

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA ANDRADE ALVES

**EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA DE QUEM?
O DESCENDENTE EUROPEU EM
ORLEANS (SC) NO CONTEXTO DA POLÍTICA
NACIONALISTA DE VARGAS (1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela
Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A474e Alves, Andréa Andrade.

Educação em língua materna de quem? O descendente europeu em Orleans (SC) no contexto da política nacionalista de Vargas (1930_/ Andréa Andrade Alves ; orientadora: Angela Cristina Di Palma Back. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2015.
200 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2015.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua materna – Aspectos sociais – Orleans (SC). 3. Educação – História – Orleans (SC). 4. Identidade cultural. I. Título.

CDD. 22^a ed. 469.07

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ANDRÉA ANDRADE ALVES

**EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA DE QUEM?
O DESCENDENTE EUROPEU EM ORLEANS (SC)
NO CONTEXTO DA POLÍTICA
NACIONALISTA DE VARGAS (1930)**

Esta dissertação foi julgada e aprovada como exigência parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação, Linguagem e Memória no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma (SC), 03 de junho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Angela Cristina Di Palma Back – Orientadora – (UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral – Banca – (UNESC)

Prof.^a Dr.^a Marlene Zwierewicz – Banca – (UNIBAVE)

Prof.^a Dr.^a Marli de Oliveira Costa – Suplente – (UNESC)

Dedico este trabalho àquele que é
para mim o ar que respiro, meu ser,
meu amor para toda a vida, Davide
Debiasi.

AGRADECIMENTOS

Obrigada:

à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, por meio do Programa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, pela concessão da bolsa de estudo no decorrer de todo o curso;

aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNESC, pelos conhecimentos transmitidos, em especial, aos professores, Dr. Vidalcir Ortigara e Dr.^a Marli de Oliveira Costa, pelas metodologias singulares na arte de educar.

à secretária do Programa, Vanessa Morona Dias, pela eficiência com toque de simpatia e doçura, pronta a ajudar e a socorrer em todos os momentos;

aos membros do Grupo de Pesquisa ‘LITTERA – Correlações entre cultura, processamento e ensino: a linguagem em foco’, pelas discussões pertinentes no âmbito da educação;

à Daniela dos Santos Salazar, colega do curso, pela nova amizade construída; sua cumplicidade em muito ajudou-me, principalmente na reta final;

à minha orientadora, professora Dr.^a Angela Cristina Di Palma Back, pela paciência no meu caminhar, persistência nos meus objetivos e insistente centralidade no foco da investigação;

ao membro da banca de defesa, professor Dr. Gladir da Silva Cabral, pelo aceite em compô-la, pelas preciosas contribuições, qualificando significativamente esta pesquisa;

à professora Dr.^a Marlene Zwierewicz, membra da banca de defesa. Esta foi a maneira que encontrei para dizer-te o quanto te respeito e admiro. A tua versatilidade na busca pelo conhecimento me impulsiona a aprender permanentemente;

ao professor Elcio Willemann, Reitor do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, pela compreensão e estímulo nesta caminhada,

assim como o reconhecimento;

ao professor Ismael Dagostin Gomes, coordenador do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária do Unibave e à Enedina Maria Darella, professora da disciplina de Metodologia Científica do referido curso, pela permissão e oportunidade no cumprimento do Estágio Docência no decorrer da oferta da referida disciplina no ano letivo de 2014;

aos colegas de trabalho do Unibave: professores Cleusdete Dias Bastos Bianco, Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta, José Augusto Alves Junior, Luiz Oswaldo Coelho, Luiza Liene Bressan, Paulo André Doneda Jung e Rosani Hobold Duarte, pela amizade e incentivo constante;

aos amigos, Maria de Lourdes Bett Della Gustina e Agenor Della Gustina, pela amizade, apoio, respeito e incentivo. Vocês são exemplos a seguir enquanto seres humanos, pelos valores e princípios morais e enquanto profissionais da educação, pela competência e ética;

às amigas eternas, Daniela Taborda de Andrade e Talita Haberbeck de Oliveira;

à Diretora do Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel – MALOPI, Valdirene Böger Dorigon e ao funcionário desta instituição, Paulo Afonso Dalsasso (*in memoriam*), pela primorosa ajuda na busca dos documentos que compuseram a primeira parte do *corpus* de análise da presente investigação;

aos dez sujeitos participantes da pesquisa, por abrirem as portas de suas casas, pelos cafés, queijos, pães, amendoins, bananas, natas, lágrimas e risadas, principalmente, por contribuírem significativamente por meio de suas histórias de vida, para as análises dos dados da segunda parte da pesquisa;

aos meus pais, Juracildo e Raimunda, meus irmãos, Joable, Maria Aparecida, Jdjejcy, Yohane, Sarah e Saulo e sobrinhas, Lara e Yasmin. Filha de nortista, irmã de nortistas, paulistas e catarinas. Esta fusão identitária instigou-me desde a infância a querer compreender e estudar sobre manifestações culturais;

à Família Debiasi, por ter me adotado, pelo incentivo, carinho e, principalmente, por acreditar em minhas potencialidades;

àquele, que com muita emoção agradeço, Davide Debiasi, meu esposo, meu companheiro, meu amigo, parceiro e cúmplice em todos os momentos de minha vida e, em especial, em cada etapa deste curso. Pelas idas e vindas às aulas, às orientações, às palestras, às apresentações de trabalhos; constantemente junto, apoiando-me, incentivando-me. Conseguiste transformar cada momento tenso em mais um passo dado, cada situação triste em aprendizado, cada conquista em orgulho. Tu és o ar que respiro, minha própria vida, minha alma gêmea, o amor para toda a vida. Te amo!

Deus, estás em tudo que agradeço!

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é o herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2001, p. 24)

RESUMO

O propósito desta investigação é o de compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelo descendente de imigrante europeu residente no município de Orleans (SC) no contexto da implantação da política nacionalista do Governo Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, em que houve a proibição do uso da língua materna do imigrante e obrigatoriedade da aprendizagem da língua portuguesa. Diante do exposto, tomamos como contribuições, para o delineamento das discussões teóricas e aplicabilidades metodológicas, os estudos de Payer (1999), Spinassé (2008) e Santos (2008). A partir disso, abordamos inicialmente as consequências da vinda dos imigrantes europeus ao Brasil, nos séculos XIX e XX, discutidas por Fausto (2005), Seyferth (2000; 2002) e Zamberlam (2000); a implantação da política nacionalista de Vargas, com base nas proposições de Fausto (1996; 1997) e Campos (1998), por exemplo; a constituição étnica do município de Orleans (SC), nos estudos de Lottin (1998; 2002; 2009) e Dall'Alba, (1996; 2003) e, por fim, a implantação e norteamento da educação no referido município até o momento específico da implantação da política nacionalista. Nesse contexto, a investigação proposta assumiu a perspectiva sócio-interacionista de língua, por entendê-la enquanto fenômeno social e cultural, que revela identidades de um povo ou nação. Por tanto, competiu-nos, primeiramente, trazer à baila as concepções de cultura delineadas por Cucho (1999), Geertz (1978), Hall (1997; 1998; 2005), Laraia (2001), Ribeiro (1995) e Veiga-Neto (2003). A partir das concepções de cultura apresentadas, associadas à língua, o nosso compromisso esteve em abordar o conceito de língua a partir do interacionismo, fazendo as devidas conciliações com a sociolinguística, assim como a língua enquanto fator de identidade cultural. Para tanto, a fundamentação passou pelas perspectivas de Bakhtin (1981; 1986; 1997; 1998; 2006), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Back (2000; 2008), Labov (1966; 1968; 1972), entre outros. Os métodos de pesquisa escolhidos foram Documental e História Oral, com abordagem qualitativa. Sobre a Pesquisa Documental, embasamo-nos em pressupostos delineados por Marconi e Lakatos (1990), com análise de conteúdo defendida por Calado e Ferreira (2004). Nesse método, analisamos seis documentos dos arquivos do Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel – MALOPI, selecionados para compor o *corpus*. O método de História Oral teve as orientações de Freitas (1998). Portanto, para a coleta de dados, fizemos uso da técnica de entrevista, por meio de dois

instrumentos: o questionário de pré-entrevista e o roteiro de entrevista, aplicados com sujeitos entre as faixas etárias de 68 a 91 anos, das etnias alemã, italiana, leta e polonesa, residentes no município de Orleans (SC) e que vivenciaram o momento histórico posto à análise. Os resultados obtidos por meio da análise dos documentos selecionados apontam indícios da implantação da política nacionalista no município ocorrida anterior ao governo Vargas, e mesmo diante o período político em questão, as ações de proibição do ensino na língua do imigrante não foram em sua plenitude, cumpridas, pela existência, ainda na década de 1930, do ensino em língua materna (do imigrante). Nas análises dos dados obtidos com as entrevistas, averiguamos que a maioria dos sujeitos fazia uso da língua materna, tanto na escola quanto em outras esferas sociais. Com a implantação da política nacionalista, essa realidade modificou-se na escola, porém a família ainda persistia no uso (na oralidade) da língua materna. Atualmente, os sujeitos participantes da pesquisa pontuaram que as características culturais de suas identidades étnicas se perpetuaram, não com igual fortalecimento de quando eram crianças, no entanto, ainda valorativas no âmbito social, principalmente nas manifestações que identificamos da língua, sobretudo quando abordavam temas que perpassavam alimentação e religiosidade.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua. Constituição Étnica de Orleans (SC). Política Nacionalista de Vargas (1930). Língua Materna. Língua Estrangeira.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the process of teaching and learning of the Portuguese language by the descendant of European immigrants resident in the city of Orleans (SC) in the context of implementation of the nationalist policy of the Government Getúlio Vargas, from the 1930s on that there was a ban on the use of the mother tongue of the immigrant and mandatory learning of the Portuguese Language. Given the above, we take as contributions to the design of the theoretical and methodological applicability discussions, studies of Payer (1999), Spinassé (2008) and Santos (2008). From this we initially approach the coming of the consequences of European immigrants to Brasil in the nineteenth and twentieth centuries, discussed by Fausto (2005), Seyferth (2000; 2002) and Zamberlam (2000); nationalist deployment policy Vargas, based on propositions of Fausto (1996; 1997) and Campos (1998), for example; ethnic constitution of Orleans (SC), municipality, in the studies of Lottin (1998; 2002; 2009) and Dall'Alba (1996; 2003) and, finally, implementation and guid of education in the municipality to the specific time the implementation of the nationalist policy. In this context, the proposed research took the socio-interactionist perspective of language, by understanding it as a social and cultural phenomenon, revealing identities of a people or nation. Therefore, competed us, first, to bring up the conceptions of culture outlined by Cuche (1999), Geertz (1978), Hall (1997; 1998; 2005), Laraia (2001), Ribeiro (1995) and Veiga-Neto (2003). From the presented conceptions of culture associated with the language, our commitment has been to address the concept of language from interactionism, making the necessary compromises with sociolinguistics, and language as cultural identity factor. Therefore, the reasoning went through the perspective of Bakhtin (1981; 1986; 1997; 1998; 2006), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Back (2000; 2008), Labov (1966; 1968; 1972), among others. The research methods were chosen Documentary and Oral History, with a qualitative approach. About Document Search, underlies in assumptions outlined by Marconi and Lakatos (1990), with content analysis advocated by Calado and Ferreira (2004). In this method, we analyzed six documents from the archives of Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel - MALOPI selected to compose the *corpus*. The Oral History method had the guidance of Freitas (1998). Therefore, for the data collection, we used the interview technique, using two instruments: the pre-interview questionnaire and the interview script, applied to subjects between the

age groups 68-91 years of ethnicity german, italian, latvian and polish, residing in the city of Orleans (SC) and who experienced the historical moment put to analysis. The results obtained by analyzing the selected documents indicate evidence of implementation of nationalist politics in the city occurred prior to the government Vargas, and even before the policy period, the teaching ban actions in immigrant language were not in its fullness, completed by the existence, even in the 1930s, teaching in the mother tongue (the immigrant). In the analyzes of the data obtained through interviews, ascertained that most of the subjects made use of the mother tongue, both in school and in other social spheres. With the implementation of nationalist politics, this reality has changed at the school, but the family still persisted in use (in oral) mother tongue. Currently the subject of research participants scored the cultural characteristics of their ethnic identities were perpetuated, not the same building as children, however, still evaluative in the social field, particularly in the demonstrations we identify the language, especially when addressed topics overpass food and religiosity.

Keywords: Teaching-learning Language. Ethnic Constitution Orleans (SC). Nationalist Political Vargas (1930). Mother Tongue. Foreign Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Família Imperial – da direita para a esquerda: Conde D’Eu, Dom Pedro II, D. Teresa Cristina Maria e D. Isabel.....	69
Figura 2 – Município de Orleans (SC) no início do século XX.....	71
Figura 3 – Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926....	122
Figura 4 – Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926 (excerto 1).....	130
Figura 5 – Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926 (excerto 2).....	131
Figura 6 – Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926 (excerto 3).....	132
Figura 7 – Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926 sobre o Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina (parte inicial).....	133
Figura 8 – Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926 sobre o Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina (parte final).....	135
Figura 9 – Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina – 1º Anno – Leitura.....	140
Figura 10 – Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina – 1º Anno – Phase Preparatória.....	143
Figura 11 – Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina – 1º Anno – Linguagem Oral.....	146
Figura 12 – Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC).....	149
Figura 13 – Correspondência Expedida em 27 de fevereiro de 1934 pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul.....	152
Figura 14 – Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC)	

ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)..... 160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa documental: procedimentos metodológicos.....	108
Quadro 2 – Incidência de fatores que contribuíram para a proibição do uso da língua materna e obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa do ponto de vista dos entrevistados.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Orleans (SC) – População residente, por situação do domicílio, sexo e grupos de idade – Sinopse...	117
Tabela 2 – População-alvo selecionada para a pesquisa.....	119
Tabela 3 – Respostas das questões 2 a 5 do questionário de pré-entrevista.....	165
Tabela 4 – Questionário de pré-entrevista: Questão 6 – Residência na infância (localidade).....	167
Tabela 5 – Questionário de pré-entrevista: Questão 7 – Residência atual (localidade).....	229
Tabela 6 – Questionário de pré-entrevista: Questão 8 – Costuma ler jornais? Quais?.....	169
Tabela 7 – Questionário de pré-entrevista: Questão 9 – E revistas? Se sim, quais?.....	169
Tabela 8 – Questionário de pré-entrevista: Questão 10 – O senhor(a) sugere alguma leitura?.....	170

LISTA DE SIGLAS

AAPES	Arquivo Público do Estado do Espírito Santo
FEBAVE	Fundação Educacional Barriga Verde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LAPEL	Laboratório de Pesquisa de Letras (UNESC)
MALUPI	Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel
NURC	Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil
PE	Poder Executivo
PMO	Prefeitura Municipal de Orleans (SC)
RGIPSC	Regulamento Geral de Instrução Pública (SC)
SC	Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
UNICAMP	Universidade Federal de Campinas

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Alemã
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
Ex.	Exemplo
F	Feminino
H	Hipótese
I	Italiana
i.e	Isto é
L	Leta
M	Masculino
n. ^o	Número
OE	Objetivo Específico
P	Polonesa
S.P.	Sem página
Sr.	Senhor
Sr. ^a	Senhora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	34
2 ANTECEDENTES.....	40
2.1 O PROCESSO DE NACIONALISMO DO GOVERNO VARGAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1930: A PROIBIÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA DO IMIGRANTE (ESTRANGEIRA) E A OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DOS ANTECEDENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS VERNÁCULOS.....	43
2.3 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DOS ANTECEDENTES....	51
2.4 OS RESULTADOS DOS ESTUDOS DOS ANTECEDENTES: CAMINHOS E APONTAMENTOS.....	52
3 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	58
3.1 A CONSTITUIÇÃO ÉTNICA DO BRASIL: REPRESENTATIVIDADE DO FLUXO MIGRATÓRIO EUROPEU NOS SÉCULOS XIX E XX.....	59
3.2 O MUNICÍPIO DE ORLEANS (SC): DA CRIAÇÃO À COLONIZAÇÃO PELO IMIGRANTE EUROPEU NOS SÉCULOS XIX E XX.....	67
3.3 ERA VARGAS: OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	73
3.4 A EDUCAÇÃO EM ORLEANS (SC): DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS AO MOMENTO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E PROIBIÇÃO DA LÍNGUA DO IMIGRANTE NA ERA VARGAS (DÉCADA DE 1930).....	78
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	81
4.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA: MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM.....	81
4.2 A LÍNGUA ENQUANTO FATOR DE IDENTIDADE CULTURAL.....	87

4.3 CONCEITO DE LÍNGUA.....	89
4.3.1 Sociolinguística: conciliação teórica.....	92
4.3.2 Sociolinguística Educacional: implicações pedagógicas acerca da língua em uso.....	95
5 PERCURSO DA PESQUISA.....	98
5.1 MÉTODOS DE PESQUISA E ABORDAGEM.....	99
5.1.1 Pesquisa Documental.....	100
5.1.2 História Oral.....	102
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS.....	103
5.3 TÉCNICAS E/OU INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	106
5.3.1 Análise de Conteúdo.....	107
5.3.2 Entrevistas.....	110
5.3.3 Técnicas de Pesquisa.....	110
5.3.3.1 Questionário de pré-entrevista.....	110
5.3.3.2 A construção do roteiro de entrevista.....	112
5.3.3.2.1 <i>O roteiro de entrevista: objetivos e hipóteses</i>	114
5.3.3.2.2 <i>Transcrição das entrevistas</i>	116
5.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	116
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	121
6.1 PRIMEIRO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: DOCUMENTOS DO MALOPI.....	121
6.1.1 Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926: “solução para dois problemas conjugados”.....	122
6.1.2 Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926: “favorável à solução de dois problemas”.....	132
6.1.3 Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – 1º Anno – Leitura....	137
6.1.4 Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931 Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC): “fato contraditório”.....	148
6.1.5 Correspondência Expedida em 27 de fevereiro de 1934 pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul.....	151
6.1.6 Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, do Livro Ata de Chefia Escolar, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC).....	157
6.2 SEGUNDO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: UM POUCO DAS VOZES DOS SUJEITOS.....	163
6.2.1 Contexto sócio-histórico constitutivo dos sujeitos.....	164
6.2.2 Práticas de linguagem: entre língua materna e língua estrangeira.....	168

6.2.3 Pistas de vernáculo construído, constituído, identitário...	171
6.2.3.1 Comunidades Étnicas de Orleans (SC): ensino-aprendizagem de e na língua materna.....	171
6.2.3.2 Entre língua materna e língua estrangeira: a política nacionalista no governo Getúlio Vargas e as consequências para o ensino de e na língua portuguesa.....	182
6.2.3.3 Construção linguística identitária dos orleanenses.....	194
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE(S).....	223
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	224
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PRÉ-ENTREVISTA.....	226
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	227
APÊNDICE D – TABELA 5 – QUESTIONÁRIO DE PRÉ-ENTREVISTA: QUESTÃO 7 – RESIDÊNCIA ATUAL (LOCALIDADE).....	229

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação tem por propósito compreender o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo descendente europeu do município de Orleans (SC) (falante de sua língua materna), no contexto da política nacionalista de Vargas (1930). Nesse contexto, o estudo insere-se na linha de pesquisa ‘Educação, Linguagem e Memória’, na área de concentração em Educação.

Com base no propósito exposto, esta investigação contextualiza-se inicialmente na composição étnica da sociedade brasileira que, de acordo com Seyferth (2000), é constituída por diferentes grupos sociais decorrentes dos processos migratórios, os quais possibilitaram o contato desses grupos sociais de características culturais singulares com os nativos brasileiros.

De acordo com dados do IBGE (2010), o período da grande imigração europeia no Brasil, entre 1880 e 1930, trouxe ao País mais de 5 milhões de europeus. A maioria era italiano e português, seguido pelo espanhol, alemão, eslavo, polonês e ucraniano. A maior parte da onda mais recente de imigração europeia para o Brasil se assentou nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Dentre as causas desse processo, conforme cita Zamberlam (2004), estão as consequências da Revolução Industrial, da Abolição da Escravatura e das duas Guerras Mundiais.

A esse respeito, Amado (2011, p. 34) explana o seguinte: “Sair à procura do pão que sua terra lhe nega. Esta é uma das principais razões da imigração pelo mundo, ao lado de outras, igualmente tristes, como as guerras e as perseguições políticas e religiosas”.

Concomitantemente ao exposto por Zamberlam (2004) e Amado (2011), o Brasil do século XIX passava por um período denominado áureo na economia por conta da ascensão da cultura cafeeira. Os grandes latifundiários estavam expandindo seus negócios, não só na economia brasileira, mas também no mercado mundial. Entretanto, nesse mesmo período, esforços de parte da população brasileira se convergem para dar fim à escravidão negra. E, pela Abolição da Escravatura, efetivada em 1888, os grandes latifundiários viram-se na situação de não mais possuir mão-de-obra suficiente para a produção do café (FAUSTO, 1996).

No Brasil, surgia então uma oportunidade, pois o governo brasileiro, necessitando, para a lavoura cafeeira, de mão-de-obra que substituísse os escravos negros, após a abolição em 1888, assinou tratados de acordo com países europeus, por exemplo, na busca de trabalhadores para suas lavouras. Visualiza-se assim, por um lado, os

imigrantes, fugidos de suas terras natais, em busca de condições melhores de vida. Por outro lado, o Brasil, necessitando de mão-de-obra rápida para a produção cafeeira (DALL'ALBA, 1996).

Como consequência dessa situação, os imigrantes estabeleceram-se em várias regiões do Brasil, principalmente nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e trouxeram consigo toda a carga cultural advinda de seus países de origem, entre elas, a língua (LOTTIN, 1998).

Fazendo um salto cronológico na história, já na década de 1930, o governo Getúlio Vargas instituiu a política nacionalista, cuja principal função era tornar a população brasileira homogênea em termos principalmente de língua. Convergindo as atenções para a escola, o governo estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa para os imigrantes europeus, falantes ativos de suas línguas maternas (PAYER, 1999).

Do ponto de vista do governo, essa era uma atitude de viés puramente nacionalista, i.e., a preocupação detinha-se em tornar o povo brasileiro, mesmo o imigrante, nacionalista. Do ponto de vista do imigrante, essa atitude desencadeou uma exclusão das características de sua própria identidade étnica, conforme Payer (1999).

A partir desse contexto, a problemática proposta para a presente investigação constitui-se em saber: Qual a percepção que os descendentes europeus (migrados ao Brasil nos séculos XIX e XX) possuem acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua em contexto social e político marcadamente influenciado pelo nacionalismo brasileiro da década de 1930?

Com base na problemática supracitada, estabelecemos como objetivo central: Compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelo descendente de imigrante europeu (falante ativo de sua língua materna) residente no município de Orleans (SC), no momento histórico da política nacionalista do governo Getúlio Vargas, a partir da década de 30 do século XX, em que houve a proibição do uso da língua materna (do imigrante) e obrigatoriedade do uso da língua portuguesa.

A partir do objetivo geral delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a implantação da política nacionalista no município de Orleans (SC);

- Verificar a existência de mecanismos utilizados pelo governo municipal de Orleans (SC) na implantação da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas do referido município;
- Averiguar as medidas tomadas pela política municipal em relação ao nacionalismo, na perspectiva da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa;
- Detectar o ensino na língua materna do imigrante no município de Orleans (SC);
- Caracterizar a percepção do descendente de imigrante europeu em relação às consequências advindas das medidas tomadas pelo governo Vargas a partir da década de 1930 no que diz respeito à proibição da língua materna (dos imigrantes) em favorecimento à disseminação e obrigatoriedade da aprendizagem e uso da língua portuguesa;
- Averiguar como a língua-cultura do outro, a língua dita estrangeira, incidiu na construção identitária de descendentes de imigrantes europeus no município de Orleans (SC);
- Contextualizar o processo de integração social dos descendentes de imigrantes europeus com os nativos brasileiros no município de Orleans (SC);
- Avaliar as contribuições das línguas estrangeiras dos descendentes de imigrantes europeus à língua portuguesa dos demais habitantes no município de Orleans (SC), em contextos não formais de aprendizagem.

Para dar conta da problemática e dos objetivos propostos na presente investigação, propusemos dividi-la em seis capítulos, os quais apresentaremos de forma sucinta na sequência.

O capítulo dois – Antecedentes – apresenta três pesquisas que contribuíram direta ou indiretamente na construção desta investigação. O primeiro antecedente é a tese defendida por Payer (1999), intitulada **Memória da língua-imigração e nacionalidade**. O segundo trabalho é de Spinassé (2008): **Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário inclusivo**. Por fim, o terceiro estudo é o artigo: **A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense**, de autoria de Santos (2008).

O capítulo três – Contextualização Sócio-Histórica – tem por objetivo apresentar o processo de constituição étnica no Brasil, com foco no fluxo migratório europeu ocorrido nos séculos XIX e XX, abordando os principais fatores que propiciaram a vinda dos imigrantes

europeus ao território brasileiro e como ocorreu o processo de instalação do contingente migratório no País, a fim de identificarmos quem é nossa população-alvo. Aqui, os aportes teóricos estão embasados em Seyferth (2000; 2002), Zamberlam (2004), dentre outros.

Na sequência, nossa pesquisa direciona-se à constituição do município de Orleans (SC) a partir do século XVIII até a colonização pelo imigrante europeu a partir do século XIX, apresentada principalmente por Dall’Alba (1996; 2003) e Lottin (1998; 2002; 2009). Esse percurso histórico torna-se importante a fim de conhecermos o espaço onde vivem os sujeitos da investigação. As temáticas abordadas nesse capítulo justificam-se pelo fato de termos de fazer um breve percurso histórico acerca da constituição da própria população brasileira nos séculos XIX e XX (período do fluxo migratório europeu), para também compreendermos como se constitui o mapa identitário do município em questão e, conseqüentemente, a diversidade linguística decorrente desse processo. Acreditamos que mapear a situação macro possibilita-nos compreender o contexto de Orleans (SC).

Ainda no capítulo três, nossa atenção volta-se ao lugar teórico de análise, mais especificamente, sobre a esfera educacional, tanto em nível nacional quanto focando no município de Orleans (SC). Em nível nacional, pretendemos discutir com base em Fausto (1996; 1997) e Campos (1998), por exemplo, o momento histórico do nacionalismo instituído pelo governo Getúlio Vargas, como já dito, principalmente no que tange às especificidades da política no ambiente escolar, por formatar nosso momento teórico-histórico da pesquisa. A finalização do capítulo aborda, a partir de pesquisas de Dall’Alba (1996; 2003) e Lottin (1998; 2002; 2009), a configuração das escolas do município de Orleans (SC), inicialmente enquanto constituição e, em um segundo momento, enquanto compreensão das transformações ocorridas em decorrência da política nacionalista implantada na década de 1930 pelo governo Getúlio Vargas, principalmente retomando nosso objeto de pesquisa, com base no qual torna-se necessário constituir o momento teórico-histórico de nossa investigação, bem como por tratar-se da interdição da língua do imigrante europeu estabelecido no município de Orleans (SC) entre os séculos XIX e XX.

No quarto capítulo – Fundamentação Teórica – os temas emergem da inquietação quanto a compreender o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo descendente de imigrante europeu, residente no município de Orleans (SC), no contexto da política de nacionalização do País imposta pelo governo Getúlio Vargas a partir de 1930. Portanto, dois temas passam a ser abordados, o

primeiro refere-se a conceitos de cultura e, o segundo, destina-se a abordar concepções de língua, a partir da qual nos deteremos na sociolinguística.

Partindo do posto, em linhas gerais, de que a língua é fenômeno social e cultural, que revela identidades de um povo ou nação, competenos, primeiramente, trazer à baila as concepções de cultura delineadas por Cuche (1999), Geertz (1978), Hall (1997; 1998; 2005), Laraia (2001), Ribeiro (1995) e Veiga-Neto (2003). Vale, portanto, ressaltar que a partir da língua, manifestam-se valores, crenças, variedades linguísticas, parte do contexto social em que nos propomos a dialogar, por entendê-la como fator de identidade cultural. A esse respeito, cabe ainda ressaltar que a concepção de língua que defendemos está alicerçada em teóricos como Bakhtin (1981; 1986; 1997; 1998; 2006), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005); Labov (1966; 1968; 1972) e Back (2000; 2008) dentre outros.

O quinto capítulo – Percurso da Pesquisa – tem o propósito de apresentar os métodos de pesquisa documental e história oral e procedimentos de análise de conteúdo e entrevistas, respectivamente necessários para a elaboração da pesquisa, na delimitação do percurso metodológico, a fim de responder ao questionamento e aos objetivos da presente investigação.

Sobre a pesquisa documental, embasamo-nos em pressupostos delineados por Marconi e Lakatos (1990). Junto à pesquisa documental, exploraremos o procedimento metodológico de análise de conteúdo, defendida por Calado e Ferreira (2004).

No que tange à análise documental, selecionamos para *corpus* de análise seis documentos dos arquivos do MALOPI: 1) “Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926”; 2) “Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926”; 3) “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina – 1º Anno – – Leitura”; 4) “Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC)”; 5) “Correspondência Expedida em 27 de fevereiro de 1934, pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul” e; 6) “Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)”, divididos nas temáticas: ensino em língua materna do imigrante (estrangeira), implantação da política nacionalista (fator de proibição da língua estrangeira e obrigatoriedade da língua portuguesa) e ensino em língua portuguesa.

Todos os documentos selecionados são datados entre as décadas de 1920 e 1930 (momento histórico de investigação) e apresentam em seu conteúdo aspectos relativos ao ensino (de língua estrangeira e língua materna) no contexto escolar (lugar teórico de investigação), no momento da implantação da política nacionalista brasileira.

Além dos documentos selecionados nos arquivos do Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel – MALOPI, para a análise de conteúdo, fizemos dez entrevistas, conforme procedimentos do segundo método adotado, História Oral. Utilizando a técnica da entrevista, estruturamos dois instrumentos: o questionário de pré-entrevista e o roteiro de entrevista. Essa etapa se deu no período de maio a setembro de 2014, com sujeitos entre as faixas etárias de 68 a 91 anos, das etnias alemã, italiana, leta e polonesa, residentes no município de Orleans (SC) e que vivenciaram o momento histórico posto à análise.

O método de história oral tem as orientações de Freitas (1998), ao citá-lo como importante na coleta de dados à determinada pesquisa, partindo de histórias de vida das pessoas que vivenciaram determinada situação que está sob investigação.

O sexto e último capítulo – Análise e apresentação dos dados – apresenta os resultados da análise dos dados obtidos para o que nos propusemos a investigar.

Para sistematizar a apresentação dos resultados da análise dos dados coletados por meio dos documentos selecionados nos arquivos do MALOPI e das entrevistas coletadas da população-alvo selecionada, estruturamos o capítulo seis em duas partes: a primeira apresenta os resultados da análise dos dados contidos nos documentos selecionados, de acordo com as etapas constituídas e; a segunda foca os resultados da análise das entrevistas com a população-alvo selecionada.

A perspectiva desta investigação busca identificar a multiplicidade étnica presente no município de Orleans (SC) e a importância que as características culturais de cada etnia incide sobre a outra, tendo a língua como contributo principal. No entanto, que precisam ser conhecidas para serem respeitadas nas relações sociais estabelecidas, neste caso, entre os imigrantes europeus e seus descendentes e os brasileiros.

2 ANTECEDENTES

A pesquisa investiga o modo pelo qual se deu o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar dos descendentes de imigrantes europeus (falantes ativos de suas línguas maternas estabelecidos no município de Orleans (SC), em contexto histórico do período político compreendido de nacionalismo no Brasil, implantado pelo Governo Vargas na década de 1930). Para tanto, trazemos para a discussão três antecedentes que direta ou indiretamente se relacionam ao objeto de estudo proposto. Vale ressaltar que os estudos desses pesquisadores são aqui problematizados sem atermo-nos aos seus lugares teórico-epistemológicos, o que nos interessa é compreender a natureza do objeto que ora está sob o enfoque desta investigação.

O primeiro antecedente é a tese defendida por Payer (1999), intitulada “**Memória da língua-imigração e nacionalidade**”. O segundo trabalho é de Spinassé (2008): “**Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário inclusivo**”. Por fim, o terceiro estudo é o artigo: “**A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense**”, de autoria de Santos (2008).

Como já dito, os três antecedentes selecionados justificam-se na medida em que mantêm relação de proximidade com a proposta de investigação da presente dissertação. Os percursos históricos, bem como os métodos e abordagens utilizados nos antecedentes contribuíram sobremaneira para delimitamento e construção desta pesquisa. De modo que, na sequência, procuramos identificar as temáticas relevantes discutidas em cada um deles, assim como os métodos e abordagens constitutivos de cada pesquisa desenvolvida, com o objetivo de delimitarmos o nosso referencial teórico e os métodos e abordagens necessários à pesquisa que ora se inicia, apontando as aproximações e os distanciamentos na correlação com as propostas de Payer (1999), Spinassé (2008) e Santos (2008), sobretudo no que diz respeito às facetas multiculturais da linguagem que emergem do momento histórico abordado pelos autores, o qual se torna também nosso percurso (histórico) de investigação.

2.1 O PROCESSO DE NACIONALISMO DO GOVERNO VARGAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1930: A PROIBIÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA DO IMIGRANTE (ESTRANGEIRA) E A OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

Santos (2008, p. 229), sobre o processo de nacionalização do País, propôs-se a “[...] discutir a inspeção escolar como elemento utilizado pelo governo brasileiro para atingir seus intentos nacionalistas durante a primeira metade do século XX”. Esse estudo traz subsídios à nossa pesquisa no sentido de mostrar como ocorreu o processo de obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas, principalmente nas regiões em que se encontravam os imigrantes europeus. Nessa perspectiva, pretendemos averiguar os documentos oficiais existentes no município de Orleans (SC), os quais tratam dos procedimentos utilizados para a implantação da Língua Portuguesa nas escolas do município e que medidas foram tomadas em relação à proibição das línguas dos descendentes de imigrantes inseridos nesse contexto.

Por sua vez, o contexto apresentado e discutido por Payer (1999) foca-se na constituição linguística dos sujeitos envolvidos, tendo como contexto a língua nativa dos imigrantes italianos, incluem-se aqui: os inúmeros dialetos; a interdição do Estado na nacionalização por meio da prática da língua portuguesa em supressão à língua dos imigrantes e, a memória discursiva dos sujeitos envolvidos.

O contexto de análise da autora baseia-se na produção histórica da oralidade, ligada à política linguística, e na escola “[...] enquanto lugar privilegiado em que se põem em exercício cotidiano a forma e os conteúdos da nacionalidade” (PAYER, 1999, p. 16). Ao apresentar o objetivo geral da sua pesquisa Payer (1999, p. 16) comenta:

Compreender e apontar no processo dessa edificação social, no conjunto da pesquisa, diz respeito menos ao fato (lingüístico) de ter havido – ou de haver – várias línguas, inclusive europeias [*sic*], presentes de modo consistente no Brasil, e mais ao fato (político: discursivo, simbólico) de ter havido – e de haver – um silenciamento, na ordem do discurso, sobre a forma consistente de presença das línguas dos imigrantes (além de outras) no desenrolar dos fatos que edificam a sociedade brasileira enquanto Nação considerada homogênea linguisticamente.

Ao falar em “nação considerada homogênea linguisticamente” por Payer (1999), cabe-nos aqui fazer um recorte e trazer os contributos de Bagno (2007), o qual coloca que o fato de grande parte da população brasileira falar a língua portuguesa não implica necessariamente a homogeneização, compactação e coesão dessa língua.

O que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos, etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. (BAGNO, 2007, p. 17)

Essa diversidade linguística que Bagno (2007) nos apresenta será tratada com suas devidas especificidades no capítulo da fundamentação teórica, com foco na questão da identidade cultural dos descendentes de imigrantes europeus residentes no município de Orleans (SC).

Retomando Payer (1999), o estudo significa a identificação da língua do imigrante por meio da memória discursiva e o seu lugar enquanto sujeito historicamente construído, bem como uma descrição do processo da sua identidade em meio a um contexto político de fortalecimento da homogeneidade linguística imposta pelo Governo Vargas em detrimento à identidade do imigrante interposto nesse entorno:

[...] “*historicidade da construção discursiva*” [...] segundo a qual o sujeito em estudo – as suas identificações com a língua e a memória discursiva relativas à imigração italiana – se produzem junto ao processo de sua inscrição em um lugar discursivo na história brasileira, da sua constituição em sujeito, portanto, a partir dessa construção discursiva. (PAYER, 1999, p. 44)

Os estudos de Payer (1999) não buscam discutir o silenciamento existente na construção histórica dos imigrantes italianos no Brasil, no que tange ao aspecto da língua/materialidade linguística, mas compreender como esse silenciamento trabalha como elemento significativo, constitutivo na configuração do sujeito e na língua que ele

fala. Com isso, pretende-se contribuir para as reflexões sobre a alteridade que se dá no processo de interação linguística entre os sujeitos nas práticas sociais que incidem diretamente sobre as práticas da língua, necessárias na inscrição dos sujeitos em uma nacionalidade enquanto cidadãos.

Spinassé (2008) também apresenta, por meio de sua pesquisa, estudos relativos ao período denominado ‘Nacionalismo’, do Governo Vargas na década de 1930, com foco na obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa nas escolas e a proibição da língua do imigrante nos diversos espaços sociais.

Correlacionado ao nosso estudo, procuraremos identificar quais foram os aspectos principais envolvidos no processo de aquisição da língua portuguesa por parte dos descendentes de imigrantes europeus, na tentativa de identificar fatores complicadores e/ou facilitadores nesse processo.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DOS ANTECEDENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS VERNÁCULOS¹

Por compreendermos a manifestação da linguagem como materialização de identidades sociais, é preciso que entendamos como os contextos sociocultural e político deixaram suas marcas nos diversos vernáculos que se constituíram em funções dos fluxos migratórios que operaram em certos momentos da história em determinados países, como é o caso do Brasil, sobretudo em Orleans (SC), cidade na e para qual está voltada esta investigação. Começemos, portanto, de modo muito breve, pelo que destacam os autores trazidos como antecedentes acerca do que vinha ocorrendo no mundo, para imediatamente traçarmos paralelos sucintos com o Brasil.

A Primeira Guerra Mundial impôs aos países envolvidos consequências substanciais, principalmente à população denominada economicamente pobre. A Alemanha, um dos países envolvidos nas guerras, de acordo com Spinassé (2008), não conseguia oferecer oportunidades mínimas de sobrevivência como emprego e moradia aos alemães: “A pobreza predominava na Alemanha e os governos não

¹ “Sistema Linguístico básico do indivíduo, seu primeiro dialeto” (BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolingüística do Português do Brasil. p. 345. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Lingüística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004).

davam conta de auxiliar e amparar a população” (SPINASSÉ, 2008, p. 127). Paralelo a isso, no Brasil, no século XIX, com a independência e o início do processo de industrialização, o governo precisava de mão de obra urgente. Além disso, outras duas situações predominavam: havia a necessidade de constituir um exército com soldados europeus, pois Portugal ainda não havia reconhecido a independência do País e o governo temia uma invasão, e a urgente conveniência de branquear a população brasileira (SPINASSÉ, 2008). Depreendem-se forças, portanto, dos fatores associados às duas realidades que se apresentavam à época, que convergiam no sentido de se construir uma imagem que se associa ao Brasil como um porto de chegada e permanência para as famílias que desejavam segurança de uma nova terra, com novas oportunidades.

Trabalhando, portanto, com a imagem de País de novas oportunidades, o governo brasileiro enviou agentes especiais à Alemanha com o intuito de trazer pessoas interessadas em viver e prosperar em solo brasileiro. De acordo com Dreher (1984 *apud* SPINASSÉ, 2008), essas propagandas foram enganosas, pois, ao chegar ao Brasil, os alemães não foram contemplados com todas as ofertas e vantagens as quais os agentes enviados à Alemanha haviam citado.

Diante desse contexto, os alemães que se instalaram em regiões rurais do Rio Grande do Sul tiveram de buscar modos de vida por meio de trabalho incessante. Não possuindo privilégio ou ajuda do governo, os imigrantes começaram a se organizar em pequenas colônias, iniciando suas atividades agrícolas para fins de sobrevivência.

Este percurso histórico torna-se importante na medida em que nos ajuda a compreender quais foram os fatores desencadeados a partir da vinda dos imigrantes europeus e, entre esses fatores, os ligados à manifestação da linguagem, mais especificamente da língua em uso, compreendendo aqui a dos alemães, italianos, letos e poloneses trazidos ao Brasil no início do século XIX.

O estudo de Spinassé (2008) discute em linhas gerais a inclusão da população imigrante alemã em comunidades rurais no Rio Grande do Sul em meados do século XIX. A autora aborda a inclusão desses imigrantes em território brasileiro na perspectiva linguística, ou seja, considerando a língua como modo de interação social. Seu estudo apresenta duas fases distintas da imigração alemã em território brasileiro, concomitantemente aos processos de integração e interação sociais por meio da língua.

O primeiro momento de integração dos alemães com os brasileiros ocorreu no que Spinassé (2008) denomina de ‘Primeira

Fase'. Os imigrantes alemães vieram de diversas regiões da Alemanha, trazendo consigo a esperança de vida melhor e, concomitantemente, suas línguas predominantemente regionalizadas. Os imigrantes vieram (em maioria) da região de *Hunsrück*² que, por ter o dialeto francônio-renano; “[...] desde o início de sua vida no Brasil [...] assimilaram o dialeto de lá, por ‘imposição da maioria’” (SPINASSÉ, 2008, p. 128). Ocorreu nessa fase a primeira integração linguística entre os imigrantes alemães. Como viviam em colônias, totalmente separados e sem contato com a população brasileira, os imigrantes se relacionavam por meio de suas línguas de origem, instalando aqui o processo de interação social por meio da homogeneidade linguística (SPINASSÉ, 2008).

A interação social com os imigrantes alemães, discutida por Spinassé (2008), não ocorreu, por exemplo, entre os italianos estabelecidos em territórios dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, conforme pesquisas de Dall’Alba (1996), pois a gama de dialetos italianos não permitiu a proximidade linguística entre esses. No entanto, podemos hipotetizar, que pode ter ocorrido interação entre estes e os nativos brasileiros, pelo fato de o italiano constituir-se de uma língua neolatina, portanto, língua irmã do português, o que pode ter facilitado sobremaneira a integração junto aos falantes nativos.

A ‘Segunda Fase’ denominada por Spinassé (2008, p. 129), de: “O Desenvolvimento do Processo Linguístico”, deu-se em torno da década de 70 do século XIX, período em que a realidade linguística dos imigrantes alemães modificou-se por fatores preponderantes, dentre os quais: a vinda de imigrantes de outras etnias, como os italianos; o povoamento de brasileiros nas proximidades das colônias alemãs e o processo de nacionalização do governo Getúlio Vargas, ocorrido a partir da década de 1930. Vejamos este último fator tido como um dos preponderantes por Spinassé (2008).

Como já descrito anteriormente em estudo de Spinassé (2008), no período governamental brasileiro do Presidente Getúlio Vargas ocorreu o processo de ‘nacionalização’, ou seja, foi instituído um plano de governo com o propósito de nacionalizar a população brasileira. Como desdobramento, implantou-se oficialmente a língua nacional nas regiões de colonização predominantemente estrangeiras.

O processo de nacionalização determinado pelo Governo Getúlio Vargas a partir da década de 1930 teve como propósito a

² Região localizada ao Sul da Alemanha de onde provinha grande parte dos imigrantes alemães estabelecidos no Sul do Brasil no século XIX (DAMKE, 2006).

homogeneização da população brasileira em decorrência das ondas migratórias europeias no País em meados do século XIX e início do XX. Essa homogeneização, de acordo com Payer (1999), caracterizava-se, na esfera educacional, principalmente pela implantação e obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de todo o País e, concomitantemente, a proibição das línguas maternas dos imigrantes.

Nesse intento, o fator preponderante do desenvolvimento de interação linguística do imigrante alemão com o brasileiro segundo os estudos de Payer (1999), foi certamente o processo de nacionalização instituído pelo governo Vargas. Dentre as ações desse processo, consta a proibição da língua alemã, denominada estrangeira (do ponto de vista do governo brasileiro), em favor do fortalecimento da língua portuguesa, tida como língua nacional.

O movimento de nacionalização na Era Vargas, iniciado em 1930, foi fator determinante para a exclusão maciça e progressiva (não total) das línguas estrangeiras e o fortalecimento, difusão e disseminação da língua portuguesa denominada nacional (ROCHA, 2004). Nos estudos de Payer (1999), essa ação política predominou em todo o território brasileiro, no qual havia colônias ou comunidades de imigrantes.

O propósito do governo Vargas era o de homogeneizar a população brasileira, mesmo sendo um fervoroso apoiador do processo de facilitação da vinda dos imigrantes ao Brasil, por conta de três aspectos importantes: “[...] o branqueamento da população brasileira, a mão-de-obra livre com o conhecimento da atividade agrícola e o povoamento das regiões de fronteira no Sul” (PAYER, 1999, p. 51). O objetivo, portanto, desse processo de nacionalização consistia em interesses políticos de emancipação e autonomia governamentais.

De acordo com Neumann (2000 *apud* SPINASSÉ, 2008), a língua alemã foi proibida no Brasil, não podendo ser publicada em jornais, nem falada em lugares públicos, nem fazer parte do acervo de bibliotecas particulares, entre outros. A consequência desse processo foi a exclusão social do imigrante alemão adulto, aquele que não frequentava a escola e, portanto, não conseguia falar e compreender a língua portuguesa (SPINASSÉ, 2008). Nesse contexto, passamos, portanto, a indagar quais foram as consequências para a constituição da língua portuguesa em lugares com essa variedade linguística. Portanto, tomamos as palavras de Spinassé (2008, p. 132), segundo a qual “[...] disso originou-se, praticamente um terceiro sistema linguístico, peculiar e com características próprias, mantendo uma base alemã e elementos derivados de empréstimos [...]”, eis a manifestação da linguagem

passando a constituir-se como vernáculos, que estão dentre os fatores que originaram as variedades linguísticas no mapa do País, sobretudo no Sul.

Em seus estudos, Payer (1999) discute sobre a questão das línguas estrangeiras advindas das correntes migratórias ao Brasil nos séculos XIX e XX e como os sujeitos envolvidos, em especial os imigrantes italianos, perceberam a interdição jurídica do governo brasileiro da década de 1930. Esse movimento ocorreu por meio das campanhas políticas de nacionalização, as quais previam, entre outras medidas, a obrigatoriedade dos imigrantes italianos falarem a língua portuguesa e, conseqüentemente, a interdição/proibição das línguas maternas (dialetos italianos).

É nesse contexto histórico que Payer (1999, p. 54) faz sua investigação, com vistas a “[...] compreender o próprio sentido da palavra nação, para além de seu significado lexical, mas sim quanto à concepção sócio-política, sua manifestação na qual o Brasil constituía-se no período Republicano [...]”, em face da necessidade de estabelecer a homogeneização da população, concebida por diferenças entre os grupos populares constituídos em grande parte por conta da miscigenação advinda do fluxo migratório europeu.

O percurso histórico da cidade de Orleans (SC), acreditamos, pode também ser estudado por viés semelhante, i.e., a concepção de nação, compreendida entre os descendentes de imigrantes europeus residentes no município pode viabilizar o entendimento quanto à imposição, na época, da língua portuguesa aos descendentes em um entorno social que, talvez, não entendia pertencer a uma pátria-nação: geograficamente distanciados, sem, contudo, estarem integrados aos valores da terra que oferecia oportunidades.

O processo de nacionalismo não se dá de maneira isolada, ou seja, sem a contribuição de outros movimentos sociais, o que, portanto, coloca nova indagação acerca do que estava acontecendo no País associado à política nacionalista da Era Vargas, que veio também a se manifestar no processo de constituição da língua. A isso, contudo, deve-se destacar outro fator, antecessor ao processo de nacionalismo, que marcou a interdição das línguas estrangeiras e que ocorreu no início do século XX: o processo de industrialização. Muitos operários começaram mobilizações em prol das melhorias nas condições de trabalho e, dentre eles, encontravam-se os imigrantes ao Brasil (PAYER, 1999).

A reação da elite brasileira se fez por meio da legislação vigente, a qual no ano de 1921 formulou:

A ‘lei dos indesejáveis’, regulando a proibição de imigração e a expulsão de estrangeiros; em 1930, a “legislação dos dois terços” estabelece que dois terços da população empregada na indústria deveria ser composta por “trabalhadores nacionais”. (PAYER, 1999, p. 57)

Essa legislação consistia em espécie de proteção aos nativos e isso, certamente, passa a ter impactos na língua nacional, predominantemente à língua portuguesa, uma vez que, nesses locais, os imigrantes se faziam presentes com sua bagagem cultural e, claro, com suas línguas nacionais, mantendo-as em contato.

O governo Vargas utilizou-se também de outras estratégias políticas para fortalecer o seu poder, centralizando-o, definindo ações de interesse predominantemente pessoal. Destacam-se nesse contexto o fim dos partidos políticos; a destituição do governo provisório; o fechamento das Casas Legislativas Estaduais e do Congresso Nacional.³ Medidas políticas foram tomadas nas esferas da economia, saúde e educação. Especificamente na educação, foi institucionalizado, nesse mesmo ano, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob a forte influência da Escola Nova.⁴

Para Fausto (1995), o propósito do governo Vargas foi o de reestruturar todos os níveis de ensino com o intuito também de inserir nas escolas o ideal nacionalista. Destaca-se, ainda, a criação, no ano de

³ “Foi um movimento de revolta armado, ocorrido no Brasil em 1930, que tirou do poder, através de um Golpe de Estado, o presidente Washington Luiz. Com o apoio de chefes militares, Getúlio Vargas chegou à presidência da República. Antes da Revolução de 1930, o Brasil era governado pelas oligarquias de Minas Gerais e São Paulo. Através de eleições fraudulentas, estas oligarquias se mantinham no poder e conseguiam alternar, na presidência da República, políticos que representavam seus interesses. Esta política, conhecida como “café-com-leite”, gerava descontentamento em setores militares (tenentes) que buscavam a moralização política do país. Nas eleições de 1930, as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo entraram em um sério conflito político. Era a vez de Minas Gerais indicar o candidato a presidência, porém os paulistas apresentaram a candidatura de Júlio Prestes (fluminense que fez carreira política em São Paulo). “Descontentes, muitos políticos mineiros apoiaram o candidato de oposição da Aliança Liberal, o gaúcho Getúlio Vargas (governador do RS).” (FAUSTO, 1997, s.p.)

⁴ O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu para propor novos caminhos à educação no Brasil. Pretendeu promover a pedagogia da existência, superação da pedagogia da essência (FREIRE, 1987).

1938, da Comissão Nacional do Ensino Primário, a qual tinha por objetivo “[...] organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, de ‘nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira’” (PAYER, 1999, p. 65). Eis aí outro caminho pelo qual as populações estrangeiras tiveram, necessariamente de trilhar, ao se apropriar do idioma nacional (língua portuguesa), conferindo a essa instituição (escola) mais um fator a caracterizar a heterogeneidade linguística.

A referida comissão sugeriu inúmeras medidas para o ensino da língua nacional nas escolas de ensino primário, justificando a intenção de iniciar esse processo pelo ensino primário, pelo fato de ser na etapa da infância que se constitui o sujeito moralmente digno e íntegro de conduta social nacionalista (PAYER, 1999).

Nesse sentido, nossa linha de pesquisa permeia o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelos descendentes de imigrantes europeus, residentes em Orleans (SC), os quais vivenciaram na infância o período histórico referenciado anteriormente.

Retomando os antecedentes, o cenário que ora se apresenta nos estudos de Payer (1999) focaliza, de um lado, as grandes colônias de imigrantes instaladas nas zonas rurais do estado do Espírito Santo (cenário de investigação). Grande parte de imigrantes que, sem instrução mínima escolar, construiu casas, igrejas, negócios próprios advindos da agricultura, por ser a base de sobrevivência. Um percentual mínimo desses imigrantes frequentava as escolas, até então comandadas pelos imigrantes, com o ensino voltado à sua língua oficial. Por outro lado, com a interdição do Estado em função do ideal nacionalista, foram criadas leis que obrigavam o ensino da língua nacional; proibiam que estrangeiros fossem dirigentes das escolas e que se falasse e escrevesse na língua do imigrante. Acreditamos que esse estado de coisas teve impacto em Orleans (SC) e pretendemos também, a exemplo de Payer (1999), buscar materiais (documentos)⁵, nos arquivos do MALOPI, que tratem diretamente sobre as medidas adotadas e as consequências ocorridas por conta da política nacionalista no município.

⁵ Mattos e Silva (1998) esclarece, na pesquisa sobre “O Português Arcaico: Morfologia e Sintaxe”, que as fontes primárias referem-se a documentos inéditos, os quais não tiveram ainda tratamento analítico na comunidade científica, no entanto, pela originalidade e confiabilidade dos dados, essas fontes podem ser utilizadas em pesquisas como coleta de dados.

Nesse contexto, Payer (1999) investiga a “memória da língua – entre a língua nacional e a língua materna”, analisando a prática oral da língua e da memória discursiva. A autora visou a:

[...] compreender como a memória discursiva silenciada, relacionada ao lugar do sujeito proveniente da imigração, aí incluída a memória de sua língua, se apresenta nos traços de materialidade lingüístico-discursiva de sua prática atual de linguagem. (PAYER, 1999, p. 83-84)

Os lugares utilizados para estudos constituíram-se das mais variadas esferas sociais, tais como a escola, as instituições jurídicas e a comunidade do cotidiano. Nos estudos de Payer (1999, p. 84), a análise ocorreu por meio de:

[...] prática discursiva oral, em conversas cotidianas e em rituais sociais como celebrações religiosas, visitas, momentos de retrospectão e reminiscências e em direção à ordem da escritura; à escrita da língua nacional e aos gestos de escrita (escritos) que ensaiam a inscrição dessa memória discursiva na ordem da escritura.

Nesse sentido, Payer (1999) procurou compreender a constituição do sujeito (imigrante italiano) no que tange ao aspecto lingüístico, a sua integração ou não na esfera social, marcadamente influenciada pelo nacionalismo político proposto por Vargas na década de 1930. Em uma dimensão, está a língua portuguesa, caracterizada por língua nacional. Em outra, encontra-se o imigrante italiano, cuja língua nativa é o dialeto vêneto, o qual deve ser extinto da fala dos imigrantes. Nesse contexto, as análises da memória dos sujeitos são efetivadas, para compreender esse processo entre a língua nacional (para o Brasil e os brasileiros) e a língua materna de estrangeiros e seus descendentes (PAYER, 1999). Esse aspecto, também pretendemos discutir em nossa pesquisa, efetivando a discussão por meio de entrevistas com os descendentes de imigrantes europeus no município de Orleans (SC).⁶

⁶ Os procedimentos metodológicos serão apresentados no capítulo cinco, Percurso da Pesquisa.

2.3 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DOS ANTECEDENTES

Santos (2008) aponta, em sua pesquisa, os mecanismos educacionais utilizados com o intento de eliminar ações contrárias ao projeto nacionalista. As fontes de pesquisa mais relevantes são os documentos legais sancionados no governo Vargas, cujas alíneas esboçam claramente estratégias de eliminação das línguas ditas estrangeiras, dos imigrantes alemães, tendo, por consequência, a transformação da cultura escolar original nas escolas das regiões de imigração na região nordeste do estado de Santa Catarina. O autor estabelece como abordagem metodológica de investigação “a pesquisa documental, com análise de conteúdo de textos da política educacional produzidos, fontes primárias inéditas sobre a inspeção no âmbito da campanha no Estado de Santa Catarina” (SANTOS, 2008, p. 32).

Pretendemos inicialmente adotar em nossa investigação a metodologia de pesquisa documental, assim como Santos (2008), mobilizando, por exemplo, jornais da cidade na época, registros escolares à época e documentos governamentais. Além disso, almejamos fazer entrevistas com vistas ao rememorar via história oral. Esta, adotada por Payer (1999), a qual explicitaremos melhor adiante.

Os estudos de Payer (1999) estabelecem como *corpus* de análise os materiais de linguagem, orais e escritos, produzidos por uma população originária de imigrantes italianos, em comunidades com atividades econômicas baseadas, sobretudo, na agricultura de pequena propriedade nos municípios de Rio Bananal e Linhares, no estado do Espírito Santo. Foram realizadas 10 entrevistas com indivíduos entre 20 a 80 anos (divididos em três faixas de idade: 20-40; 40-60; e 60-80), e cinco entrevistas de conversas em grupo,⁷ com donas de casa, mecânicos, professoras, agricultores e um alfaiate. As entrevistas foram gravadas em fitas cassete⁸ e em vídeo, entre os anos de 1993 a 1997, e recolhidos textos de circulação local e estadual. Também houve o acompanhamento e o envolvimento em três festas comunitárias, com a

⁷ As situações de observação foram: situações de visitas (5); festas de famílias com quatro gerações parentais (3); anotações durante a pesquisa de campo realizada em distintos momentos, entre 1993 e 1997 (PAYER, 1999).

⁸ Palavra de origem francesa. Significa pequena caixa que armazena sons registrados. Mídia magnética para armazenagem de sons (HOUAISS, 2009, s.p.).

participação de até quatro gerações das famílias envolvidas no contexto da pesquisa.

Além das entrevistas, foram utilizados para análise textos e documentos do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES) (leis, decretos, portarias, memorial da Secretaria Estadual de Educação, relatórios de professores e inspetores de ensino das décadas de 1920 e 1930, um relato de inspeção especial do cônsul real da Itália [1895], entre outros). Foram também utilizados textos sobre a imigração italiana para o Brasil da APEES e do Arquivo Edgar Leuenholt da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Spinassé (2008) fez uso da pesquisa bibliográfica para investigar as duas fases do processo de integração do imigrante alemão em terra brasileira. Esse percurso de cunho linguístico foi analisado no período compreendido entre o final do século XVIII até meados da década de 70 do século XIX, somando 180 anos de história da colonização alemã no Brasil.

Pela perspectiva linguística, a autora identificou o processo de hibridismo existente atualmente no Brasil em regiões de colonização alemã. Para isso, Spinassé (2008) recorreu à história da imigração dos alemães no País, com vistas a identificar inicialmente os dialetos existentes nesse grupo étnico e, na sequência, ilustrar os processos decorrentes do hibridismo entre esses dialetos e de aquisição por parte deste grupo da língua portuguesa.

2.4 OS RESULTADOS DOS ESTUDOS DOS ANTECEDENTES: CAMINHOS E APONTAMENTOS

Dentre os aspectos observados por Payer (1999), encontram-se semelhanças com o italiano nos sons da língua praticada pela amostra da população pesquisada. Essas questões são observadas em palavras substantivas comuns. Há incidências também em nomes próprios de lugares e pessoas, a exemplo de Nova Venécia (lugar); Ernestina (pessoa).

Ao se atentar para a formação dos nomes, observamos de passagem alguns aspectos relacionados ao modo como a história da imigração italiana no Brasil incidiu sobre as transformações linguísticas do sobrenome, tanto na pronúncia quanto na grafia. Nesse elemento linguístico específico – o nome – apresentam-se

fatos que tornam visível a interferência das práticas históricas da escrita (grafismo) e da oralidade da língua, junto com o cruzamento de traços lingüísticos das duas línguas. (PAYER, 1999, p. 93)

Payer (1999) descreve a memória constitutiva do imigrante italiano como sendo uma memória viva, mesmo diante da questão do tempo aqui permeado (o tempo passado e o tempo presente) nas respostas obtidas pelos entrevistados.

Na pesquisa de campo elaborada por Spinassé (2008) com descendentes de imigrantes em colônias alemãs do Rio Grande do Sul, identificaram-se palavras e expressões verdadeiramente mescladas por consequência da difusão entre os dialetos alemães e a língua portuguesa. Esse fenômeno tornou-se comum em várias regiões do Sul do Brasil, por consequência interação de povos cujas línguas eram diferentes. Von Borstel (2001) caracteriza esse processo pelo termo em inglês denominado *Code Switching*.⁹

Outro fator importante detectado pela autora percebe-se na pronúncia das palavras, na qual é notória a presença da língua alemã (oralidade) ao falar em português.

Os resultados da pesquisa de Santos (2008) evidenciaram que a inspeção escolar foi um instrumento usado pelo governo com eficácia para desestruturar as perspectivas culturais das escolas estrangeiras e incutir as orientações nacionalistas. A figura do inspetor escolar fortaleceu os intentos do governo nacionalista por meio de ações técnico-pedagógicas, as quais deram suporte para a base de uma campanha de valores patrióticos, almejando a uniformização e a homogeneização dos imigrantes alemães, principalmente entre crianças e jovens. Pretendemos, em nossos estudos, buscar indícios de quais foram os mecanismos utilizados pelo governo do município de Orleans

⁹ Tradução: “Código de comutação. O *code switching* é um fenômeno bastante evidente em falantes que vivem em comunidades bilíngües. É um fenômeno lingüístico, que vem a ser o uso de dois sistemas gramaticais de línguas lado a lado, ou subsistemas gramaticais a um mesmo ato de fala de falantes bilíngües. Porém as regras gramaticais desses dois sistemas não podem ser prejudicadas. Portanto a alternância é possível, tanto entre diferentes variações ou registros de uma língua, assim como entre línguas diferentes (Hoffmann, 1991: 110; Haust; 1993: 93; Myers-Scotton, 1993: 480; Milroy & Muysken, 1995: 180).” (VON BORSTEL, Clarice Nadir. O *code switching* sobre a visão do modelo variacionista. **UniLetras**, v. 23, n., 1, 2001).

(SC) na implantação da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas rurais do referido município.

Payer (1999, p. 160) conclue a pesquisa afirmando que “[...] o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo [...], através da língua. Enquanto materialidade simbólica, a língua estrutura como tal o sujeito de linguagem”. No cenário apresentado, isto é, o nacionalismo pelo governo Vargas na década de 1930, observou-se a constituição da materialidade linguística dos imigrantes italianos, forçados ao apagamento de sua língua (dialeto vêneto) para se embrenharem no conhecimento e uso de uma língua denominada pelo governo como nacional. Nesse contexto, a pesquisa conseguiu mostrar, por meio das entrevistas realizadas com os imigrantes italianos residentes no estado do Espírito Santo, que não houve a ruptura completa da oralidade linguística nata desses sujeitos em um cenário político de nacionalismo.

A interdição da língua não estabeleceu em sua totalidade a interdição da constituição do próprio sujeito por essa língua. Os traços da memória presentes no imigrante italiano constituem-se em um vai e vem, ora passado, ora presente, em uma relação de temporalidade, pela qual o sujeito se apresenta e se insere na sociedade (PAYER, 1999).

Payer (1999) define, então, que a materialização da memória discursiva existente nos imigrantes italianos tornou-se presente na oralidade desses sujeitos, contrastando com os desígnios inscritos da língua nacional forçosamente praticada no âmbito escolar.

Com base nas análises obtidas por meio das entrevistas, Payer (1999) conclue que o lugar do sujeito (imigrante italiano) inserido em uma sociedade predominantemente brasileira se inscreve e se insere não somente por meio da língua, mas em todas as outras manifestações sociais. Mesmo o imigrante italiano, cuja língua “denominada outra” se constitui na sociedade brasileira como um estrangeiro, essa situação não permite que ele (o imigrante) perca sua predominância linguística. “Trata-se de uma memória viva na língua e no discurso, constitutiva desses sujeitos, inclusive nas gerações mais jovens” (PAYER, 1999, p. 118).

A conclusão que Spinassé (2008) descreve em seu estudo é do fator de integração do imigrante alemão em contato com o nativo brasileiro por meio da língua. Esse processo, como se apresenta no estudo da autora, perpassa as barreiras do espaço, do tempo, de fatores políticos e econômicos. Para a autora, o processo de integração entre as línguas alemã e portuguesa ocorreu na perspectiva da interação social, por um viés totalmente inclusivo, ou seja, “[...] sem negar a herança da germanidade, esses brasileiros (descendentes de imigrantes nascidos no

Brasil) tiveram (e têm) como língua materna uma língua de integração” (SPINASSÉ, 2008, p. 136).

Nesse contexto, com base nos três estudos apresentados, a nossa pesquisa insere-se na perspectiva linguística dos descendentes de imigrantes europeus, residentes no município de Orleans (SC), enfatizando o aspecto da língua como fator de identidade cultural.

Nossa proposta de pesquisa concentra-se também na memória dos descendentes de imigrantes europeus residentes no município de Orleans (SC), quanto à percepção deles em relação às consequências advindas das medidas tomadas pelo governo Vargas a partir da década de 1930 no que diz respeito à proibição da língua materna (dos imigrantes) em favorecimento à disseminação e obrigatoriedade do conhecimento e uso da língua portuguesa.

Associado a esse fazer metodológico, mobilizaremos também, a exemplo de Santos (2008), a metodologia da pesquisa documental que, de acordo com Gil (2008, p. 45), se caracteriza pela análise: “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. O uso de documentos para a pesquisa traz riqueza de informações, já que eles podem ser utilizados em várias áreas das ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Além disso, a etapa documental pode complementar a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar sua confiabilidade (MARTINS; THEOPHILO, 2009).

O nosso percurso histórico compreende, como já citado anteriormente, as causas e consequências da vinda dos imigrantes europeus ao Brasil nos séculos XIX e XX, principalmente no que tange ao período da Revolução Industrial e da Abolição da Escravatura no Brasil. Nesse diapasão, torna-se necessário investigar, no entorno cultural, o processo de integração dos imigrantes com os brasileiros, pelo viés da língua, entendendo-a como fator de integração social e, nessa perspectiva, compreender, pelo olhar dos descendentes de imigrantes europeus, como se deu seu processo de integração social com os brasileiros.

Assim como Santos (2008) utilizou-se da análise de documentos legais como instrumento metodológico de investigação, pretendemos também fazer uso de tais documentos para compreender o processo antes, durante e após o nacionalismo no País e especificamente no município de Orleans (SC), enfatizando novamente que o nosso olhar volta-se à questão da aprendizagem da língua portuguesa no ambiente

escolar e à proibição da língua materna do descendente de imigrante europeu. Portanto, nossos estudos ater-se-ão aos documentos legais redigidos no período histórico do primeiro governo Vargas (anos 1930).

Além de o olhar em nível nacional desse período, nossos estudos terão como base os documentos que se encontram de forma acentuada nos arquivos do Museu do Ar Livre de Orleans Princesa Isabel – MALOPI, na cidade de Orleans (SC), os quais fazem referência às medidas tomadas pela política municipal em relação ao nacionalismo, na perspectiva da obrigatoriedade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Nessa concepção, a pesquisa que pretendemos desenvolver também propõe um diálogo em torno da interação social entre os descendentes de imigrantes europeus no município de Orleans (SC) e os brasileiros, por meio da linguagem.

Com base nisso, a técnica de pesquisa que utilizaremos é a entrevista, por meio de dois instrumentos: o questionário de pré-entrevista e o roteiro de entrevista (atinentes ao método de história oral), que segundo Alberti (2005, p. 30) é “[...] uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram [...]”.

Como já mencionado anteriormente, o foco de nossa pesquisa encontra-se na percepção do próprio descendente de imigrante europeu residente no município de Orleans (SC) acerca das consequências advindas da campanha nacionalista implantada no Brasil no primeiro período governamental do presidente Getúlio Vargas na década de 1930 no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa e à proibição do uso da língua do imigrante.

A metodologia da história oral pretende contribuir, por meio das entrevistas realizadas com uma amostra da população supracitada, concebendo resultados do ponto de vista do entrevistado sobre suas percepções diante do processo de nacionalismo vivenciado e as consequências obtidas no que diz respeito especificamente à perspectiva do modo de aprendizagem da língua portuguesa.

A amostra, portanto, compreenderá descendentes de imigrantes europeus residentes no município de Orleans (SC), os quais vivenciaram o período histórico em questão e, aqui, como hipótese de pesquisa poderão fornecer informações importantes sobre as consequências desse processo sob o olhar de quem vivenciou as ações empreendidas pelo governo em favor da homogeneização da população brasileira, no que tange à questão da língua.

Nesse contexto, há que se fazer referências específicas à população para melhor compreender os envolvidos no processo. O

tempo histórico que constitui nosso objeto de investigação limita-se à década de 30 do século XX. Com base nisso, a população envolta refere-se às pessoas nascidas entre as décadas de 1920 a 1940, que vivenciaram na sua infância, com seus familiares, na comunidade e também na escola, as consequências do nacionalismo do governo Getúlio Vargas no que concerne ao aspecto da aprendizagem obrigatória da língua portuguesa e a supressão da língua do imigrante.

A título de ilustração, de acordo com Dall'Alba (1996), no ano de 1922 a população orleanense era composta de: 512 alemães; 378 italianos; 149 austríacos; 227 letos e; 35 poloneses. Destaca-se aqui que esses grupos étnicos constituem um dos critérios adotados para a seleção da amostra utilizada para a pesquisa, i.e., descendentes de origem alemã, italiana, leta e polonesa.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as principais temáticas necessárias à compreensão da multiplicidade étnica constante no município de Orleans (SC). Para isso, torna-se importante fazermos um breve percurso histórico acerca da constituição da própria população brasileira nos séculos XIX e XX (período do fluxo migratório europeu) para também compreendermos como se constitui o mapa identitário do município em questão e, conseqüentemente, a diversidade linguística decorrente do processo de multiplicidade étnica presente no município.

Nesse contexto, é necessário pontuar que nos interessa identificar a questão da introdução de outras línguas (do imigrante europeu) em território brasileiro, quando da vinda dos imigrantes a partir do século XIX, muito embora não negamos a natureza multifacetada da linguagem e que a menção a aspectos atinentes à política e à economia são constitutivos desse processo, sobretudo para compreendermos de maneira ampla como ocorreu esse processo, sem adentrarmos em discussões mais profundas. Centraremos especificamente nas conseqüências sociolinguísticas decorrentes do fluxo migratório ocorrido nos séculos XIX e XX no Brasil, com atenção ao município de Orleans (SC).

Primeiramente, apresentaremos o processo de constituição étnica no Brasil, com foco no fluxo migratório europeu ocorrido nos séculos XIX e XX, para apresentarmos as principais etnias inseridas no Brasil nesse período. Esta seção objetiva, ainda, abordar os principais fatores que propiciaram a vinda dos imigrantes europeus ao território brasileiro e, o processo de instalação do contingente migratório no País, a fim de identificarmos qual é nossa população-alvo. Acreditamos que mapear a situação macro possibilita-nos compreender o contexto de Orleans (SC).

Já nos limites de Orleans (SC), mapearemos desde a sua implantação até o momento da vinda do fluxo migratório europeu, a partir do século XIX. Torna-se importante ressaltar em dada seção, neste capítulo, como se deu o processo de recepção do imigrante europeu no município, também com o intuito de pontuar nossa população-alvo, mais especificamente em termos de bagagem cultural e, conseqüentemente, o desdobramento sociolinguístico decorrente do contato entre as línguas de culturas distintas. Para isso, um dos lócus da pesquisa será na investigação de como se constituíram as escolas do município de Orleans (SC), desde a criação, no início do século XX, até a década de 1930, em que a política nacionalista impôs, como já dito, a

obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e a proibição da língua do imigrante.

A primeira temática a ser abordada refere-se ao momento histórico da política nacionalista brasileira no primeiro Governo de Getúlio Vargas, na década de 30 do século XX.

Voltando nossa atenção ao lugar teórico de análise, abordaremos a configuração das escolas do município de Orleans (SC), inicialmente enquanto constituição e, em um segundo momento, enquanto compreensão das transformações ocorridas em decorrência da política nacionalista implantada na década de 1930 pelo Governo de Getúlio Vargas, principalmente retomando nosso objeto de pesquisa, qual seja, a compreensão do processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo imigrante europeu no contexto escolar.

3.1 A CONSTITUIÇÃO ÉTNICA DO BRASIL: REPRESENTATIVIDADE DO FLUXO MIGRATÓRIO EUROPEU NOS SÉCULOS XIX E XX

Sherstha (1987, p. 330 *apud* FIGUEIREDO, 2005, p. 21): “[...] considera as migrações como parte de um processo de transformação estrutural e de desenvolvimento da sociedade, incluindo as relações sociais de produção, todas elas reguladas por várias políticas institucionais”. Nessa premissa, a seção que ora se apresenta tende a explicar as motivações e os percursos necessários atinentes ao fluxo migratório europeu ocorrido entre os séculos XIX e XX no Brasil.

A fim de situar o fluxo migratório europeu no Brasil e, principalmente, a instalação de colônias de imigrantes no município de Orleans (SC) entre os séculos XIX e XX, torna-se necessário apresentarmos possíveis causas da vinda dos europeus. Faremos esta discussão com base nas contribuições da educação, a fim de entender as práticas pedagógicas que aí podem ter-se instaurado, e da linguagem, com relação às práticas em sala e para além dela, considerando, sobretudo, o aspecto sociolinguístico em função do contato entre as línguas de cultura.

A partir do exposto e de acordo com Fausto (1996), dois pontuais momentos históricos serão abordados: as consequências da abolição da escravidão no Brasil, com a necessidade de mão de obra para a cultura da cana de açúcar em ascensão no País do século XIX, e a vinda dos

europeus¹⁰ por conta das consequências da Revolução Industrial.

Seyferth (2002) aponta que o primeiro fluxo migratório considerável ocorrido no Brasil se deu por volta do século XIX, com a vinda de parte da população europeia, em função primeiramente da Revolução Industrial. O Brasil do século XIX, segundo Zamberlam (2004), experienciava a ascensão econômica devido à plantação da cana-de-acúcar. Como o índio, até então utilizado como mão de obra pelos colonizadores portugueses, não se habituou ao trabalho escravo, houve a necessidade de importação de mão de obra escrava negra. Sobre isso, Costa, Milton (2008), coloca-nos o seguinte:

[...] um impulso extraordinário ao tráfico negreiro transformando-o em atividade de primeira importância em termos comerciais. A escravidão surge como importante fator nas áreas onde a colonização se torna indispensável, onde é necessário construir uma estrutura produtiva desde as bases e deste modo o regime escravista impulsiona o tráfico negreiro. (COSTA, Milton, 2008, p. 2)

Destacamos nesse contexto o fluxo migratório ao Brasil. “Os africanos foram trazidos do chamado "continente negro" [...] em um fluxo de intensidade variável. Estima-se que entre 1550 e 1855 entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravos [...]” (FAUSTO, 1996, p. 29).

“A influência cultural do regime escravista foi profunda, estendendo-se aos campos mais diversos como as crenças religiosas e o idioma [...]” (COSTA, Marcos, 2008, p. 2). Ressaltamos, nessa conjuntura, a questão da inserção de aspectos da cultura africana à brasileira, especificamente à língua portuguesa no Brasil, conforme os contributos de Freyre (2005), ao identificar o fenômeno de tropicalização que ocorre na língua portuguesa no Brasil, por conta das influências africanas. E essas influências projetam-se no desenvolvimento de uma língua literária¹¹ em contraposição a uma sublíngua do ponto de vista da academia. Afirmam-se também novos

¹⁰ Além disso, torna-se importante ressaltar que havia a preocupação do Governo de “branquear” a população brasileira, por conta do maciço crescimento da população originária da mescla de raças (FAUSTO, 1996).

¹¹ “A linguagem literária é dirigida ao inconsciente, ao simbólico, ao imaginário do leitor” (LOPES, 2010, p. 2).

ritmos e expressões, seja na musicalidade ou na expressividade de origens africanas e que até há algum tempo estavam na “boca do povo”, nos pobres, escravos, entre outros. Freyre (2005) ainda coloca que:

Com os brasileirismos em ascensão na língua literária do Brasil, começa a afirmar-se, na literatura brasileira, uma presença africana que vinha se limitando a aparecer oral. No folclore. Em sublínguas regionais. Intensificada a ascensão que aqui se assinala, importará numa maior africanização da língua portuguesa escrita por brasileiros, sem que tal africanização venha a necessariamente importar na substituição da língua essencialmente portuguesa por outra preponderantemente africana. Apenas na maior presença africana numa língua em que os escritores, à proporção que se aprofunda sua identificação com a ecologia tropical, tendem a sentir maior necessidade de recorrerem a vocábulos vindos de línguas tropicais. Vindos de línguas africanas. Isto sem se ter que admitir prejuízo para a língua portuguesa como língua transnacional e não apenas nacional do Brasil ou de Portugal. Pois é lícito admitir-se que venham a tornar a desenvolver-se, no antigo Ultramar Português, línguas literárias estruturalmente portuguesas, grandemente penetradas de tropicalismos. Especialmente de africanismos. E muito particularmente se tal vier a ocorrer de brasileirismos cada vez mais presentes na língua portuguesa. (FREYRE, 2005, p. 375)

Na fala de Freyre (2005) é importante destacar o registro de um processo de diversidade linguística presente no País, por conta da vida dos africanos, anterior à vinda dos imigrantes europeus em massa, pelo fluxo migratório a partir do século XIX. Eis aqui, a sinalização, acreditamos, do fenômeno corrente de hibridismo linguístico resultante da presença de diferentes manifestações culturais em determinada nação ou grupo social.

Dando continuidade à discussão, paralelo ao movimento de abolição da escravatura no Brasil,¹² ocorria na Inglaterra o fenômeno de transformação social denominado Revolução Industrial.¹³

A utilização de novas fontes de energia, a invenção de máquinas para a indústria têxtil, o desenvolvimento agrícola foram fatores transformadores da economia mundial no século XIX (FAUSTO, 1996). A economia predominantemente agrícola nos países europeus foi basicamente substituída pela inserção de indústrias com aparatos tecnológicos, contribuindo para a transformação nas relações de trabalho até então existentes (HOBSBAWM, [19--]).

O ambiente de trabalho, prevalentemente rural, foi substituído pelos parques industriais, proporcionando o deslocamento do colono para a cidade. A consequência desse movimento foi a concentração populacional nas cidades europeias, produzindo uma população excedente. E é essa população, sem meios de sobrevivência, pois o campo não oferecia mais condições de trabalho e a cidade não comportava a mão-de-obra existente, que se deslocou para países da América, dentre eles os Estados Unidos e o Brasil, na busca por melhores condições de vida (HOBSBAWM, [19--]).

¹² “Em 1845, surgiu a lei que previa sanções contra o tráfico de escravos. Em 1871, foi adotada a Lei do Ventre Livre, que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir da sua edição, mas os mantinha na tutela dos seus senhores até os 21 anos. E em 1885, garantiu-se liberdade aos que completassem 60 anos, com a obrigação de prestar serviços, a título de indenização ao senhor, por três anos. A Princesa Imperial Regente Isabel enviara à Assembléia Geral, na terça-feira 8 de maio de 1888, a proposta determinando o fim da escravidão no País. Dois dias depois, o projeto já estava aprovado em segundo turno, e seguia para o Senado. A aprovação se deu em tempo recorde, graças ao esforço da bancada antiescravagista – liderada pelo pernambucano Joaquim Nabuco – e com a ajuda do presidente da Casa, Henrique Pereira de Lucena, o Barão de Lucena (PE)” (BRASIL, 2009, p. 2-4).

¹³ “Com a evolução técnica das sociedades humanas, principalmente no continente europeu, novas tecnologias foram sendo criadas, em maior velocidade na Idade Moderna, que culminou com a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra no final do século XVIII. A Revolução Industrial, fomentada pelo espírito capitalista, modificou toda a estrutura econômica e social da Europa e, por conseguinte, de todo o mundo”. (MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz. *A Mudança do Paradigma Econômico, a Revolução Industrial e a Positivização do Direito do Trabalho*. **Revista Virtual Direito Brasil**. v. 6, n. 1, p. 1-24, 2012).

Com base no exposto, Oliveira (2002) indica que o período de imigração em massa para a América ocorreu a partir de 1870. A esse respeito, Zamberlam (2004) explica que:

A partir do final do século XVIII iniciou-se um deslocamento [...] de pessoas, da Europa e do Oriente que ultrapassou a mais de 60 milhões, que aportaram na América. Esses povos trouxeram novas línguas, tradições culturais e religiões diferentes (açorianos, suíços, alemães, italianos, franceses, ingleses, nórdicos, poloneses, russos, judeus, sírioslibaneses [*sic*], japoneses, gregos, coreanos e outros). É importante frisar que essas migrações internacionais tiveram, inicialmente, apoio de governos dos países de origem e dos países do Novo Mundo, que criaram ou estimularam a formação de Companhias de Colonização para o deslocamento dos migrantes, pagando-lhes as passagens marítimas e um lote de terra. (ZAMBERLAM, 2004, p. 45)

A importação do imigrante como trabalhador livre se desenvolve de forma progressiva, estruturando colônias na capital brasileira e em inúmeras regiões do interior de São Paulo, totalizando a entrada no País em torno de 60.000 colonos europeus. Ocorria o surgimento de novos povos e a constituição de uma sociedade brasileira mesclada pelo imigrante europeu (SÃO PAULO, 2011).

A década de 1870 registra a intensificação do processo migratório de europeus em território brasileiro, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Os imigrantes vieram ao Brasil subsidiados pelo governo brasileiro, por meio de políticas de favorecimento ao seu estabelecimento em terras brasileiras, recrutados por agentes das empresas colonizadoras responsáveis pelo processo de colonização (SEYFERTH, 2002).

As etnias mais representativas do fluxo migratório ao Brasil a partir do século XIX foram a alemã, a leta, a italiana, a polonesa, a japonesa, a suíça e a norte-americana, dentre as quais as etnias europeias constituem nossa população de estudo. São elas: alemã, leta, italiana e polonesa, conforme Zamberlam (2004) expõe:

[...] com a expedição de Pietro Tabachi, aconteceu o primeiro caso de chegada em massa de

imigrantes italianos no Brasil. Partiram em janeiro de 1874 da região norte da Itália [...]. Contudo, oficialmente, a imigração teve início no Brasil com a chegada do navio "Rivadivía", que aportou em 31 de maio de 1875, com 150 famílias italianas [...]. No ano de 1865 ocorreu na Polônia a derrota do Levante de Janeiro, provocando o início da imigração polonesa para o Brasil. Levas sucessivas chegaram na década de 1870, fixando-se no Paraná. O marco inicial no Rio Grande do Sul foi 1886. Entre 1890 e 1894, chegaram 63.500 colonos poloneses ao Brasil. A grande maioria, camponeses, dirigiu-se para os três estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em busca de um lote de terra para cultivo. Até o início da Segunda Guerra Mundial, o Brasil já tinha recebido mais de 195 mil poloneses. Os alemães foram a segunda leva de imigrantes colonizadores a chegar no Brasil [...]. De 1848 a 1872 há registros no IBGE do ingresso de 19.525 imigrantes alemães no Brasil. (ZAMBERLAM, 2004, p. 48-52)

O governo brasileiro, por meio de leis e decretos,¹⁴ estabeleceu uma gama de situações vantajosas para favorecer não só a vinda do imigrante europeu para o trabalho agrícola no Brasil, mas também a sua permanência em território nacional. A esse respeito, Zamberlam (2004) destaca:

Em 1867, [...], o Governo Imperial elaborou novo regulamento, [...] que trouxe uma série de vantagens para o imigrante: lote rural pago em 10 anos, com dois anos de carência; viagem gratuita dentro do país; construção de habitação; ajuda em dinheiro, sementes e instrumentos nos primeiros tempos; assistência médica e religiosa. Isso motivou o aumento do número de imigrantes na procura de lotes rurais. Em 1879, o governo

¹⁴ Para mais informações: BRASIL. SENADO FEDERAL. **Decreto nº 5.663, de 17 de Junho de 1874**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1874, p. 663, v. 1, pt. II (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5663-17-junho-1874-550343-publicacaooriginal-66255-pe.html>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

suspendeu parte das vantagens, permanecendo apenas a facilidade para comprar a terra no prazo de 10 anos e a oferta de trabalho em obras públicas durante um certo período. Em 1889, após o fim da escravidão, o governo retomou a política de imigração, reorganizando o serviço de cadastramento e venda de lotes, além de fazer campanha maciça na Europa. (ZAMBERLAM, 2004, p. 34-35)

De acordo com Abreu e Lago (2001), entre 1871 e 1880 ocorreu a entrada de 219.128 imigrantes. Entre 1881 e 1885 em torno de 133 mil imigrantes chegaram ao Brasil. Em 1886 entraram mais de 32 mil imigrantes europeus. No período compreendido entre 1887 a 1889, houve aumento considerável da imigração europeia, alcançando um contingente em torno de 252 mil pessoas. Em 1888 e 1889 o governo imperial assinou sete contratos para a entrada de 775 mil imigrantes. Contribuindo com a discussão, Fausto (1995) explana o seguinte:

O Brasil foi um dos países receptores dos milhões de europeus [...] que vieram para as Américas em busca de oportunidade de trabalho e ascensão social. Cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930. O período 1887-1914 concentrou o maior número, com a cifra aproximada de 2,74 milhões, cerca de 72% do total. Essa concentração se explica, entre outros fatores, pela forte demanda de força de trabalho para a lavoura de café, naqueles anos. (FAUSTO, 1995, p. 275)

De acordo com dados estatísticos do ano de 1920, 93,4% da população estrangeira encontrava-se nas regiões Centro-Sul, Sul e Leste do Brasil (FAUSTO, 1995). Os estados brasileiros de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina receberam a maior concentração de imigrantes europeus a partir do final do século XIX (IBGE, 2010).

As principais características apontadas por Zamberlam (2004), do ponto de vista histórico-sociológico dos imigrantes europeus, estabelecidos em território brasileiro, a partir do século XIX, estão presentes nos fatores de organização social e política dos sujeitos envolvidos, ressaltando duas características em particular, as quais se

tornam necessárias pontuar a fim de estabelecermos um paralelo ao nosso objeto de pesquisa. Vejamos:

6. O surgimento de associações de imigrantes que procuravam suprir espaços que deveriam ser preenchidos pelo poder público, construindo hospitais, locais de lazer (clubes...), escolas de língua e cultura, auxílio aos imigrantes necessitados ou buscando reunir e organizar unidades produtivas (mutirões, parcerias, associações e cooperativas) com vistas à [*sic*] intervir no mercado, com vantagens.

7. A bagagem sociocultural, que diz respeito a elementos tais como alfabetização, capacidade de organização, conhecimentos técnicos no processo produtivo, valores religiosos, doutrinas políticas, etc., também foi significativa na integração na nova terra. Os vários componentes desta bagagem, de uma parte facilitaram o processo de adaptação dos imigrantes e de outra, dificultaram ou retardaram o processo de adaptação. (ZAMBERLAM, 2004, p. 55, grifo do autor)

A última característica apontada por Zamberlam (2004) necessita destaque pelo fato de apresentar a bagagem sociocultural dos imigrantes europeus, o que se torna importante por constituir-se em um paralelo ao nosso objeto de pesquisa.

Retomando a discussão sobre o estabelecimento do imigrante europeu no Brasil, isso foi possível pelas políticas públicas implementadas entre e pelos governos brasileiro e os das nacionalidades aqui representadas. A manutenção e a construção, do ponto de vista de comunidade, tanto enquanto estrutura física, como identidade social, foram possíveis pelo fator da homogeneidade da língua do imigrante (BOLOGNINI; PAYER, 1996).

As comunidades de imigrantes foram criadas de acordo com a nacionalidade. E, por esse motivo, houve inicialmente a facilidade de comunicação, pois o imigrante alemão, por exemplo, mantinha contato com membros de sua própria etnia. Isso até a década de 1930, quando ocorreu a proibição da língua materna (do imigrante) e a obrigatoriedade

da língua portuguesa, na política nacionalista no governo Getúlio Vargas (BUENO, 2013).¹⁵

A partir desta apresentação, cabe-nos afunilar nossa pesquisa ao nosso lugar de investigação, que é o município de Orleans (SC), por ter sido também colonizado pelo imigrante europeu. Esta apresentação dar-se-á na próxima seção, com foco inicialmente na constituição enquanto município. Abordaremos a implantação da cidade, desde a sua criação, até a colonização pelo imigrante europeu, pontuando neste momento aspectos atinentes à cultura do imigrante, principalmente no que tange à questão da língua, na perspectiva da sociolinguística, abordada por Back (2000; 2008), Bakhtin (1981; 1986; 1997; 1998; 2006), Labov (1966; 1968; 1972), Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004; 2005), por exemplo, por constituir-se dentre as temáticas principais de nossa pesquisa.

3.2 O MUNICÍPIO DE ORLEANS (SC): DA CRIAÇÃO À COLONIZAÇÃO PELO IMIGRANTE EUROPEU NOS SÉCULOS XIX E XX

Adentramos o século XVIII no território que atualmente pertence ao município de Orleans (SC), mas que na época, estava sob o domínio do município de Tubarão (SC). No século XVIII, os indígenas da tribo dos botocudos¹⁶ eram os únicos habitantes de uma região coberta por mata virgem e animais selvagens (LOTTIN, 1998).

No início do século XIX, na região que vai de Laguna a Lages, tem-se a introdução constante da passagem dos tropeiros¹⁷ pelas terras,

¹⁵ Voltaremos a esse tema na terceira seção do presente capítulo.

¹⁶ Espécie de tribo indígena brasileira, do tronco macro-jê, denominada por este nome por utilizar o botoque na boca, uma espécie de ornamento feito de madeira e de forma arredondada (ALMEIDA, 2009).

¹⁷ “O tropeiro era o responsável pelo destino da tropa e pelas relações de compra e de venda nos pontos de parada. Viajava sempre à frente ou ao fundo da tropa. Ele era a pessoa responsável pelas transações comerciais, administrava os gastos e os lucros da viagem. O tropeiro iniciava-se na profissão desde muito cedo, por volta dos 10 anos, primeiro acompanhando o pai em suas andanças quando adquiria experiência, aprendendo a negociar, a conduzir e a conviver com a lida diária da tropa. O tropeiro é o sucessor direto do sertanista e o precursor em muitos pontos do grande fazendeiro. O tropeiro deveria ser capaz de resolver inúmeros problemas durante a viagem. As longas jornadas exigiam que ele fosse médico, soldado, artesão, caçador, pescador, cozinheiro, veterinário, negociante, mensageiro e agricultor” (PAES, 2001, p. 76).

até então habitadas somente pelos indígenas. Eles eram responsáveis pelo transporte de gado, charque, queijos e frutas para as cidades litorâneas e retornavam à serra com sal, açúcar, aguardente e roupas (DALL'ALBA, 1996).

Devido às condições climáticas, os meios de transporte lentos, à necessidade de aberturas de picadas, os tropeiros viam-se obrigados a fazer paradas regulares, construindo galpões de madeira rústicos para se abrigarem, descansarem, se alimentarem e, assim, poderem dar continuidade à viagem (BELOLLI; QUADROS; GUIDI, 2002). E foi durante uma dessas viagens que ocorreu a descoberta do carvão, conforme Lottin (1998) relata:

Por volta de 1822 uma comitiva de tropeiros ao fazer o fogo para cozinhar, [...] utilizando como de costume uma encosta de barranco e umas pedras para assentar as panelas, ficou surpresa quando observou que o fogo não apagava, além de exalar estranho cheiro de enxofre [...]. (LOTTIN, 1998, p. 54)

A notícia da possibilidade da existência de carvão na região, descoberto pelos tropeiros, foi divulgada em grande escala, alcançando a corte imperial. No ano de 1839, o governo imperial determinou a vinda do geólogo belga, Dr. Jules Parigot, para averiguar a veracidade das informações. O governo apoiou financeiramente o estudo do Dr. Parigot, o qual confirmou a existência e a qualidade do carvão na região (BELOLLI; QUADROS; GUIDI, 2002).

Para Dall'Alba (1996), o interesse por parte da corte imperial nessa região acentuou-se com a descoberta do carvão e foi intensificado com o casamento entre o Conde D'Eu e a Princesa Isabel, que receberam, como presente do Imperador Dom Pedro II e da Imperatriz Teresa Cristina, um dote de terras localizado em Santa Catarina.

Figura 1 – Família Imperial – da direita para a esquerda: Conde D'Eu, Dom Pedro II, D. Teresa Cristina Maria e D. Isabel



Fonte: BARMAN, Roderick. **Princesa Isabel do Brasil: Gênero e Poder no Século XIX**. São Paulo: UNESP, 2005.

Por ocasião do casamento de Suas Altezas Imperiais, a Princesa Isabel Cristina Leopoldina Augusta Michaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e o Conde d'Eu, ocorrido em 15 de outubro de 1864, foi determinado pelo Imperador Dom Pedro II e pela Imperatriz Teresa Cristina um dote de terras cuja macro localização foi estabelecida por ato assinado em 17 de outubro de 1870, fixando em 98 léguas a serem escolhidas nos estados de Santa Catarina e Sergipe. Foi formada uma comissão para selecionar e demarcar uma gleba de terras destinada a implantar uma colônia que mais tarde denominou-se Grão-Pará. Esta equipe de engenheiros e agrimensores, após examinar as áreas alternativas na região do vale

do Rio Araranguá e no Vale do Rio Tubarão, optou por esta última tendo em vista a descoberta de carvão mineral nas imediações e por já existir planos para a construção de uma estrada de ferro margeando o Rio Tubarão. Aprovada pelos Príncipes a gleba sugerida, iniciaram em 1881 a medição de uma gleba de 12 léguas, que ocupava o espaço entre os rios Tubarão e Braço do Norte, onde hoje se situam os municípios de Orleans, parte de São Ludgero, Grão-Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, abrangendo ainda parte dos municípios de Anitápolis, Armazém, São Martinho e São Bonifácio. (LOTTIN, 1998, p. 14)

Deu-se início à ocupação das terras da região pelos colonos, por meio de contrato firmado entre o imperador e o Comendador Caetano Pinto Júnior, no dia 15 de novembro de 1881. O comendador foi responsável pela introdução do maior número de imigrantes na região e, no ano de 1882, Caetano Pinto Júnior decide instalar a Colônia Grão Pará, nome dado em homenagem ao primogênito do Conde D'Eu e da Princesa Isabel, D. Pedro de Alcântara Luiz Felipe Maria Gaston, Príncipe do Grão Pará¹⁸ (DALL'ALBA, 1996). Sobre a colônia Grão Pará, Lottin (1998) cita:

A Colônia Grão Pará foi criada, em 1882, para promover a ocupação das terras com colonos imigrantes e nacionais. Iniciada a distribuição das terras aos imigrantes italianos, alemães, letos e poloneses desenvolveu-se paralelamente à construção da estrada de ferro para atender principalmente a região carbonífera. A escolha do local e do nome foi então por ocasião da visita de Sua Alteza o Conde d'Eu, numa viagem especial pela Estrada de Ferro, no dia 26 de dezembro 1884, que ele decidiu pela escolha dos engenheiros da empresa, apontando o local abaixo da ponte férrea sobre o Rio Tubarão. (LOTTIN, 1998, p. 14)

¹⁸ Cabe destacar que a menção à colônia Grão Pará torna-se importante para compreender o processo de constituição do município de Orleans (SC), que inicialmente pertencia a esta colônia.

Conforme Dall'Alba (1996), a construção da estrada de ferro Dona Thereza Cristina aconteceu concomitantemente à implantação da colônia Grão Pará, com o objetivo de explorar o carvão na região. A construção foi feita por imigrantes europeus (italianos, letos, poloneses e alemães) recém-chegados na região. “Foi decidida a implantação de uma estrada de ferro para atender à região carbonífera e em sua construção trabalharam imigrantes de diversas procedências: italianos, alemães, letões e poloneses” (SANTA CATARINA, 2010, p. 11).

No dia 2 de outubro de 1888, o município de Orleans (SC) torna-se distrito, não pertencendo mais à Colônia Grão Pará, extinguindo da empresa responsável pela Colônia os seus direitos administrativos. Com a Proclamação da República e o retorno da Família Imperial a Portugal, o patrimônio dotal pertencente aos condes é vendido, bem como a empresa Colônia Grão Pará. A referida empresa é comprada pela empresa de Terras e Colonização do Rio de Janeiro, sob a direção de Propício Barreto Pinto (DALL'ALBA, 1996).

Figura 2 – Município de Orleans (SC) no início do século XX



Fonte: www.orleans.sc.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2014.

A obra colonizadora continua. No ano de 1891 e 1892, favorecidos pela Lei Glicério, entram milhares de imigrantes no Brasil, [...]. A Empresa recebe diversas centenas de famílias de Letos e

Poloneses [...]. [...] assume, em 1895, a direção local da Empresa de Terras e Colonização, Etienne Gaudenty Stawiarski [...]. Os alemães vão ocupando todo o interior de Rio Fortuna e Santa Rosa, mais alguns rios de Grão Pará. Os poloneses concentram-se no Braço Esquerdo. De Cocal também chegam diversas famílias desta etnia e vão povoar as terras do Chapadão. [...]. Quase todos os colonos de Lauro Müller originam-se da imigração italiana de Azambuja, Rio Maior e Urussanga. [...]. Também há o exemplo de colonização alemã [...]. Deu-se no Rio da Vaca. [...]. Orleans torna-se município com forte predominância da etnia italiana. (DALL'ALBA, 1996, p. 20)

As etnias italiana, alemã, leta e polonesa foram as mais representativas no município. Os italianos vieram primeiramente da província de Trento e da região do Vêneto, no navio *Scrivia*.¹⁹ Entre os anos de 1883 e 1884, eles se estabeleceram substancialmente nas comunidades rurais de Rios Pinheiros e Barracão. Na década de 1890, os alemães estabeleceram-se inicialmente na hoje cidade de Braço de Norte (SC) (antes pertencente à Colônia Grão Pará). Vindos para Orleans (SC), fixaram-se na comunidade de Taipa. Os letos vieram entre os anos de 1890 e 1891. Diferentemente das demais etnias, trouxeram em sua bagagem livros e instrumentos musicais, colonizando a comunidade de Rio Novo. Os poloneses colonizaram a comunidade de Chapadão por volta de 1892 (LOTTIN, 1998).

O estabelecimento do imigrante europeu nas comunidades rurais do município de Orleans (SC) foi organizado pela Empresa de Terras e Colonização, instituída pelo governo brasileiro com a finalidade de subvencionar, não só a vinda, mas, sobretudo as necessidades básicas para que o imigrante, denominado de colono, pudesse viver em um país diferente de sua nação. Para isso, a Empresa estabeleceu políticas

¹⁹ “Um dos primeiros grupos de imigrantes formados na Itália para participarem da ocupação da colônia Grão Pará foi constituído na Província de Trento, na época sob o domínio da Áustria com 137 pessoas já destinadas a ocupar lotes demarcados ao longo do vale do Rio Pinheiros No porto de Gênova, no mês de dezembro de 1883, tomaram o navio *Scrivia*, um grande navio que fazia o percurso Genova - Buenos Aires com escala no Rio de Janeiro” (LOTTIN, 2009). Disponível em: < <http://www.jucelylottin.net.br/?pagina=conteudo-descricao&id=36>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

próprias de auxílio ao colono, desde subsídios para a exploração de terras, como sementes e ferramentas, até a permissão para implantar igrejas e escolas nas comunidades, a fim de criar uma esfera de respeito às nacionalidades (DALL'ALBA, 2003).

No que tange ao ensino, nas escolas instituídas em comunidades rurais do município de Orleans (SC), a partir do século XX, especialmente nas comunidades de colonização europeia, era feito na língua materna, ou seja, do imigrante, o que se constituía como forma de preservar a identidade do imigrante europeu estabelecido em terras brasileiras (SANTOS, 2008).

A esse respeito, Seyferth (2000, p, 148) observa que: “[...] a localização de imigrantes de uma mesma origem nacional em áreas circunscritas facilitou uma organização comunitária étnica e a manutenção do uso cotidiano da língua materna”. A posição de Seyferth (2000) é reforçada pela fala de Carvalho (2008), ao considerar que a construção da identidade de determinada nação está estritamente vinculada à língua materna desse povo.²⁰

Dando sequência, a próxima seção tratará especificamente do momento histórico do nacionalismo instituído pelo governo Getúlio Vargas, como já dito, principalmente no que tange às especificidades da política no ambiente escolar, por formatar nosso momento teórico-histórico da pesquisa.

3.3 ERA VARGAS (DÉCADA DE 1930): OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NO AMBIENTE ESCOLAR

[...] o princípio de nacionalidade foi marcado pelos pertencimentos baseados na equação estado-povo-nação; e o nacionalismo vinculou a identidade nacional a uma comunidade de cultura, língua, raça, etnia ou civilização, entre outros critérios de forte apelo simbólico. (SEYFERTH, 2000, p. 1)

Nossa proposta de apresentar um momento político da história do Brasil atem-se ao ponto de vista histórico, principalmente no que tange à

²⁰ Este tema será abordado de forma apropriada no capítulo quatro, com suas devidas especificidades.

área da educação, mais enfaticamente voltado para a questão da língua na perspectiva sóciointeracionista, que é a adotada para a pesquisa.

A política nacionalista²¹ no contexto global (ocidental) atingiu seu auge no século XX, após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), devido à queda e à crise dos impérios econômicos, que se alastraram por praticamente todos os continentes.

No Brasil, de acordo com Parcianello (2011), tais acontecimentos forçaram o Estado a voltar para si em busca de soluções para dirimir a crise instalada, investindo em medidas internas de fortalecimento da economia, aprimoramento da legislação trabalhista e em reformas educacionais.

No âmbito da educação, Campos (1998) destaca a necessidade do governo em instaurar políticas que deem subsídios à obrigatoriedade da homogeneização, por exemplo, da língua falada (e escrita) pelos membros da sociedade:

A língua, não sendo, em geral, uniforme [...]. parece ainda tender para a unidade. É um elemento a velar, nos países novos, vastos e expostos a freqüentes fluxos migratórios. O Governo Federal deve, como guarda da soberania e unidade nacional, impor o ensino, talvez exclusivo, da língua nacional em todas as escolas primárias do país. (TORRES, 1938, p. 147 *apud* CAMPOS, 1998, p. 40)

Para adentrarmos na discussão sobre a língua (homogeneização), como dissertou Torres (1938, p. 147 *apud* CAMPOS, 1998, p. 40), precisamos abordar o contexto histórico daquele que se tornou o principal responsável por esse processo: Getúlio Vargas.

O ápice (ou a decadência) do governo Getúlio Vargas ocorreu na década de 1930, quando, ao comandar o País, decretou leis para pôr fim ao Congresso Nacional, aos governos estaduais e municipais, centralizando o poder de decisão política do País em todos os níveis (FAUSTO, 1995).

²¹ “[...] princípio político que defende que a unidade nacional e a unidade política devem ser congruentes, isto é, deve ter uma correspondência nos dois sentidos. Assim, trata-se de um imperativo de legitimidade política: as fronteiras étnicas não se devem sobrepor às fronteiras políticas, nem devem separar os detentores do poder de um determinado estado das restantes populações [...]” (BRANCO, 2009, p. 2).

Um dos atos legais foi o que promoveu a dissolução do Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais, assumindo ele próprio, Getúlio Vargas, os poderes Executivo e Legislativo, demitindo todos os governadores estaduais (com exceção do governo de Minas Gerais) e, em seu lugar, nomeando interventores federais. No ano de 1931, Getúlio cria o Código dos Interventores, em que estabelece normas de subordinação destes ao poder central (FAUSTO, 1995).

Ainda de acordo com Fausto (1995), a educação também foi inserida nessa visão centralizadora, tendo como marco inicial desse processo a criação do Ministério da Educação e Saúde. Nesse contexto, Santos (2008) assevera que:

A campanha de nacionalização por meio da educação escolar foi uma das marcas do projeto de governo na era Vargas, sobretudo no Estado Novo (1937-1945). Exaltou-se uma forma de nacionalismo, em função da qual as práticas educativas nas escolas teriam um papel essencial: fazer das crianças e dos jovens os autênticos brasileiros necessários à nação em construção. Esse propósito foi também embasado por uma legislação educacional cujo conteúdo enfatizou as políticas de cunho nacionalizador. Nesse contexto, medidas emanadas do Ministério da Educação e Saúde foram carregadas com novas prescrições para a gestão e as práticas pedagógicas, tendo por objetivo transformar as instituições escolares em pólos cultivadores e irradiantes do ideário nacionalista. As escolas foram escolhidas como espaços vitais para a execução desse projeto por meio da criação de um modelo de infância e juventude que engendraria, no futuro, o trabalhador e patriota devotado. Para tanto, as providências formativas visaram a reorientar todos os aspectos didáticos e pedagógicos, desde a gestão das escolas até a efetivação de um currículo adequado às propostas do governo de Getúlio. (SANTOS, 2008, p. 512)

A educação escolar foi utilizada pelo governo de Getúlio Vargas como estratégia para eliminar qualquer tentativa de ação contrária ao ideal nacionalista. E, nesse viés, opôs-se à cultura escolar caracterizada principalmente pelo uso da língua do imigrante (SANTOS, 2008). Neste

sentido, Seyferth (2002, p. 3) afirma que “[...] imigrantes em geral [...] são elementos perturbadores numa sociedade nacional que se quer unívoca.”

O posicionamento a que Seyferth (2002) se refere, no que tange às justificativas dos intentos nacionalistas, comunga com o pensamento de Santos (2008) ao mencionar que:

[...] a idéia de nação única, que congrega os mesmos valores e partilha sentimentos comuns de pertencimento, estaria ameaçada pela existência, em algumas regiões, de comunidades organizadas com base em aspectos sociais e culturais estrangeiros, antinacionais e isentos daquele patriotismo preconizado pelo governo brasileiro. Por isso, a partir das primeiras décadas do século passado, mas, sobretudo durante o Estado Novo (1937-1945), medidas com propósitos nacionalistas atingiram aquelas localidades oriundas da imigração européia, principalmente as do Sul do Brasil. (SANTOS, 2008, p. 230)

Os discursos nacionalistas de Vargas no Brasil nos anos de 1939 e 1940, principalmente em Santa Catarina, pela expressiva colonização europeia existente, destacavam a preocupação em incutir na população o ideal de homogeneização, de brasilidade nas pessoas. E, entre as formas principais de efetivação desse processo estava a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa nas escolas e a proibição da língua do imigrante, chamada de estrangeira (CAMPOS, 1998). Nessa perspectiva, Campos (1998) apresenta parte de um dos discursos do Presidente Vargas. Vejamos:

Dir-se-á que custaram muito a assimilar-se à sociedade nacional, a falar a nossa língua. Mas a culpa não foi deles: a culpa foi dos governos que os deixaram isolados na mata, em grandes núcleos, sem comunicações. Aquilo que os colonos pediam era binômio de cuja resultante deveria sair a sua prosperidade. Só pediam duas coisas: escolas e estradas, estradas e escolas [...]. (VARGAS, 1939/1940, p. 196 *apud* CAMPOS, 1998, p. 44)

Os discursos políticos em torno do ideal nacionalista foram também utilizados pelo interventor de Vargas em Santa Catarina, Aristiliano Ramos, reconhecendo que os imigrantes europeus e seus descendentes haviam conservado sua identidade cultural por meio da língua, considerando ser isso um problema e firmando a responsabilidade dessa situação em razão do descuido e da desatenção dos governantes. A educação foi o meio encontrado para atenuar esse problema, especialmente o ensino da língua portuguesa, como instrumento de intercomunicação insubstituível (CAMPOS, 1998).

Um dos primeiros atos do projeto nacionalista ocorreu no sistema de ensino em língua estrangeira, por meio da nova legislação, a qual obrigava as chamadas escolas estrangeiras a modificarem seus currículos; dispensarem os professores não brasileiros; proibirem o uso da língua estrangeira em qualquer modalidade. Para que todas essas ações fossem cumpridas devidamente, havia fiscalização permanente por órgãos competentes do governo, designados exclusivamente para tal feito (BUENO, 2013). Assim como Bueno (2013), Campos (1998) descreve essas ações:

[...] existia uma fiscalização do ensino através do inspetor geral e de dois outros inspetores, que visitavam permanentemente as escolas, suspendendo professores não cumpridores de seus deveres [...], não somente o estado, mas também os municípios catarinenses, permanentemente tentando, no que se referia ao ensino [...] da língua portuguesa, melhorar cada vez mais; e que só estavam subsidiando as escolas nas quais os professores tivessem comprovado, por exame, o conhecimento da língua portuguesa. Desta forma o estado de Santa Catarina estava fazendo tudo o que era *“humanamente possível, dentro dos seus recursos, para melhorar a situação ali existente em matéria de ensino da língua portuguesa”*. (CAMPOS, 1998, p. 165-166, grifo do autor).

Mesmo diante da pressão e da fiscalização pelo governo para obrigar o ensino da língua portuguesa e a proibição da língua do imigrante na escola, o aluno, filho de imigrante, tinha dificuldade nesse processo de aprendizagem, pela sua convivência no seio familiar em que a língua do imigrante era comum pelos pais, não frequentadores da

escola e, conseqüentemente, não conhecedores do idioma português²² (CAPRARA, 2004).

Apresentamos o tema desta seção, dando o destaque ao momento histórico de nossa pesquisa. Na sequência, passaremos por discussões que mostram a criação das escolas no município de Orleans (SC) até a década de 1930 e a influência que o ensino teve mediante a política de obrigatoriedade da língua portuguesa e conseqüente proibição da língua materna do descendente europeu.

3.4 A EDUCAÇÃO EM ORLEANS (SC): DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS AO MOMENTO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E PROIBIÇÃO DA LÍNGUA DO IMIGRANTE NA ERA VARGAS (DÉCADA DE 1930)

Enquanto lugar teórico de pesquisa, esta seção foi propositadamente inserida neste capítulo distanciada da história do município, mas não separada dela, para que pudéssemos dar ênfase necessária à questão norteadora de nossa pesquisa. Portanto, coube-nos aqui descrever as particularidades da educação no município.

Ressaltamos serem escassas as fontes de informações sobre a educação (desde a colonização) no município, no entanto procuraremos nesta seção abranger o mais especificamente possível as informações conseguidas, necessárias sobre o tema que nos interessa apresentar.

Os estudos de Dall'Alba (1996) apresenta as primeiras impressões de aprendizagem das crianças das colônias no município de Orleans (SC), conforme podemos averiguar no recorte a seguir:

A criança da colônia, desde os primeiros anos, no convívio direto com o trabalho dos pais, começando [a] prestar auxílio desde a mais tenra idade, tinha uma escola de formação profissional e para a vida [...] não havendo fatores externos como imprensa, rádio, televisão, escola, a influir sobre a educação da criança, a formação vinha toda da família. [...]. Os ensinamentos dos mais

²² Esta hipótese será discutida no capítulo seis desta pesquisa, momento em que pretendemos apresentar a análise dos resultados obtidos por meio dos documentos, bem como as entrevistas realizadas com amostras de descendentes de imigrantes europeus residentes em comunidades rurais do município de Orleans (SC), os quais vivenciaram este momento histórico e poderão relatar como ocorreu o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

velhos, a tradição familiar, era transmitida [*sic*] na íntegra [...]. E educação familiar era então monolítica. Respeito, solidariedade, obediência, laboriosidade, tradição religiosa, eram valores absorvidos e praticados com naturalidade. (DALL´ALBA, 1996, p. 173)

Os primeiros registros de ensino formal no município de Orleans (SC) datam de 1896, havendo a escola mista na área urbana da cidade, tendo como professores: José Luiz Martins e Antônio Martinho Mendonça (LOTTIN, 1998).

No meio rural em que as comunidades de imigrantes se instalaram havia escolas organizadas pelas etnias europeias. Na comunidade de Rio Pinheiros Alto foi criada uma escola pelos imigrantes italianos em 1896; na comunidade do Rio Novo, no ano de 1902 foi criada uma escola pelos letos; na década de 1890, os alemães fixaram-se na comunidade de Taipa, criando uma escola naquela região; os poloneses se estabeleceram na comunidade de Chapadão por volta de 1892, criando uma escola para seus pares (LOTTIN, 1998).

As escolas eram, em sua maioria, subvencionadas pelos governos das etnias. Posteriormente, principalmente após a criação do município enquanto distrito (1913), a prefeitura custeava parte dos gastos, com o apoio do governo estadual. No entanto, parte das despesas também era custeada pelos pais dos alunos. Determinadas escolas eram tidas como particulares, sendo responsabilidade dos pais dos alunos o pagamento dos custos (DALL´ALBA, 1996).

O ensino em todas as comunidades de colonização imigrante europeia era, até a década de 1930, feito em língua materna do imigrante (italiana, leta, alemã e polonesa). Os professores eram membros da própria comunidade e, portanto, falantes nativos de sua língua de origem (DALL´ALBA, 2003).

A partir da década de 1930, por meio de leis e decretos, houve o período governamental denominado de ‘Nacionalismo’, do governo Getúlio Vargas, em que uma gama de ações deveria ser feita com o propósito de nacionalizar o País²³ (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

²³ Para mais informações: SANTA CATHARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina. 25 de agosto de 1935.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935.

Dentre as principais medidas implementadas pelo governo, estão: proibição nas escolas do ensino na língua do imigrante; obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa; substituição de todo material didático utilizado pelos professores por material designado pelo governo federal e; substituição dos professores por pessoas nascidas no Brasil, enfatizando aqui tanto a questão da nacionalidade quanto da língua (DALL´ALBA, 2003).

Apesar das fontes de informações escassas, apresentamos um panorama da implantação das escolas no município de Orleans (SC) e, principalmente, apresentar as transformações ocorridas no município a partir da política nacionalista do governo Getúlio Vargas na década de 1930, especialmente no que diz respeito à proibição da língua do imigrante e à obrigatoriedade da língua portuguesa no ambiente escolar.

O propósito neste capítulo foi apresentar uma visão geral do nosso momento histórico, lugar teórico e população-alvo de investigação, para, na sequência, podermos abordar com propriedade nossa temática de pesquisa, articulada ao contexto sócio-histórico apresentado.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os temas relativos a este capítulo emergem da inquietação proposta para a pesquisa: o primeiro refere-se a conceitos de cultura e, o segundo, destina-se a abordar concepções de língua, a partir da qual nos deteremos na sociolinguística.

A língua é abordada, nesta pesquisa, por entendermos que, por meio dela, manifestam-se valores, crenças, variedades linguísticas, parte do contexto social em que nos propomos a dialogar, por entendê-la como fator de identidade cultural.

Partindo do posto, em linhas gerais, de que língua é fenômeno social e cultural, que revela identidades de um povo ou nação, competenos, primeiramente, trazer à baila as concepções de cultura delineadas por Cuche (1999), Geertz (1978), Hall²⁴ (1997; 1998; 2005), Laraia (2001), Ribeiro (1995) e Veiga-Neto (2003).

A partir das concepções de cultura apresentadas, sempre associadas à língua, o nosso compromisso está em abordar o conceito de língua a partir do interacionismo, assim como enquanto fator de identidade cultural, na perspectiva de Bakhtin (1981; 1986; 1997; 1998; 2006), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Hall (1997; 1998; 2005), Back (2000; 2008), Labov (1966; 1968; 1972), dentre outros.

4.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA: MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM

Esta seção apresentará concepções de cultura construídas por pensadores e pesquisadores, visando a adentrar nessa seara para, a *posteriori*, compreendermos de que modo a língua estrangeira, que manifesta e identifica outras culturas, passa, por um lado, a ser ensinada em comunidades que fazem uso de outros vernáculos e, por outro, a

²⁴ A concepção de Hall que trataremos neste capítulo, segue o conceito de homem sociológico, do início do século XIX, pelo fato de discutirmos esse momento histórico. Somos sabedores que Hall defende a tese de sujeito fragmentado, inserido no contexto pós-moderno. No entanto, sentimos a necessidade de entender esse sujeito anterior a esse contexto, pois no capítulo de análise de dados, essa compreensão tornar-se-á essencial, principalmente nas discussões dos dados obtidos pelas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, ao relatarem a questão da aprendizagem da língua portuguesa e proibição de suas respectivas línguas maternas, no momento histórico das décadas de 1930 e 1940.

conviver com a proibição da língua que os identifica. Certamente (pelo menos, queremos crer), há impactos quanto ao ensino do português nessas comunidades, e esperamos, na medida do possível, mapeá-los.

O uso do conceito de cultura é constituído de múltiplos significados. O senso comum abarca uma série de tentativas de conceitos por meio de exemplos do cotidiano para identificar qual(s) o(s) entendimento(s) se tem dessa categoria.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2014, s.p.), a palavra cultura é definida por:

Aplicação do espírito a uma coisa; estudo. Desenvolvimento que, por cuidados assíduos, se dá às faculdades naturais. Desenvolvimento intelectual. Adiantamento, civilização. Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade. Estado ou estágio do desenvolvimento cultural de um povo ou período, caracterizado pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período; conteúdo social. Conjunto de remanescentes recorrentes, como artefatos, tipos de casas, métodos de sepultamento e outros testemunhos de um modo de vida que diferenciam um grupo de sítios arqueológicos. [...] conhecimentos básicos indispensáveis para o entendimento de qualquer ramo do saber humano.

Nota-se que a definição posta identifica cultura como toda atividade humana, tanto no exercício da faculdade mental ou intelectual do homem ou de um grupo inserido socialmente, quanto na atividade prática propriamente dita, por meio da arte, religião, conhecimento, entre outros.

É possível ainda observar, segundo Canedo (2009), a diversidade presente na definição de cultura, pois ela remete a interesses multidisciplinares, por ser estudada em áreas científicas, como, por exemplo: sociologia, antropologia, história, comunicação, administração, entre outras. Em cada uma dessas áreas, a cultura é estudada e trabalhada a partir de enfoques e usos característicos. Essa realidade diz respeito à constituição transversal da cultura, que perpassa diferentes segmentos da vida cotidiana.

Portanto, para compreendermos o significado de cultura, cabe-nos fazer um breve recorte, mais especificamente entre os séculos XIX e XX, a fim de buscar entender sua gênese social e, na sequência, o conceito que dela depende, ou seja, identificar sua origem e sua evolução histórica, para clarificar a compreensão de cultura e sua aplicabilidade na sociedade que estava inserida a população-alvo da pesquisa.

Ressaltamos que o objetivo desse recorte histórico insere-se na concepção de cultura abarcada pelas ciências humanas, por ser nosso contexto de pesquisa. Nesse sentido, Cucho (1999) apresenta:

Vinda do latim *cultura* que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. [...]. No começo do século XVI, ela não significa mais um estado (da coisa cultivada), mas uma ação, ou seja o fato de cultivar a terra. Somente no meio do século XVI se forma o sentido figurado e "cultura" pode designar então a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Mas este sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII, obtendo pouco reconhecimento acadêmico e não figurando na maior parte dos dicionários da época. (CUCHE, 1999, p. 19)

Percebe-se, na citação supracitada, que até o século XVII, cultura designava o ato de cultivar algo, voltado para o sentido agrônomo, rural desse ato. Somente a partir do século XVIII o termo passa a ter outros significados.

No século XVIII, na Alemanha, a palavra germânica *Kultur* era utilizada para caracterizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Na França, o vocábulo francês *Civilization* fazia referência às realizações materiais de determinado povo (LARAIA, 2001). Ambos os termos foram condensados por Tylor (1958) no termo inglês *Culture*, que: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (GEERTZ, 1978, p. 33).

Com esse conceito, Tylor (1958) abrangia em uma só concepção todas as possibilidades de realização humana, fortalecendo o caráter de

aprendizagem da cultura, em oposição à ideia de aquisição transmitida por mecanismos biológicos (LARAIA, 2001).

Ainda no século XVIII, grande parte dos intelectuais alemães definia cultura como sendo a produção, os progressos, os conhecimentos, os avanços científicos, enfim, as contribuições do pensamento humano. Isso, segundo Veiga-Neto (2003), sugere que as contribuições culturais a uma nação estão diretamente ligadas ao seu conteúdo intelectual, ou seja:

[...] sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos - especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo. (VEIGA-NETO, 2003, p. 5)

Para Santipolo (2004), o conceito de cultura está relacionado às produções intelectuais do ser humano, considerando com isso, a literatura, a física, a matemática, a pintura, etc. Entretanto, para os antropólogos do século XX, essas categorias definidas como cultura representam apenas um percentual da abrangência que esse termo implica. Cultura congrega também “[...] o conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo e comunidades” (RIBEIRO, 1995, p. 82). Na perspectiva de Ribeiro (1995), ressaltamos a relação que buscamos estabelecer em nossa pesquisa, em se tratando do objeto de investigação, a língua enquanto fator de identidade e manifestação cultural.

Observa-se nesse percurso histórico que o conceito de cultura sofreu transformações em seu conteúdo e em sua forma. Inicialmente caracterizado pelas manifestações do intelecto humano, torna-se mais abrangente ao se referir aos costumes, modo de vida de acordo a sua crença, pensamento, ação, tradições de determinado povo ou nação.

A tomada de posição de Ribeiro (1995) associa a compreensão de cultura sob um viés que a coloca como um produto social, base dessa forma de construção cultural, ou seja, pelo fato de a cultura ser transmitida à medida que os humanos começam a interagir com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, Laraia (2001, p. 24) afirma que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é o herdeiro de um longo

processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Nessa premissa, a humanidade é historicamente constituída pelas condições sociais em que vive. Independentemente das questões de natureza (geográficas ou biológicas), o homem vai construindo suas crenças, adotando valores de acordo com a troca de experiências efetivadas entre seus pares (HALL, 1997 *apud* HALL, 2005).

No campo da educação houve também esforços no sentido de compreender e dar atribuições à cultura. Como exemplo, temos Veiga-Neto (2003, p. 4), o qual afirma inicialmente o seguinte:

De modo um tanto resumido, pode-se dizer que ao longo dos últimos dois ou três séculos as discussões sobre Cultura e educação restringiram-se quase que apenas a questões de superfície. Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse a termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade.

À medida que os estudos nesse campo de conhecimento foram progredindo, as concepções referentes à cultura foram agregando outros campos de saberes e ampliando-se conceitualmente: “A cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (HALL, 1997 *apud* VEIGA-NETO, 2003, p. 51).

Indiferentemente dos conceitos atribuídos à cultura existentes séculos antes, principalmente no que confere à cultura o que de melhor se produzia pela humanidade em todos os níveis, sem querer entrar aqui

em outra discussão a respeito de parâmetros que pontuem o que é “melhor” ou “pior”, observa-se que cultura é o resultado de ações, atitudes e conceitos da humanidade, em sociabilidade com o seu semelhante, diante do contexto que o rodeia (HALL, 2005). Geertz (1978) já antecipava a concepção de Hall (2005) ao expor que:

Nossas idéias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados. (GEERTZ, 1978, p. 34)

Cultura, de certa forma, manifesta-se no cotidiano e toda a sua amplitude, caracterizado pelas ideias, opiniões, enfim, ações que são demonstradas todos os dias. E são nessas ações que a cultura está representada, pois, por meio delas, apontam-se as ideias diante do mundo e, em termos mais práticos, demonstra-se a língua, arte, educação e filosofia de vida como um todo (VEIGA-NETO, 2003).

Nessa concepção, reportamo-nos à questão da língua em específico entendida como um dos fatores de identidade cultural e, portanto, mecanismo de vinculação de determinados grupos sociais por fazerem uso da língua socialmente constituída, comungando com o pensamento de Hall (1998, s.p.):

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1998, s.p.)

Nessa premissa, com base nas concepções permeadas pelos teóricos, trazidas nesta seção, podemos delinear cultura como o conjunto de realizações humanas, quer sejam materiais ou imateriais, sem que haja juízo de valor “melhor”, “pioir”, ou mesmo que a verdade de um estado de cultura o seja para outra, uma vez que não é ‘universal’.

A convivência em sociedade é permeada pela gama de padrões que possibilitam aos indivíduos viverem em grupo. E, nessa perspectiva, a cultura ou o universo cultural envolve todo o cotidiano dos sujeitos nesse grupo social. Os seres humanos vivem em sociedade devido à cultura instalada em seu convívio, pois toda sociedade humana possui cultura, diferentes culturas.

Portanto, cultura, nessa linha de pensamento, permite, dentro das possibilidades, a adaptação do indivíduo ao meio social em que vive. E é pela herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, quer seja por meio da linguagem, quer seja, pelas formas de comportamento (HALL, 1998).

Complementando o pensamento de Hall (1998), aportamos também à relação que a linguagem tem nas manifestações culturais. Nessa proposta está evidenciada a importância da língua enquanto mecanismo de disseminação do universo cultural em que determinado grupo humano está inserido. Por esse motivo, sentimos a necessidade de abordar as concepções de cultura existentes, para, a partir daí, delimitarmos o conceito de língua, enquanto constituinte do universo cultural de um grupo social ou nação.

4.2 A LÍNGUA ENQUANTO FATOR DE IDENTIDADE CULTURAL

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2005, p. 40)

Nesta seção apresentaremos a caracterização de língua na perspectiva da identidade cultural. Portanto, compete-nos, neste momento, compreender a identidade para que possamos fazer a correlação necessária à concepção de língua como fator identitário cultural.

Estudos sobre identidade têm sido relevantes no campo da teoria social, e nessa linha de pesquisa encontram-se os estudos sociolinguísticos, pelo caráter social atribuído à linguagem e por esta subentender a manutenção identitária de grupos sociais e consequentemente linguísticos (SANTANA, 2012).

A concepção de identidade que trazemos à baila está aportada nas perspectivas de Hall (2005) e Castell (2000), por exemplo, do homem enquanto sujeito sociológico e, consequentemente, a língua como fator social e identitário.

A noção de sujeito sociológico refletia [...] a consciência de que este núcleo interior do sujeito [...] era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. [...] os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade do eu. De acordo com esta visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. [...]. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos “a nos próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2005, p. 11-12)

A identidade, nessa perspectiva, é construída com base em elementos constitutivos e processados no cotidiano do indivíduo e dos grupos sociais, tais como a história, a geografia, a biologia, a religiosidade, a comunicação, com seus significados reorganizados permanentemente em função de tendências sociais e culturais (CASTELL, 2000).

Nesse viés, há relação intrínseca entre língua, identidade e cultura, com base na ideia de que não há língua sem cultura e vice-versa, conseqüentemente, a identidade é construída por meio daquela, pois segundo Chauí (2008, p. 156):

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as idéias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, [...] referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 71), “cada enunciado é para o falante um ato de identidade”, portanto, ao expressar uma palavra ou frase, a pessoa demonstra simultaneamente sua identidade individual e coletiva, pelo fato de a identidade ser constituída pela convivência e pela percepção de pertencimento para com a comunidade ou grupo social no qual o indivíduo encontra-se inserido (ROSA; DAMKE; VON BORSTEL, 2008).

Nesse sentido, ao entendermos que a língua constitui-se em fator de identidade cultural de um indivíduo por manifestar seu modo de viver e que, conseqüentemente, assume o papel de representar a cultura de um grupo social, há que reportamo-nos ao nosso objeto de investigação.

4.3 CONCEITO DE LÍNGUA

Nesta seção, apresentaremos conceitos de língua, associando, na medida do possível, aos pressupostos da Sociolinguística Educacional, conciliando permanentemente à visão interacionista de linguagem, esboçada nas seções precedentes deste referencial, enfatizando que a linguagem é sociológica, constrói o próprio sujeito.

Como até aqui apresentado, a concepção de língua defendida, entendendo-a como elemento fundante da identidade cultural, bem como de sua dinâmica que envolve a alteridade entre sujeitos para significar os discursos socialmente colocados, daí a visão interacionista.

Os conceitos de linguagem, língua e signo linguístico foram organizados primeiramente por Saussure, em 1916, na França, tido como o pai da Linguística. Seus estudos foram sistematizados e

reconhecidos como ciência na obra **Curso de Linguística Geral**,²⁵ organizada pelos discípulos do professor (GOLDFELD, 1997). Sobre isso, de acordo com Costa, Marcos (2008):

Para Saussure a linguagem é social e individual; psíquica; psico-fisiológica e física. [...]. [...], a Língua é definida como a parte social da linguagem e que só um indivíduo não é capaz de mudá-la. “[...], a língua é um sistema supra-individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade”, portanto “a língua corresponde à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua.” (COSTA, Marcos, 2008, p. 116)

Na concepção saussuriana discutida por Costa, Marcos (2008), a língua é um sistema que não pode ser manipulado ou submetido ao indivíduo. Para Barreto (2009), a língua não é materializada, é uma abstração da realidade que só se concretiza por meio da fala. É um sistema de signos cuja essência é a união do sentido e da imagem acústica. É importante inserir aqui a discussão de Souza (1994):

Ao separar a língua (social) da fala (individual), Saussure irá priorizar e estudar apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto que o sujeito registra passivamente. Para o objetivismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações. Dessa forma, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos. Portanto o signo é considerado independentemente das significações ideológicas que a ele se ligam. (SOUZA, 1994, p. 97-98)

Bakhtin (1981) formula uma crítica à epistemologia de Saussure, demonstrando que reduzir a linguagem a um sistema abstrato de formas

²⁵ Tradução do francês: *Cours de linguistique generale*.

constitui-se obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico e fenômeno histórico e social. Souza (1994) enfatiza a concepção de Bakhtin ao dizer que:

Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada, na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno sócio ideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Sua concepção de linguagem vai ser construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes [à época] da lingüística contemporânea, por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social. (SOUZA, 1994, p. 93, grifo nosso)

Saussure e Bakhtin parecem comungar do conceito de língua enquanto fato social, cuja existência se funda na necessidade da comunicação. Entretanto, Bakhtin contrapõe-se à lingüística de Saussure, a qual faz da língua um objeto abstrato e refuta suas manifestações individuais como a fala. Bakhtin valoriza a fala e a compreende como constitutiva da língua, afirmando sua natureza social.

A fala está indissolúvelmente relacionada à comunicação e, conseqüentemente, permanentemente associada às estruturas sociais (BAKHTIN, 2006). Bakhtin (1981) acrescenta:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não "adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência." A verdadeira substância da língua [...] é constituída [...], pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 108-123)

A teoria de Bakhtin define que o centro organizador de toda expressão é o exterior do indivíduo, i.e., o meio social. Todos os diversos campos da atividade humana estão conectados ao uso da linguagem. Nesse sentido, tratar de língua e, conseqüentemente, de

ensino de língua na escola, é necessariamente entender a escola como um micro aspecto da sociedade (VALADARES; BRAGANÇA, 2012).

Cabe aqui enfatizar que a escola, enquanto parte integrante do meio social, constitui-se, também locus cultural da sociedade, na qual a língua se manifesta, constrói relações e identidades. Portanto, torna-se importante seguir esse raciocínio pelo fato de nossa pesquisa centrar-se no ensino de língua em um ambiente escolar. Nessa linha de pensamento, encontra-se também o entendimento de Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 32), que definem a língua como: “[...] uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade [...]”

Bakhtin (1986, p. 113) defende a ideia de língua em uma perspectiva interacionista ao afirmar que: “[...] a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”. Nessa concepção, o indivíduo usa a língua em seu contexto social como forma de interação nas relações existentes no grupo social em que está envolvido, ponto que nos permite a conciliação com os teóricos anteriormente mobilizados neste referencial.

Conceber a língua, segundo Labov ([1972] 2008, p. 220), como “[...] um instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala [...]” e, portanto, como convenção social pelas suas peculiaridades, permite-nos, nas próximas seções, abordar a sociolinguística, em um primeiro momento, como uma teoria que assegurou ampla descrição da variação e mudança do sistema linguístico e, em um segundo, como contribuição a uma teoria ainda emergindo: a Sociolinguística Educacional.

4.3.1 Sociolinguística: conciliação teórica

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático), estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de *todas as variedades sociolinguísticas*, para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e uso. (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 32)

O exposto por Bagno, Stubbs e Gagné (2002) traz à baila a importância de conceber o ensino de língua no ambiente escolar pelo entendimento do uso dela em sua variedade percebida no contexto social. Em face disso, iniciaremos nosso diálogo com o que nos interessa enfatizar, tomando a Sociolinguística Educacional como fundamentação, buscando entendimento necessário do ensino de língua heterogênea, sobretudo em contextos bilíngues e/ou multilíngues, como parece ser o caso do contexto no qual a pesquisa se desenvolve, de modo a descrever e analisar junto ao capítulo seis, de análise dos dados.

Os primeiros estudos sobre sociolinguística datam da década de 60 do século XX pelo linguista norte-americano William Labov (1968). Labov descreve a língua a partir de seu uso variável. Contrapondo-se aos conceitos até então predominantes de língua, enquanto sistema homogêneo, estático e independente da presença de uma comunidade de fala, o linguista apresenta, com a sociolinguística, o conceito de língua com base em suas variantes sistemáticas, motivadas pelas ações sociais, devendo, portanto, ser estudada, imbricada ao contexto social em que ela se faz presente (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006). Eis a teoria da Variação e Mudança, cujo recorte sintético pode ser visto por meio da fala que segue:

A Teoria da Variação [...] situa-se em relação ao conjunto *língua e sociedade*, considerando a variedade das formas em uso como objeto complexo, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema linguístico, e dos fatores sociais que interagem no ato da comunicação. A variação da língua constitui, portanto, um dado relevante da teoria e da descrição Sociolinguística. Para Weinreich, Labov e Herzog (1968), um modelo de língua que acomodasse os fatos de uso variável, com seus determinantes sociais e estilísticos, não somente conduziria a descrições mais adequadas da competência linguística, como também produziria uma teoria da mudança da língua que superasse os paradoxos com os quais os linguistas históricos vinham-se debatendo [...]. Uma teoria da mudança deve, pois, conceber a língua – de um ponto de vista diacrônico e/ou sincrônico – como um objeto possuidor de heterogeneidade sistemática. (HORA, [20--], p. 99)

Antes de apresentarmos as contribuições de anos de pesquisa dos sociolinguistas, a partir da descrição linguística, aos estudos da Sociolinguística Educacional, cabe destacar uma diferença da concepção de língua que trouxemos anteriormente, filiada às ideias de Bakhtin (1981; 1986; 1997; 1998; 2006) e Hall (1997; 1998; 2005) e da concepção de Labov (1966; 1968; 1972), no quesito língua enquanto sistema individual e social, ambos imbricados e passíveis de transformações pela condição de uso.

Na concepção laboviana, a língua é o objeto-alvo nos estudos da sociolinguística, por ser o instrumento utilizado pelas e entre as pessoas para se comunicar no cotidiano. Para Labov (1966), não há discussões explícitas acerca dos jogos ideológicos que se encerram junto aos signos linguísticos, muito embora o linguista lide com variáveis sociais que podem, sim, remeter a um conjunto interpretativo do ponto de vista ideológico, a exemplo dos estudos clássicos de Labov (1966) sobre as manifestações do [r] de trabalhadores das lojas de departamento de Nova York (*Sacks e Macy's*), junto às quais se podiam observar estratificação social por meio dos usos da língua. Enfim, o uso é elemento central nos discursos (LABOV, 1966 *apud* BACK, 2008).

Com o foco direcionado para a língua em uso no contexto social da comunidade de fala, encontramos fundamento naquilo que Figueroa (1994, p. 76 *apud* SEVERO, 2009, p. 270) define como filiação teórica à Durkheim; citando-a: “Sabe-se que Labov é familiarizado com Durkheim, que ele utiliza o termo fato social, que ele aceita a língua como fato social”. Os fatos sociais referem-se a “[...] maneiras de agir, de pensar e de sentir, que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais” (DURKHEIM, 1973, p. 2 *apud* SEVERO, 2009, p. 270). A propriedade, que podemos depreender da existência do sujeito no coletivo, permite-nos um ponto de conexão com as ideias de Bakhtin, por considerar a língua inserida em um contexto social, na perspectiva de interação com o outro, o que se constrói significativamente no coletivo.

Para Gobber e Morani (2010), a sociolinguística estuda as diversas possibilidades de realização de uma língua determinadas pelas diferenças sociais e ambientais dos falantes. A identificação de uma variedade, em que uma comunidade linguística é reconhecida, em oposição a outras variedades contíguas. Assim, a língua também surge como fonte de identidade de um grupo ou uma comunidade.

De acordo com Coan e Freitag (2010, p. 192), a sociolinguística tem por finalidade “[...] o estudo da heterogeneidade sistemática da língua”, pois “[...] possibilita o entendimento das diferenças linguísticas

condicionadas por diferentes espaços geográficos, comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade, entre outros”. As contribuições de Back (2000) sobre sociolinguística são importantes no que tange à sociolinguística variacionista, ao defini-la como:

[...] uma das sub-áreas da Sociolinguística e tem como objeto de estudo a variação lingüística, propriedade que se apresenta como inerente a todas as línguas. Sua proposta teórica constrói o objeto (a variação lingüística) como um todo heterogêneo, entendendo ser esse todo heterogêneo passível de descrição e análise. O fenômeno da variação parece ser contínuo, isto é, não demonstra limites claramente demarcados, apenas aponta para tendências de formas que são condicionadas por fatores diversos. Tais fatores são de natureza interna (lingüísticas) e de natureza externa (social). (BACK, 2000, p. 30)

Cabe destacar, conforme exposto por Back (2000), que a variação lingüística tem por fatores condicionantes de estudo os de natureza interna e externa, isto é, lingüística e social respectivamente. Esses fatores vão ao encontro da pesquisa que propomos a investigar, pois a análise das consequências advindas do processo de proibição da língua do imigrante e da obrigatoriedade da língua portuguesa no ambiente escolar, constitui-se nas ordens dos fatores apontados por Back (2000). No capítulo seis, faremos uma análise do contexto vivenciado pelos falantes das línguas maternas (denominadas no Brasil de línguas estrangeiras) no contexto das comunidades desses falantes, assim como dos nativos da língua portuguesa, percebendo as variações existentes decorrentes do contato com as línguas dos descendentes de imigrantes europeus e dos nativos brasileiros.

Feita a associação, podemos avançar para os desdobramentos possíveis na Sociolinguística Educacional.

4.3.2 Sociolinguística Educacional: implicações pedagógicas acerca da língua em uso

Influenciadas pelos estudos de Labov (1972), as pesquisas sobre sociolinguística no Brasil são relativamente recentes, com pouco mais de três décadas. A sociolinguista Bortoni-Ricardo foi uma das pioneiras nas pesquisas sobre a sociolinguística educacional (BAGNO *apud*

BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009), uma área teórico-prática em que a autora investiga não só a língua:

[...] mas também as redes sociais e a cultura específica dos migrantes de origem rural, forçados a se instalar nas periferias das grandes cidades e a enfrentar a sociedade letrada munidos de suas práticas essencialmente orais. (BAGNO *apud* BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 7)

Para contribuir na discussão, é importante citar ainda Bortoni-Ricardo e Freitas (2009):

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (FREITAS, 2009, p. 22)

Nesse sentido, torna-se importante entendermos a sociolinguística como o estudo da língua em uso, heterogênea, variável, para que possamos compreender apropriadamente o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelo descendente de imigrante europeu, em um contexto social definido por duas situações: as comunidades homogêneas (habitadas por imigrantes de igual origem), conseqüentemente, falantes ativos de suas línguas e, a partir do nacionalismo político, a inserção obrigatória da língua portuguesa nas esferas sociais e, com isto, a proibição da língua do imigrante.

O processo de aquisição de uma segunda língua, com as possíveis variações decorrentes, é posto por Labov (1972), como dividido em três etapas: “[...] a origem da mudança, que ocorre na fala do(s) indivíduo(s) [...] a propagação, onde ocorre o fenômeno da variação [...] a regularidade no uso da nova forma” (LABOV, 1972 *apud* SEVERO, 2009, p. 271). Para Labov (1972, p. 1): “o modelo que subjaz a esta divisão tripla requer como ponto de partida uma variação em uma ou várias palavras na fala de um ou dois indivíduos”.

Nas pesquisas postuladas por Labov (1972), pode-se perceber que a variação linguística de determinado grupo de falantes é estudada vinculada ao fator social, no entanto enfatizando o aspecto linguístico e determinando a intensidade do aspecto social como com maior ou menor valor, conforme indica Severo (2009). A referida autora coloca ainda que, para Bakhtin, os estudos da variação linguística estão vinculados ao aspecto linguístico (assim como Labov), porém:

A ordem metodológica para o estudo da mudança na língua deve seguir a seguinte direção: relações sociais (vinculadas à infra-estrutura = relações de produção) [...] interação verbal e comunicação (inseridas nas relações sociais) [...] formas e atos de fala [...] formas da língua. Assim, é no âmbito da mudança nas formas de interação verbal que estão inscritas em relações sociais, que as mudanças na língua devem ser estudadas. (SEVERO, 2009, p. 271)

A ordem posta por Bakhtin, na concepção de Severo (2009), pode sugerir que os estudos de variação linguística no campo educacional seguem a perspectiva sócio/histórico/cultural, i.e., do sujeito, falante de determinada língua, inserido em determinado contexto, que o transforma (linguisticamente falando) em sujeito constituinte de um sistema linguístico caracterizado pelas situações que o norteia.

A Sociolinguística Educacional insere-se, neste estudo, visando a compreender o processo de aprendizagem no ambiente escolar pela população-alvo da pesquisa, no sentido de descrever e analisar como processo de variação linguística de determinado grupo de falantes, inclusos em contexto social, marcado pela língua, na perspectiva de uso, ainda revelam marcas de um processo de ensino na era Vargas, como já posto.

Assim, no capítulo seis, com base nas pesquisas e no levantamento de dados obtidos, retomaremos o contexto supracitado com o amparo da linha Sociolinguística Educacional, discutida na presente seção, além de a necessária abordagem da língua, entendida como fenômeno de identidade cultural.

5 PERCURSO DA PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, os métodos de pesquisa documental e história oral, associados aos procedimentos de análise de conteúdo e entrevistas, respectivamente, necessários para a elaboração da pesquisa, a fim de responder ao questionamento e aos objetivos da presente investigação.

No que tange à pesquisa documental, com análise de conteúdo, selecionamos para *corpus* de análise, seis documentos dos arquivos do MALOPI: 1) “Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926”; 2) “Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926”; 3) “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina – 1º Anno – Leitura”; 4) “Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC)”; 5) “Correspondência Expedida em 27 de fevereiro de 1934, pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul” e; 6) “Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)”, divididos nas temáticas: ensino em língua estrangeira, implantação da política nacionalista (fator de proibição da língua materna do imigrante e obrigatoriedade da língua portuguesa) e ensino em língua portuguesa.

Os documentos selecionados são datados das décadas de 1920²⁶ e 1930 (momento histórico de investigação) e apresentam em seu conteúdo aspectos relativos ao ensino (de língua estrangeira e língua materna) no contexto escolar (lugar teórico de investigação). A seleção dos documentos ocorreu entre os meses de abril a setembro de 2014. A pesquisa foi feita de segunda à sexta-feira. Os documentos selecionados foram digitalizados e estão ordenados por tipo.²⁷

Além dos referidos documentos selecionados nos arquivos do MALOPI para a análise de conteúdo, fizemos dez entrevistas, conforme procedimentos do segundo método adotado, a História Oral, utilizando como instrumentos o questionário de pré-entrevista e o roteiro de entrevista. Essa etapa se deu no período de maio a setembro de 2014, com sujeitos entre as faixas etárias de 68 a 91 anos, das etnias alemã,

²⁶ Os documentos datados de 1920 foram selecionados por serem ações governamentais que se refletiram na década seguinte.

²⁷ Os documentos estão organizados em pastas no computador pessoal da pesquisadora.

italiana, leta e polonesa, residentes no município de Orleans (SC). A duração das entrevistas foi de aproximadamente 50 minutos para cada sujeito participante e foram realizadas em suas residências. A abordagem com cada sujeito entrevistado se deu pessoalmente pela pesquisadora, explicando o objetivo da investigação e expondo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).²⁸ O questionário de pré-entrevista (Apêndice B) foi aplicado inicialmente. As respostas, à medida que eram obtidas (oralmente), foram transcritas pela pesquisadora. Na sequência, o roteiro de entrevista foi aplicado. Nesse procedimento, as respostas foram gravadas em gravador digital. Todas as entrevistas foram transcritas, seguindo determinadas normas do Projeto NURC e do LAPEL²⁹ e armazenadas.³⁰

Para melhor visualização dos métodos e procedimentos adotados, propusemos abordar cada tópico em separado, junto às seções que seguem: métodos de pesquisa e abordagem; contexto da pesquisa e procedimentos; técnicas e/ou instrumentos de pesquisa e; população e amostra.

5.1 MÉTODOS DE PESQUISA E ABORDAGEM

Esta investigação fez uso dos dois métodos de pesquisa (documental e história oral), conforme mencionado, pois a escolha pode conferir maior variabilidade à construção do corpo, o que sugere também a validade científica das fontes selecionadas, pois segundo Igea *et al.* (1995 *apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p. 1):

O facto do investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efectuando [*sic*] assim a triangulação da informação obtida [...]. Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma

²⁸ O TCLE foi devidamente preenchido e assinado (pelo sujeito e pela pesquisadora) em duas vias, por todos os sujeitos pesquisados. Uma via foi entregue ao sujeito e a outra via está sob a guarda da pesquisadora.

²⁹ Averiguar na seção ‘5.3.3.2.2 Transcrição das entrevistas’.

³⁰ As entrevistas foram armazenadas em pastas de arquivos de documentos no computador pessoal da pesquisadora.

como os dados de uma investigação são recolhidos.

Assim, optamos pelos dois métodos de pesquisa, não só visando a ampliarmos nosso universo de construção do *corpus*, mas partindo do pressuposto sugerido por Calado e Ferreira (2004) da validade na comunidade científica dos resultados obtidos na pesquisa.

Sobre a pesquisa documental, embasamo-nos em pressupostos delineados por Marconi e Lakatos (1990) ao mencionarem que os documentos, por ainda não terem recebido o tratamento analítico, são considerados fontes confiáveis e cientificamente autênticas de informação. Junto à pesquisa documental, exploramos o procedimento metodológico de análise de conteúdo, entendida por Calado e Ferreira (2004) como o percurso que apresenta três métodos: a coleta dos documentos, a pré-seleção e a análise e interpretação.³¹

O método de história oral, sob as orientações de Freitas (1998) e Meihy (1998), parte de histórias de vida das pessoas que vivenciaram determinada situação. Neste caso, a que está sob investigação. Para a coleta desses dados, foram estruturados dois instrumentos de pesquisa: o questionário de pré-entrevista e o roteiro de entrevista.³²

Nas duas próximas subseções apresentaremos os dois métodos selecionados, primeiramente no âmbito da conceituação, para, nas seções seguintes, conferirmos os demais procedimentos atinentes aos métodos de pesquisa escolhidos.

5.1.1 Pesquisa Documental

A escolha pela pesquisa documental com análise de conteúdo como método de investigação para este estudo deve-se ao fato de caracterizá-la, segundo Gil (2002, p. 62), como “[...] fonte rica e estável de dados”. Esses dados referem-se a documentos, que ainda não receberam o tratamento analítico, apesar de serem considerados fontes confiáveis e cientificamente autênticas de informação (MARCONI; LAKATOS, 1990).

Junto à pesquisa documental, exploraremos o procedimento metodológico de análise de conteúdo, entendida por Calado e Ferreira

³¹ Este procedimento será abordado na subseção 5.3.1.

³² Os referidos instrumentos de pesquisa serão apresentados na seção 5.3.3.

(2004) como tendo três etapas: a coleta dos documentos, a sua pré-seleção e a análise e interpretação propriamente dita.³³

Portanto, para a construção do *corpus* necessária à pesquisa, foi selecionado em arquivos do MALOPI, por constituir-se em lugar de guarda de documentos oficiais e originais, os quais podem nos dar pistas para responder às inquietações propostas nesta investigação. O espaço chamado ‘Arquivo Histórico’, inserido na Casa de Pedra, um dos ambientes do MALOPI, constituiu-se em nosso lugar de pesquisa para coleta e seleção dos documentos escolhidos, onde há documentos variados do município de Orleans (SC), além da Fundação (e mantidas) responsável pelo Museu.

Como primeiro critério de seleção, a pesquisa foi direcionada para os documentos do município de Orleans (SC) de 1930. A título de informação, os documentos do município estão arquivados em 117 caixas, organizados por ano e tipo (ex.: ‘Correspondência Expedida – 1930’). Como pesquisamos inicialmente documentos de 1930, o montante foi de 240 documentos arquivados em 9 caixas.

O segundo critério de seleção adotado foi localizar, dentre os 240 documentos já pré-selecionados, aqueles que tratassem de assuntos da esfera educacional do município. Neste segundo procedimento, selecionamos 62 documentos.

Como terceiro e último critério de seleção, buscamos, dentre os 62 documentos pré-selecionados no procedimento anterior, aqueles que nos dessem pistas sobre o ensino nas escolas, enfatizando as questões do ensino em língua estrangeira ou materna do imigrante, da sua proibição ou da não existência; a implantação da política nacionalista e políticas públicas sobre a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa.

Há que se lembrar, como já exposto, que os documentos serão objetos de análise considerando os seguintes tópicos temáticos, funcionando como grandes categorias: ensino em língua estrangeira ou materna do imigrante, implantação da política nacionalista (fator de proibição da língua materna do imigrante (estrangeira) e obrigatoriedade da língua portuguesa) e ensino em língua portuguesa.

Além dos documentos selecionados (as quais serão apresentados na íntegra e analisados no capítulo seis), optamos também pelo método de pesquisa da história oral, discutida a seguir como método complementar ao processo proposto.

³³ Este procedimento será abordado na subseção 5.3.1.

5.1.2 História Oral

O segundo método de pesquisa selecionado para a investigação é história oral, por permitir o registro dos fatos históricos segundo a impressão dos próprios protagonistas, ampliando o universo dos dados obtidos, necessários para determinada investigação (FREITAS, 1998).

Selecionamos³⁴ dez pessoas, na faixa etária dos 68 a 91 anos, residentes no município de Orleans (SC) e descendentes das etnias alemã, italiana, leta e polonesa. No primeiro contato, para cada sujeito, foi apresentado o propósito da pesquisa. Com o objetivo de agilizar e dinamizar o processo, já foi aplicado o questionário de pré-entrevista. Em seis sujeitos entrevistados foi feita a entrevista na sequência da aplicação do questionário de pré-entrevista. Para os outros quatro sujeitos, a entrevista foi feita na semana seguinte ao primeiro contato. As respostas obtidas pelos sujeitos pesquisados das questões do questionário de pré-entrevista não foram gravadas e, sim, registradas pela pesquisadora a partir da fala dos sujeitos. A gravação se deu a partir das perguntas aplicadas com base no roteiro de entrevista.

Ressaltamos que tivemos o cuidado de obter o TCLE (Apêndice A), definido por Freitas (1998), como importante para firmar o vínculo entre a pesquisadora e o(s) entrevistado(s) participante(s).

O técnica utilizada foi a entrevista, tendo o cuidado de que o entrevistado se sentisse à vontade e, para isso, escolhesse o local que transmitisse e permitisse o acesso a objetos pessoais, como documentos, fotografias, acessórios, entre outros, propiciando um ambiente de naturalidade, familiaridade, acolhimento e principalmente estímulo à rememoração das lembranças necessárias à pesquisa que se pretende desenvolver. "O importante é que o local de realização da entrevista contribua para se atingir os objetivos que a geraram e não prejudique a realização estabelecida, nem a gravação do depoimento" (THOMPSON, 1998, p. 107). Acrescido a isso, reportamo-nos à Back (2000), sob a perspectiva laboviana do 'paradoxo do observador', i.e., a importância de o pesquisador criar a atmosfera acolhedora e estruturada de tal forma, que o entrevistado sinta-se seguro e tranquilo para discorrer sobre o assunto tratado.

Abordaremos nas seções que seguem o contexto da pesquisa e procedimentos, as técnicas e/ou instrumentos e população e amostra selecionados para constituir a presente investigação.

³⁴ Os critérios de seleção serão apresentados na seção 5.4 – População e Amostra.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS

Fazendo referência ao terceiro capítulo, ‘Contextualização Sócio-Histórica’, em que apresentamos o município de Orleans (SC), por ter sido colonizado pelos imigrantes europeus (alemão, italiano, letão e polonês) entre os séculos XIX e XX, são, portanto, os descendentes desses grupos que foram a população-alvo de nossa pesquisa. Nesse sentido, nossa apresentação deter-se-á sobre o modo como se dava a educação, em específico em que língua, e que ensino de língua no referido município, a partir do final do século XIX e início do século XX, com base no *corpus* de análise e nos critérios já mencionados no início deste capítulo.

Com a demarcação do momento histórico destacado junto ao capítulo três, coube verificar esse momento histórico por meio de documentos legais arquivados em locais públicos, por serem espaços de guarda e preservação desse tipo de material, de acordo com o que preconiza a Lei n.º 9.747, de 26 de novembro de 1994 (SANTA CATARINA, 1994).

Dentre os espaços públicos pensados inicialmente, encontraram-se a Secretaria de Educação, a Biblioteca Pública Municipal, o MALOPI e as igrejas das comunidades rurais. Este último espaço citado foi incorporado como possibilidade de localização de documentos por representarem (acreditamos nisso), nas comunidades, locais de possível guarda de arquivos históricos que relatam a construção da comunidade. Essa etapa de seleção do *corpus* de análise formatou-se entre os meses de abril a outubro de 2014.

Entre os meses de maio a setembro de 2014, a pesquisadora esteve *in loco* na Biblioteca Pública Municipal e nas igrejas das comunidades rurais de Taipa, Barracão, Rio Novo e Chapadão (comunidades importantes em nossa pesquisa por serem os lugares em que parte de nossa população-alvo viveu sua infância ou reside atualmente) e constatou não haver documentos que nos fornecessem pistas sobre o ensino, mais especificamente sobre o ensino da língua do imigrante e da língua portuguesa, entre o uso, a proibição e a obrigatoriedade, respectivamente, de ambas as línguas.

No mês de julho de 2014 a pesquisadora visitou o Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel (MALOPI), instituição mantida pela

Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE).³⁵ Criado em 30 de agosto de 1980, o MALOPI originou-se do ideal de preservação da identidade das etnias representativas do município, após principalmente a enchente³⁶ ocorrida no ano anterior, que trouxe como consequência a destruição do maquinário utilizado pelos colonos para a produção agrícola (DALL´ALBA, 1996). O referido pesquisador descreve o MALOPI como:

O Museu está instalado numa área de vinte mil metros quadrados de terra. As construções de características tradicionais abrigam em cada uma, um tipo de instalação industrial ou de serviços, abrangendo: capela, engenho de farinha de mandioca, estrebaria, galpão de serviços domésticos, cozinha de chão batido, casa do colono, cantina, meios de transporte, engenho de cana de açúcar, alambique, olaria, serraria pica-pau, oficinas artesanais, marcenaria, atafona, ferraria, monjolos, incluindo as belas rodas d'água. Além destas unidades citadas, também encontramos instalado nas dependências do Museu a Casa de Pedra, que abriga um acervo que foi salvaguardado num período anterior ao do Museu ao Ar Livre, esse acervo recebeu o nome de Museu da Imigração Conde D'Eu, hoje uma unidade histórica do Museu. (DALL´ALBA, 1996, p. 79)

Entre esses espaços do MALOPI, conforme Dall'Alba (1996) descreve, a Casa de Pedra constituiu-se em local específico de guarda de documentos, por abrigar, no ambiente chamado 'Arquivo Histórico', grande parte da documentação municipal desde a colonização até os dias

³⁵ Entidade criada em 23 de setembro de 1974, pela Lei Municipal n.º 491, com o propósito de ofertar a educação básica à comunidade de Orleans (SC). Para mais informações acessar o site: www.unibave.net.

³⁶ “Ocorrida em 23 e 24 de março de 1974, essa enchente foi devastadora, varrendo praticamente as margens do Rio Tubarão, da nascente até sua foz, bem como o de todos os seus afluentes. Destruíu parcialmente a cidade de Tubarão e todo o ramal ferroviário que atendia Orleans e Lauro Müller. No interior de nosso município os prejuízos foram incalculáveis, lavouras foram destruídas, rebanhos dizimados e as estradas e pontes simplesmente desapareceram. A nossa usina hidroelétrica, pioneira no sul do estado desde 1937, teve destruída a sua barragem, o canal e sua casa de máquinas” (LOTTIN, 2009, p. 79).

atuais. A construção desse espaço (Casa de Pedra) iniciou-se na década de 1990 e foi finalizado por volta do ano de 2002, com o apoio da FEBAVE, dos governos estadual e municipal, entidades e empresas da região (UNIBAVE, 2014).

A Casa de Pedra comporta diversos ambientes, os quais são: Museu da Imigração Conde D’Eu (exposição permanente); Biblioteca Histórica Etienne Stawiariski; Centro de Documentação Histórica Plínio Benício; Arquivo Histórico; Reserva Técnica; e Laboratório de Restauração e Conservação (UNIBAVE, 2014).

O Arquivo Histórico (espaço inserido na Casa de Pedra) caracterizou-se por ser nosso ambiente de consulta de dados em específico, por salvaguardar entre diversos documentos do município de Orleans (SC) e das instituições³⁷ mantidas pela FEBAVE, aqueles que se tornaram nossa principal perspectiva de investigação, ou seja, documentos sobre a inserção do ensino no município até as consequências na esfera educacional da implantação da política nacionalista do governo Getúlio Vargas a partir da década de 1930, além do ensino em língua portuguesa e na língua materna do imigrante.

Há um índice organizado para permitir o acesso dinamizado ao documento que se pretende pesquisar. À guisa de exemplo de organização dos documentos nas caixas, temos a identificação: ‘PE – Poder Executivo – 1913 a 1914’.

A documentação³⁸ está organizada por setores e dividida por tipo de entidade, documento e ano.

A documentação que serviu de base para a primeira etapa da pesquisa refere-se ao município de Orleans (SC).³⁹ Os documentos constantes nessas caixas dizem respeito ao período histórico do

³⁷ Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, Escola Barriga Verde, Centro de Educação Infantil Social Othília Debiasi, Centro de Qualificação Profissional, Escola de Educação Profissional Técnica Colônia Grão Pará e Escola de Educação Profissional Técnica Vale da Uva Goethe.

³⁸ Para termos acesso aos documentos, tivemos de solicitar autorização à direção. Esse procedimento é feito somente com autorização de um funcionário do museu. Para controle de acesso, há uma planilha que deve ser preenchida com o nome completo do pesquisador, a caixa pesquisada, o objetivo da pesquisa e a data, assinando-o ao final da pesquisa. Além desse procedimento, há o uso obrigatório de máscara e luvas, para preservar tanto a saúde do pesquisador quanto a integridade do documento. Com base nesses procedimentos, demos início à pesquisa propriamente dita.

³⁹ Foram 7 estantes com 117 caixas.

município, do início do século XX até meados da década de 1970. São documentos (atas, ofícios, correspondências expedidas e recebidas, livros-atas, recibos, etc.) de ordem principalmente política, jurídica, econômica e educacional.

Como o momento histórico da pesquisa refere-se à década de 30 do século XX, nossa atenção na primeira etapa de seleção voltou-se a selecionar, das 117 caixas, 9 com documentos que tratam de atividades do período em estudo. Cada caixa continha em média 30 documentos, totalizando 240. Esses documentos, conforme já mencionamos anteriormente, são atas, correspondências expedidas e recebidas, ofícios, entre outros.

Adotamos como segundo critério de seleção documentos que tratam da esfera educacional, fornecendo, portanto, em torno de 62 documentos. Esses documentos incluem instruções públicas, portarias, livros-atas e correspondências recebidas e expedidas, tratando em seus conteúdos sobre pagamento de professores, criação e/ou extinção de escolas, pagamento de aluguel de casa para escolas, nomeação de professores e interventores e/ou inspetores escolares, indicação de ensino em língua estrangeira, normativas sobre o ensino em língua estrangeira e sobre o ensino de forma geral.

O terceiro critério de seleção voltou-se para documentos que nos dessem pistas sobre o ensino nas escolas, enfatizando as questões do ensino em língua estrangeira; da sua proibição ou da não existência; e políticas públicas sobre a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, selecionando, portanto 6 documentos.

Na seção subsequente, discutiremos as demais etapas e critérios de seleção utilizados, por meio da análise de conteúdo para, com base nisso, apresentarmos, no próximo capítulo, os documentos que foram selecionados para análise.

A título de informação, cabe aqui destacar que, no mês de setembro de 2014, estivemos na Secretaria de Educação do município de Orleans (SC) para averiguar se havia documentos sobre a implantação da educação municipal (final do século XIX e início do século XX) e constatamos, por meio de visita e informe da Secretária de Educação, que não há arquivos atinentes ao momento histórico que estamos investigando.

5.3 TÉCNICAS E/OU INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com base nos esclarecimentos feitos na seção anterior sobre os métodos de pesquisa escolhidos, estabelecemos nesta seção a técnica

para a análise de conteúdo e de entrevista por meio dos instrumentos de pesquisa (questionário de pré-entrevista e roteiro de entrevista) utilizados na investigação.

5.3.1 Análise de Conteúdo

Para esta etapa, com base em Pimentel (2001), utilizamos técnicas para a análise de conteúdo com o propósito de buscar e interpretar, em cada documento selecionado, a temática central. Portanto, as temáticas permeiam o ensino em língua portuguesa e materna do imigrante (estrangeira) e a implantação da política nacionalista no município. Esta consistiu em processo de codificação e interpretação das informações contidas no *corpus* de análise construído, desvelando seu conteúdo de maneira a dar pistas daquilo que nos propusemos a investigar.

Em se tratando de técnica, a análise de conteúdo deve ser entendida como propõe Calado e Ferreira (2004, p. 8): “Um conjunto de procedimentos que têm como objectivo [*sic*] a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado”. Em face disso, para que pudéssemos fazer a análise de dados concernente ao processo metodológico, adotamos inicialmente a primeira etapa de seleção dos documentos coletados, verificando o índice de documentos do Arquivo Histórico do MALOPI, com o propósito de, dentre os documentos que estão naquele ambiente, mobilizar os conteúdos para análise. Conferimos nas 9 caixas de documentos do município, da prefeitura municipal, identificadas por PE (Poder Executivo), quais deles seriam importantes para a pesquisa, tendo para essa etapa de seleção, o primeiro critério, ou seja, documentos referentes ao município de Orleans (SC), datados da década de 1930. A partir disso, selecionamos 240 documentos.

O segundo critério dessa etapa foi selecionar documentos que tratassem de assuntos atinentes à educação no município. Nesse momento, selecionamos 62 documentos que tratam de maneira geral da esfera educacional.

O terceiro e último critério da primeira etapa procedimental foi selecionar 6, dentre os 62 documentos, já pré-selecionados, absorvendo, como critérios, documentos que nos dessem pistas sobre o ensino nas escolas, enfatizando as questões do ensino na língua materna do imigrante (estrangeira); da sua proibição ou da não existência; e

políticas públicas sobre a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa (nacionalismo).

A partir dos seis documentos selecionados, passamos para a segunda etapa: pré-seleção (leitura). Neste procedimento, nossa atenção voltou-se a organizar os documentos selecionados com base nas três temáticas já apontadas no terceiro critério da primeira etapa: ensino em língua estrangeira (materna do imigrante), implantação da política nacionalista (fator de proibição da língua estrangeira e obrigatoriedade da língua portuguesa) e ensino em língua portuguesa.

Feita a divisão, demos sequência com a terceira e última etapa de seleção: análise e interpretação. Foi feita ficha catalográfica contendo as informações principais do documento (tipo, data, assunto).

No Quadro 1 a seguir, procuramos sistematizar o método quanto aos procedimentos adotados:

Quadro 1 – Pesquisa documental: procedimentos metodológicos

Método: Pesquisa documental		
Procedimento metodológico: Análise de conteúdo		
Etapas (3) ⁴⁰		
1ª etapa – Coleta dos documentos		
Primeiro critério de seleção:	Segundo critério de seleção:	Terceiro critério de seleção:
Documentos localizados no arquivo do MALOPI referente ao município de Orleans (SC) datados da década de 1930.	Documentos que tratam da esfera educacional do município.	Documentos que nos dessem pistas sobre o ensino nas escolas, enfatizando as questões do ensino em língua estrangeira (materna do imigrante); da sua proibição ou da não existência; e políticas públicas sobre a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa.
240 documentos	62 documentos	6 documentos ⁴¹

⁴⁰ Conforme Calado e Ferreira (2004).

⁴¹ Toda a documentação selecionada foi fotografada e/ou digitalizada e identificada no arquivo pessoal da pesquisadora a partir das informações constantes tanto na parte externa da caixa quanto na parte interna advindas das

2ª etapa – Pré-seleção (leitura)		
Documentos divididos por temas		
Ensino em língua materna do imigrante (estrangeira)	Implantação da política nacionalista (fator de proibição da língua materna do imigrante (estrangeira)) e obrigatoriedade da língua portuguesa	Ensino em língua portuguesa
Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)	Correspondência Expedida em 27 de fevereiro de 1934, pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul; Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC)	Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926; Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926; Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – 1º Anno - Leitura
3ª etapa – Análise e interpretação ⁴²		
Análise dos dados correlacionando-os aos objetivos propostos à investigação.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Os procedimentos adotados conferem maior grau de confiabilidade ao método proposto, conforme Calado e Ferreira (2004), pois inserem na investigação a organicidade investigativa própria para a exposição dos resultados obtidos com a análise e interpretação necessárias.

folhas ou pedaços de folhas que separam cada grupo de documento por tipo, como, por exemplo: “Correspondência Expedida entre os anos de 1930 e 1931” e “Correspondência Recebida entre os anos de 1930 e 1931”.

⁴² A análise propriamente dita será apresentada no capítulo 6 – Apresentação e análise dos dados.

5.3.2 Entrevistas

Além da pesquisa nos documentos, utilizamos a técnica da entrevista para a coleta de dados, seguindo as orientações de Freitas (1998), desdobramo-nos neste método por acreditar que a história de vida das pessoas que vivenciaram determinado período histórico que se investiga também se torna relevante e útil para complementar os dados coletados à pesquisa proposta. Para tanto, selecionamos, com base em determinados critérios,⁴³ dez pessoas que compuseram nosso quadro de população-alvo escolhida para narrar suas histórias de vida, no que tange à percepção dos entrevistados sobre a implantação da política nacionalista do governo Getúlio Vargas a partir da década de 1930, delineando um percurso histórico anterior à política, em que o entrevistado falava ativamente sua língua materna e após a política, em que houve a proibição dessa língua e a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa no ambiente escolar.

5.3.3 Técnicas de Pesquisa

Conforme já relatamos no início desta seção, de acordo com Meihy (1998), a característica central do método de história oral consiste na realização de entrevistas com pessoas que tenham vivenciado o momento histórico em que a pesquisa se centra. Com base nessa premissa, elaboramos dois instrumentos de pesquisa, atinentes à técnica, que entendemos contribuir na investigação: o questionário de pré-entrevista e o roteiro de entrevista (Apêndices B e C), os quais serão explicitados conforme segue.

5.3.3.1 Questionário de pré-entrevista

O primeiro instrumento de pesquisa construído é o questionário de pré-entrevista. O referido instrumento tem por objetivo estabelecer o contato inicial com o sujeito que se pretende entrevistar, por meio de amostra de uma população que, escolhida aleatoriamente, com base nos dados do IBGE (2010),⁴⁴ e a partir de critérios pré-estabelecidos conforme consta neste capítulo, quais sejam: descendente de imigrante de origem europeia (alemão, italiano, leto e polonês); nascido entre as

⁴³ Os critérios de seleção serão apresentados na seção 5.4 – População e Amostra.

⁴⁴ Averiguar esta informação na seção 5.4 – População e Amostra.

décadas de 1920 a 1940 (que tenha experienciado a política nacionalista, principalmente no que se refere à proibição da língua do imigrante e à obrigatoriedade da língua portuguesa no ambiente escolar); representantes do sexo masculino e feminino de cada etnia e residente no município de Orleans (SC).

Essa pré-entrevista tornou-se necessária para familiarizar o(a) entrevistado(a) com a proposta de pesquisa, visando a efetivar nossa intenção de estudo para o segundo momento da investigação, por meio do roteiro de entrevista. O questionário foi elaborado com o propósito de iniciar o processo de aproximação com o sujeito, traçar seu perfil, bem como familiarizá-lo(a) com a investigação pretendida, como orienta Back (2008).

O instrumento foi organizado com duas estruturas, a primeira permeia a apresentação da pesquisa e a acolhida ao sujeito. E, a segunda, é constituída pelos questionamentos propriamente ditos, totalizando dez perguntas.

Ressalta-se aqui a não apresentação do questionário ao sujeito para que ele próprio respondesse de forma escrita, conforme Freitas (1998), para que a espontaneidade seja corrente. O critério adotado foi a leitura dos questionamentos constantes, solicitando as respostas de acordo com cada pergunta feita, ficando a cargo da pesquisadora anotar. Essa etapa da pesquisa não foi gravada. O intuito foi familiarizar o sujeito entrevistado com a pesquisa, não utilizando, portanto, o gravador. As respostas foram anotadas na folha do questionário de pré-entrevista.

Em termos procedimentais, inicialmente foi feita a apresentação da pesquisa a cada participante e relatada a importância da participação do sujeito nela, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desde o princípio, foi informado que a pesquisa era de cunho acadêmico, não servindo para outro fim, e que, em todo o processo, não ocorreria sob nenhuma hipótese a divulgação do nome, assegurando isso por meio do TCLE, conforme Silva Júnior (2007). Além disso, baseados em Thompson (1998), firmamos nosso compromisso de retornar as conclusões advindas dos resultados obtidos por meio das análises dos dados coletados.

Tanto esse instrumento quanto o roteiro de entrevista que será apresentado a seguir foram sistematizados em etapas⁴⁵ que nos

⁴⁵ O questionário de pré-entrevista serviu basicamente para apresentar as características principais que compuseram a amostra selecionada, como por

forneceram subsídios a cada momento da pesquisa, desde o processo de identificação do sujeito a ser pesquisado, o relato do momento histórico da investigação e as características atuais decorrentes das manifestações culturais de cada etnia, correlacionando permanentemente o aspecto da língua.

Após a aplicação do questionário, foi solicitado a cada participante que assinasse o TCLE e agendasse nova data (quando não foi possível fazer na sequência) para a segunda etapa procedimental, a entrevista propriamente dita, por meio do roteiro de entrevista que será apresentado na sequência.

5.3.3.2 A construção do roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista que ora se apresenta foi elaborado com base em dois instrumentos de pesquisa: o primeiro encontra-se em Freitas (1998),⁴⁶ e o segundo, em que o nosso se orienta, encontra-se em Mazzetto (2009).⁴⁷

O roteiro de entrevista toma como referência a perspectiva sociolinguística, fundamentada por Labov (1968), em que há o cuidado quanto ao momento da entrevista, no que se refere ao paradoxo do observador (LABOV, 1972). Seguindo as orientações de Labov (1972), Back (2008) aponta:

[...] com o intuito de assegurar, na medida do possível, a naturalidade do informante, apesar da

exemplo: gênero, idade, etnia, grau de escolaridade, etc. O roteiro de entrevista foi pensado para expor três etapas importantes para a pesquisa: Processo Ensino-Aprendizagem na Língua do Imigrante; A Política Nacionalista no Governo Getúlio Vargas e as Consequências para o Ensino na Escola e A Interculturalidade e a Identidade Cultural.

⁴⁶ FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: procedimentos e possibilidades. São Paulo: EDUSP, 1998. Trata-se de um manual para pesquisa utilizando a metodologia da História Oral. Na parte do apêndice do livro encontram-se documentos norteadores para uma pesquisa, dentre eles está o roteiro de entrevista utilizado como modelo para elaboração do nosso roteiro.

⁴⁷ MAZZETTO, Gino Marzio Ciriello. **Imigração Italiana**: uma possibilidade metodológica para o ensino de História. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2009. O artigo é resultante de um Projeto do Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e apresenta nos anexos o modelo de roteiro de entrevista também adaptado para elaboração do roteiro estruturado a seguir.

interferência potencial em função da presença do entrevistador com seu gravador, que pode afetar a espontaneidade do informante interferindo na obtenção do vernáculo (discurso produzido com o mínimo de atenção dispensada à fala) – o que é conhecido na literatura sociolinguística como o “paradoxo do observador”. (BACK, 2008, p. 185)

De acordo com Back (2008), o diálogo deve ser conduzido de maneira que o entrevistado sinta-se à vontade, sem a preocupação constante no modo de falar, em termos de língua culta. A responsabilidade do entrevistado deve ser em detalhar o mais aproximadamente possível todos os acontecimentos solicitados pelo entrevistador (CALVET, 2002). No que tange às perguntas, Freitas (1998) nos alerta:

Procuramos evitar questões fechadas, que normalmente levam as pessoas a responder sim ou não, e optamos pelas questões abertas que as levam a falar mais. Este tipo de trabalho exige memória rápida e muita concentração, para não repetirmos questões, e muita atenção à consistência e possíveis contradições do depoente. (FREITAS, 1998, p. 64)

Os questionamentos são divididos segundo três etapas organizadas e pensadas a partir dos objetivos e das hipóteses⁴⁸ em que a investigação se estruturou. Basicamente, as etapas são divididas em três momentos históricos, constituintes da pesquisa, o primeiro refere-se ao processo de ensino-aprendizagem do sujeito participante na sua língua materna; o segundo trata de averiguar as consequências advindas da inserção da política nacionalista no ambiente escolar, com destaque para a proibição da língua do imigrante e a obrigatoriedade da língua portuguesa; já o terceiro e último objetiva conferir os resultados dessa política para o sujeito, no momento vivenciado e atualmente, buscando compreender as facetas particularizadas desse processo.

Ressaltamos que também foi levado em consideração, na elaboração das perguntas, o uso de linguagem vernácula, de modo a

⁴⁸ Apresentados na seção: 5.3.3.2.1 O roteiro de entrevista: objetivos e hipóteses.

contribuir para uma atmosfera mais acolhedora, por um lado, e por outro, para, por meio da forma em que a língua se manifesta, possamos mapear resquícios de sua língua étnica, com os devidos cuidados pontuados pela metodologia da história oral, propostos por Alberti (2005), de entrevistas de sociolinguísticas, como em Labov (1966; 1968; 1972) e Back (2000; 2008), somado às contribuições de Freitas (2008), Meihy (1998; 2002), Thompson (1998), dentre outros, acerca do modo pelo qual se pode apreender a história oral propriamente dita.

5.3.3.2.1 O roteiro de entrevista: objetivos e hipóteses

Elaboramos o roteiro de entrevista, atentos aos objetivos e hipóteses propostos para a investigação.

Como método de identificação dos momentos históricos constituintes da pesquisa, elaboramos três etapas: o processo ensino-aprendizagem na língua do imigrante; a política nacionalista no governo Getúlio Vargas, as consequências para o ensino na escola; e a interculturalidade e identidade cultural.

Para a primeira etapa: ‘o processo ensino-aprendizagem na língua do imigrante’ elaboramos cinco perguntas (Apêndice C) com o propósito de apreender o processo de ensino-aprendizagem (no que tange ao ensino na língua do imigrante) no ambiente escolar e na comunidade do descendente de imigrante europeu residente no município de Orleans (SC) no período anterior à política nacionalista do governo Getúlio Vargas, a partir da década de 1930. A hipótese é a de que o processo de ensino-aprendizagem ocorria na língua do imigrante de igual origem étnica, o que favorecia, por um lado, a disseminação e a preservação da língua na comunidade em que determinada etnia se fixava. Consequentemente, a interação na família e na comunidade também ocorria na língua do imigrante, em uma espécie de bilinguismo, lembrando que estamos pensando no período anterior à década de 1930.

O objetivo da segunda etapa (a política nacionalista no governo Getúlio Vargas e as consequências para o ensino na escola) foi pontuar as iniciativas governamentais em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para os descendentes de imigrante europeu na década de 1930. Como um movimento de proibição pode, acreditamos, gerar conflitos, nossa hipótese nessa etapa foi a de que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, independentemente das iniciativas governamentais (do ponto de vista governamental) serviu como estímulo à questão nacionalista, ou seja, mecanismos que fortaleciam a hegemonia da nação. Para o descendente de imigrante europeu residente

no município de Orleans (SC), isso se deu forma apreensiva e autoritária pelo governo, imposto por meio de legislações e fiscalizando as escolas com a contratação de inspetores escolares. Além disso, há que se levar em consideração que, anterior à política nacionalista, a comunicação nas comunidades em que residiam os imigrantes e descendentes era feita na língua deles, não havendo o uso da língua portuguesa nesse contexto. Outra hipótese que levantamos para essa etapa, para a qual houve duas perguntas (Apêndice C), foi baseada na ideia de que o ensino da língua portuguesa no ambiente escolar ocorreu de maneira autoritária e impositiva (do ponto de vista do imigrante, pois as políticas ou ações governamentais preconizavam a hegemonia patriótica com fins de exaltação à nação, conforme visto no capítulo dois), não permitindo ao descendente de imigrante europeu fazer uso de sua língua, considerada materna.

Objetivamos também mapear os principais processos de apropriação da língua portuguesa por parte do descendente europeu, cujas línguas são de origem românica, indo-europeia e eslava nas perspectivas de aproximação ou distanciamento da língua portuguesa. Aqui, a hipótese é a de que o processo de aprendizagem da língua portuguesa constituiu-se de forma diferente entre os descendentes de origem leta e italiana, por exemplo, pela proximidade e distanciamento de suas línguas, respectivamente à portuguesa. Levamos em consideração, aqui, o fato de a língua portuguesa e a língua italiana serem de origem latina, línguas-irmãs, portanto com determinadas similaridades, diferentemente da língua leta, de origem eslava.

Na terceira e última etapa, em que dialogamos sobre as consequências para o ensino na escola e a interculturalidade e a identidade cultural, objetivamos averiguar como a língua-cultura do outro, a língua dita estrangeira para o Brasil, no contato com o português do Brasil, incidiu na construção identitária dos descendentes de imigrantes europeus no município de Orleans (SC) e identificar as contribuições das línguas dos descendentes de imigrantes europeus à língua portuguesa dos nativos habitantes no município em contextos não formais de aprendizagem. A única pergunta construída para essa etapa (Apêndice C) tomou por hipóteses que a proibição do uso da língua materna do descendente de imigrante europeu contribuiu para a minimização do uso, mas não a perda total, uma vez que a cultura não se pode suprimir em um ato normativo, o que deve se refletir na língua em uso e, também, a hipótese de ter havido a incorporação de palavras e expressões da língua do imigrante na Língua Portuguesa, tanto na escola quanto nos ambientes não formais de aprendizagem.

5.3.3.2 *Transcrição das entrevistas*

Ao iniciarmos esse processo, observamos algumas situações ocorridas, que nos fizeram tomar decisões sobre a melhor maneira para transcrever as entrevistas, a fim de torná-las legíveis. Alguns exemplos dessas situações são: a incompreensão do dito; a continuidade de determinado assunto, sem fazer referência à resposta a ele; a inserção de falas de outras pessoas que estavam presentes no momento da entrevista, etc.

Portanto, optamos por seguir algumas⁴⁹ das normas de transcrição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC)⁵⁰ e do Laboratório de Pesquisas de Letras (LAPEL),⁵¹ da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma (SC).

A partir desses procedimentos, as entrevistas serão apresentadas no próximo capítulo, para as devidas análises e interpretações.

5.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para a delimitação da amostra de nossa pesquisa, tomamos inicialmente as orientações de Meihy (2002), ao explanar sobre a necessidade de haver “a comunidade de destino, colônia e as redes de pessoas a serem entrevistadas” (MEIHY, 2002, p. 64).

A comunidade de destino, de acordo com Meihy (2002), refere-se ao grande grupo que a pesquisa pretende abranger. Neste caso, a nossa investigação adotou como critérios: pessoas de ambos os gêneros, residentes no município de Orleans (SC), inseridas na faixa etária dos 68 aos 91 anos (pessoas nascidas entre as décadas de 1920 e 1940).⁵²

Portanto, para fazermos a seleção da amostra com base nos critérios supracitados, averiguamos inicialmente o contingente

⁴⁹ Somente aquelas necessárias.

⁵⁰ “O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) teve início em 1969 e vem se desenvolvendo em cinco cidades brasileiras – Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Objetiva descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.” (PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, v. 4, p. 140, 1990).

⁵¹ Para mais informações, averiguar em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/220>>.

⁵² Base para o momento histórico que a nossa pesquisa investiga.

populacional por gênero e faixa etária do município de Orleans (SC), pelos dados estatísticos do IBGE (2010), conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Orleans (SC) – População residente, por situação do domicílio, sexo e grupos de idade – Sinopse

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade			
Sexo	Grupos de idade	Variável	
		População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)
Total	68 anos	103	0,48
	69 anos	86	0,40
	70 a 74 anos	435	2,03
	75 a 79 anos	318	1,49
	80 a 89 anos	268	1,25
	90 anos	6	0,03
	91 anos	3	0,01
Homens	68 anos	46	0,22
	69 anos	44	0,21
	70 a 74 anos	193	0,90
	75 a 79 anos	147	0,69
	80 a 89 anos	107	0,50
	90 anos	1	0,00
	91 anos	2	0,01
Mulheres	68 anos	57	0,27
	69 anos	42	0,20
	70 a 74 anos	242	1,13
	75 a 79 anos	171	0,80
	80 a 89 anos	161	0,75
	90 anos	5	0,02
	91 anos	1	0,00

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Segundo dados do IBGE (2010) apresentados, temos um total de 1219 pessoas (homens e mulheres) na faixa etária de 68 a 91 anos, o que em nossa pesquisa torna-se importante destacar, por considerar que esse

grupo etário nasceu entre as décadas de 1920 e 1940 e isso vem ao encontro de um dos critérios que estabelecemos para selecionar a população-alvo pertencente à investigação.

Sobre as colônias, Meihy (2002, p. 165) destaca que elas são qualificadas “pelos padrões gerais de sua comunidade de destino, isto é, pelos traços preponderantes que ligam a trajetória de pessoas a grupos amplos”. Nessa perspectiva, nossa pesquisa voltou-se para os seguintes critérios: descendentes das etnias alemã, italiana e polonesa, falantes na infância de sua língua materna e que tenham vivenciado as consequências da campanha nacionalista empregada a partir da década de 1930 pelo governo Getúlio Vargas, no que tange especificamente à obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa.

No entanto, cabe-nos aqui fazer algumas considerações. O resultado obtido com os dados do IBGE refere-se ao ano de 2010, portanto são os dados mais atuais que temos. Contudo, há a possibilidade de inserção de mais pessoas nesse grupo etário, assim como o fator de mortalidade, que pode ter ocorrido no grupo etário apresentado na Tabela 1, entre os anos de 2010 e 2014, informação que o instituto não oferece.

Outra variável que o IBGE (2010) não agrega à pesquisa refere-se à etnia e, por isso, não houve possibilidade de identificar a quantidade de pessoas pelas etnias que compõem nossa pesquisa, quais são: alemã, italiana, leta e polonesa.

Por último, não são fornecidos pelo Instituto dados referentes ao nome e local de residência, por serem confidenciais e, portanto, não permissíveis de divulgação pública.

Portanto, partindo dessa realidade e com base na última etapa da seleção – as redes de pessoas a serem entrevistadas – proposta por Meihy (2002) e entendida como os grupos de pessoas que efetivamente farão parte da pesquisa, adotamos algumas estratégias para localizar os possíveis sujeitos participantes da pesquisa.

Por conta das constatações supracitadas, entre os meses de agosto e setembro do ano de 2014, fizemos uso de duas estratégias, na tentativa de localizar nossa população-alvo: fomos às unidades de saúde do município, pelo fato de essas instituições terem o cadastro dos pacientes e, portanto, terem duas informações importantes: idade e local de residência. Outra estratégia que adotamos foi o contato com populares, pelas amizades constituídas e, com isso, a facilidade de conseguir nomes e endereços de prováveis pessoas que poderiam compor nossa amostra para a pesquisa.

Com base nisso, o nosso roteiro de busca da população-alvo percorreu geograficamente as comunidades rurais de Barracão, Taipa, Invernada e Chapadão, além dos bairros Barro Vermelho e Centro, pois parte delas foi colonizada pelos imigrantes europeus.

Como resultado dessa etapa da pesquisa, conseguimos obter a amostra da população de nossa investigação, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – População-alvo selecionada para a pesquisa

		Etnia			
Comunidade/Bairro	Sexo	Alemã	Italiana	Leta	Polonesa
Barracão	M	-	1	-	-
	F	-	1	-	-
Taipa	M	1	-	-	-
	F	2	-	-	-
Invernada	M	-	-	1	-
	F	-	-	-	-
Chapadão	M	-	-	-	1
	F	-	-	-	1
Barro Vermelho	M	1	-	-	-
	F	-	-	-	-
Centro	M	-	-	-	-
	F	-	1	-	-
Total por etnia		4	3	1	2

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Há que se fazer uma observação pertinente na Tabela 2, no que diz respeito à quantidade de pessoas selecionadas, remetendo-nos às orientações de Freitas (1998) e Meihy (1998), que destacam a importância da qualidade das entrevistas e não da quantidade de pessoas entrevistadas, sinalizando que a primeira refere-se à consubstancialidade dos dados obtidos, com a devida propriedade das pessoas que vivenciaram o momento histórico em que se discute na pesquisa. Os entrevistados têm idade média de 68 a 91 anos.

Conforme já abordado na seção anterior, a amostra selecionada para a pesquisa, ou seja, os sujeitos que participaram de nossa investigação por meio do questionário de pré-entrevista e da entrevista, foram previamente informados dos objetivos, bem como da importância desse trabalho para a finalidade que se propõe. Essas informações constam no TCLE, que foi devidamente assinado pelos participantes e

pela pesquisadora (duas vias), assegurando que a disseminação das informações obtidas será para análise dos dados da presente pesquisa, sem que haja divulgação do nome do sujeito. Uma via desse documento foi entregue para cada participante e a outra ficou sob a posse da pesquisadora.

Todas as entrevistas foram realizadas na residência dos sujeitos. Inicialmente, foi explicado o objetivo da entrevista e da pesquisa. Na sequência, foi aplicado o questionário de pré-entrevista e, para a maioria dos sujeitos, deu-se início à entrevista propriamente dita, com o uso do gravador. Para parte deles, a entrevista ocorreu uma semana após este primeiro contato. As entrevistas duraram em torno de 50 minutos. Todas seguiram normalmente, sem interrupções.

Como não podemos citar nomes de pessoas, conforme o TCLE, a identificação dos sujeitos participantes desta pesquisa, verificada no próximo capítulo, dar-se-á de maneira geral pelas nomenclaturas ‘entrevistado(a)’ ou ‘sujeito’ e individualmente adotamos códigos com três dígitos, sendo duas letras e um número. A primeira refere-se à etnia, por exemplo: A = alemã; a segunda retrata o gênero: M = masculino e F = feminino. O número foi colocado aleatoriamente e mantido para cada entrevistado, do início ao fim.

Com base no *corpus* de análise construído a partir da pesquisa no Arquivo Histórico do MALOPI, das informações obtidas mediante a aplicação do questionário de pré-entrevista e das entrevistas realizadas com a população-alvo selecionada, o próximo capítulo focar-se-á em analisar os dados obtidos, com base nas contribuições dos teóricos abordados nos capítulos já constituídos nesta investigação.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos dados obtidos que nos propusemos a investigar. Para tanto, conforme já descrito no capítulo anterior, conciliamos a pesquisa documental com a análise de conteúdo.

Além dos documentos selecionados para a análise de conteúdo, também fizemos uso do método de história oral, por meio de 10 entrevistas⁵³. Portanto, trata-se de cruzarmos as informações de conteúdo, haja vista a hipótese de um olhar diferenciado, entendendo que o distanciamento histórico também pode promover ressignificações daqueles dados obtidos nos documentos sob o ponto de vista do entrevistado.

Para sistematizar a apresentação deste capítulo, estruturamo-lo em duas partes: a primeira apresentará a análise dos dados contidos no *corpus* de análise selecionado, de acordo com as etapas constituídas⁵⁴ e a segunda focará a análise das entrevistas com a população-alvo selecionada.

6.1 PRIMEIRO *CORPUS* DE ANÁLISE: DOCUMENTOS DO MALOPI

Como optamos inicialmente, compete-nos nesta seção apresentar os resultados da análise dos documentos consultados e selecionados nos arquivos do Museu.

Lembramos que, no capítulo do percurso da pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios de seleção dos documentos para as devidas análises: ensino na escola feito pela língua do imigrante e a obrigatoriedade do ensino em Língua Portuguesa no ambiente escolar até as consequências dessa conduta (entendidas aqui no sentido de determinações), na esfera educacional que, no caso, obedece a determinações da implantação da política nacionalista do governo Getúlio Vargas a partir da década de 1930.

Com base nos critérios de seleção de documentos e nos momentos históricos descritos na metodologia, catalogamos seis documentos, sobre os quais versarão a análise. Em face do exposto,

⁵³ Apresentaremos na próxima subseção os dois instrumentos de pesquisa construídos para a aplicação dos procedimentos metodológicos atinentes ao segundo método escolhido, a história oral.

⁵⁴ As etapas são apresentadas no capítulo cinco, na seção: 5.3.2.2.1 O roteiro de entrevista: objetivos e hipóteses.

organizamos as análises dos documentos selecionados nas seções que seguem.

6.1.1 Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926: “solução para dois problemas conjugados”

Figura 3 – Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926



Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 3 – Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926

Decreto n.º 1944,**de 27 de fevereiro de 1926**

O Coronel Antonio Pereira da Silva e Oliveira, Vice-governador no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina,

considerando que o programma vigente nas escolas isoladas, no pressupposto de que os alunos aos quaes deve ser ministrado conhecem a língua vernácula, atendeu só ao problema de desanalphabetização:

considerando que, nas zonas coloniaes, grande numero de crianças fala mal ou mesmo desconhece a língua nacional, o que torna inadequado o mesmo programma: considerando que, para as escolas dessas zonas, se torna necessário a organização de um programma que, sem augmento do estagio escolar, atenda aos problemas de desanalphabetização e do ensino de língua portuguesa:

considerando que, segundo parecer do Director da Instrucção Publica, aprovado, pelo Secretario do Interior e Justiça, é a solução desses dois problemas conjugada em programma organizado pelo professor Orestes Guimarães, inspector federal das escolas subvencionadas pelo Governo da União:

DECRETA:

Artigo unico. – Fica approvedo o programma que com este é expedido, organizado pelo professor Orestes Guimarães, inspector das escolas subvencionadas pelo Governo Federal, para uso das escolas das zonas coloniaes, revogadas as disposições em contrario.

Palacio do Governo. em Florianopolis, 27 de fevereiro de 1926.

(Ass.) *Antonio Pereira da Silva e Oliveira*
Ulysses Gerson Alves da Costa

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

O primeiro documento selecionado para análise é o Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926, o qual aprova o “Programma de Ensino das Escolas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina”, por meio do Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926. Ao expor o referido Decreto, há que se fazer uma observação importante em relação aos dois demais documentos subsequentes. Os três documentos postos à análise (Decreto, Parecer e Programma) confluem-se, implicam-se, na medida em que expõem os argumentos para a implantação de um programa que atenda às necessidades de eficiência da instrução (primária) nas escolas catarinenses das zonas rurais na década de 1920 e que prosseguiu na década de 1930.

No cenário constituído, contextualizaremos as premissas que conduziram a educação em Santa Catarina e, conseqüentemente, no município de Orleans, anterior ao momento político do nacionalismo no governo de Getúlio Vargas na década de 1930, no entanto contínuas no referido período, conforme estudos de Santos (2008) sobre a instrução primária no estado nas primeiras décadas do século XX.

Começemos essa contextualização citando Romanelli (1983), segundo o qual a constituição da República do Brasil que vigorava até o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), consolidada no ano de 1891, instituiu a descentralização do sistema de ensino no País, conforme o art. 35, itens 3º e 4º, cabendo à União “[...] criar e controlar a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário [...]” (ROMANELLI, 1983, p. 41).

Com a proclamação da República e a conseqüente adoção de novos valores sociais e políticos, os problemas educacionais vividos pelos Estados continuaram sendo alvo de reformas diversas. Em Santa Catarina, a mais importante dessas reformas, e a que desencadeia a primeira campanha de nacionalização do ensino, começa em 1911. (LUNA, 2001, p. 161)

Fausto (1995) relata que nos primeiros anos do século XX, o Brasil passava por momentos de transição social, principalmente com o advento da industrialização no final do século XIX, o fluxo migratório europeu e a ascensão da cultura cafeeira. Grande parte da população que vivia no meio rural e sobrevivia da agricultura de subsistência transfere-se para a cidade a fim de contribuir com a mão-de-obra que a indústria precisava. No entanto, Soligo (2008) chama atenção sobre essa

população, que era expressivamente analfabeta⁵⁵, por não ter acesso à escola por conta da não descentralização do ensino.

Nesse contexto, Ghiraldelli Junior (1994) registra que várias reformas educacionais foram feitas, em nível federal, na tentativa de salvaguardar aos estados brasileiros a autoridade e a liberdade para ofertar um ensino de qualidade à população, que, segundo Ribeiro (2003 *apud* SOLIGO, 2008, p. 41), apresentava um sério problema por conta do analfabetismo, pois:

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira em base urbano-comercial, o analfabetismo passa a ser um problema que interfere diretamente no processo de industrialização, já que as técnicas de ler e escrever se tornariam instrumentos necessários à integração do povo ao novo contexto social pós-Primeira Guerra Mundial.

Além da questão do processo de industrialização, Soligo (2008) aponta outro aspecto importante para o desenvolvimento da sociedade, que era a necessidade de haver cidadãos que contribuíssem com o País. Essa contribuição se dava por meio de pessoas capacitadas para serem eleitores e, para essa condição, fazia-se necessário ser alfabetizado. Sobre isso, Soligo (2008) aponta que:

O sistema político republicano adotou como critério para a cidadania (entendida como participação nos pleitos eleitorais para escolha dos governantes) a condição de alfabetizado, o que excluía a maioria da população brasileira. Por isso, a alfabetização almejava, além de outros objetivos, a formação de cidadãos capazes de se tornar eleitores. (SOLIGO, 2008, p. 42)

Fiori (1991) cita que as causas do problema do analfabetismo no País no início do século XX incidiam principalmente sobre as péssimas condições do mobiliário e da estrutura que era alocada ou construída para o funcionamento da escola, a não formação do professorado e a existência na zona urbana de vários estados brasileiros, enfatizando, aqui, o de Santa Catarina, de imigrantes europeus e seus descendentes, ambos não falantes da língua portuguesa e, portanto, considerados

⁵⁵ Entendido aqui como não conhecedor da Língua Portuguesa.

‘analfabetos’; o que devemos, certamente, relativizar, haja vista que, em algumas famílias, conforme Back (1995), em se tratando dos alemães de Forquilha (SC), os próprios pais ou avós reuniam os pequenos para ensinar a ler e escrever e, geralmente, ensinavam na língua materna, ou seja, na alemã, pois era a única que conheciam. Portanto, o que se está chamando de ‘analfabetos’ pode referir-se à aprendizagem da língua nacional: o português.

Nesse cenário, Lago (1994) e Ghiraldelli Junior (1994) mencionam que, na década de 1910 no estado de Santa Catarina, o então governador Vidal José de Oliveira Ramos propôs mudanças na estrutura organizativa do ensino.

Fiori (1991) comenta que a reforma educacional⁵⁶ catarinense mais expressiva no governo de Vidal Ramos foi conduzida pelo professor paulista Orestes Guimarães, em princípio no município de Joinville e, posteriormente, em todo o estado de Santa Catarina.

O professor Orestes Guimarães, indicado para o cargo de Inspetor Geral de Instrução Pública em Santa Catarina pelo governador Vidal Ramos, teve a tarefa de reformar todo o ensino no estado, buscando como modelo as políticas educacionais dos Estados Unidos, que, de acordo com Cucho (1999), tinham por diretrizes incutir na população a identidade nacionalista, principalmente com as consequências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Em Santa Catarina, por conta da expressiva massa migratória europeia no estado, a preocupação do governo firmava-se nessa formação da identidade nacional por meio da educação, a fim de não haver um isolamento entre os imigrantes e os nativos brasileiros. Para que essa identidade fosse firmada, Cristofolini (2002) observa o seguinte:

A nacionalização do ensino deve ser analisada a partir do contexto nacional, historicamente construída com a participação de imigrantes que colonizaram lugares pouco habitados por luso brasileiros e promoveram desta forma, o seu próprio ‘isolamento cultural’. (CRISTOFOLINI, 2002, p. 35)

⁵⁶ Santos (2008) comenta que a instrução pública no estado não previa, anterior à reforma, a obrigatoriedade do ensino primário nas escolas públicas, bem como a inclusão das escolas particulares, especificamente das zonas coloniais, criadas pelos imigrantes.

O posto por Cristofolini (2002) aponta para a importância dada ao aspecto do “contexto nacional, historicamente construída”. A esse respeito, vale ressaltar que, com base em Bakhtin (1988), é necessário que se leve em consideração aspectos como esse, para a aprendizagem da língua, defendendo que o sujeito constrói e se constitui socialmente no processo de apropriação dela (língua). Adentrando nesse ramo, Severo (2009, p. 276) afirma que:

Bakhtin [...] vê as motivações para a mudança como sendo de cunho totalmente social, material e histórico, daí sua abordagem poder ser identificada como sociológica [...]. E a variação/mudança permeia a seguinte engrenagem: diferentes esferas sociais constituem diferentes formas de comunicação verbal, que se alteram e se produzem mútua e historicamente. Para Bakhtin [...], a língua muda porque diferentes significados sociais são atribuídos aos elementos lingüísticos, fruto das relações (conflituosas) existentes entre diferentes grupos sociais.

E é nessa ‘relação conflituosa’ entre imigrantes europeus e nativos brasileiros, de esferas culturais distintas, que Orestes Guimarães estabelece uma série de medidas, na tentativa de por fim a esse problema, com a reforma do ensino público (atingindo também o ensino nas zonas coloniais) do estado de Santa Catarina, por meio da Lei n.º 846, de 11 de novembro de 1910 (SANTA CATARINA, 2010).

Orestes Guimarães buscou criar um sistema de ensino que pudesse resolver, além do problema do analfabetismo, a questão da inclusão dos grupos étnicos predominantes nas zonas rurais de vários municípios do estado, conforme podemos perceber em Fiori (1991, p. 83):

Essa reorganização do ensino teve repercussão além das fronteiras estaduais e isto deveu-se à sua eficiência, quando analisado no contexto da época. [...] Essa repercussão foi estimulada, ainda, pela circunstância dessa reforma ocupar-se veementemente com a ação da escola na assimilação de populações de origem alienígena – principalmente alemã. Esse fato, com a participação do Brasil na primeira guerra mundial em 1917 e conseqüente consideração da Alemanha como país beligerante,

tornou-se então um discutido problema político de ordem nacional.

A esse respeito, Fiori (1991) ainda chama atenção sobre as consequências para o ensino no Estado Santa Catarina com o posicionamento contrário do Brasil à Alemanha durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Em princípio, o ensino primário nos estados brasileiros, que era de responsabilidade dos governos municipais e estaduais, passou a ser subvencionado no Estado de Santa Catarina, a pedido do próprio governador, pela União.

Fiori (1991) destaca que o governo sentia-se inapto a assumir totalmente a responsabilidade do processo de nacionalização. Nesse contexto, a União, por meio do Decreto n.º 13.014, de 4 de maio de 1918, passou a ter o direito de subvencionar escolas estabelecidas em comunidades de origem estrangeira. E, para fiscalizar os trabalhos nas escolas, foi criado o cargo de Inspetor Federal, tendo o professor Orestes Guimarães exercido essa função entre 1918 e 1931. Nesse ínterim, Lago (1994) assevera que o estado de Santa Catarina tomou medidas austeras nos trabalhos desenvolvidos no âmbito educacional nas escolas isoladas, com ênfase nas localidades de concentração das colônias estrangeiras, por meio de decretos, leis e regulamentos.

Lago (1994) ressalta, ainda, que tais medidas não se tornaram tão eficazes pelo fato de não haver professores habilitados a substituir os já existentes nas escolas particulares, localizadas nas zonas de colonização do imigrante europeu, por não serem bilíngues. No entanto, essa dificuldade não eximiu o governo catarinense, com o apoio da União, de promover ações repressoras em prol do nacionalismo, ao ensino existente nas áreas de colonização estrangeira.

Moreira (1954 *apud* SOLIGO, 2008) resume que, em Santa Catarina, o período compreendido entre 1911 e 1935 foi marcado por inúmeras medidas de fortalecimento do ideal nacionalista por meio da educação, atingindo todas as categorias de escolas,⁵⁷ em especial as tidas como particulares ou de zonas coloniais, que foram criadas e custeadas por muito tempo pelos colonos imigrantes e seus descendentes, além de seus governos dos países de origem, a exemplo do que destaca Back 1995 (*apud* SARTOR, 2011), referindo-se à comunidade de Forquilha (SC), conforme podemos averiguar:

⁵⁷ Ver no RGIPSC.

Nesse sentido, por algum tempo os moradores de Forquilha e também de outras comunidades instaladas ao longo dos estados vizinhos, colonizados por imigrantes alemães, tiveram que organizar suas recém colônias apenas com os recursos que tinham, pois o governo omitiu o auxílio para os imigrantes recém chegados. Foi por isso, então, que surgiram as escolas étnicas, neste caso, as escolas étnicas alemãs, a fim de atender as necessidades escolares, além de cultivar a língua materna, ou seja, a alemã, e, do mesmo modo, dar continuidade aos hábitos destes imigrantes. (BACK, 1995 *apud* SARTOR, 2011, p. 28)

O marco, segundo Soligo (2008), do período inicial da reforma na educação em Santa Catarina, proposta pelo professor Orestes Guimarães, no governo de Vidal José de Oliveira Ramos (1914-1918), foi com o Regulamento Geral da Instrução Pública,⁵⁸ em execução à Lei n.º 967, de 22 de agosto de 1913, instituído pelo Decreto n.º 794, de 2 de maio de 1914, chamando-nos atenção no que se refere à questão da importância dada, dentre as atribuições do inspetor escolar, no cumprimento do dever de assegurar o ensino em língua vernácula,⁵⁹ assim como na contratação de professores que ensinem a língua portuguesa nas escolas estabelecidas em comunidades estrangeiras.

O ano de 1926 marca outro processo importante dessa reforma, de acordo com Santos (2008), com a institucionalização do Programa de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniais,⁶⁰ necessário por conta da não eficácia na aplicabilidade do Programa de Ensino das Escolas Isoladas⁶¹ às escolas das zonas coloniais no estado de Santa Catarina, conforme o Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926 e do Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926.⁶²⁻⁶³

⁵⁸ Escrito conforme o documento original.

⁵⁹ Leia-se Língua Portuguesa.

⁶⁰ Conforme veremos discussão junto às Figuras 10, 11, 12, 13 e 14, que estão segmentadas por uma questão eminentemente didática.

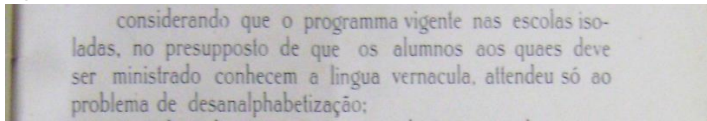
⁶¹ Ferber (2014) aponta que nos anos de 1911 e 1916 foram instituídos dois programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas do Estado de Santa Catarina, por meios dos decretos n.º 587 de 22 de abril de 1911 e n.º 796 de 2 de maio de 1916, respectivamente.

⁶² Conforme veremos discussão junto às Figuras 4, 5 e 6, que estão segmentadas por uma questão eminentemente didática.

As Figuras 4, 5 e 6, a seguir, constituem-se em excerto do Decreto, os quais tomaremos como dado de análise, por remeterem às questões da obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa, principalmente nas escolas das zonas coloniais, cujo esse acontecia na língua do imigrante.

A ocorrência junto à Figura 4 expõe um dos motivos para a aprovação de um programa de ensino específico para as escolas das zonas coloniais de Santa Catarina, diante do fato de atender apenas ao processo que envolve a alfabetização dos falantes de língua portuguesa, excluindo, portanto, do processo de ensino-aprendizagem, aqueles que não falam o português, problema responsável pela ineficiência do programa anterior, conforme segue:

Figura 4 – “Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926” (excerto 1)



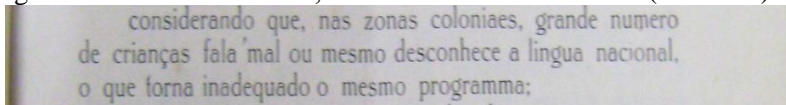
Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Podemos perceber, no excerto da Figura 4, que o programa de ensino das escolas isoladas (1916), vigente até esse período para as escolas das zonas coloniais, focalizou somente a alfabetização, o que sugere ser o principal motivo (não de fundo), firmando o que Bomeny (2003) apresentou sobre o índice de analfabetismo em Santa Catarina, no início do século XX: na década de 1900, o estado tinha um índice de 85% da população analfabeta e, na década de 1910-1920, esse índice decaiu para 74,6%.⁶⁴ Somado ao problema de analfabetismo no estado, estava o de aprendizagem da língua portuguesa ou nacional (de acordo com o descrito no documento), principalmente por parte dos descendentes de imigrantes europeus instalados nas zonas rurais, conforme podemos vislumbrar no próximo excerto do documento (Figura 5):

⁶³ Esse panorama feito para compreender a educação no estado de Santa Catarina, entre as décadas de 1900 e 1920, tornou-se necessário para adentrarmos neste momento em específico na análise dos documentos que selecionamos, apresentados na sequência.

⁶⁴ Na época, ser analfabeto significava não saber ler e escrever a Língua Portuguesa.

Figura 5 – “Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926” (excerto 2)



Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

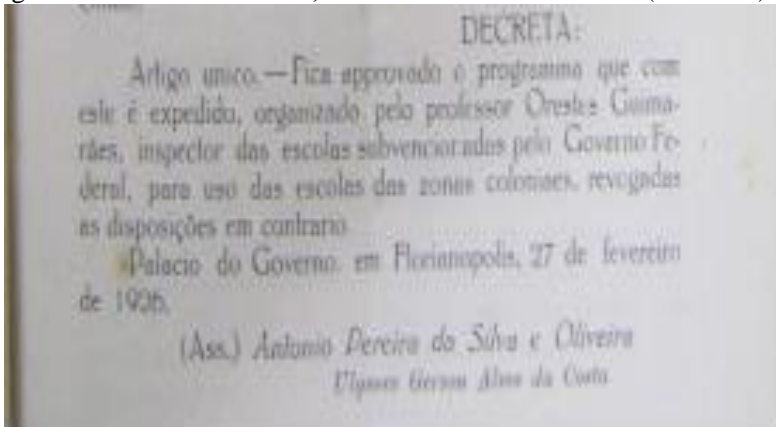
Esse problema foi identificado por Fiori (1991), tendo como uma das causas, a falta de professores habilitados para lecionar nessas comunidades, por não serem bilíngues, tornando a comunicação com os alunos deficitária e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem comprometido. Luna (2001) confirma o exposto por Fiori (1991) ao citar que:

O principal problema encontrado por Orestes Guimarães para implementação da escola pública em zona de imigração foi a falta de professor com competência lingüística para o ensino de português. Ele acreditava que o professor adequado para essas escolas deveria ser proficiente nas duas línguas, no português e na língua do aluno e da sua comunidade [...]. (LUNA, 2001, p. 63)

Nesse contexto, Luna (2001, p. 64) destaca que a dificuldade de “[...] encontrar professores, com essa qualificação e disposição para permanecer nos distantes núcleos do interior do Estado a salários módicos [...]” ocasionou a contratação de profissionais despreparados e desconhecedores das línguas dos imigrantes e, conseqüentemente, comprometeu o aprendizado da língua portuguesa das crianças imigrantes, falantes de suas línguas maternas.

As problemáticas postas à prova são elementos justificáveis, portanto, para a aprovação do “Programma de Ensino nas Escolas das Zonas Coloneais”, por meio de artigo único do Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926, pelo governador em exercício, Coronel Antonio Pereira da Silva e Oliveira, consoante podemos averiguar no último excerto feito (Figura 6) do referido documento:

Figura 6 – “Decreto n.º 1944, de 27 de fevereiro de 1926” (excerto 3)



Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Com base no excerto 3 (Figura 6) do Decreto, o Diretor de Instrução Pública, professor Henrique da Silva Fontes, no uso de suas atribuições,⁶⁵ emite o Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926, favorável à criação e à adoção do programa proposto pelo professor Orestes Guimarães, Inspetor Escolar das Escolas Subvencionadas pelo Governo Federal (SOLIGO, 2008), como podemos verificar na discussão a seguir.

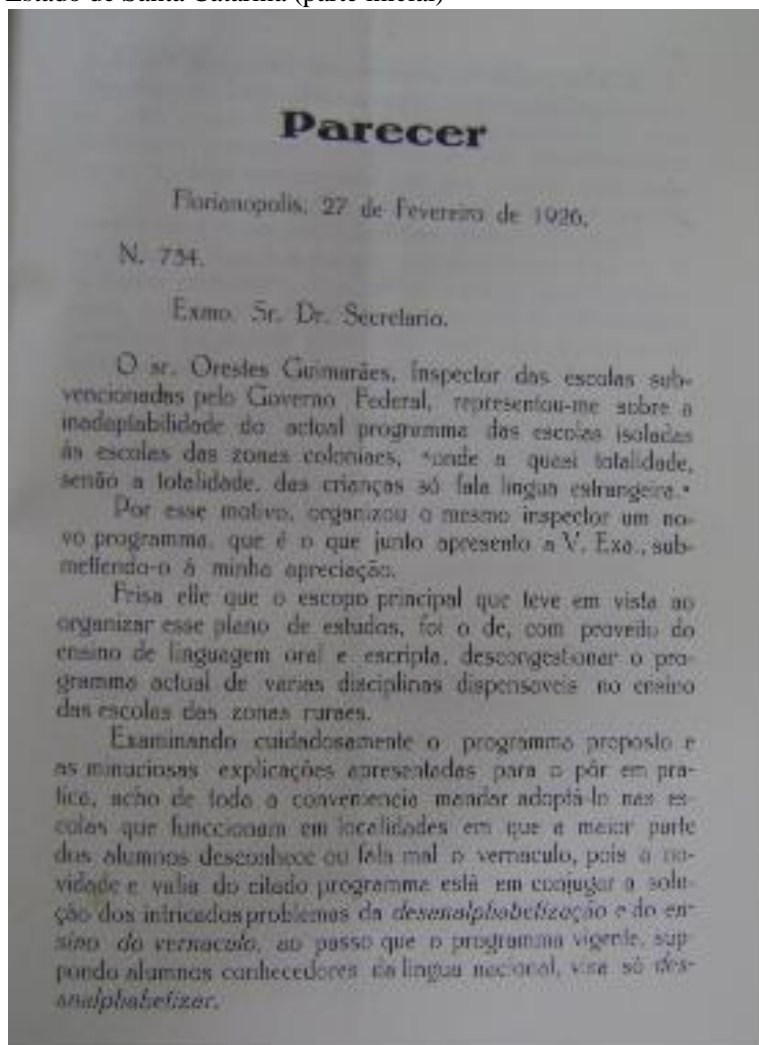
6.1.2 Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926: “favorável à resolução dos problemas”

Como já dito, o Parecer em lista se posiciona favorável à criação do Programa, conforme podemos ver os registros impressos

⁶⁵ “O cargo de Diretor de Instrução Pública foi criado pelo “Regulamento Geral da Instrução Pública de Santa Catarina”, de 2 de maio de 1914, como auxiliar do Governador do Estado à direção do ensino, juntamente com o Secretário Geral, o Inspetor Geral do Ensino em comissão, os Inspetores Escolares e os Chefes Escolares. Dentre as competências desse cargo, está a de fiscalizar juntamente com os inspetores e chefes escolares as escolas de todo o Estado, averiguando o fiel cumprimento das determinações do referido Regulamento” (SANTA CATHARINA, Regulamento Geral da Instrução Pública em execução da Lei n.º 967 de 22 de agosto de 1913. p. 11-14).

junto às Figuras 7, que expõe a parte inicial do documento, e 8, que exhibe sua parte final.

Figura 7 – “Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926” sobre o Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina (parte inicial)



Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 7 – “Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926” sobre o Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina (parte inicial)

Parecer

Florianopolis, 27 de fevereiro de 1926.

N. 754

Exmo. Sr. Dr. Secretario.

O sr. Orestes Guimarães, Inspector das escolas subvencionadas pelo Governo Federal, representou-me sobre a inadaptabilidade do actual programma das escolas isoladas ás escolas das zonas coloniaes, “onde a quasi totalidade, senão a totalidade, das crianças só fala língua estrangeira.”

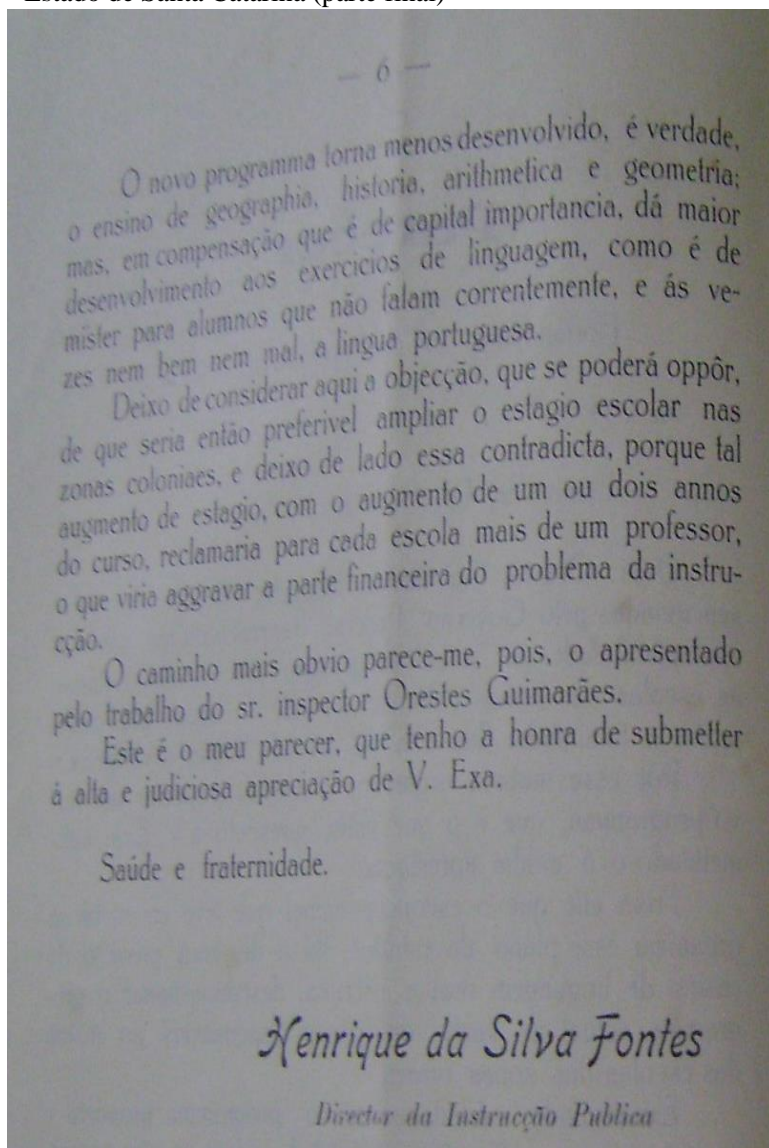
Por esse motivo, organizou o mesmo inspector um novo programma, que é o que junto apresento a V. Exa., submettendo-o à minha apreciação.

Frisa elle que o escopo principal que teve em vista ao organizar esse plano de estudos, foi o de, com proveito do ensino de linguagem oral e escripta, descongestionar o programa actual de varias disciplinas dispensáveis no ensino das escolas das zonas ruraes.

Examinando cuidadosamente o programma proposto e as minuciosas explicações apresentadas para o pôr em pratica, acho de toda a conveniencia mandar adaptá-lo nas escolas que funcionam em localidades em que a maior parte dos alumnos desconhece ou fala mal o vernaculo, pois a novidade e valia do citado programma está em conjugar a solução dos intrincados problemas da *desanalfabetização* e do *ensino do vernáculo*, ao passo que o programma vigente, suppondo alumnosconhecedores da língua nacional visa só *desanalfabetizar*.

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 8 – “Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926” sobre o Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina (parte final)



Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 8 – “Parecer n.º 754, de 27 de fevereiro de 1926” sobre o Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina (parte final)

– 6 –

O novo programma torna menos desenvolvido, é verdade, o ensino de geografia, história, arithmetica e geometria; mas, em compensação que é de capital importancia, dá maior desenvolvimento aos exercicios de linguagem, como é de mister para alunos que não falam correntemente, e ás vezes nem bem nem mal, a lingua portuguesa.

Deixo de considerar aqui a objecção, que se poderá oppôr, de que seria então preferivel ampliar o estagio escolar nas zonas coloniaes, e deixo de lado essa contradicta, porque tal augimento de estagio, com o augimento de um ou dois anos do curso, reclamaria para cada escola mais de um professor, o que viria agravar a parte financeira do problema da instrucção.

O caminho mais obvio parece-me, pois, o apresentado pelo trabalho do sr. inspector Orestes Guimaraes.

Este é o meu parecer, que tenho a honra de submeter à alta e judiciosa apreciação de V. Exa.

Saúde e fraternidade.

Henrique da Silva Fontes

Director da Instrucção Publica

O parecer emitido ao Secretário do Interior e Justiça, Cid Campos⁶⁶ na época, em duas páginas, anexado ao Decreto e ao Programa de Ensino sob análises, apresenta em linhas gerais o aceno positivo por parte do Diretor da Instrução Pública, Henrique da Silva Fontes, em adotar o “Programma de Ensino nas Escolas das Zonas Coloniais do Estado de Santa Catarina”, levando em consideração os argumentos expostos pelo Inspetor Federal, Orestes Guimarães, os quais já discutimos no documento anterior.

No documento em análise, a ênfase que o professor Henrique da Silva Fontes atribui, assim como o professor Orestes Guimarães, às questões-problema do analfabetismo e da falta de conhecimento das crianças estabelecidas nas zonas coloniais, da língua nacional (portuguesa), estão evidentes no último parágrafo da parte inicial do documento (Figura 7), junto ao qual parece latente a preocupação do governo do Estado de Santa Catarina e de seus auxiliares em matéria de instrução pública de um programa de ensino focado para a questão da aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos que frequentavam as escolas estrangeiras (normalmente as rurais) das zonas coloniais do estado, distantes do processo emergente de nacionalismo apregoado pelo governo brasileiro (SOLIGO, 2008).

Assim, como elemento integrante e final dos dois últimos documentos analisados, passaremos a discutir partes que consideramos importantes do “Programma de Ensino nas Escolas das Zonas Coloniais do Estado de Santa Catarina”, categorizado na temática: ensino em língua portuguesa.⁶⁷

6.1.3 Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina – 1º Anno – Leitura⁶⁸

Optamos por analisar o Programma com base na temática da obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, acreditando

⁶⁶ O documento expõe à emissão ao Secretário, no entanto não explicita o nome. Esta afirmação foi feita com base nos registros de documentos da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, disponíveis no *site*: www.ale.sc.gov.br.

⁶⁷ As temáticas foram apresentadas e justificadas no capítulo 5 Percurso da Pesquisa.

⁶⁸ Optamos por analisar os conteúdos do primeiro ano, pelo fato de considerarmos o ano em que as crianças iniciam o processo de escolarização.

inicialmente ser um indício da implantação da política nacionalista no município.

O referido documento, datado de 1926, contém 25 páginas,⁶⁹ divididas por diretrizes e estabelecidas para cada ano escolar: 1º, 2º e 3º anos do ensino primário.⁷⁰

Com base na leitura na íntegra do “Programa”, podemos apreendê-lo da seguinte forma. No primeiro ano, a classe era dividida em duas seções: A (adiantada) e B (atrasada). As crianças da seção B eram instruídas forçosamente na fase preparatória à leitura diária de palavras escritas no quadro; na tradução dessas palavras e na silabação. O ensino para as crianças da seção B era dividido em três fases. Na primeira fase havia: a leitura da Cartilha – tradução e decomposição – (silabação) das palavras e sentenças lidas; na segunda fase: a leitura corrente da cartilha (obedecendo às normas de pontuação) e a recordação ou ato de tradução/interpretação; na terceira fase: a assimilação do Primeiro Livro, com as mesmas determinações da Cartilha. Na sequência, havia a aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa,⁷¹ Aritmética e Cantos, com ênfase na leitura, escrita, interpretação e reconhecimento das palavras.

No segundo ano havia as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e Cantos. Na disciplina de Língua Portuguesa era utilizado o Segundo Livro, dando sequência ao processo fluente de leitura, codificação, tradução, interpretação de palavras, frases e textos e iniciada a leitura do Terceiro Livro.

⁶⁹ Com base na digitalização do documento disponível no MALOPI.

⁷⁰ De acordo com o Regulamento Geral da Instrução Pública (SANTA CATARINA, 1913), ‘no título III, das escolas e professores, Capítulo I – Do curso preliminar – na seção I – da criação, remoção localização e supressão das escolas, institui no Art. 40 que o ensino público primário é obrigatório e destinado às crianças maiores de 6 anos e menores de 15 e na seção III – Dos programas das escolas, determina no Art. 72 que as escolas terão três anos de curso. A Lei nº 1187, de 5 de outubro de 1917, contida no livro de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias do ano de 1917, p 77 a 81, sanciona a obrigatoriedade do ensino preliminar, na língua vernácula, para com as crianças de 6 a 15 anos.

⁷¹ “Os programas são organizados por ano escolar e por habilidades linguísticas, no caso leitura e linguagem oral e escrita” (LUNA, 2001, p. 45-46). O livro faz referência a essa disciplina como Linguagem Oral e Linguagem Escrita. Optamos por ‘chamá-la’ de Língua Portuguesa para estabelecer a proximidade existente, a fim de facilitar a compreensão.

No terceiro ano havia as disciplinas de: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Educação Moral e Cívica, Cantos, Higiene, Ginástica e Trabalhos Domésticos (para a seção feminina). Na disciplina de Língua Portuguesa era finalizado o Terceiro Livro e iniciado o Quarto Livro. O aluno era ensinado a ler, escrever, traduzir, interpretar e decorar com desenvoltura.

Para a análise que nos propomos a investigar, selecionamos no documento as páginas 7, 8, 9 e 10 (Figuras 9, 10 e 11 respectivamente), com o intuito de averiguar como ocorria o ensino da Língua Portuguesa e a preocupação do governo catarinense de fazer cumprir as determinações do ideal nacionalista por meio da aprendizagem da língua nacional pelas crianças, descendentes de imigrantes europeus, alunos das escolas das zonas coloniais, falantes de suas línguas maternas.

Justificamos a escolha pela primeira parte do programa, por tratar-se do ensino para as crianças do primeiro ano, recém-chegadas à escola, sem contato, acreditamos, ou pouco, com a língua nacional.

Nesse contexto, o primeiro excerto (Figura 9) que colocamos à análise expõe a finalidade das escolas das zonas coloniais de fazer com que o professor ensine a língua vernácula aos alunos, para bem ler, falar e compreender. Vejamos o teor da Figura 9, cujo foco remete ao conteúdo disciplinar de leitura:

Figura 9 – “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – “1º Anno – Leitura”

Programma de Ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes

1.º ANNO

LEITURA

ADVERTENCIA. — O professor deverá empregar o methodo de sentencição, se o tiver praticado nos grupos escolares do Estado; em caso contrario, deverá empregar o methodo da **palavração**, conforme o programma e as instrucções que seguem.

Os alumnos desta classe deverão entrar uma hora depois dos alumnos da 2.ª e 3.ª classe.

Terão, diariamente, tres horas e meia de aula.

Sendo o fim principal das escolas ru-
raes das zonas coloniaes a comprehen-
são da lingua vernacula, os professores,
além de insistirem sobre a boa pronun-
cia dos termos lidos, sobre a boa lei-
tura das sentenças e dos capitulos dos
livros usados, insistirão, tambem, sobre
a perfeita comprehensão de tudo quanto
os alumnos lerem — **termos, sentenças,
periodos e capitulos.**

E' feito simultaneamente o aprendizado
da leitura e da escripta. A classe é dividi-
da em duas secções: A (adeantada), B
(atrasada).

Figura 9 – “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – “1º Anno – Leitura”

**Programma de Ensino das escolas
isoladas das zonas coloniaes**

1.º ANNO

LEITURA

ADVERTENCIA. – O professor deverá empregar o methodo de sentencição, se o tiver praticado nos grupos escolares do Estado: em caso contrario, deverá empregar o methodo da **palavração**, conforme o programma e as instruccões que seguem.

Os alumnos desta classe deverão entrar uma hora depois dos alumnos da 2.^a e 3.^a classe.

Terão, diariamente, tres horas e meia de aula.

Sendo o fim principal das escolas rurais das zonas coloniaes a comprehensão a comprehensão da língua vernacula, os professores, além de insistirem sobre a boa pronuncia dos termos lidos, sobre a boa leitura das sentenças dos capítulos dos livros usados, insistirão, também, sobre a perfeita comprehensão de tudo quanto os alumnos lerem – **termos, sentenças, periodos e capitulos.**

E´ feito simultaneamente o aprendizado da leitura e da escripta. A classe é dividida em duas seções: **A** (adeantada), **B** (atrasada).

A esse respeito, ensino de Língua Portuguesa aos descendentes de outras culturas, Lourenço (2005, p. 3) observa que:

A língua constitui sentido e sujeito e vice-versa e traz em si inscrita uma memória, é justamente essa memória de outra forma de ser sujeito, de identificações, como por exemplo, outra forma de ser operário, de perceber a nação, que preocupava o governo [...], por isto a sua interdição.

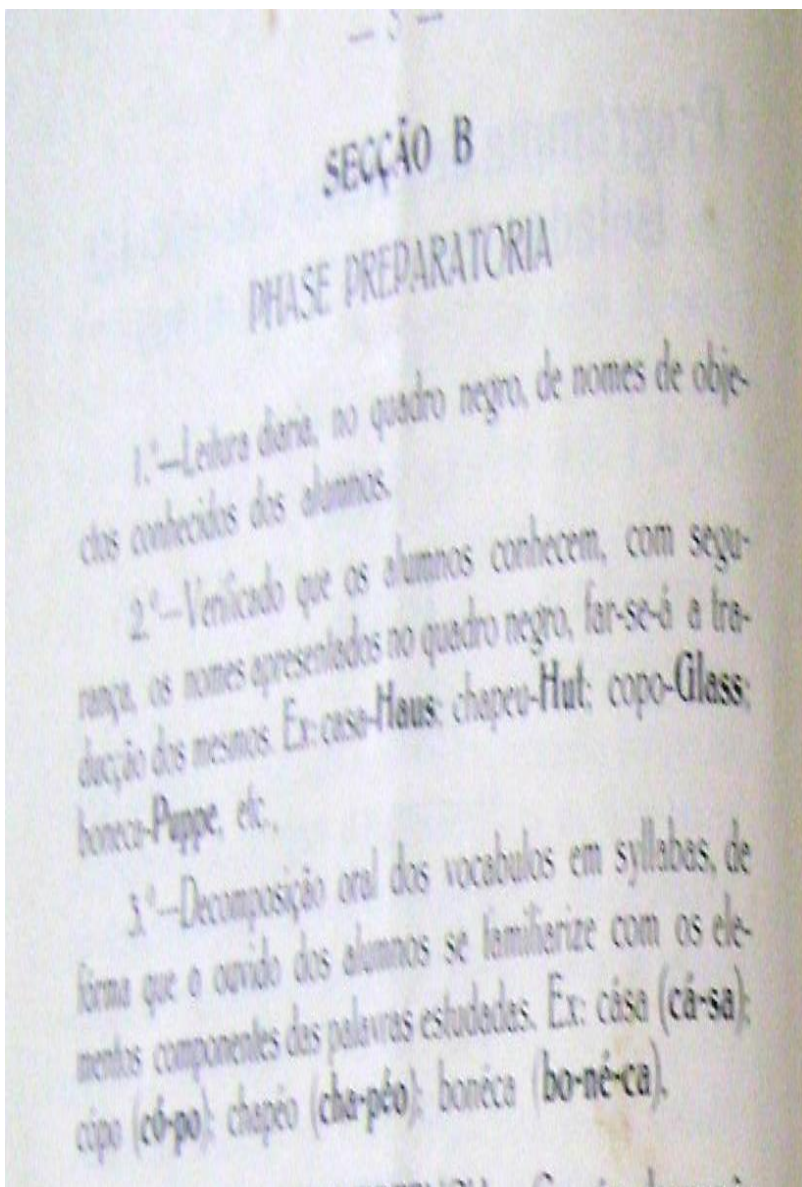
Payer (*apud* ORLANDI, 2001) corrobora com o posto por Lourenço (2005) e assinala que, nesse período, a necessidade de falar, escrever e compreender a língua nacional (portuguesa) representava o ideal de brasilidade, de soberania nacional, para justificar os intentos políticos nacionalistas implementados nos núcleos de colonização, formados por imigrantes europeus no Brasil.

Em Santa Catarina, essa necessidade também se inscrevia, conforme Luna (2001) e Santos (2008), principalmente nos núcleos de colonização alemã no estado, pelo expressivo contingente. No entanto, Fiori (1991) observa que havia o problema da falta de capacitação dos professores nas escolas das zonas rurais, no desconhecimento da língua do imigrante, nesse caso, do alemão. Tanto que, Luna (2001) expõe o seguinte:

Para resolver o problema da proficiência lingüística e, conseqüentemente, da habilidade didática do professor para a zona de imigração, Guimarães introduziu a Língua Alemã como disciplina curricular na Escola Normal e nas Escolas Complementares do Estado. [...]. (LUNA, 2001, p. 162)

A Figura 10 é bastante ilustrativa dessa realidade, haja vista que os termos ali exemplificados remetem à língua alemã.

Figura 10 – “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – “1º Anno - Phase Preparatória”



Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 10 – “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – “1º Anno - Phase Preparatória “

– 8 –

SECÇÃO B

PHASE PREPARATORIA

1.º –Leitura diaria, no quadro negro, de nomes de objectos conhecidos dos alumnos.

2.º –Verificado que os alumnos conhecem, com segurança, os nomes apresentados no quadro negro, far-se-á a traducção dos mesmos. Ex: casa-**Haus**; chapéu-**Hut**; copo-**Glass**; boneca-**Puppe**, etc,

3.º –Decomposição oral dos vocabulos em syllabas, de fôrma que o ouvido dos alumnos se familiarize com os elementos componentes das palavras estudadas. Ex: cása (**cá-sa**); cópo (**có-po**); chapéo (**cha-péo**); boneca (**bo-né-ca**).

Na Figura 10, o registro remete à percepção de que os alunos eram conhecedores de sua língua materna, nesse caso, da alemã. E os professores tinham por missão fazê-los aprender a tradução para o português das palavras conhecidas por eles, em sua língua pátria. Nos exercícios de tradução dispostos no recorte em análise (Figura 10), apresentam-se palavras de origem alemã.⁷²

Luna (2001, p. 45-48) assinala que “havia a preocupação com metodologias específicas para o ensino do português feito por professor bilíngue, nas quais se elaboraram estratégias de ensino recomendadas para a língua portuguesa.”

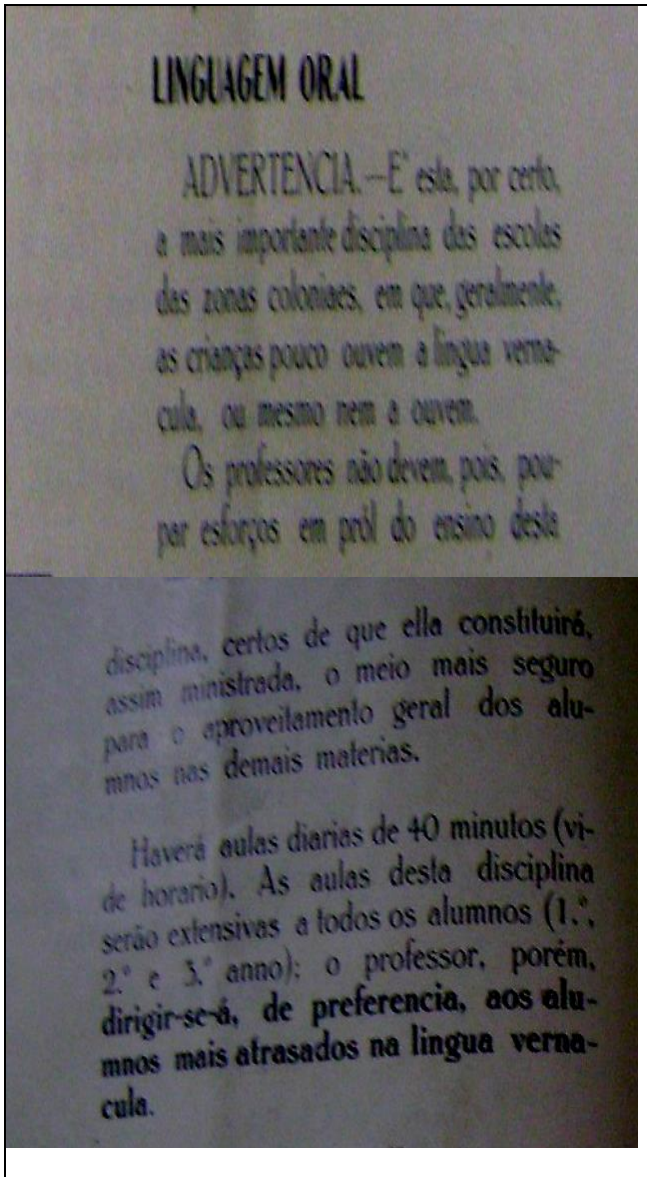
Não podemos deixar de pensar que, em princípio, essa medida, por parte do professor Orestes Guimarães, tornou-se um paradoxo diante da realidade vivenciada à época no Brasil. Segundo Silva e Zamboni (2013), o Brasil fora contrário à Alemanha tanto no período da Primeira Guerra Mundial e após. Portanto, qualquer ato que aludisse à fraternidade alemã no Brasil poderia ser considerado desonra, desrespeito e até mesmo perigo à nação brasileira.

No entanto, Santos (2008) expõe que a atitude de inserir a língua alemã nas escolas de Santa Catarina nesse período,⁷³ pelo professor Orestes Guimarães, tinha por objetivo aproximar as crianças de descendência alemã às escolas e ao processo de aprendizagem da língua portuguesa. Isso só poderia ser feito por um professor bilíngue, com o ensino da língua alemã, para com, a proximidade instalada (aqui entendida como proximidade de contato das duas línguas – alemã e portuguesa), o professor pudesse inserir o idioma pátrio brasileiro obrigatório. O próximo excerto (Figura 11) constituiu-se em evidência dessa ação.

⁷² As palavras foram traduzidas no *site*: www.michaelis.uol.br

⁷³ 1926.

Figura 11 – “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – “1º Anno – Linguagem Oral”



Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 11 – “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes – Estado de Santa Catarina” – “1º Anno – Linguagem Oral”

LINGUAGEM ORAL

ADVERTENCIA. – E´esta, por certo, a mais importante disciplina das escolas das zonas coloniaes, em que, geralmente, as crianças pouco ouvem a língua vernacula, ou mesmo nem a ouvem.

Os professores não devem, pois, poupar esforços em pról do ensino desta disciplina, certos de que ella constituirá, assim ministrada, o meio mais seguro para o aproveitamento geral dos alumnos nas demais matérias.

Haverá aulas diárias de 40 minutos (vide horário). As aulas desta disciplina serão extensivas a todos os alumnos (1.º, 2.º e 3.º anno); o professor, porém, **dirigir-se-á, de preferencia, aos alumnos mais atrasados na língua vernacula.**

Nesse contexto, podemos citar um dos documentos postos à análise (Figura 14), que será analisado nesta seção, constatando a existência do ensino em língua alemã, por exemplo, no município de Orleans (SC).

6.1.4 Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC): “fato contraditório”

O quarto documento em análise é o Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, expedido ao diretor de instrução pública de Florianópolis, Sr. João dos Santos Areão pelo chefe escolar de Orleans (SC), Sr. Otto Pfützenreuter. O documento é uma resposta dada pelo chefe escolar Otto Pfützenreuter ao telegrama emitido pelo diretor de instrução pública, Sr. João dos Santos Areão, afirmando que não havia no município escolas estrangeiras, conforme podemos averiguar na Figura 12 a seguir.

Figura 12 – “Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC)”

Chefe Escolar de
 Orleans, 12 de Fevereiro de 1931.
 Ex.º do Director da Instrução Publica
 Florianopolis

Respondo a vossa officina, digo, vossa telegramma
 de 9 do corrente tendo a declarar ao V. Ex.º que
 neste municipio não ha ^{nenhuma} escola
 estrangeira.

Com a Sinceridade e Fraternalidade
 O V. Ex.º
 Chefe Escolar.

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 12 – “Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC)”

Chefia Escolar de

Orleans, 12 de Fevereiro de 1931.

Exmo. Sr. Director da Instrucção Publica
Florianópolis

N. 57

Respondendo vosso officio, vosso telegrama de 9 do corrente tenho a declarar a V. Ex.^a que neste município não existe nenhuma escola estrangeira.

Saúde e Fraternidade
Otto Pfützenreuter
Chefia Escolar

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Nesse documento queremos tentar discutir um aspecto que nos chama a atenção. Trata-se da questão de não haver escolas estrangeiras⁷⁴ no município, o que parece contraditório, em função do documento que é apresentado junto à sexta seção, mais especificamente a Figura 14, segundo o qual se constata a existência de escolas particulares⁷⁵ na região.

Para corroborar o caráter contraditório do Ofício, Luna (2001) e Santos (2008) afirmam que a inserção do ensino da língua alemã nas escolas catarinenses, conforme veremos no último documento em análise, é datado de 1934. Além disso, o documento explicita também o ensino da língua leta. Nesse contexto, o espaço de tempo entre um documento e outro é relativamente curto para, no período de quatro anos, os responsáveis pela fiscalização do ensino no município averiguarem primeiro a não existência e, depois, a existência de escolas que ensinem também as línguas estrangeiras.

Nesse sentido, entendemos, com base em Luna (2001), que não foram suficientes os esforços empregados pelo governo catarinense, por intermédio de leis e decretos, sob a fiscalização e apoio dos agentes de educação nos municípios, para conter as ações empreendidas pelos imigrantes europeus e seus descendentes, principalmente no que tange ao ensino de suas línguas maternas.

Dessa forma, teremos no sexto documento em análise mais detalhes sobre essas questões.

6.1.5 Correspondência Expedida pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul

O quinto documento selecionado para análise (Figura 13) trata de uma correspondência expedida pelo governo provisório do município de Orleans (SC), Luiz Pizzolatti, ao General Flôres da Cunha, interventor federal do Rio Grande do Sul.

⁷⁴ As escolas criadas pelas comunidades rurais por imigrantes europeus e seus descendentes tinham essa denominação, de acordo com Regimento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1913).

⁷⁵ Era outra denominação às escolas criadas pelos imigrantes europeus e seus descendentes (SANTA CATHARINA, 1913).

Figura 13 – “Correspondência Expedida em 27 de fevereiro de 1934 pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul”

Sr. General Ffôres da Cunha
 Amante Intermentor Federal Estado Rio Grande Sul
 Porto Alegre

Temos grato prazer levar conhecimento V.ªcia.
 hypotecamos hoje inteira solidariedade Coronel Aristiliano
 Ramos pelo patriotico acto Intermentorria Estado creando novos
 municipios territorio desmembrado ~~Rixam Elumngau~~.

Ação nosso Intermentor alem consultar
 altos interesses coletividades hoje emancipadas tem o fim
 nacionalisar Santa Catarina, acto nosso Intermentor merece *20/2/34*
 apoio todos catarinenses. Cordeses saudações

Luiz Pizzolatti
 Prefeito Provisorio
 Galdino Guedes, pelo directorio liberal

=====

Orléans, 27/2/34

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 13 – “Correspondência Expedida em 27 de fevereiro de 1934 pelo Prefeito Provisório de Orleans (SC) ao Interventor Federal do Estado do Rio Grande do Sul”

Sor. General Flôres da Cunha

Eminente Interventor Federal Estado Rio Grande Sul

Porto Alegre

Temos grato prazer levar conhecimento V. Excia. hypotecamos hoje inteira solidariedade Coronel Aristiliano Ramos pelo patriotico acto Interventoria Estado creando novos municipios território desmembrado Blumenau.

Acção nosso Interventor alem consultar altos interesses coletividades hoje emancipadas tem o fim nacionalisar Santa Catarina. Acto nosso Interventor merece apoio todos catarinenses. Cordeaes saudações

Luiz Pizzolatti
Prefeito Provisorio
Galdino Guedes, directorio liberal

Orléans, 27/2/34

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

O objetivo, que figura junto à correspondência (Figura 13), acreditamos, estava em ‘nacionalizar’ ou, conforme escrito no documento, “nacionalizar” o referido estado. E, ainda de acordo com o documento, essas saudações estão justificadas pelos atos intervencionistas do coronel Aristiliano Ramos por serem de ‘interesse da coletividade’, como podemos identificar no seu parágrafo introdutório.

Nesse documento está o propósito por parte do interventor de Santa Catarina, coronel Aristiliano Ramos, de ‘nacionalizar’ o Estado, o que se relaciona com uma das inquietações de nossa pesquisa: identificar, por meio da análise de conteúdo dos documentos selecionados, aqueles que apontem ou deem pistas da inserção no município de Orleans (SC) da política nacionalista do governo Vargas na década de 1930. Ressalta-se que essa ação estaria, de certa forma, associada à proibição do ensino e uso da língua do imigrante e com vistas à obrigatoriedade da língua portuguesa nesse contexto.

Nesse sentido, torna-se necessário compreendermos o processo de nacionalização e sua relação com o objeto de investigação.

De acordo com Parcianello (2011), o nacionalismo foi uma ideologia e um movimento político ocorrido em vários países, principalmente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), devido à crise econômica e à queda de impérios. O nacionalismo baseou-se na consciência coletiva de país, retorno às origens e às tradições de uma nação homogênea em termos de raça, credo, ideologia, cultura, etc.

Ainda conforme Parcianello (2011), no Brasil, esse movimento político iniciado no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ganhou ímpeto e notoriedade a partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, o qual estabeleceu uma série de medidas e atos legais com o intuito de centralizar o poder, combater a crise instaurada, fortalecer a economia, aprimorar a legislação trabalhista e promover as reformas educacionais.

Um dos atos, segundo Fausto (1995), foi o que promoveu a dissolução do Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais, assumindo ele próprio, Getúlio Vargas, os Poderes Executivo e Legislativo, demitindo todos os governadores estaduais (com exceção do governo de Minas Gerais) e, em seu lugar, nomeando interventores federais (denominação dada por Getúlio Vargas aos governadores dos estados brasileiros, que estariam sob o rígido controle do governo).

As atribuições dos interventores eram similares às do governo de Getúlio Vargas, de acordo com dados do Centro de Pesquisa e

Documentação de História Contemporânea do Brasil (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009).⁷⁶

Dessa forma, em se tratando das atribuições dos interventores, Santos (2009) esclarece que os representantes de Getúlio Vargas nos estados brasileiros tinham por obrigação zelar e fazer cumprir o projeto nacionalista que, dentre as medidas tomadas, destaca-se o combate à ameaça da cultura ‘estrangeira’, predominante em determinados estados do País, como é o caso de Santa Catarina, à cultura brasileira.

Notamos no documento em análise (Figura 13) uma gama de elementos que podem nos ajudar a esclarecer como se instalou a política nacionalista no Brasil pelo governo de Getúlio Vargas a partir da década de 1930, principalmente no Estado de Santa Catarina, dentre os quais, por exemplo, a menção ao desmembramento do município de Blumenau (SC) como um ato de nacionalismo na região. Isso é justificado, de acordo com Campos (1998), pelo fato de o governo buscar medidas de controle da população alemã na região, que, além de deter o núcleo industrial em ascensão, disseminava a cultura (alemã) por meio da língua “[...] entre os demais habitantes do sul [...]” (CAMPOS, 1998, p. 125). E isso, segundo Regis (1917, p. 16-17 *apud* ZANELATTO, 2012, p. 74) era preocupante pela “[...] notória [...] superioridade das escolas alemãs em relação às escolas que vinham sendo implantadas pelo Estado, e que uma parcela significativa das crianças não falava a língua portuguesa quando entrava nas escolas”.

Dessa forma, a relação entre o desmembramento da cidade de Blumenau (SC) no cenário da política nacionalista e a questão da língua do imigrante fica evidente. Soligo (2008) destaca a importância da escola nesse contexto, fazendo referência a uma reportagem divulgada no jornal *A Notícia* sobre esse acontecimento:

Ainda que não seja uma reportagem isolada dentre tantas outras publicadas pelos jornais catarinenses

⁷⁶ Constituído e empossado no Governo Provisório em novembro de 1930, Vargas procurou imediatamente dotar-se dos instrumentos de poder necessários tanto para a satisfação quanto para o controle dos interesses das diversas correntes que se haviam aliado para fazer a Revolução de 1930. Por Decreto com data de 11 de novembro de 1930, o Governo Provisório se atribui a competência para exercer o Poder Executivo e, simultaneamente, a autoridade legislativa, e se capacitou também para nomear interventores federais que iriam exercer poderes similares em todas as Unidades da Federação.

na época da nacionalização e cerco às colônias alemãs, grande parte do que era publicado enfatizava a necessidade de nacionalização da língua e destacava o papel da escola como indispensável nesse processo. Nesse sentido, a educação, ou a escola, insere-se num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, por meio de processos de controle e de normalização dos saberes nacionais, tanto da língua quanto dos conteúdos ensinados nos estabelecimentos educacionais. (SOLIGO, 2008, p. 63)

Remetendo-nos à região de Orleans (SC), a realidade apresentada em Blumenau (SC) não era diferente, pois, conforme Dall'Alba (1996), a população de origem alemã no município na década de 1920 era predominante, principalmente na comunidade da Taipa, colonizada por alemães e que, além da parte do comércio e da indústria instalados, surgiu, segundo Lottin (1998), a criação de uma escola também de origem alemã, o que nos faz acreditar que os imigrantes dessa etnia e seus descendentes procuraram estabelecer, fortalecer e disseminar a sua cultura naquela região e, com tudo isso, a língua.

Com base nas discussões postas, acreditamos que havia a preocupação por parte do governo de Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, por meio dos interventores nos estados brasileiros, de estabelecer uma unidade nacional em prol do combate a qualquer outra ordem social instalada, como é o caso, por exemplo, do contingente populacional de imigrantes europeus estabelecidos em território catarinense, o que constituía uma ameaça a essa política, pois, pelo viés da linguagem em uso, Campos (1998, p. 126) acredita que (a linguagem):

[...] constituía-se no espaço de representação do mundo no qual eram recriadas as experiências das populações catarinenses. Essa unidade linguística formou bases de uma unidade cultural, [...] de união muito forte que mantinham os grupos, o alvo que a política nacionalizadora procurou quebrar, impedindo-os de se autogerir e impondo padrões de conduta para os grupos do sul.

Em se tratando da citação supracitada, parece ser um contrassenso a tentativa de quebrar essa conduta, pois, segundo Bakhtin (1981):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não "adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência." A verdadeira substância da língua [...] é constituída [...], pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 108-123)

Podemos observar em Bakhtin (1981), sua remissão ao uso da língua no contexto social. Conseqüentemente, a aprendizagem de uma determinada língua, como é o caso da língua do imigrante, instalado no município de Orleans (SC), em especial na década de 1930, estava alicerçada em seu contexto dinamizado pela comunidade na qual estava inserido, seja alemã, italiana, leta ou polonesa. A necessidade de manter a língua constituiu-se em fator de identidade cultural, e essa estava ameaçada de ruptura⁷⁷ pela política nacionalista do governo Vargas.

6.1.6 Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)

O sexto documento posto à análise, inserido nas temáticas: ensino em língua estrangeira (materna do imigrante) e língua portuguesa,⁷⁸ é o Ofício n.º 122, constante no Livro Ata de Chefia Escolar, datado de 25 de julho de 1934. O documento foi encaminhado ao Inspetor Federal de

⁷⁷ Essa 'percepção' será dialogada com propriedade na análise dos resultados das entrevistas feitas com representantes das etnias alemã, italiana, leta e polonesa residentes no município de Orleans (SC).

⁷⁸ As temáticas foram apresentadas e justificadas no capítulo 5 – Percurso da Pesquisa.

Florianópolis (SC), João dos Santos Areão, pelo Chefe Escolar do município de Orleans (SC), Otto Pfüzenreuter.

A título de informação, os cargos de Inspetor Escolar e Chefe Escolar foram instituídos pelo Regulamento Geral da Instrução Pública de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1913), de 2 de maio de 1914, como auxiliares do Governador do Estado à direção do ensino nos municípios catarinenses. Ainda informando, Teive (2014, s.p.) relata que o professor paulista João dos Santos Areão (1892-1980), foi “[...] educador, inspetor e homem público que trabalhou na campanha de nacionalização do ensino, em Santa Catarina, nas décadas de 1930/1940”.

O conteúdo de que trata o documento declara a existência de duas escolas particulares, uma na comunidade de Rio Novo, em que a professora leciona em língua leta e portuguesa, e outra escola, localizada na comunidade da Barra do Rio Novo, em que a professora leciona em língua alemã e portuguesa.

Com base no conteúdo do ofício, apresentamos determinados elementos, expostos no texto, a fim de compreendermos a estrutura organizacional escolar referente ao momento histórico em investigação.

No momento político brasileiro, denominado Primeira República,⁷⁹ que compreende o período entre 1890 a 1930, o ensino elementar no Estado de Santa Catarina, em sua estrutura física, era organizado conforme relata Cezar (2005, p. 41) em: “unidades escolares isoladas, subdivididas em preliminares, intermediárias e provisórias; escolas reunidas, grupos escolares – escolas complementares, ambulantes e municipais”.

As unidades escolares em Santa Catarina localizavam-se, em sua maioria, nas zonas rurais do Estado, por conta, conforme dados do IBGE (2010), da significativa concentração de imigrantes europeus estabelecidos nesse território desde o século XVIII e, conseqüentemente, do percentual de crianças em idade escolar. De acordo com Spinassé (2008):

[...] o governo brasileiro não dava aos imigrantes o suporte necessário. Eles próprios tinham que organizar escolas e igrejas, conseguir professores

⁷⁹ A Primeira República corresponde ao período da história do Brasil entre o fim do Império em 1889 até a Revolução de 1930. É a primeira fase de organização da república nacional (FAUSTO, 1996).

[...], para que assim pudessem estabelecer uma estrutura social [...]. Assim, sem subsídio por parte das autoridades brasileiras, não se ensinava português na colônia. As aulas eram ministradas na variante local. Da mesma forma, os cultos religiosos nas comunidades [...]. Eles praticamente não precisavam sair da colônia, pois tinham lá tudo o que precisavam para a vida dentro dessa ilha lingüística. (SPINASSÉ, 2008, p. 5)

Assim, percebe-se na fala de Spinassé (2008) que no Estado de Santa Catarina, nas colônias instaladas pelos imigrantes europeus, o cotidiano desse contingente populacional era organizado socialmente à maneira do modelo brasileiro, com escola e igreja, por exemplo. O que diferenciava era a questão da língua, pelo fato de os imigrantes europeus, conforme observa a autora, comunicarem-se em suas línguas maternas, destacando aqui o ambiente escolar por ser nosso lugar de investigação.

No município de Orleans (SC), essa realidade era semelhante, pois, conforme podemos observar na Figura 14 a seguir, havia escolas na região em que o ensino ocorria na língua do imigrante:

Figura 14 – “Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)”

Ofício Escolar de Orleans, 25-7-1934
 N.º 122
 Ilmo Sr. João do Santos, Chefe
 U. D. Inspetor Federal
 Florianópolis

Respondendo vossa ofício n.º 48 de
 6 de corrente tenho a informar vos:
 que em Rio Claro deste município está fun-
 cionando uma escola particular que
 tem apenas 4 alunos, cuja professora, a Sr.
 Arnilda Kersch, ensina português e lês.
 Na Barra do Rio Claro tem outra escola
 particular, com 6 a 7 alunos, onde apren-
 dem as crianças, alemão e português.
 Chama-se o professor Erich Knochenhauer.

Saudes e paternidade

Otto Piffenmutter
 Chefe Escolar.

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

Figura 14 – “Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)”

Chefia Escolar de Orleans, 25-7-1934

Ilmo Sr. João dos Santos Areão

N.º 122 *M. D.*

Inspetor Federal
Florianopolis

Respondendo vosso oficio n 48 de 6 do corrente tenho a informar-vos:
que em Rio Novo deste municipio está funcionando uma escola particular que tem apenas 4 alumnos, cuja professora, a Sr^a Armilda Karkle, ensina portuguez e leto.
Na Barra do Rio Novo tem outra escola particular; com 6 a 10 alunos, onde aprendem as crianças alemão e portuguez.
Chama-se o professor Erich Knochenhauer.
Saude e fraternidade

Otto Pfützenreuter

Chefe Escolar.

Fonte: Arquivo Histórico (FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014).

É importante ressaltar, tomando a Figura 14, que o ensino em português também ocorria, pois o governo catarinense, antes da política nacionalista implantada por Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, já sinalizava, duas décadas antes, por meio de regulamentação, a proibição do ensino em língua estrangeira. Vejamos:

Nas regiões de colonização italiana e, principalmente, alemã, a língua utilizada no desenvolvimento das aulas era a do imigrante. Embora o governo federal relutasse em dispor de recursos para o melhoramento da instrução pública primária em âmbito nacional, temendo que esta medida colocasse em risco a estabilidade política da burguesia agrária, em 1918, dois anos após o fechamento das escolas estrangeiras no sul do Brasil, o governo brasileiro incluiu no orçamento da União recursos para a criação de escolas primárias nos três estados do sul do Brasil. [...], nem o fechamento das escolas italianas na Primeira Guerra Mundial, nem o Decreto de n. 1.063, de 8 de novembro de 1917, do Governador Felipe Schmidt, determinando que as aulas deveriam ser ministradas em língua portuguesa, eliminaram definitivamente essas escolas, muitas escolas italianas sobreviveram até 1930, ou mais precisamente, com a instituição do Estado Novo em 1936. (CEZAR, 2005, p. 48-49)

Cabe ainda destacar, segundo Cezar (2005), que a proibição do ensino em língua estrangeira já ocorria desde 1917, conforme decreto expedido pelo governo catarinense. No entanto, observamos pelo documento selecionado, datado de 1934, que essa proibição não alcançou em sua totalidade o ensino nas escolas orleanenses na língua também do imigrante. Esse fato remete-nos à Spinassé (2008, p. 4), por considerar que:

A língua exerceu aí uma função muito importante: através dela, [...] dentro das comunidades, garantiu-se uma sobrevivência na fase inicial no país desconhecido, assim como o sucesso das colônias. [...] a língua local significava, entre eles, sem dúvida nenhuma, um fator de integração.

É, portanto, verificável no argumento da autora, a importância da língua materna enquanto elemento integrador de determinado grupo social. A esse respeito, as contribuições de Bortoni-Ricardo e Freitas (2009 *apud* HORA, 2009) demonstram preocupação no desempenho da competência linguística das crianças no ambiente escolar. Essas crianças são provenientes de grupos étnicos diferentes e, portanto, constituintes da língua de sua origem. Isso requer um saber linguístico e pedagógico na ministração de aulas, o que expõe, talvez, as dificuldades aí enfrentadas.

Findo o processo de análise dos documentos que compuseram o primeiro *corpus*, podemos perceber que os ideais nacionalistas foram implantados no município de Orleans (SC) anteriormente à década de 1930, conforme identificado nos três primeiros documentos analisados. No início da referida década, pudemos averiguar a intensificação da implantação da política nacionalista no município, por meio do quarto documento analisado. No entanto, aproximando a análise à questão da língua, os dois últimos documentos apresentaram divergências diante o aspecto de proibição da língua do imigrante, pois em um deles fica clara a não existência de escolas que ensinem em língua considerada ‘estrangeira’ do ponto de vista do governo e, no outro, há o ensino em duas línguas (do imigrante), além da língua portuguesa.

Dessa forma, encerramos a primeira parte de análise dos dados, por meio dos documentos selecionados, pontuando que esta seção procurou apresentar evidências comprobatórias, oriundas da política pública, acerca da obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e, por conseguinte, da proibição do uso da língua do imigrante nas escolas rurais do Estado de Santa Catarina, contemplando determinados objetivos implementados para esta dissertação. A seguir, defrontaremos com os relatos de sujeitos que vivenciaram esse momento histórico com vistas a cruzarmos os dados, a fim de responder não só às questões da pesquisa, mas também as que tangenciaram e se materializaram na forma de objetivos específicos mapeados.

6.2 SEGUNDO *CORPUS* DE ANÁLISE: UM POUCO DAS VOZES DOS SUJEITOS

Na segunda parte do presente capítulo, apresentaremos os resultados das análises dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os dez sujeitos que compuseram a amostra.

Conforme já descrito no capítulo anterior, lembramos que os sujeitos participantes de nossa pesquisa são residentes no município de

Orleans (SC), representam as etnias alemã, italiana, leta e polonesa, faixa etária dos 68 a 91 anos e vivenciaram as experiências que iremos discutir a seguir sobre o processo de aprendizagem da língua materna⁸⁰ e da língua estrangeira⁸¹ em contexto anterior e no período da política nacionalista de Getúlio Vargas (década de 1930).

Rememoramos também, conforme apresentamos em capítulo anterior, para melhor organicidade da exposição dos resultados obtidos por meio do questionário de pré-entrevista e da entrevista, que estes serão dispostos, inicialmente, apresentando as respostas adquiridas por meio do primeiro instrumento de pesquisa (questionário de pré-entrevista) e, na sequência, explanando as respostas obtidas por meio do segundo (roteiro de entrevista) respectivamente.

É necessário mencionarmos que as análises das respostas obtidas pelo roteiro de entrevista serão discutidas como até aqui apresentado, na concepção de língua defendida, entendendo-a como elemento fundante da identidade cultural, bem como de sua dinâmica que envolve a alteridade entre sujeitos para significar os discursos socialmente colocados, conforme apresentado junto ao capítulo dois.

6.2.1 Contexto sócio-histórico constitutivo dos sujeitos

Nesta seção fazemos a análise dos dados obtidos com a aplicação do primeiro instrumento⁸² aos dez sujeitos participantes da pesquisa.⁸³

É viável enfatizarmos que o questionário teve por propósito conhecer melhor os sujeitos envolvidos, bem como estabelecer um ‘primeiro contato’, usando a aproximação. O instrumento constitui-se, portanto, em etapa essencial e antecessora à aplicação do segundo instrumento de pesquisa, lembrando-nos aqui⁸⁴ o que Back (2008) cita sobre o ‘paradoxo do observador’, com base nas discussões de Labov (1968), visando a possibilitar a atmosfera acolhedora ao entrevistado, para que se sinta à vontade ao responder os questionamentos, sem o possível nervosismo que uma situação como esta pode causar.

⁸⁰ A língua materna aqui é entendida como a língua do imigrante.

⁸¹ A língua estrangeira aqui é entendida na perspectiva do imigrante como a Língua Portuguesa.

⁸² Questionário de pré-entrevista (Apêndice B).

⁸³ Pontua-se que as respostas da questão número um – nome – não serão apresentadas por questão ética, conforme esclarecido no TCLE (Apêndice A).

⁸⁴ Esta preocupação será também pontuada com mais ênfase quando tratarmos das respostas obtidas pelo roteiro de entrevista.

Vale ressaltar que o questionário mapeava o perfil dos futuros entrevistados que constituía nossa amostra. Nesse perfil, portanto, sistematizamos as variáveis como gênero, idade, etnia e grau de escolaridade que compõem os sujeitos, conforme ilustra a Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Respostas das questões 2 a 5 do questionário de pré-entrevista

Etnia	Idade	Grau de escolaridade ⁸⁵								Total
		Ensino Fundamental (em anos)								
		1°		2°		3°		4°		
		M	F	M	F	M	F	M	F	
Alemã	80	1	-	-	-	-	-	-	-	4
	80	-	-	-	-	-	-	1	-	
	74	-	-	-	-	-	-	1	-	
	88	-	-	-	-	-	1	-	-	
Italiana	86	-	-	-	-	-	1	-	-	3
	80	-	-	-	-	-	1	-	-	
	91	-	-	-	1	-	-	-	-	
Leta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	68	-	-	-	-	-	-	-	1	
Polonesa	80	-	-	-	-	-	1	-	-	2
	81	-	-	-	1	-	-	-	-	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2014).

Conforme estabelecemos no capítulo cinco, um dos critérios adotados para a seleção da amostra constituiu-se em ter, pelo menos, um representante do gênero masculino e um do feminino. Dessa forma, a amostra compôs-se, conforme ilustrado na Tabela 3, de sujeitos de ambos os gêneros, com exceção da etnia leta, por não termos localizado no município um representante do gênero masculino.⁸⁶

⁸⁵ O grau de escolaridade refere-se ao prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9496/96 (BRASIL, 1996). No momento histórico que contextualiza esta pesquisa, conforme o Regulamento Geral da Instrução Pública de 1913 (SANTA CATHARINA, 1913), o ensino era estruturado em: primário, ginasial, secundário e superior.

⁸⁶ A ausência por um representante do gênero masculino da etnia leta, justifica-se pelo fato de não ter localizado na cidade uma pessoa que se enquadrasse nos critérios de seleção da amostra. Reportamo-nos ao livro de Lottin (2002), Os letos orleanenses, ao citar que: “Em abril de 1890, [...] partiram do cais do Porto

Junto à Tabela 3, portanto, é possível visualizar a faixa etária de cada sujeito, entre sessenta e oito e noventa e um anos, faixa etária necessária por caracterizar as pessoas nascidas e que vivenciaram a política do nacionalismo entre as décadas de 1920 a 1940, momento cronológico importante em que Spinassé (2008) cita ter ocorrido o processo de ‘nacionalização’. Como desdobramento, implantou-se oficialmente a língua nacional nas regiões de colonização predominantemente estrangeiras.⁸⁷

A Tabela 3 ainda exhibe os representantes das etnias alemã, italiana, leta e polonesa, totalizando dez sujeitos participantes da pesquisa.

Entendemos que, para fazer uma análise qualitativa das histórias narradas por esses sujeitos, a amostra é adequada e cumpre com o propósito de compreendermos o contexto de ensino de língua junto às comunidades étnicas que construíram Orleans (SC), ressaltando, conforme Freitas (1998, p. 57), que “há que se preocupar com a qualidade e não com a quantidade de entrevistas a serem realizadas”.

Por meio da Tabela 3, também deparamo-nos com o ‘grau de escolaridade’,⁸⁸ a partir do qual aproveitamos para esclarecer que o Ensino Fundamental nas décadas de 1920 e 1940 era composto por três anos, como descreve o ‘Regulamento Geral da Instrução Pública de 1913’ (SANTA CATHARINA, 1913). A partir do quarto ano, era considerado ensino ginásial, observando não ter entre os depoentes, aqueles que tivessem cursado os Ensinos Médio e Superior.

Reportando-nos às entrevistas, grande parte dos sujeitos participantes da pesquisa pontuou aspectos os quais pensamos ser relevantes expor para justificar o tempo de permanência na escola, a

de Riga, capital da Letônia, 25 famílias [...] até Laguna [...]. De Laguna para Orleans [...] e em Orleans foram encaminhados para o Rio Novo. [...] **Ao depararem com a mata virgem da região, sem clarão ao menos, e tampouco uma casa, uma igreja ou algo mais que lhes desse um alento e a lembrança da bela capital de Riga [...] caíram no desespero [...]. outra não foi a decisão da maioria, senão, buscarem centros maiores como Desterro e Porto Alegre [...]. ficaram apenas quatro famílias”.** (LOTTIN, 2002, p. 11-12, grifo nosso).

⁸⁷ Questão esta que discutiremos na análise dos dados obtidos com o roteiro de entrevista.

⁸⁸ O grau de escolaridade refere-se ao prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9496/96 (BRASIL, 1996). No momento histórico que contextualiza esta pesquisa, conforme prescrito no Regulamento Geral da Instrução Pública de 1913 (SANTA CATHARINA, 1913), o ensino era estruturado em: primário, ginásial, secundário e superior.

saber: a inexistência da progressão de estudos na escola em que estudavam e a necessidade de sair da escola para ajudar os pais nas tarefas domésticas (plantio, cuidar de irmãos mais novos, entre outros).

Dando prosseguimento aos resultados, também mapeamos, por meio do questionário, os locais de residência dos entrevistados na infância, os quais seguem:

Tabela 4 – Questionário de entrevista: Questão 6 – Residência na infância (localidade)

Etnia / Localidade	Alemã	Italiana	Leta	Polonesa
Barracão	-	1	-	-
Boa Vista	-	1	-	-
Chapadão	-	-	-	1
Furninhas	-	1	-	-
Invernada	-	-	1	-
Rio Fortuna	1	-	-	-
Taipa	2	-	-	-
Tubarão	1	-	-	-
Urussanga	-	-	-	1

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2014).

A Tabela 4 apresenta-nos seis comunidades do município de Orleans (SC): Barracão, Boa Vista, Chapadão, Furninhas, Invernada e Taipa, além de dois municípios, Rio Fortuna (SC) e Tubarão (SC), em que os sujeitos da pesquisa residiam na infância.

Os representantes da etnia alemã que residiam em Rio Fortuna (SC) e Tubarão (SC) na infância declararam na entrevista que suas famílias saíram desses municípios para morarem em Orleans (SC) quando ainda eram crianças (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Chamamos atenção para as comunidades da Taipa, Chapadão, Invernada e Barracão, por terem sido criadas e colonizadas, segundo Lottin (1998), pelos imigrantes alemães, poloneses, letos e italianos respectivamente. Por isso, foram nelas que pensamos para localizar os sujeitos que poderiam compor nosso *corpus* de análise.

Na questão sobre local de residência atual, a Tabela 5 (Apêndice D) apresenta-nos com os dados⁸⁹ obtidos pelas respostas dos

⁸⁹ Identificamos que na comunidade de Barracão residem dois representantes da etnia italiana. No bairro Barro Vermelho reside um representante da etnia alemã. Na comunidade de Chapadão residem os dois representantes da etnia polonesa. Na comunidade de Invernada reside a representante da etnia leta. No

entrevistados, mínima alteração em relação aos da questão anterior, i.e., a permanência da maioria dos entrevistados no local em que residiam desde a infância. Esse dado remete-nos a Ariés (1981), que coloca a importância da etapa da infância como constructo da identidade cultural por meio das diversas manifestações. Essa etapa constitui-se como elemento fundante da percepção de inserção cultural a que o sujeito se encontra na fase adulta. O que para essa pesquisa, em especial, nas respostas dessa questão, pode ser analisada como aspecto importante, o fato da permanência do entrevistado na residência desde a infância, mantendo os laços de identidade cultural de sua respectiva etnia.

6.2.2 Práticas de linguagem: entre língua materna e língua estrangeira

Junto ao questionário de pré-entrevista, queríamos vislumbrar quais práticas de linguagem faziam parte do cotidiano dos sujeitos, a fim de tentar, na medida do possível, mensurar o contato com o português padrão, que se pressupõe foi aquele com o qual lidaram no passado como alvo do ensino. As questões foram: *Costuma ler jornais? Quais? E revistas? Se sim, quais? O senhor(a) sugere alguma leitura?*. A hipótese era a de que iniciáramos um diálogo mais próximo com temáticas que permeiam nossa pesquisa, dentre elas: ensino de língua, língua materna, língua estrangeira e identidade cultural.

Além disso, é importante destacar, que as três questões propostas vão ao encontro de uma das indagações constantes no roteiro de entrevista: *“O que permaneceu da cultura e dos costumes de origem na sua família? (língua, alimentação, religião, etc.)”*, no sentido de buscarmos indícios da presença da língua materna atualmente, assim como do uso da Língua Portuguesa, especificando essas manifestações no cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa. Por isso, as perguntas direcionam-se às práticas leitoras, como processos

bairro Lomba reside uma representante da etnia italiana. Na comunidade da Taipa residem três representantes da comunidade alemã. Destacamos que um representante da etnia polonesa reside na comunidade de Chapadão desde a sua infância, assim como um da etnia italiana, que reside desde a sua infância na comunidade de Barracão. A representante da etnia leta também reside em Invernada, a mesma comunidade de sua infância (DADOS DA PESQUISA, 2014).

constitutivos da presença e uso das línguas materna e estrangeira atualmente. Vejamos algumas respostas:

Tabela 6 – Questionário de pré- entrevista: Questão 8 – Costuma ler jornais? Quais?

Etnia	Sim	Não
Alemã	3	1
Italiana	-	3
Leta	1	-
Polonesa	-	2

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2014).

Percebemos nas respostas dos participantes da pesquisa que a maioria, sete, dos dez sujeitos, não lê jornais. Destes, dois representantes da etnia italiana disseram que não leem porque não enxergam (DADOS DA PESQUISA, 2014). Dos sujeitos que disseram ler, a representante leta disse que lê, mas ao responder quais jornais, disse que são da ‘televisão’ e ‘Amigo Cristão’. Uma representante da etnia alemã disse que lê jornais diversos e um representante da mesma etnia disse ler o jornal ‘Cidade Notícia’, ‘Sagrado Coração de Jesus’ e ‘Jornal Litúrgico’ (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Vejamos as respostas com relação à pergunta ‘Costuma ler revistas? Se sim, quais?’, conforme seguem:

Tabela 7 – Questionário de pré- entrevista: Questão 9 – E revistas? Se sim, quais?

Etnia	Sim	Não
Alemã	1	3
Italiana	-	3
Leta	1	-
Polonesa	1	1

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2014).

Mais uma vez, percebemos que a maioria, sete participantes, não tem por hábito a leitura, nesse caso, de jornais.

Das três respostas afirmativas que tivemos, destacamos que um representante da etnia alemã disse ler o ‘O Livro de Cantos’ (da Igreja Católica) e outra representante da mesma etnia disse ler os ‘Boletins da Igreja’. A representante leta disse ler a revista ‘Nova Odessa’. A dita revista é um periódico do estado de São Paulo que trata de assuntos

diversos atinentes à comunidade leta na região desse estado, cujo nome é o mesmo da revista. Aqui é interessante destacar que a pesquisadora, ao folhear um exemplar da revista pertencente à representante leta, observou que diversas matérias são escritas em língua leta (DADOS DA PESQUISA, 2014), portanto um indício de contato com a língua étnica, mostrando que o acesso à cultura pode ter preservado inclusive vestígios do vernáculo que se constitui não só do português.

Com relação à questão do *instrumento* ‘O senhor(a) sugere alguma leitura?’, tratou de promover uma pergunta mais indireta sobre possíveis práticas leitoras que remetessem ou ao contato com o português ou ao contato com a língua de origem étnica, se, de fato, houvesse alguma prática dessa natureza. Obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 8 – Questionário de pré-entrevista: Questão 10 – ‘O senhor (a) sugere alguma leitura?’

Etnia	Sim	Não
Alemã	3	1
Italiana	-	3
Leta	-	1
Polonesa	1	1

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2014).

Na décima pergunta, observamos que seis sujeitos da pesquisa não indicaram alguma leitura. Dos quatro sujeitos que indicaram, temos: um representante da etnia polonesa indicou a revista ‘Amigo Cristão’; um representante da etnia alemã indicou a ‘Bíblia’; uma representante da etnia alemã também indicou a ‘Bíblia’ e o livro ‘Cinco minutos com Jesus’ e a outra representante da etnia alemã indicou o livro ‘Memórias não tem preço’ (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Com as respostas obtidas pelos entrevistados nas três questões postas, pudemos observar que as práticas de linguagem associadas às questões de letramento remetem-nos ao uso, em maioria, da língua portuguesa. Sobre isso, Back, Bortolin e Cipriano (2013, p. 156) expõem que “O caráter social da linguagem se manifesta segundo as diferentes esferas sociais, de modo a fazer uso da língua(gem) com adequação a fim de manter simetria com as distintas esferas de atividades humanas [...]”. Constatamos que essa língua, que é segunda

ou estrangeira,⁹⁰ tornou-se predominante, mesmo sabendo que a língua materna continua presente na fala dos sujeitos entrevistados, como poderemos perceber, na sequência, nas respostas com a aplicação do segundo instrumento de pesquisa.

6.2.3 Pistas de vernáculo construído, constituído, identitário

Na sequência, apresentaremos as análises dos dados obtidos a partir do roteiro de entrevista, dividido em três etapas mencionadas em capítulo anterior, lembrando também que essas foram feitas e serão discutidas nas perspectivas da sociolinguística educacional e da língua enquanto fator de identidade cultural.

6.2.3.1 Comunidades Étnicas de Orleans (SC): ensino-aprendizagem de e na língua materna

Com o propósito de apreender o processo de ensino-aprendizagem (no que tange ao ensino da e na língua do imigrante) no ambiente escolar e na comunidade do descendente de imigrante europeu, apresentamos uma das hipóteses que guiou a entrevista, segundo a qual era a de que o processo de ensino-aprendizagem ocorria na língua do imigrante de igual origem étnica, o que favorecia, por um lado, a disseminação e a preservação da língua na comunidade onde determinada etnia se fixava. Consequentemente, a interação na família e na comunidade também ocorria na língua do imigrante, lembrando que estamos pensando no período anterior à década de 1930.

Em face disso, 5 (cinco) foram as questões que visavam a compreender em que medida a hipótese era atestada. A primeira era: *Você poderia nos dizer como era sua infância, a sua vida na comunidade, brincadeiras, enfim o convívio com outras pessoas e cotidiano?*.

A pergunta teve por propósito a proximidade necessária entre a pesquisadora e o sujeito, lembrando aqui as discussões labovianas acerca do paradoxo do observador,⁹¹ de modo a trazer à memória dos entrevistados as lembranças da infância, que, por um lado, faria com que ele retornasse ao passado (com o olhar do presente) de modo a imergir intensamente. Além disso, a questão objetivou fazer com que o falante não cuidasse com a forma em que se manifesta a língua, pois poderia aí

⁹⁰ Sob a perspectiva do entrevistado.

⁹¹ Back (2008).

se revelar o vernáculo em cuja realização estariam formas ligadas à língua de cultura.

O dado (1) a seguir ilustra vários elementos que podem contribuir, além do propósito de proximidade entre a pesquisadora e o entrevistado que a pergunta objetivou, conforme mencionado anteriormente, para a análise de características de identidade cultural por meio do uso da língua. Vejamos:

1) AF2⁹² – “É... te, fui desde a idadi de seis anu que eu mi lembro. Carpiná, isso eu inda num fazia né porque era mui fraquinha pra isso né. Pegá enxada. Mas nós, eu gostava de ajuda, ajuntá raiz di mandioca, batata, essas coisa né, milho, enchia os balaio. Aí eu disse e o pai é... (falou em alemão). (risadas). Olha...nós...é...não, não. E, e, tinha aqui na escola um, otro dumingu esses rezavu o terçu, tinha, aí uma moça e, rezava, o padre e pediu né pra rezá nas escola, daí nós ia lá dumingu de tarde rezava o tercinho, se non dumingu de manhã nós a pé pra São Ludgero, com sapatinho na mão. E nós ia a pé né. daí lá em baixo, lá perto da ‘J.’, que eles dizia, lá tinha uma...um...uma vertente de água, corria água assim do barranco né. Ali nós lavava os nossos pé, i, i pra botá u sapatinho pra í. É...éhé, tudo mais difícil né”.

No dado (1), da entrevistada AF2,⁹³ casos foram considerados importantes para trazer à discussão, tendo em vista o uso do português não padrão (variação linguística)⁹⁴ em vários segmentos da entrevista, como, por exemplo, nos substantivos: ‘idadi’, ‘inxada’ e ‘dumingu’, em que ocorre a substituição das vogais /e/ por /i/ e /o/ por /u/, muito comum no português não padrão, inclusive em função de um ritmo que aí se estabelece. Pode-se, ainda, visualizar no excerto a supressão da letra /r/ no final dos verbos: ‘carpiná’, ‘ajuntá’ e ‘pegá’, os quais

⁹² A = etnia alemã; F = gênero feminino; 1 = número de identificação.

⁹³ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 2 = número de identificação.

⁹⁴ Podemos elencar alguns elementos de análise linguística detectados no dado (1), como por exemplo, a supressão de segmentos iniciais, mediais e finais nas palavras ‘inda’, ‘otro’ e ‘rezá’ respectivamente; a inserção de segmentos (ditongação) em ‘nóis’ e, a não concordância nominal em ‘idadi di seis anu’. Porém, o nosso propósito não está em fazer uma análise criteriosa do ponto de vista da forma. Esses dados serviram apenas para ilustrar as possibilidades, lembrando que essa perspectiva não está inserida nos objetivos da pesquisa, no entanto pode abrir expectativas para investigações futuras. Ressalta-se também que essas marcações não serão expostas de forma tão acentuada nos demais dados, apesar de aparecerem, pois não é o propósito desta pesquisa.

também destaca o uso de um subsistema linguístico em contraposição à língua portuguesa padrão, à norma culta, que se supõe ter sido ensinada a essa entrevistada no ambiente escolar quando criança, conforme pudemos averiguar no documento posto à análise na primeira parte deste capítulo, o “Programma de Ensino das Escolas Isoladas nas Zonas Coloneais – Estado de Santa Santa Catarina” (Figuras 9, 10 e 11).⁹⁵

Dentre os fatores que estão associados à constituição dos falares, Bortoni-Ricardo (2004) destaca possíveis causas dessas variações, como a divisão em falares rurais e urbanos, os estágios de desenvolvimento social e os fluxos migratórios ocorridos no Brasil nos séculos XIX e XX. Variações essas presentes no dado (1), em que se percebe, pelo destaque de falas em língua alemã, ser evidenciada entre falantes que vivem em comunidades bilíngues. Esse fenômeno, de acordo Von Borstel (2001), consiste no uso/alternância de dois sistemas ou subsistemas gramaticais paralelamente a um mesmo ato comunicativo de falantes bilíngues. A esse respeito, Soares *et al.* (2012) enfatizam que o *code switching* não pode ser visto como um processo aleatório, ou seja, somente a troca de vocábulos ou estruturas sintáticas casuais, mas sim:

[...] a existência de elementos motivacionais discursivos e/ou de natureza sócio-pragmática na realização dos enunciados híbridos. [...] pode ser utilizado em contextos sociais para a transmissão de significados sutis – como identificação étnica e cultural, papéis/hierarquia dos participantes da interação, valores sociais e situacionais, etc. (SOARES *et al.*, 2012, p. 7)

É essa perspectiva que acreditamos ocorrer no dado (1), pois o uso de dois sistemas linguísticos no decorrer da fala está impregnado de valores étnicos e culturais que perpassaram o espaço de tempo entre a ocorrência do fenômeno que estamos discutindo no momento histórico da década de 1930 e que constitui o vernáculo na atualidade. Entretanto, a constituição do vernáculo em uma comunidade se dá com o uso das línguas materna e estrangeira em situação cotidiana de intensa interação em que os sistemas coabitam, remetendo às discussões de Bakhtin (1981), em que o sujeito apreende a língua por meio da interação verbal,

⁹⁵ Averiguar na seção 6.1.3.

ele a internaliza, influencia e é influenciado por ela, em um processo de reciprocidade contínuo.

Dando continuidade à análise, nos dados (2) e (3) apresentados na sequência, percebemos também coincidência em relação ao fato de os entrevistados trabalharem desde a tenra infância junto dos pais, com a lida no campo, vindo ao encontro, do que Dall'Alba (1996) cita sobre os imigrantes que se instalaram nas zonas rurais de Orleans (SC) e região, buscando nesse ambiente o sustento e a sobrevivência, com a ajuda de todos os membros da família, inclusive as crianças:

2) IM5⁹⁶ – *“Nós morava aqui no Rio Carlota mesmo, entre todo filho, era doze, e depois trabalhando adquirindo, trabalhando na roça era só enxada, foice, machado e topiador. Não tinha outra coisa. Trabalhando de manhã a noite. Todo dia, todo dia, todo dia.... Brincava também em casa e nos domingos. Lá na casa dos vizinho. Tinha mais criança. E à noite voltava pra casa”*.

3) LF8⁹⁷ – *“Olha, a infância minha, a infância minha foi como criança normal. A gente não tem a liberdade, a liberdade que hoje tem, que hoje as criança não pode trabalhar. Naquele tempo a gente acompanhava. Foi criado na roça desde pequeno e daí... depois, quando tinha sete, pra oito anos, eu fui pra escola, estudei, e... Trabalhava na roça. Não era como hoje em dia. Hoje em dia as criança non pode trabalhar, eu acho um absurdo, porque... aquele tempo, eram as criancinha, toda acompanhava pra roça, só ia junto com os pais e ia, ali sei lá... era um convívio diferente... e agora é muito diferente. Ah, sim, brincava, brincava bastante. Eu tenho bastante amigas de infância ainda, que sempre brinquemos junta. Eu, eu é engraçado... eu tenho assim, as minha amiguinha da escola, que são as... hoje é... a A. A. B., lá de Orleans? É... fazia balanço de tudo, nós fazia, brincava... a gente fomo criança, né?! brincava muito. Meia male, meia assim...e tinha as minhas amiguinha ali da igreja...”*

Como mencionado anteriormente, duas situações foram identificadas nos dados supracitados. A primeira é a concepção de infância existente na época, remetendo-nos a Ariés (1981), segundo o qual coloca que, no início do século XX, difundiu-se socialmente na perspectiva de uma etapa na vida da criança que precisa ser entendida

⁹⁶ I = etnia italiana; M = gênero masculino; 5 = número de identificação.

⁹⁷ L = etnia leta; F = gênero feminino; 8 = número de identificação.

como necessária para o espaço do brincar e da aprendizagem. Essa concepção pode ser de certa forma vista, mesmo timidamente, nas respostas dos sujeitos, exemplificada no dado (3), pois a maioria depõe ter tido o tempo do brincar, mesmo que substancialmente menor, além das tarefas domésticas de auxílio aos pais.

Outra situação que acreditamos ser relevante mencionar é sobre a importância dessa convivência entre adultos e crianças, ilustrada também no dado (3), do ponto de vista da língua, como destaca Bakhtin (1997) sobre o uso dela nas atividades humanas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

O posto por Bakhtin (1997) remete-nos à concepção de língua que adotamos para essa pesquisa, i.e., do ponto de vista sócio-interacionista, em que o sujeito, em contato com o outro estabelece relações sociais por intermédio dela, sendo influenciado e influenciando seu próprio conhecimento.

Ainda remetendo ao clima de proximidade, há a questão: *Havia associações ou clubes na comunidade em que vivia? O que proporcionavam aos imigrantes? (educação, trabalho, lazer, política, cultura, entre outros)?*. Seu propósito foi o de adentrar timidamente na temática da educação, mais especificamente quanto ao uso da língua, por meio de elementos sociais que permitissem a interação entre os membros de igual origem étnica e, conseqüentemente, o fortalecimento de suas características étnicas e culturais. Nessa perspectiva, trouxemos a seguir os dados (4) e (5) para ilustrar esse propósito:

4) IM5⁹⁸ – “*Tinha um clube ali no Barracão. Quando era pequeno, depois passou no Rio Carlota, do lado do Cape. Acabei a aula do lado do Cape porque ali no Barracão tinha um professor. ... depois passei aqui no Rio Carlota. Era perto, era li na capela*”.

⁹⁸ I = etnia italiana; M = gênero masculino; 5 = número de identificação.

5) PM9⁹⁹ – “É lá é uma escola.... eu não me recordo. Até eu sei que a igreja velha, depois fizeram a igreja nova. A igreja velha serviu de sala de aula também. Depois fizeram outra maiorzinha e...”.

Os dados (4) e (5) representam a maioria das respostas dos entrevistados, por constatar a existência de escola e igreja nas localidades ou proximidades em que habitavam e, muitas vezes, a estrutura física da igreja servindo como escola. A esse respeito, temos as considerações de Dall’Alba (2003), ao referir-se ao momento da vinda dos imigrantes para Orleans (SC), no final do século XX, subvencionados pela Empresa de Terras e Colonização, responsável pelo transporte, hospedagem e auxílio aos imigrantes recém-chegados, a qual permitia aos colonos a implantação de igrejas e escolas nas comunidades, com o propósito de possibilitar um ambiente acolhedor e de respeito às nacionalidades e horizontes culturais. O compromisso que parece estar assegurado nas ações da empresa exibe um respeito a essas culturas, por conceber, conforme Kreutz (1999), a identidade do ser humano representada no caráter étnico, e que este “[...] é elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e na valorização de grupos.” (KREUTZ, 1999, p. 79-96). Portanto, a escola e a igreja tendem a representar os elementos étnicos da cultura do imigrante, para que ele pudesse sentir-se em uma esfera próxima àquela que vivia em sua terra natal.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos a língua como constituinte essencial nesse processo de fortalecimento das características de nacionalidade de um determinado grupo social, no caso em específico que estamos analisando, do imigrante europeu e seu descendente, convergindo com as ideias de Bakhtin (1998, p. 45), ao asseverar que “não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua”, ou seja, língua e cultura estão imbricadas.

A ‘língua em uso’ como manifestação de uma cultura passa a ser central quando consideramos a pergunta mais direta: *A família se comunicava em que língua? E com os amigos, como era a comunicação (língua)?*, buscando mapear em que medida ocorria a comunicação na língua do imigrante, até o momento da política nacionalista de Vargas (1930), cuja hipótese é confirmada a partir dos dados (6), (7), (8) e (9) a seguir:

⁹⁹ P = etnia polonesa; M = gênero masculino; 9 = número de identificação.

6) AM1¹⁰⁰ – “*Primeiramente falavam em... em língua, é, é em alemão? É, eu tinha doze anos por ali mais o menos. Em alemão também tem mais, mais, a, diálogo, assim, mais idiomas assim em alemão, não é uma só né. Por exemplo tem, tem (falou palavras e dialetos em alemão) ‘Folen’,¹⁰¹ ‘Westphalen’¹⁰², ‘Plat’¹⁰³.... É... eu... também tinha ‘Postruiten’¹⁰⁴... mas é assim, a linguagem da minha mãe era ali ‘Huonriten’¹⁰⁵ e o meu pai era mais ‘Wetsphalen’.* (explicação em alemão). *E assim...em casa nós falava mais assim... puxava mais pela mãe né, aquilo que ela falava mais é... era...”.*

Aqui queremos fazer um parêntese sobre outra análise importante no dado (6) da resposta do entrevistado AM1,¹⁰⁶ segundo o qual há a existência de vários dialetos alemães na própria comunidade em que vivia, conforme atestam Rosa, Damke e Von Borstel (2008, p. 3):

A língua falada pela maioria dos imigrantes era o alemão em sua variedade dialetal, trazida da Alemanha, chamada *Hunsrückisch*, uma vez que os primeiros imigrantes vieram, em grande maioria, da região do *Hunsrück*. Vale destacar que não era somente desta região que vieram os primeiros imigrantes, mas também [...] das mais variadas regiões da Alemanha e de outros países onde se falava o alemão [...].

Justifica-se, dessa forma, a variedade dialetal informada pelo entrevistado AM1,¹⁰⁷ assim como o entrevistado AM3,¹⁰⁸ o qual citou a

¹⁰⁰ A = etnia alemã; M = gênero masculino; 1 = número de identificação.

¹⁰¹ Kölsch

¹⁰² Westphalisch

¹⁰³ Plattdütsch

¹⁰⁴ Não conseguimos identificar

¹⁰⁵ Hunsrück

Obs. geral: São dialetos alemães. DEUTSCH WELLE (s. d). A pesquisadora solicitou que as palavras fossem repetidas algumas vezes a fim de tentar transcrevê-las o mais fidedignamente possível à fala dos entrevistados, para poder pesquisar quais seriam os dialetos a que eles fazem referência.

¹⁰⁶ A = etnia alemã; M = gênero masculino; 1 = número de identificação.

¹⁰⁷ *Idem* 100.

¹⁰⁸ A = etnia alemã; M = gênero masculino; 3 = número de identificação.

existência de duas línguas (dialetos alemães) entre os membros de sua família.

O que se verifica com a ocorrência (6) da etnia alemã, também se constata junto às ocorrências dos dados (7), (8) e (9) sobre a comunicação nas outras comunidades étnicas:

7) IF7¹⁰⁹ – “*Tudo italiano, “tutto!” “Tutto” italiano!*”.

8) LF8¹¹⁰ – “*Tudo em leto. Sim, muito leto... É, não, ai com os amiguinho, quem era da, quem era leto a gente falava em leto,...*”.

9) PM9¹¹¹ – “*Tudo, tudo, era tudo. [em polonês] o falecido pai tinha pra mi ensinar. Mas, é... uma cartilha polonesa era fácil pra lê... i eu tinha facilidade pra lê... é, mas criança também, sempre tem facilidade pra...aprender as coisas...*”.

Constatamos, nos dados (6), (7), (8) e (9), que todos se comunicavam em suas línguas maternas (alemã, italiana, letã e polonesa), tanto em casa quanto no convívio com os parentes e amigos de igual origem.

A esse respeito, as respostas dos entrevistados comungam com Carvalho (2008, p. 83) ao citar “[...] que a construção da identidade de uma nação está vinculada à língua falada por este povo.” Por isso, as comunidades de imigrantes europeus e seus descendentes, ao se instalarem no município de Orleans (SC) no final do século XIX e início do século XX, estabeleceram comunicação entre seus pares com suas línguas maternas, muito embora, diante da obrigatoriedade do uso do português via ensino sistematizado, ainda conseguissem assegurar de certo modo, permanecendo dessa maneira, sua identidade cultural por meio da língua, no ambiente socialmente constituído por eles, conforme podemos perceber nas considerações de Rosa, Damke e Von Borstel (2008):

Os imigrantes, ao chegarem à terras brasileiras, tiveram que se adaptar ao clima, as condições de vida rudimentares e ao idioma. Assim que chegaram foram alocados em regiões distantes de

¹⁰⁹ I = etnia italiana; F = gênero feminino; 7 = número de identificação.

¹¹⁰ L = etnia leta; F = gênero feminino; 8 = número de identificação.

¹¹¹ P = etnia polonesa; M = gênero masculino; 9 = número de identificação.

outras colônias ou aglomerações urbanas, ou seja, ficaram isolados geograficamente o que foi um dos motivos que, de maneira bastante expressiva, a língua de seu país de origem se conservasse. (ROSA; DAMKE; VON BORSTEL, 2008, p. 3)

E é nesse ambiente, no meio social em que o sujeito vive, que Bakhtin (1981) acentua que o indivíduo constrói e é constituído socialmente na aquisição da língua.

Dando sequência às análises, a pergunta: *Havia escola para os imigrantes? Era mantida por quem?* teve o propósito de confirmar a existência de escolas subvencionadas pelos governos das etnias representativas no município de Orleans (SC), pois acreditamos que a ação conjunta entre os governos dos países de origem dos imigrantes e seus descendentes e esses favorecia o processo de fortalecimento da identidade cultural, já que o ensino nessas escolas, hipotetizamos, ocorria na língua do imigrante e seus pares. No entanto, a resposta da maioria dos entrevistados não nos trouxe informações suficientes para responder à questão posta, falando da escola em si, seu funcionamento, localização, entre outras apreciações.

Contudo, nessa situação, buscamos o entendimento sobre o funcionamento do ensino em Santa Catarina entre as décadas de 1920 e 1940, no Regulamento Geral de Instrução Pública – RGIPSC (SANTA CATHARINA, 1913, p. 19), o qual dispõe no Título II, do Ensino em Geral, Capítulo Único – do Ensino Público – Art. 39, dispõe que “o ensino público será dado: a) na Escola Normal; b) nas Escolas Complementares; c) nos Grupos Escolares; d) nas escolas preliminares, intermediárias, provisórias e ambulantes; e) nas escolas municipais, [...]”, sendo os dois primeiros de responsabilidade do Governo Federal e os três últimos de responsabilidade dos Governos Estadual e Municipal. Os três últimos tipos supracitados são denominações atribuídas às escolas primárias do Estado (SANTA CATHARINA, 1913).

Além desses tipos, o Regulamento faz referência ao Ensino Privado, que poderia “[...] ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual quer municipais”.

No município de Orleans (SC), Lottin (1998) registra que, entre o final do século XIX e início do século XX, as escolas existentes eram particulares. No caso das escolas criadas pelos colonos, a maioria era subvencionada pelos governos dos países de origem. Somente a partir do ano de 1913, com a emancipação do município, o governo municipal cria novas escolas e subvenciona parte daquelas (particulares) já

existentes. Assim, acreditamos, com base nas fontes pesquisadas, que parte das escolas em que os descendentes europeus estudavam era particular e outra parte era pública.

Por fim, a questão: *Em que língua ocorria o ensino na escola?* visou a confirmar a hipótese de que o ensino no ambiente escolar ocorria na língua do imigrante, antes da implantação da política nacionalista de Vargas. Vejamos os dados (10), (11) e (12) na sequência:

10) AM3¹¹² – “... só, falava só em alemão... É... Em alemão. É... em alemão, conversava em alemão. Então passava, as tabuada, as coisa, tudo em alemão”.

11) AF4¹¹³ – “Nós tivemos em alemão um ano, depois foi tudo brasileiro. Era, no primeiro ano foi. [...] ali era p.... (dialeto). O ‘m’ é só assim (gesticulou a letra), o ‘m’ é só assim...alguma coisa da letra, o ‘d’ é assim que nós fizemos e o dele é assim (gesticulou novamente)”
¹¹⁴.

12) IM5¹¹⁵ – “O tempo do professor H. nós falava em italiano e ele falava em italiano. Primeiro sim”.

Os dados (10) e (11) dos entrevistados AM3¹¹⁶ e AF4¹¹⁷ confirmaram que, na escola, o ensino era feito em língua alemã, assim como o dado (12) do entrevistado IM5,¹¹⁸ em língua italiana, permitindo-nos analisar as informações obtidas sob dois aspectos. O primeiro aspecto, com base em Dall’Alba (1996), confirma a existência de escolas particulares subvencionadas pelos colonos e o governo de sua terra natal. Nessas escolas, o ensino era feito na língua materna do imigrante, afirmando por um lado o dado (12).

Os desdobramentos dessa situação coloca em evidência o caráter de ensino de língua associada às questões socioculturais das

¹¹² A = etnia alemã; M = gênero masculino; 3 = número de identificação.

¹¹³ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 4 = número de identificação.

¹¹⁴ A entrevistada comenta que a língua que a professora ensinava era diferente da língua que ela sabia, que havia aprendido em casa. Ela descreve como dois dialetos alemães (DADOS DA PESQUISA, 2014).

¹¹⁵ I = etnia italiana; M = gênero masculino; 5 = número de identificação.

¹¹⁶ *Idem* 29.

¹¹⁷ *Idem* 30.

¹¹⁸ *Idem* 32.

comunidades. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 45) observa que: “A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente a de criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, [...] para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.” Assim, podemos crer, conforme os dados (10), (11) e (12), que o ensino era feito na língua materna do imigrante com o objetivo de criar um ambiente de favorecimento, para além da escola, no âmbito social, de fortalecimento dos seus valores culturais por meio da língua.

O segundo aspecto para o qual queremos chamar a atenção refere-se, em particular, às respostas dos entrevistados AM3¹¹⁹ e AF4,¹²⁰ dados (10) e (11) respectivamente, ao relatarem que o ensino era feito em língua alemã. Aqui, outra perspectiva pode ser pensada: se nos reportarmos a Fiori (1991), ao discutir sobre a reforma do ensino público em Santa Catarina no início do século XX, proposta pelo professor Orestes Guimarães, que, dentre as necessárias mudanças, estava a questão-problema do uso¹²¹ das línguas estrangeiras no estado, implementando como possível resolução a introdução da língua alemã nas escolas públicas¹²² a fim de propiciar a tomada de consciência por parte dos imigrantes e seus filhos, que não precisariam pagar¹²³ para aprender tal língua, pois o ensino público ofereceria isso sem custo. Entretanto, essa atitude, de acordo com Cristofolini (2002), não representava, nem de longe, a ideia de aproximação entre as nações (Brasil e Alemanha), já que o período em questão remonta à segunda década do século XX, momento em que as ideias nacionalistas já começavam a tomar corpo no meio político,¹²⁴ e especialmente, a questão que nos interessa destacar, como reza Santos (2008), sobre a proibição da língua do imigrante e a obrigatoriedade da língua

¹¹⁹ *Idem* 33.

¹²⁰ *Idem* 34.

¹²¹ Entendido aqui no contexto social, mas principalmente no ambiente escolar.

¹²² Tanto a implementação da língua nas escolas já existentes quanto a criação de escolas públicas próximas às comunidades ditas ‘estrangeiras’, conforme Decreto n.º 1.545, de 15 de agosto de 1939, que instrui os Secretários Estaduais de Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Determina o estímulo do patriotismo (BRASIL, 1939).

¹²³ Dado 10.

¹²⁴ É importante destacar que o governo brasileiro posicionou-se contra a Alemanha na 1ª Guerra Mundial, implantando as primeiras ideias nacionalistas (CRISTOFOLINI, 2002).

portuguesa nas escolas catarinenses.¹²⁵ Essa foi uma maneira que o governo catarinense encontrou de controlar as possíveis atitudes antinacionalistas, que por ventura os alemães e seus descendentes pudessem tomar.

Uma peculiaridade que observamos nas respostas da maioria dos entrevistados, ilustrado no dado (11), foi o uso da palavra ‘brasileiro’, significando “português” ou “língua portuguesa”. A esse respeito, Orlandi (2005) descreve que na década de 1930 houve uma tentativa por parte do governo federal de mudar o nome da “Língua Portuguesa” para “Língua Brasileira”,¹²⁶ difundindo nesse ato o ideal nacionalista do governo Getúlio Vargas. Supondo, com base nisso, justificar as respostas dos demais entrevistados, quando utilizaram o termo ‘brasileiro’, conforme exemplificado no dado (11).

6.2.3.2 Entre língua materna e língua estrangeira: a política nacionalista no governo Getúlio Vargas e as consequências para o ensino de e na língua portuguesa

A segunda etapa do roteiro de entrevista objetivou compreender o modo pelo qual se deu o processo educacional, no contexto da política nacionalista no governo Vargas e quais foram as consequências para o ensino, além de pontuar as iniciativas governamentais em relação ao

¹²⁵ Fato esse que terá seu ápice no governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930 (PAYER, 1999).

¹²⁶ “Já no século XX, na década de 1930 há uma discussão na Câmara do Distrito Federal sobre o nome da língua do Brasil: língua portuguesa ou brasileira? Novamente se decide pelo indefinido: falamos a língua nacional. Sobre essa discussão pode-se consultar o livro (tese) de Luis Francisco Dias (1996), que conclui que, na perspectiva daqueles que se posicionaram contrários aos projetos de mudança do nome da língua falada no Brasil, o nome língua brasileira é percebido como algo que viria desestabilizar um eixo social que tem nos percursos da escrita, sob os auspícios da língua portuguesa, o seu suporte, a sua referência, e, na perspectiva daqueles que defendem os projetos de mudança do nome de nosso idioma, língua brasileira tem a sua referência constituída a partir de uma imagem romântica do país, imagem fundada no positivismo e no ufanismo que, ao longo da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX marcaram nossa história. Finalmente, assim como D. Pedro outorgou uma Constituição em 1823, também em 1946, a comissão encarregada pelo governo brasileiro, em atendimento ao estabelecido pela Constituição de 1946, decide que o nome da língua falada no Brasil é língua portuguesa”. (ORLANDI, 2005, s.p.)

ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para os descendentes de imigrante europeu na década de 1930.

Nossa hipótese para essa etapa foi a de que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (do ponto de vista governamental) serviu como estímulo ao fortalecimento do nacionalismo, cujos mecanismos tendessem a fortalecer a hegemonia da nação. Por parte do descendente de imigrante europeu residente no município de Orleans (SC). Acreditamos que, como um movimento de proibição gera conflitos,¹²⁷⁻¹²⁸ esse processo aconteceu de forma apreensiva e temerária pelo governo, imposto por meio de legislações e fiscalizando as escolas com a contratação de inspetores escolares. Além disso, há que se levar em consideração que, anterior à política nacionalista, a comunicação nas comunidades em que residiam os imigrantes e descendentes era feita na língua desses, havendo minimamente a introdução (uso) da Língua Portuguesa nesse contexto.

Outra hipótese associada foi a de que o ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar ocorreu de maneira autoritária e impositiva, do ponto de vista do imigrante, de acordo com Santos (2008), pois as políticas ou ações governamentais preconizavam a hegemonia patriótica com fins de exaltação à nação (conforme visto no capítulo dois), não permitindo ao descendente de imigrante europeu fazer uso de sua língua, considerada materna.

Em face disso, objetivamos também mapear os principais processos de apropriação da língua portuguesa por parte do descendente europeu, cujas línguas são de origem românica, indo-europeia e eslava (CARVALHO FILHO, 2002), tentando estabelecer as aproximações ou distanciamentos com a Língua Portuguesa. Aqui, a hipótese é a de que o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa constituiu-se de forma diferente entre os descendentes de origem leta e italiana, por exemplo,

¹²⁷ Ver em: DERRIDA, Jacques. (1996). **O monoligüismo do outro. Ou a prótese de origem.** Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.

¹²⁸ Stübe Netto (2008) discute a identidade cultural, utilizando como *corpus* de análise um grupo de professores do município de Concórdia (SC) em formação no Curso de Letras Português, tendo como bagagem cultural a língua alemã enquanto materna. Nesse contexto, a autora discute as tensões existentes no processo de aprendizagem da língua portuguesa, concebendo-a, do ponto de vista dos professores, enquanto segunda língua. STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Sujeito e linguagem:** (des)construindo identidades. 2008. NOTA: Esse trabalho integra a tese de doutoramento (em curso), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, da UNICAMP, sob a orientação da Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini.

pela proximidade ou distanciamento de suas línguas respectivamente com a portuguesa. Levamos em consideração o fato de a língua portuguesa e italiana ser de origem latina, línguas-irmãs, portanto com determinadas similaridades, diferentemente da leta, de origem eslava (*code switching*).

A indagação: *A partir da década de 1930, com a nacionalização, houve inúmeras proibições, como, por exemplo, a proibição do ensino na língua do imigrante. Como aconteceu este processo na escola? E na comunidade?*, teve o propósito de confirmar a hipótese estabelecida anteriormente, quanto ao processo de proibição do uso da língua materna no ambiente escolar, sob o ponto de vista impositivo e autoritário, assim como nas demais esferas sociais, em que os descendentes estavam inseridos e com os quais interagiam.

A seguir, sintetizamos, a partir de suas falas, as regularidades temáticas no Quadro 2, para ilustrar a situação vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, a fim de tentar compreender o processo de aprendizagem e de uso da língua portuguesa e conseqüente proibição da materna, principalmente no ambiente escolar e na comunidade, considerando o contexto da política nacionalista. Dessa forma, pudemos averiguar algumas regularidades quanto às “causas da proibição”, e suas “conseqüências no ambiente escolar” e na sociedade. Vejamos:

Quadro 2 – Incidência de fatores que contribuíram para a proibição do uso da língua materna e obrigatoriedade do ensino em Língua Portuguesa do ponto de vista dos entrevistados

Temáticas	Entrevistado(a) (regularidade em que as temáticas foram expressas)¹²⁹
Causas da proibição	
Leis; Governo (Vargas); Guerra (1 ^a).	AF2; AM1; IM5; LF8.
Consequências no ambiente escolar	
Proibição de falar em língua materna no ambiente escolar;	AMI, AF2; IM5; IF6; PF10.

¹²⁹ Não serão apresentadas as respostas de todos os entrevistados, sendo selecionadas algumas a título de ilustração e análise. No entanto, ressaltamos as regularidades temáticas nas respostas de todos os sujeitos da pesquisa.

Castigo por parte do professor; Espionagem (no ambiente escolar).	
Reflexo na sociedade – 1	
Pessoas presas; Perseguição; Fiscalização; Proibição para escrever cartas; Falar escondido; Denúncia.	AM1; AF2; IM5; IF6; LF8, PM9.
Reflexo na sociedade – 2	
A comunicação em casa era em língua materna; Na igreja a comunicação era em língua materna (oração e conversa entre os pares).	AM1; AF2; AM3; AF4; IM5, IF6, IF7; LF8; PM9; PF10.

Fonte: Dados da Pesquisa (2014).

A partir das regularidades temáticas detectadas, constatamos proximidades, conforme discutimos no capítulo três, confirmando, no que tange às causas do nacionalismo, a questão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a política do governo Vargas na década de 1930. A primeira, ilustrada nos dados (13) e (14), como podemos verificar:

13) AM3¹³⁰ – “... pois é, aquilo que ficava falando ali na época que tinha... a guerra de... então foi proibido de falar em alemão. Meu pai falava, né, que ele não podia falar.... conversar com nós pra não falar... português não sabia falar. Não falava nenhuma palavra. Então vinha gente pra falar, nós se escondia, nem falava... Ah, foi depois dos quinze ano em diante.... [falar em língua portuguesa] Depois, o falecido pai foi ensinando também, né, porque ele aprendeu, porque ele teve estudo, ele foi seminarista também né?! Então ele tava desenvolvido, mas nós não. [Em casa] Tinha, era a cultura dos alemão, de tudo né. Então...só alemão”.

14) IM5¹³¹ – “Em casa sim. Depois teve que mudar no tempo da guerra, que foram guerrear na Rússia, né?! Ai proibiram contra a Alemanha, né?! Ai proibiram a língua italiana. ‘Tutto’¹³² em brasileiro. Primeiro sim. Depois foi obrigado a largar. [Na missa] Quando era novo sim [falava em italiano]. Depois que veio aquela lei lá, foi obrigada. Lei italiana. Quem era italiano era italiano. Quem era alemão, era alemão. Quem era russo, era polonês. Quem tinha a língua dele falava porque estava perto dele e falava. Veio a lei que era só brasileiro. Só

¹³⁰ A = etnia alemã; M = gênero masculino; 3 = número de identificação.

¹³¹ I = etnia italiana; M = gênero masculino; 5 = número de identificação.

¹³² Tradução (nossa): Tudo.

brasileiro. Podia falar o italiano escondido. Fora assim, era perigoso. Porque eles prendia. Prendiam por causa que era só brasileiro. Aqui em Orleans era o Z. C. [prendia]... Eu não sei. Naquele tempo eu era novo. Não sei, mas acho que era proibido falar outra língua. Ninguém. Em casa sim. Mas se não, [na escola] Tudo em brasileiro. Falava, mais não tão bem. Fomos aprender depois com o professor. Ensinava o brasileiro, ali tá. Acabou-se. Mas como eu falei, primeiro não. O tempo do professor H. nós falava em italiano e ele falava em italiano. Primero sim. Acabou-se. Não deu mais, só brasileiro. Falar italiano sim, só em casa. Tem gente aqui, família. Italiano só em casa. No tempo do L. era tudo em italiano. “Onde, foi por isso que vários alemães passavam, eles sovavam se falavam alemão. Sim, sim. Passavam, maqueavam¹³³. Não só aqui em Orleans, no Brasil também. Passava male, apanhava. Lá para a cadeia porque foram contra a Alemanha naquela época”.

Sobre a Primeira Guerra Mundial, Zamberlam (2004) considera que, pelo fato de o Brasil ter-se posicionado contra a Alemanha, o governo brasileiro iniciou o chamado processo nacionalista, visando, para além das questões econômicas¹³⁴ (por não ser nosso foco de discussão), a fortalecer a nação brasileira, com a identidade do povo vista como homogênea, a coesão e o retorno às origens brasileiras.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos a segunda temática pontuada pelos entrevistados, e que dá indícios, de certa forma, quanto à continuidade da política nacionalista implantada pelo governo Wenceslau Brás (1914-1918) (BRASIL, 2009), no governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, conforme o dado (15) aponta-nos:

15) AF2¹³⁵ - *“Mandada!, naquele tempo quem mandava era o Ramos, o Getúlio Vargas pra aquela época?! É, é... daí a gente vê, e ela pro, foi, pediu, foi mesmo pra nós perdoar ela, é. Não podia. Né... Deus me livre! Mais aqui na Taipa por fim foi numa época, um dia eu falei fui com um idoso. Ele hoje é falecido. Aí ele disse: “Um dia, um disse assim pro outro: ‘moin’, ‘moin’, quer dizer ‘bom dia’, né. Oooo... foi, foi, lá, foi lá datar, foi lá de contar, ôh, aquele lá disse em alemão. Não é que levaram ele preso!. Oh, mais nenhuma palavrinha... Agora você*

¹³³ O entrevistado explicou que ‘maqueavam’ significa ‘apanhavam’ (DADOS DA PESQUISA, 2014).

¹³⁴ Para mais informações, verificar em: ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Editora Ática. 1989.

¹³⁵ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 2 = número de identificação.

vê, eh, como é que fica: chega em casa dos pais num tem uma palavra em...brasileiro”.

Enfatiza-se aqui, segundo Fausto (1996), com mais rigor, o ideal de homogeneização da população, por meio de medidas políticas, como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa nas escolas e a proibição do uso da língua materna (do imigrante) em qualquer circunstância, principalmente no ambiente escolar. Essa política coloca em evidência a temática que compõe o Quadro 2: “Consequências no ambiente escolar”. Dessa vez, fazendo referência à questão da proibição do uso da língua estrangeira (do ponto de vista do governo) e da obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa.

Esse processo também foi discutido na primeira parte do capítulo, em que, ao analisarmos os documentos selecionados para a investigação, discutimos sobre a política nacionalista implantada no Estado de Santa Catarina, desde as primeiras décadas do século XX. A esse respeito, Fiori (1991) assevera a questão da reforma na educação catarinense, feita pelo professor Orestes Guimarães em 1910, 1916 e, principalmente, em 1926, implantando oficialmente um programa¹³⁶ de ensino (que seria reformulado posteriormente em 1935) voltado às escolas das zonas coloniais do Estado de Santa Catarina, prevendo, dentre outras questões, o ensino, em qualquer categoria (pública e privada) feito em língua portuguesa. E, para que isso fosse cumprido, Santos (2008) destaca como instrumento de valia o RGIPSC, o qual determinava a fiscalização ao cumprimento das normas de organização da educação no estado, por meio de chefes e inspetores escolares.

A fiscalização também era feita, de acordo com Santos (2008), pelos professores das escolas localizadas nas zonas coloniais, que tinham autoridade suficiente para chamar a atenção de alunos que tentassem ou se comunicassem em língua estrangeira, aplicando-lhes castigos, conforme pudemos verificar a partir das memórias registradas por meio das respostas dos entrevistados AMI,¹³⁷ AF2,¹³⁸ IM5,¹³⁹ IF6,¹⁴⁰ e PF10¹⁴¹ (DADOS DA PESQUISA, 2014), como podemos averiguar nos dados (16) e (17):

¹³⁶ Documento analisado na primeira parte deste capítulo.

¹³⁷ A = etnia alemã; M = gênero masculino; 1 = número de identificação.

¹³⁸ A = etnia alemã; F = gênero masculino; 2 = número de identificação.

¹³⁹ I = etnia italiana; M = gênero masculino; 5 = número de identificação.

¹⁴⁰ I = etnia italiana; F = gênero feminino; 6 = número de identificação.

¹⁴¹ P = etnia polonesa; F = gênero feminino; 10 = número de identificação.

16) AM1¹⁴² – “É... pra tornar o Brasil um... um idioma só né. Assim... só português né. Todo mundo só tinha que... em público né. Agora em casa até... faz... não era tão, não era proibido não. Em casa acho eu que não era, mas é... falar em público não podia falar. Em alemão, quando iam voltando, quando iam voltando da escola, aí eles começaram a conversar bonito assim né, uma prosa em alemão, ota! Na estrada né, quando iam voltando pra casa né. Tava. Daí aí, tinha um primo mim diz assim: ‘Olha amanhã vou dá queixa do professor que vocês tavam falando em alemão’”.

17) AF2¹⁴³ – “Eu me lembro tom bem, minha Nossa Senhora! Ispion (espião)! Cuidando de nós, si nós falava em alemão né ou não. É, botava lá pra dentro e botava lá num de castigo. É. [A professora] Mandava buscar nós e botava de castigo”.

Na comunidade, a fiscalização não era diferente, pelo que pudemos averiguar nas respostas dos entrevistados AM1; AF2; IM5; IF6; LF8, PM9.¹⁴⁴ Essa situação de represália, medo e prisão foi diagnosticada por Dall’Alba (1996), ao também entrevistar pessoas do município que vivenciaram esse processo, confirmando o já dito pelos entrevistados (DADOS DA PESQUISA, 2014).

No entanto, diante da situação exposta até aqui, todos os entrevistados confirmaram que na comunidade (casa e igreja, por exemplo) o uso da língua materna permanecia. Isso pode ser visto no dado (18):

18) AF4¹⁴⁵ – “[Na igreja] Era só em alemão. Era só em alemão. Os pais reza tudo assim. Aqui falavam muito tempo ainda, porque ninguém sabia falar direito ainda, tu sabe. Criança não sabe falar nada em brasileiro”.

Tal situação é discutida por Payer (1999), ao caracterizar que a língua materna (para o imigrante) está relacionada ao vínculo familiar, enquanto a língua portuguesa relaciona-se à escola, e isso:

¹⁴² *Idem* 52.

¹⁴³ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 2 = número de identificação.

¹⁴⁴ Os dados estão anexados.

¹⁴⁵ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 4 = número de identificação.

[...] configura um desmembramento na imagem da língua, enquanto linguagem. Por esse desmembramento nos valores associados às línguas e às figuras que dão suporte à filiação de sentidos, a linguagem como um todo se cinde, para um sujeito que se encontra igualmente submetido aos valores, tal como historicamente produzidos, para cada uma dessas línguas, conforme as memórias discursivas ligadas a elas. (PAYER, 1999, p. 104)

E é esse sujeito, segundo Bakhtin (1981), que se constrói historicamente, influenciado e constituído pelo e para o outro nas relações sociais que estabelece, ao que podemos agregar ainda a busca pelo fortalecimento de sua identidade cultural por meio da língua, fora do contexto escolar, como é o caso de nossos entrevistados, mas sim, na comunidade em que vive.

Outra questão posta durante a interação com os sujeitos da pesquisa foi: *Durante o período de ensino-aprendizagem na escola, com a proibição do ensino na língua do imigrante, quais foram as facilidades e as dificuldades na aprendizagem?* Questão posta com o propósito de, como já dito, destacar as aproximações ou distanciamentos na aprendizagem da língua portuguesa, pois a hipótese é a de que esse processo constituiu-se de forma diferente entre os descendentes das diferentes etnias.

Nas respostas obtidas pelos sete, dos dez entrevistados participantes de nossa pesquisa, pudemos averiguar que o processo de aprendizagem da língua portuguesa foi facilitado, como é o caso dos entrevistados AM1,¹⁴⁶ AM3¹⁴⁷ e PM9,¹⁴⁸ apresentadas nos dados (19), (20) e (21) respectivamente, pelo fato de ter sido feito em casa, com a ajuda do pai, o que nos chama atenção, se compararmos às respostas obtidas na pergunta anterior, ao destacar que a comunicação em casa ocorria em língua materna.

19) AM1¹⁴⁹ – “É, em alemão. Tudo, é... falava bastante, mas não tudo já quando, às vezes vinha pessoa que nem o pai, às vezes usava a... tem u, uns ajudante, um camarada que eles diziam né na época né. Ali eles

¹⁴⁶ A = etnia alemã; M = gênero masculino; 1 = número de identificação.

¹⁴⁷ A = etnia alemã; M = gênero masculino; 3 = número de identificação.

¹⁴⁸ P = etnia polonesa; M = gênero masculino; 9 = número de identificação.

¹⁴⁹ *Idem* 61.

faziam pergunta pra gente né em português. A gente ia aprendendo, aprendendo assim diferente também né, mas entendia bem o alemão, né. Agora, a minha mãe falava mais né”.

20) AM3¹⁵⁰ – “... português não sabia falar. Não falava nenhuma palavra. Então vinha gente pra falar, nós se escondia, nem falava... Nada. Se viesse perguntar... não entendia nada. Depois o falecido pai foi ensinando também, né, porque ele aprendeu, porque ele teve estudo, ele foi seminarista também né?! Então ele tava desenvolvido, mas nós não. É e aí ele que foi ensinando né, muita coisa”.

21) PM9¹⁵¹ – “É... não, daí era um trabalho pra si entender com a professora porque ela não sabia nada em polonês. Ela não sabia nada em português, e nós não sabia também. Ah, ela não sabia em polonês e nós não sabia em português. É... ela foi é... foi, foi aprendendo, foi primeiro parar em casa de vocês primeiro... (Ele quis se referir a casa dos pais da esposa em que a professora morou por algum tempo). É... foi, foi... e... tirando a... mais u menus... até uma noção...”.

A entrevistada AF2¹⁵² (dado 22) é categórica ao afirmar a dificuldade em aprender a língua portuguesa pelo fato de em casa só falar em língua materna, e no ambiente escolar ser repreendida tanto pela professora quanto por uma colega (brasileira) em especial:

22) AF2¹⁵³ – “Foi, foi. É que eu, como eu digo né, em casa, chegava em casa eles falavam tudo em alemão né, num sabia. A mãe foi a aula alemã em São Ludgero. [proíbia] Não, antes, é, é, Nereu Ramos. É, naquela, foi bem naquela época eles disse que foi o pior. Hê, eu acho que foi né (risadas). Como eles diz que foi aquela época né! Mais foi indo, foi indo... i por fim eu, é, eu sabia tudo. Olha, eu... não tive infância. Quando eu era pequeno, olha, isso aí não era vida né. É, ia pra escola, era judiada. E, bastante, bastante, sofreu na escola, minha nossa!!!! A professora, si ela enxergasse assim, que, criança que era brasileiro mesmo de família, sangue brasileiro podia fazer o que queria, na, não via levar castigo. Mais si, ela ainda essa é, tão perigoso ainda assim, que eles diziam a, “aquela lá tá falando em alemão”. E era

¹⁵⁰ *Idem 62.*

¹⁵¹ *Idem 63.*

¹⁵² A = etnia alemã; F = gênero feminino; 2 = número de identificação.

¹⁵³ *Idem 67.*

mentira. Aquilo que, mais se eu pudesse hoje eu pegava, mais eu acho que eu pegava aquela bichinha! (falou com aspereza). Mais em pouco tempo ela foi embora pro Paraná e diz que lá ela sofreu. Lá... a coisa foi diferente. Num sei é...gente do meu pai que mora em Paraná que contou que aquela família lá tinha criança meio safado, mais lá foi obrigado se endireitar. Aqui ela fazia o que queria. Até o dia que quando sã..., acho que por isso que eu aprendi. Depois alguma coisa na escola, porque não tinha mais aquela pra mi judiar. É, que, sabe, o nome dela era 'F.', 'F.', mais era perigosinha mesmo! Hé, (risadas), se (risadas) eu contar... eu, um dia de manhã cedo eu vim pra aula, eu acho muito foi, isso né. Daí na frente da casa da tia 'G.' ali pertinho da escola, eles fazia cerca de tudo, assim de sarrafo assim né, de tábua, sarrafo, pus porco não passar e ir pra roça. E daí um dia de manhã bem cedo ela riscou, escreveu bem, eles vieram bem cedo pra aula. Eles vinha lá da Serraria. Ai ela escreveu assim: 'D. M. é uma burra!' quando a d. M. chega... "o d. M., a, a, a H. tava lá escrevendo, a d. M. é uma burra"! Olha que eu sofri! Ahã, eu hã, e, eu nem sabia escrever. Vocês sabe que eu não era... ia professora dizia assim pra mãe, a mãe foi lá e o pai daí ela disse: 'Naum ela sabe sim, foi ela sim!'" O pai disse: Mais eu não vejo ela escrever, ela num sabe ainda!" Não sabia, não sabia!! Aquela quando eu me lembro, se eu, Deus me livre! Se ela hoje eu não sei o que eu fazia com ela!..."

Já a entrevistada IF6¹⁵⁴ (dado 23) disse ter sido fácil, justificando o material didático (cartilha) utilizado na época como componente aliado à aprendizagem da língua portuguesa.

23) IF6¹⁵⁵ – *"Foi fácil, fácil. Só que a letra tinha que ser brasileira. Do começo tratava cartilha. A letra era separada uma da outra. Foi fácil, era letra grande, vinha no livro mesmo, mais levei um ano pra aprender a carteira inteira. Um ano! Depois, no segundo ano ele passou pra outro livro. Ali a letra era mais miúda, mais toda junta. E o terceiro também. Só que eu não pude aprender mate e fazer conta"*.

O dado (24) da entrevistada IF7¹⁵⁶ coloca ter sido difícil, pois, no ato comunicativo, ela frequentemente trocava palavras da língua portuguesa por palavras da língua italiana. Essa situação pode ser

¹⁵⁴ I = etnia italiana; F = gênero feminino; 6 = número de identificação.

¹⁵⁵ *Idem* 69.

¹⁵⁶ I = etnia italiana; F = gênero feminino; 7 = número de identificação.

compreendida do ponto de vista linguístico, se verificarmos, conforme Metzeltin (2004), que ambas as línguas (italiana e portuguesa) têm a mesma origem, são conhecidas como línguas latinas ou neolatinas, são idiomas que integram o conjunto das línguas indo-europeias, que se originaram da evolução do latim, principalmente do latim vulgar.

24) IF7¹⁵⁷ – “Foi, ah foi. Difícil. A gente falava e soltava muito italiano no meio (risadas). Pode aprendi. Assim, mais eu falava quando que, que as outras palavra brasileira. Falava também não era só italiano. Pois agora, a gente avaridou,¹⁵⁸ mas tinha muita coisa que falava em brasileiro e eu não sabia o que que era. Repetia em italiano. [na escola]. É. Italiano, ele era italiano. Depois ele explicava, mas a gente não guardava, né?!”.

Desse modo, o ponto chave de discussão dessa pergunta centra-se sobre o processo de aprendizagem de uma língua que, segundo sua frequência quanto à sua exposição, passa a ser de internalização, ou seja, aproxima-se de um processo de aquisição. Essa constatação faz com que possamos acionar as contribuições de Labov (1972), ao explanar que o processo de aquisição de uma segunda língua, com as possíveis variações decorrentes, é dividido em três etapas: “[...] a origem da mudança, que ocorre na fala do(s) indivíduo(s) [...] a propagação, onde ocorre o fenômeno da variação [...] a regularidade no uso da nova forma” (LABOV, 1972 *apud* SEVERO, 2009, p. 271). Para Labov (1972, p. 1): “o modelo que subjaz a essa divisão tripla requer como ponto de partida uma variação em uma ou várias palavras na fala de um ou dois indivíduos”, lembrando que, muito embora o autor esteja referindo-se à mudança linguística a partir da variação linguística em um mesmo sistema. Ao abordarmos Labov (1972), queremos dizer que esse processo de compartilhamento de sistemas linguísticos em situação de constante interação pode apresentar processo semelhante.

Nas pesquisas postuladas por Labov (1972), pode-se perceber que a variação linguística de determinado grupo de falantes é estudada vinculada ao fator social, no entanto enfatizando o aspecto linguístico e determinando a intensidade do aspecto social como com maior ou menor valor, conforme indica Severo (2009). A referida autora coloca ainda que, para Bakhtin, os estudos da variação linguística estão vinculados ao aspecto linguístico (assim como Labov), porém:

¹⁵⁷ *Idem* 71.

¹⁵⁸ A entrevistada explicou que teve um problema de saúde.

A ordem metodológica para o estudo da mudança na língua deve seguir a seguinte direção: relações sociais (vinculadas à infra-estrutura = relações de produção) [...] interação verbal e comunicação (inseridas nas relações sociais) [...] formas e atos de fala [...] formas da língua. Assim, é no âmbito da mudança nas formas de interação verbal que estão inscritas em relações sociais, que as mudanças na língua devem ser estudadas. (SEVERO, 2009, p. 271)

A ordem posta por Bakhtin, na concepção de Severo (2009), pode sugerir que os estudos de variação linguística no campo educacional seguem a perspectiva sócio/histórico/cultural, i.e., do sujeito falante de determinada língua, inserido em determinado contexto, que o transforma (linguisticamente falando) em sujeito constituinte de um sistema linguístico caracterizado pelas situações que o norteia. Isso é perceptível nas respostas¹⁵⁹ dos entrevistados, os quais pontuaram o processo de aprendizagem de uma segunda língua, tanto do ponto de vista fácil como difícil, marcados por contextos similares de aproximação tanto da língua materna quanto da estrangeira, os diversos contextos sociais em que estavam inseridos.

Retomando as hipóteses empreendidas para esta etapa, pudemos averiguar como aspectos principais que a facilidade na aprendizagem da língua portuguesa pelos entrevistados se deu por conta do uso dessa língua no ambiente não formal de aprendizagem, nas relações sociais, como vimos no dado (23), além de considerar as aproximações dos sistemas linguísticos entre as línguas portuguesa e italiana, por exemplo, por serem de mesma origem.

No que tange à dificuldade, o dado (22) ilustra enfaticamente a questão da repressão percebida pela entrevistada AF2¹⁶⁰ por parte da professora e de uma colega no ambiente escolar quando do uso da língua materna, justificando, de acordo com essa entrevistada, que a dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa associou-se à coibição explícita tanto por parte da professora quanto da colega no simples ato comunicativo, mesmo sendo na língua materna.

¹⁵⁹ Dados (20), (21), (22), (23) e (24).

¹⁶⁰ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 2 = número de identificação.

6.2.3.3 Construção linguística identitária dos orleanenses

Em face do exposto nas seções precedentes, isto é, as consequências para o ensino na escola, considerando a interculturalidade para a constituição de uma identidade cultural, foi o propósito pelo qual nos guiamos nessa terceira etapa, para averiguar como a língua-cultura do outro, a língua dita estrangeira para o Brasil, no contato com o português, incidiu na construção identitária dos descendentes de imigrantes europeus no município de Orleans (SC), além, também, de identificar as contribuições das línguas maternas desses grupos étnicos à portuguesa dos nativos habitantes no município em contextos não formais de aprendizagem.

A indagação que se deu foi: *O que permaneceu da cultura e dos costumes de origem na sua família? (língua, alimentação, religião, etc.)*, cuja hipótese foi a de que a proibição do uso da língua materna do descendente de imigrante europeu contribuiu para a minimização do uso, mas não a perda total, uma vez que a cultura não se pode suprimir em um ato normativo, o que deve se refletir na língua em uso e também (a hipótese) de ter havido a incorporação de palavras e expressões da língua do imigrante na Língua Portuguesa, tanto na escola quanto nos ambientes não formais de aprendizagem. Desse modo, pudemos constatar nas respostas de todos os entrevistados a confirmação da presença de suas respectivas línguas maternas no atual contexto social em que vivem, conforme exemplificamos no dado (25):

25) AF2¹⁶¹ – “Ah, é... ensinar não é preciso ensinar [os filhos]. É só dizer umas coisa, sabe muito bem (risadas). É, ahã. Aí eles dizem assim: “a mãe quando tá numa é... quando tá braba com nós, só tem, fala em alemão pra nós... não entender, n... (risadas), mais eu já vê, já enxergo” (risadas). Uma ou outra coisa a gente fala, mais não dá porque é, e, aqui é vem muita gente. ... daí, a gente vai e... levando assim né. É, si é da minha língua, do meu alcance o, vai, né?! É ‘Plat’, ‘Westphalen’. É, si a pessoa vem i fala daí...e, eu falo também. (falou uma expressão em alemão). (risadas). Ah, que eu gostava mesmo era ‘Guimiz’, ‘Guimiz’ né que eles dizia. ‘Quimiz’ quer dizer repolho com batatinha né, tá aí com... os pé dentro como diz o outro de tocinho de porco, si não até com banha a mãe fazia né. E vai que é uma beleza né? É, é. Mas é... olha, eles come, hã, ninguém se queixa não é... (continua falando sobre o prato)... mais o que é outras coisas eu uso bastante né.

¹⁶¹ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 2 = número de identificação.

(fala duas palavras em alemão). *Que eles dizia, aqueles diz, como é que eles diz? 'Crutz' é cebolinha! É... 'preceli' é salsinha, nós sempre temo,... achemos mais fácil dizer o 'crutz', vai lá buscar 'preceli' 'braien crutz' (risadas). Pros filho né?! [E a rosca?] Ohhhhhh si é né!!! (risadas). (Fala as palavras rosca, melado e coalhada em alemão). Ahã, ooh si gosta. Eu acho que é...é comida de alemão né”.*

O dado (25) reporta-nos a Payer (1999), sobre o conflito causado inicialmente pela proibição de uso da língua materna no início do século XX, mais precisamente na década de 1930, com a interdição pela política nacionalista do governo Getúlio Vargas, que não propiciou a perda total do conhecimento das línguas dos imigrantes e seus descendentes.

Santos (2008) assevera que esse processo constituiu-se como parte integrante da política nacionalista do governo Vargas, atingindo diretamente os imigrantes que falavam suas línguas maternas, os quais foram obrigados a aprender a língua portuguesa no ambiente escolar.

É cabível ainda expor, em estudos de Santos (2008), sobre a forte presença dos traços culturais alemães existentes em diversas cidades do Norte e Sul de Santa Catarina, colonizadas pelos imigrantes europeus, como bem pudemos verificar nas falas dos sujeitos AM1,¹⁶² AF2¹⁶³ e AF4,¹⁶⁴ ilustrada no dado (25) pelas expressões: ‘crutz’ ‘preceli’ e ‘braien’, além de citar a comida típica alemã ‘quimiz’, como presente atualmente na alimentação da família.

Bolognini e Payer (1996) citam a forte influência da cultura italiana à brasileira, principalmente na parte religiosa e culinária, confirmando as falas dos entrevistados IM5¹⁶⁵ e IF7,¹⁶⁶ dados (26) e (27) respectivamente, podendo também encontrar essa afirmação nos estudos de Lottin (1998), especificamente no município de Orleans (SC):

26) IM5¹⁶⁷ – “Olha, hoje aqui que fala em italiano é só lá no A., só li, senão, não tem. Entendo tudo e falar em italiano, falo tudo. A boia do meio dia ‘iam mangiare minestra’. ‘Caffè’ é café, ‘fasoi’ e feijão, milho

¹⁶² A = etnia alemã; M = gênero masculino; 1 = número de identificação.

¹⁶³ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 2 = número de identificação.

¹⁶⁴ A = etnia alemã; F = gênero feminino; 4 = número de identificação.

¹⁶⁵ I = etnia italiana; M = gênero masculino; 5 = número de identificação.

¹⁶⁶ I = etnia italiana; F = gênero feminino; 7 = número de identificação.

¹⁶⁷ I = etnia italiana; M = gênero masculino; 5 = número de identificação.

é milho. Fasoí é feijão, é a mesma coisa. Fasoí e feijão, e milho é a mesma coisa. Vaca é 'le vache'. E pó é pano e pote. Tudo. Porquinho é 'porchetto', galinha é 'galine', tudo assim, tudo. 'Macarrone', macarrão, quase a mesma língua. Tagliadeli, a mãe dizia. É coalhada. Lá na Boa Vista arroz era 'riso'. Galinha, 'galine'".

No dado (26), podemos fazer um recorte para exemplificar o dito anteriormente, i.e., a presença das manifestações culturais presentes atualmente nos descendentes europeus, ao citar '*mangiare*'. '*fasoí*' e '*vache*'.

27) IF7¹⁶⁸ – “[Os filhos, falam em italiano?] *Sim. Entendiam tudo, mas só que não falava em italiano. Eu falo em italiano com eles e eles respondem em brasileiro. É difícil em italiano pra eles, mas eles se lembram, pode perguntar qualquer coisa, só que a resposta é em brasileiro. Os neto, e eu falo em italiano com eles e eles responde, aquele pequenininho*¹⁶⁹ *assim, eu falo muita coisa em italiano com ele. I ele responde, já entende o ... (ela falou o nome do bisneto). Tem três anu. Ele responde e depois ele fala muito com a avó. Ele acha bonito. O outro mais grande, de 12 pra 13 anos, entende muita coisa também. ... [sobre comida] Pois agora, se chamava polenta, que era italiana. O macaron nós dizia 'tagliadeli'. A mãe dizia, 'faço tagliadeli'. Também eu fazia muita coisa, que ela dizia que era italiana. Assim eu fazia. Tudo não me lembro, mais muitas coisa eu rezo ainda”. “Ontem à noite ensinava pra ela tudo que eu sabia [à filha]. Mais agora, não sabe mais. Ela sabe uma do ato divino, de noite em italiano, reza. É uma reza que todos aprenderam de pequeno”. (disse a filha que escutava a entrevista, comentando que um dos irmãos, quando acordava dizia: “vamos, vamos rezar mãe”... ali, então era eu e o outro). (Aqui D. M. rezou a oração em italiano). (Descontraída D.... começa a brincar com o bisneto de três anos. Uma brincadeira de sua infância. Primeiro ela faz, depois o bisneto faz, falando tudo em italiano).*

Outras manifestações culturais presentes no cotidiano dos entrevistados estão exemplificadas no dado (27), quando a entrevistada

¹⁶⁸ I = etnia italiana; F = gênero feminino; 7 = número de identificação.

¹⁶⁹ A entrevistada se refere a um dos bisnetos que estava em casa no momento da entrevista.

IF7¹⁷⁰ explana a comunicação em língua italiana com o neto (4ª geração) de três anos de idade:

“Os netos, e eu falo em italiano com eles e eles responde’ [...] aquele pequenininho assim, eu falo muita coisa em italiano com ele. Ele responde, já entende o [...]. Tem três anos”.

Sobre os letos, a entrevistada LF8,¹⁷¹ no dado (28) a seguir resgata a manifestação cultural dessa etnia por meio da alimentação e, implicitamente, a questão da língua quando cita o prato típico ‘Piragui’:

28) LF8¹⁷² – *“Sim, quando as minhas primas vêm, com aquelas que, que nem essa de São Paulo, né?!, falam... Falam, e tem leto, um pouco de leto, um pouco que nós... misturamos tudo. Fala em leto e outro responde em português e assim vai... [para escrever] Olha, porque o... talvez na...na... o abc aí desse port...porque o abc que é da Letônia é..., é bem diferente. É, isso é, bem diferente, mas nesse aí a gente lê tudo... a gente a ... as revista que as vez vinha que... que tinha esses revista de igreja, o Amigo Cristão, que vinha em leto, mas agora nem publica mais porque num tem. Em São Paulo tem muito leto, mas eles também relaxaram muito, Curitiba também tem, mas tá muito relaxado, num sei... ai quem fazia muito parte desse negócio...do leto, era esse meu primo que faleceu agora mês de agosto, R. C., pai dessa m.... Ah é...às vezes a desmotivou, quem mais que ainda tem alguma mais é em Urubici, mas lá n....também num tem mais muito como era antigamente. Olha, lá comida num era tanto assim deferente, que é, sempre a gente comia bastante sopa, que a sopa é bastante.... que é tradicional da, da Letônia, que é lá, eles comia muito carne de porco. Sopa. Sim, o leto também...meu Deus como faze sopa de galinha e... aí, a lá na Letônia, eles fazia bastante com, tinha aqueles nabo, bota repolho, couve-flor, batatinha, assim. Uma sopa de legumes. E ainda temperada com nata... isso fica que é um... Com nata, com creme de leite, como se diz. Fica... fica muito gostosa e aí... E ai eles usava muito esse e... a... fazer de pão, é uma delícia!... eles pegavam o toicinho de porco quando matava, deixava aqueles pedaço de toicinho salgado e aí fazia aquele ‘piragui’ di pão. Aí pegava aquele toicinho, picava bem miudinho assim uns quadrinhos assim, temperava cum cebolinha verde e alho, bem tem...*

¹⁷⁰ *Idem* 159.

¹⁷¹ L = etnia leta; F = gênero feminino; 8 = número de identificação.

¹⁷² *Idem* 168.

bem salgadinho, cum pimenta. É bem temperado. E por exemplo, fazia tipo um pastel, assim, o 'piragui' que eles fazia, aí botava com pão e botava no meio do pãozinho e... fazia um tipo uns pastelzinho assim. Piragui! As vez faz, mas eu faço menos porque o médico diz a... é... é colesterol, i colesterol. Então fazia aquilo, assava no forno, aquilo ficava uma delícia pra comer assim. Leio, leio. É, a revista que era m, em leto era "Cristi Modaltrs' mas aí, é, significa 'Amigo Cristão', né?".

Lottin (2002) fez um estudo sobre a etnia leta presente em Orleans (SC) e região, constatando, conforme pudemos perceber no dado (28), que as manifestações culturais estão presentes, atualmente, na alimentação, na religiosidade e na língua dos descendentes dessa etnia.

No município de Orleans (SC), podemos fazer referência aos trabalhos de Zwierewicz *et al.* (2009) sobre, por exemplo, a criação de uma associação voltada às questões culturais dos descendentes de imigrantes poloneses, como bem descreveu os sujeitos entrevistados PM9¹⁷³ (29) e PF10.¹⁷⁴

29) PM9¹⁷⁵ – “ [E os netos falam em...?] (Nesse momento falam da ida da professora G. e da professora M. à comunidade e da viagem à Curitiba) Hum.... Você conhece a M.? (Ela canta, ela toca - a esposa dele falou). Porque eu ainda... até hoje...sei alguma coisa ainda em polonês ainda... Falo... talvez alguma coisa pode se atrapalhar....mas... Eu leio em polonês, eu escrevia em polonês. Ah, ah... em casa tem mais gente aqui que entende em polonês...ainda. [comida] muita cosa... fazia aquela sopinha de vários tipos, como... (pirogui) É... pastel! Fazia o que mais é... uns bolinho... assim... de farinha com leite.. nós chama para ela de 'Punstichi'. Era feito de trigo...farinha de trigo assim, mas era bem gostosinho assim. Tinha a morcilha, hoje também a morcilha, hoje ainda si fazia... Só nas festas quando tinha celebração. Uma vez veio um padre lá de Curitiba, que é polonês mesmo, rezar missa aqui... e assim a gente.... acaba rezando alguma Ave Maria, alguma coisa....esses tempo teve um encontro da Família dos 'G.' lá em Braço do Norte.... e rezemos em polonês. Tinha momento que chamaram nós dois pra ir lá rezar.... Daí eu disse que... tem mais gente que sabe, pode si reagrupar aqui, vamos rezar junto. Esses tempos veio o E. B. Aquele, aquele é professor... de... polonês. Ela tá, tá estudando com a 'G.' por...

¹⁷³ P = etnia polonesa; M = gênero masculino; 9 = número de identificação.

¹⁷⁴ P = etnia polonesa; F = gênero feminino; 10 = número de identificação.

¹⁷⁵ *Idem* 164.

é... internet. e... uma vez ele veio aqui, fez um... tipo assim... um discurso do, sobre o assunto, tudo em polonês, depois e... traduziu e a filha dele depois leu em português o que ele disse.... É...rezar... eu rezo todo, todo dia... em polonês. Rezemos a 'Ave Maria'?"(Pergunta à esposa). (Rezaram as orações da 'Ave Maria' e do 'Glória ao Pai').

Nesse íterim, entre língua materna e língua estrangeira, pode-se perceber, conforme as respostas dos entrevistados nessa última etapa, que suas línguas maternas ainda permanecem ativas, não com a mesma intensidade de quando eram crianças, mas ultrapassando as barreiras do espaço e do tempo, por meio das manifestações culturais.

Os sujeitos entrevistados deixaram clara a vontade de manter as manifestações culturais, por meio da língua, vislumbrada por diversas vezes nos trechos das entrevistas, ao narrar os fatos passados, e principalmente na questão religiosa e na culinária.

Sobre isso, tomamos a fala de Bortoni-Ricardo (2005, p. 71) ao observar que:

“Cada enunciado é para o falante um ato de identidade” e ao expressar um enunciado o falante demonstra um sentimento de identidade que lhe é individual, mas ao mesmo tempo coletivo, pois a identidade é formada também pela convivência e pelo sentimento de pertencimento para com a comunidade ou grupo a qual este indivíduo está inserido. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71)

E foi a partir da fala que os sujeitos entrevistados ratificaram o que foi observado por Bortoni-Ricardo (2005), ao mencionar a influência que o contexto social tem para o falante, ao ponto de, atualmente, traços da memória linguística permanecerem sobre os participantes da pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação foi permeada pela indagação central sobre: *‘Qual a percepção que os descendentes europeus (migrados ao Brasil nos séculos XIX e XX) possuem acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira em contexto social e político marcadamente influenciado pelo nacionalismo brasileiro no Governo de Getúlio Vargas na década de 1930?’*

A partir da problemática posta, o objetivo central delineado consistiu em: *‘Compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelo descendente de imigrante europeu (falante ativo de sua língua materna) residente no município de Orleans (SC), no momento histórico da política nacionalista do governo Getúlio Vargas, a partir da década de 30 do século XX, em que houve a proibição do uso da língua materna (do imigrante) e obrigatoriedade do uso da língua portuguesa.’*

Diante o exposto, o percurso investigatório desenhado para tentar responder a indagação mapeou três estudos apresentados no capítulo ‘Antecedentes’, a saber: 1) Payer (1999): “Memória da língua – imigração e nacionalidade”; 2) Spinassé (2008): “Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário inclusivo”; 3) Santos (2008): “A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense”. Os estudos dos antecedentes contribuíram direta ou indiretamente, no que tange à constituição do contexto sócio-histórico, da fundamentação teórica e dos métodos e procedimentos desta pesquisa, no sentido de desdobrarmos os diálogos às temáticas pertinentes, a fim de buscarmos respostas às indagações postas, assim como alcançar (ou ao menos tentar) os objetivos delineados. Para isso, a investigação deu-se a partir da necessidade de apresentar o lugar teórico, momento histórico, população-alvo e perspectivas de abordagem, discutidos nos capítulos do contexto sócio-histórico e da fundamentação teórica.

No capítulo do contexto sócio-histórico, dialogamos sobre a vinda dos imigrantes europeus ao Brasil, nos séculos XIX e XX (população-alvo), por consequência, principalmente das causas da abolição da escravatura no Brasil, com a necessidade de mão-de-obra para a cultura da cana-de-açúcar em ascensão no país do século XIX e a Revolução Industrial, entre outros.

Ainda discutindo sobre a população-alvo e contornando o diálogo com o momento histórico sob investigação, o referido capítulo apresentou considerações sobre a política nacionalista do governo

Getúlio Vargas, na década de 1930, destacando, dentre as ações, aquela que foi central para a pesquisa, i.e., a interdição da língua do imigrante e obrigatoriedade da aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar. Apresentou também a constituição étnica do município de Orleans (SC), caracterizando as identidades culturais com a vinda dos imigrantes europeus (alemães, italianos, letos e poloneses). Além disso, discutiu a consolidação da educação no município, evidenciando traços do processo de ensino-aprendizagem da língua materna dos imigrantes e seus descendentes, até o momento da implantação da política nacionalista de Vargas.

Compreender esse contexto, tornou-se importante para adentrar as discussões do capítulo da fundamentação teórica, assumindo as características da pesquisa no que concerne à língua enquanto fator de identidade cultural e seu desdobramento na perspectiva da sociolinguística educacional.

Em face do exposto, o capítulo do percurso da pesquisa pontuou os dois métodos e respectivos procedimentos adotados para o propósito da investigação. A pesquisa documental, enquanto primeiro método, constituiu-se na busca de documentos encontrados no MALOPI, localizando seis que compuseram o *corpus* de análise, focando as seguintes temáticas voltadas à educação: língua materna, língua estrangeira e política nacionalista no município de Orleans (SC). No segundo método, de história oral, a técnica adotada foi a entrevista, com aplicação de dois instrumentos de pesquisa (questionário de pré-entrevista e roteiro de entrevista) à amostra de dez sujeitos escolhidos, por terem, além de outros critérios apresentados no referido capítulo, vivenciado o período histórico no contexto em análise, i.e., do uso, proibição e obrigatoriedade da língua materna e língua portuguesa respectivamente, tanto no ambiente escolar quanto nos não formais de aprendizagem.

O desenho da pesquisa permitiu-nos apresentar no sexto capítulo os resultados obtidos por meio da análise qualitativa dos dados abordados em duas partes.

A primeira parte constituiu-se na análise dos seis documentos selecionados no arquivo do MALOPI, cujos resultados foram apresentados tomando por base o alcance dos seguintes objetivos propostos: 1) Descrever a implantação da política nacionalista no município de Orleans (SC); 2) Verificar a existência de mecanismos utilizados pelo governo municipal de Orleans (SC) na implantação da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas do referido município; e 3) Averiguar as medidas tomadas pela política municipal

em relação ao nacionalismo, na perspectiva da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa.

A partir disso, pudemos averiguar que a política nacionalista no município de Orleans (SC) foi implantada em período anterior ao governo Vargas (1930), na gestão do Presidente Wenceslau Brás (1914-1918), por conta principalmente da posição contrária do Brasil à Alemanha, na Primeira Guerra Mundial, de acordo com o visto nos três primeiros documentos analisados (Parecer, Decreto e Programma).

As problemáticas apontadas propiciaram a necessidade de reforma das políticas públicas educacionais no País. Nesse sentido, em Santa Catarina, o governo de Vidal Ramos inseriu a política reformista de educação pública no Estado, sob o comando do professor Orestes Guimaraes, o qual elaborou no ano de 1926, por meio de Decreto e Parecer, o “Programa de Ensino das Escolas Isoladas de Zonas Coloniaes”, vigente até a segunda metade da década de 1930.

O referido ‘Programma’ tinha, dentre vários, o propósito de inculcar o ideal nacionalista por meio da obrigatoriedade do ensino de e na língua portuguesa em todas as escolas públicas do estado, principalmente lançando diretrizes àquelas que, em suas origens, não eram de responsabilidade dos órgãos públicos, no entanto precisavam ser inseridas no que tange ao controle do Estado na não disseminação e propagação das línguas dos imigrantes.

Outro indício que detectamos nos documentos analisados diz respeito tanto à existência quanto a não existência do ensino em língua materna.

No “Ofício n.º 57, de 12 de fevereiro de 1931, Expedido ao Diretor de Instrução Pública de Florianópolis (SC) pelo Chefe Escolar de Orleans (SC)”, expõe a não existência do ensino em língua materna no município, constatando que o ideal nacionalista havia alcançado o propósito que acreditamos ser central, ou seja, a proibição do ensino nas escolas em língua estrangeira (do ponto de vista do governo) e, paralelamente, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa.

No “Ofício n.º 122, de 25 de julho de 1934, Expedido pelo Chefe Escolar de Orleans (SC) ao Inspetor Federal de Florianópolis (SC)”, a situação supracitada do documento anterior tornou-se oposta. O conteúdo de que trata o documento expõe que, mesmo diante da implantação da política nacionalista nesse período, ainda havia o ensino na língua materna do imigrante. No caso desse documento, sinalizou-se o ensino nas línguas leita e alemã, concluindo que a política nacionalista não se estabeleceu em sua plenitude, ao menos até o ano em que o documento foi escrito, a proibição do ensino na língua do imigrante.

A segunda parte dos resultados obtidos por meio da análise qualitativa dos dados coletados, pelos instrumentos de pesquisa, foi dividida em dois momentos: no primeiro, analisamos os dados obtidos com a aplicação do questionário de pré-entrevista. No segundo, atemo-nos a discutir os dados coletados por meio da aplicação do roteiro de entrevista, aos dez sujeitos que compuseram o *corpus* de análise dessa etapa de investigação.

Os resultados obtidos com base na análise dos dados coletados foram direcionados com o propósito de alcançar os objetivos: 1) Detectar o ensino na língua materna do imigrante no município de Orleans (SC); 2) Caracterizar a percepção do descendente de imigrante europeu em relação às consequências advindas das medidas tomadas pelo governo Vargas a partir da década de 1930, no que diz respeito à proibição da língua materna (dos imigrantes) em favorecimento à disseminação e obrigatoriedade do conhecimento e uso da língua portuguesa; 3) Averiguar como a língua-cultura do outro, a língua dita estrangeira, incidiu na construção identitária de descendentes de imigrantes europeus no município de Orleans (SC); 4) Contextualizar o processo de integração social dos descendentes de imigrantes europeus com os nativos brasileiros no município de Orleans (SC); e 5) Avaliar as contribuições das línguas estrangeiras dos descendentes de imigrantes europeus à língua portuguesa dos demais habitantes no município de Orleans (SC), em contextos não formais de aprendizagem.

Os dados do questionário de pré-entrevista contribuíram no sentido de mapear características gerais dos entrevistados, quanto ao gênero, idade, descendência, grau de escolaridade e locais de residência na infância e atualidade, as quais compuseram os critérios de seleção dos sujeitos.

As três últimas questões trataram de inserir temáticas voltadas à educação, buscando discutir sobre quais práticas de linguagem faziam parte do cotidiano dos sujeitos, a fim de tentar, na medida do possível, mensurar o contato com o português padrão, que se pressupõe foi a língua que apreenderam na infância.

Na última etapa dos resultados, identificamos nas respostas dos sujeitos que a língua em uso é a portuguesa, para todos os entrevistados. No entanto, cabe destacar que a língua materna continua presente atualmente, mas não com a abrangência da primeira, como pudemos averiguar nas respostas obtidas.

No objetivo (1) identificamos que todos os entrevistados falavam a língua materna na infância, nas variadas esferas sociais (casa e igreja,

por exemplo), assim como no ambiente escolar, por maioria dos sujeitos, mantendo a característica cultural da língua de origem.

No entanto, no calce do objetivo (2) identificamos alteração de cenário, pois com a implantação da política nacionalista no município (a qual lembramos, conforme visto nas análises dos documentos, ter ocorrido anteriormente à década de 1930, no entanto, a ênfase e propagação ocorreram nesse período), a língua materna foi proibida, não só na escola, bem como nos demais segmentos sociais.

O objetivo (3) trouxe-nos como resultados que as consequências da proibição de uso da língua materna no ambiente escolar propiciaram certo grau de dificuldade para a maioria dos entrevistados pelo fato de não terem conhecimento da língua portuguesa e a escola, além de obrigar o uso da desta, não oportunizava o aprendizado desta de maneira facilitadora, pois os professores não tinham o conhecimento da(s) língua(s) do(s) imigrante(s), e esses, por sua vez, não conheciam a língua portuguesa, considerada por eles como língua estrangeira. No entanto, esse processo não coibiu totalmente que os sujeitos fizessem uso de suas respectivas línguas maternas, principalmente no ambiente familiar, pois os pais e parentes comunicavam-se em suas línguas de origem, permeando os resultados do objetivo (4) proposto.

Com relação ao uso da língua materna, na fala, escrita e leitura dos entrevistados, verificamos, de acordo com o objetivo (5), que ela está presente no cotidiano dos sujeitos. Isso pôde ser comprovado no decorrer das entrevistas, em que a maioria dos entrevistados, comunicou-se em suas línguas maternas, principalmente nas temáticas de alimentação e religiosidade.

Finalizamos a investigação, destacamos que a língua do imigrante permanece viva atualmente, de modo não predominante como a língua portuguesa, no entanto fortalecida pelas manifestações culturais aqui apresentadas nas falas dos entrevistados, na religiosidade e na alimentação, por exemplo. É importante também destacar que essas manifestações passaram as barreiras do espaço e do tempo e tornaram-se possíveis pela necessidade que esses sujeitos perceberam em disseminá-las e preservá-las, principalmente no âmbito familiar, como constructo de suas identidades culturais.

A perspectiva de continuidade da pesquisa torna-se necessária no sentido de perceber, nos sujeitos que compuseram o *corpus* de análise, na atualidade, considerando o ponto de vista de identidade cultural que Hall (1997) defende, no que tange à inserção do homem na pós-modernidade e, portanto, da fragmentação desse sujeito. Portanto, o percurso possível para a futura pesquisa insere-se na ‘auto percepção’

dos sujeitos entrevistados na sociedade contemporânea, no sentido de identificar a ‘fragmentação’ de identidade cultural da qual Hall (1997) sugere e, se há nesse contexto, propostas no município de valorização e disseminação de suas respectivas origens, entendidas aqui como as manifestações culturais, das etnias alemã, italiana, leta e polonesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa do. **A economia brasileira no Império, 1822-1889**. Rio de Janeiro: PUC – Departamento de Economia, 2001.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios, mestiços e civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. **Varia História**. Belo Horizonte, v. 25, n. 41, p. 85-106, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/vh/v25n41/v25n41a05.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- AMADO, Rosane de Sá. Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados. **Revista da SIPLE**, v. 2, p. 0-0-0, 2011. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidade-s-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92>. Acesso em: 2 nov. 2013.
- ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BACK, Adolfo. **100 Anos de História de Forquilha**. Criciúma: Editorial, 1995.
- BACK, Angela Cristina Di Palma. **O uso variável do quantificador universal no sintagma nominal na língua falada de Florianópolis**. 2000. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79301>> . Acesso em: 29 ago. 2014.
- _____. **A multifuncionalidade da forma verbal –sse no domínio do tempo – aspecto – modalidade: uma abordagem sincrônica**. 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90868/262662.pdf>

f?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 ago. 2014.

BACK, Angela Cristina Di Palma; BORTTOLIN, Anilse Maria Picollo; CIPRIANO, Jucelma Cardoso. Letramento: análise de uma prática pedagógica a partir do gênero poema. **Revista EXITUS**. v. 3, n.1, jan./jun. 2013. pp. 153-168. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-3-no.-1-2013-2013-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigo/letramento-analise-de-uma-pratica-pedagogica-a-partir-do-genero-poema/at_download/file>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. (1973-1977). A interação verbal. *In*: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARMAN, Roderick. **Princesa Isabel do Brasil**: Gênero e Poder no Século XIX. São Paulo: UNESP, 2005.

BARRETO, Evanice Ramos Lima. A visão saussuriana da linguagem. **P@rtes**. São Paulo. Out./2009. Disponível em: <www.partes.com.br/educação/visaosaussuriana.asp>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BELOLLI, Mário; QUADROS, Joice; GUIDI, Ayser. **História do Carvão de Santa Catarina**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2002. Disponível em: <http://www.satc.edu.br/siecesc/pdf/livro_carvao/a_historia_do_carvao_de_santa_catarina.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. **Cafundó: a África no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a20v57n2.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. Texto escrito como subsídio à elaboração do Relatório Nacional do SAEB 2001, por solicitação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), INEP, sob a coordenação de Iza Locatelli. Rio de Janeiro, abril de 2002. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Um modelo para a análise sociolinguística do Português do Brasil. p. 345. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=I3Le_CLkXSkC&pg=PA346&lpg=PA34&dq=o+que+%C3%A9+vern%C3%A1culo+bortoni-ricardo&source=bl&ots=nafYq4ywQJ&sig=AXvtr0SwEuET07G7wcL4eK6Vlpl&hl=pt-BR&sa=X&ei=e8TnU8_JMs7LsQSrv4DgDQ&ved=0CGUQ6AEwCA#v=onepa>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de L. Sociolinguística Educacional. In.: HORA, Dermeval da *et alii* (Orgs.). **Abralin – 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

Disponível em: < www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/.../30-banco-de-dados?>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRANCO, Alberto Manuel Vara. O Nacionalismo nos séculos XVIII, XIX e XX: o princípio construtivo da modernidade numa perspectiva histórico – filosófica e ideológica. Um caso paradigmático: A Alemanha. **Revista Milenium**. n. 36, mai. 2009, p. 1-28. Disponível em: < <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium36/7.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 1.545, de 15 de agosto de 1939. *In: Lex-Coletânea de Legislação*. São Paulo: Lex, 1939.

_____. Senado Federal. **Decreto n.º 5.663, de 17 de Junho de 1874**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1874, p. 663 v. 1 Pt. II (Publicação Original). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5663-17-junho-1874-550343-publicacaooriginal-66255-pe.html>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. Senado Federal. **Presidente (1931-1954: Getúlio Vargas). Discursos selecionados do Presidente Getúlio Vargas. Brasília: FUNAG, 2009**. Disponível em: < <http://www.elivros-gratis.net/livros-gratis-politica.asp>>. Acesso em: 9 ago. 2014.

BUENO, Alexandre Marcelo. Língua, imigração e identidade nacional: análise de um discurso a respeito da imigração no Brasil da Era Vargas. **Estudos Semióticos**. v. 9, n. 2, p. 35-43, dez. 2013. Disponível em:< <http://revistas.usp.br/esse/article/viewFile/69531/72113>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

CALVET, Jean-Louis. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 4. ed. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil**. 1998. 348 f.

Tese. (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000135324>> . Acesso em: 10 ago. 2014.

CANEDO, Daniele. Reflexões sobre o conceito de cultura. Bahia: **V ENECULT. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura** 27 a 29 de maio de 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

CAPRARA, Bernardete Schiavo. Ensinar em Português na escola de italianos: o processo de nacionalização do ensino em Bento Gonçalves. **Anais...V AMPEDSUL**. 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/05_17_40_ENSINAR_EM_PORTUGUES_NA_ESCOLA_DE_ITALIANOS_O_PROCESSO_DE_NA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CARVALHO, José Ricardo. A Construção da Identidade de uma Nação por meio da Língua Escrita e Falada. **Revista Fórum Identidades**. Sergipe, Ano 2, v. 4, p. 83-90, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/SESSAO_L_FORUM_Pg_83_90.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.

CARVALHO FILHO, Moacir Ferraz de. **A voz parte do corpo**. Campinas, São Paulo. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000252314&fd=y>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

CASTELL, M. **O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. v. 2, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEZAR, JAIRO. **A institucionalização do magistério público elementar de Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis. 2005. Disponível em:

<http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=125>.
Acesso em: 10 nov. 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Linguagem – Revista Eletrônica de Linguística**. v. 4, n. 2, p. 173-194, 2010. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

COSTA, Marcos. A. Estruturalismo. *In*: MARTELOTTA, M.E. (Org.) *et al.* **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Milton C. O escravismo no Brasil colonial: a interpretação de Nelson Werneck Sodré. **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN). v. 9, n. 24, set./out., 2008. Disponível em:<
www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais >. Acesso em: 22 mai. 2014.

CRISTOFOLINI, Nilton José. **Nacionalização do Ensino**: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. Florianópolis. 2002.109 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2002. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82273/182529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DALL´ALBA, João Leonir. **Colonos e mineiros no Grande Orleans**. Florianópolis: Edição do Autor, 1996.

_____. **Colonos e mineiros no Grande Orleans**. Reimp. Florianópolis: Edição do Autor, 2003.

DAMKE, Ciro. A origem/procedência das músicas populares alemãs. **Revista Trama**. v. 2, n. 4, p. 35-45. 2º semestre/2006. Disponível em:
<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/647/563>>.
Acesso em: 25 nov. 2014.

DERRIDA, Jacques. (1996). O monoligüismo do outro. Ou a prótese de origem. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.

DEUTSCH WELLE. **Atlas de Dialetos Alemães**. Disponível em: <<http://www.dw.de/atlas-de-dialetos-alem%C3%A3es/a-1597717>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1995. Disponível em: <<http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/FAUSTOBorisHistoriadobrasil.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

_____. **História do Brasil**. História do Brasil cobre um período de mais de 500 anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: EDUSP, 1996. Disponível em: <http://www.caccto.com.br/material/d00044/Material_6_E-MED_2A_195641.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **A Revolução de 1930**: historiografia e história. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

FEBAVE, Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel. **Documentos do Arquivo Histórico**. Orleans: Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel, 2014.

FIGUEIREDO, Joana Miranda. **Fluxos migratórios e cooperação para o desenvolvimento – realidades compatíveis no contexto Europeu?** 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, 2005. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000057/0000575E.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos Imperial e Republicano. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FERBER, Luiza Pinheiro. Os jeitos de ser das escolas isoladas de Santa Catarina: entre relatórios e programas de ensino (1911-1916). X

ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/974-0.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: procedimentos e possibilidades**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/6936360-Historia-Oral-Procedimentos-e-Possibilidades-Sonia-Maria-de-Freitas.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

FREYRE, Gilberto. Aspectos da influência africana no Brasil. **Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**. n. 7, p. 369-384, 2005. Polônia. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243320976021>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Era Vargas**. 2009. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/5863_1.asp>. Acesso em: 6 fev. 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GOBBER, Giovanni; MORANI, Moreno. **Linguistica Generale**. New York: The McGraw-Hill Companies, 2010. Disponível em: <http://www.ateneonline.it/gobber/studenti/risposte/isbn6493-9_risposte_01.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História da escravidão no Brasil: Colonização Portuguesa e a Fracassada Tentativa de Escravidão dos Indígenas**. 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/especial/docs/200711-historiadaescravidao.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 22, jul./dez.1997.

_____. *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1998.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. Londres: The McGraw-Hill Companies, [19--].

HORA, Dermeval da. **Sociolinguística**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, [20--]. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/sociolinguistica_1360184257.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo, Objetiva, 2009. Disponível em:<<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Orleans (SC) – Tabela 3107 – População residente, por situação do domicílio, sexo e grupos de idade – Sinopse**. 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3107&z=cd&o=5&i=P>>. Acesso em: 4 out. 2014.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Caderno de Pesquisa**. n. 107, p. 9-96, jul./1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a03.pdf>>. Acesso em: 24 fev.

2015.

LABOV, William. (1966). **Language in the inner city: studies in the black english vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1984.

_____. **Modelos sociolingüísticos**. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1968.

_____. (1972). **Padrões Sociolingüísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAGO, P.F. **Santa Catarina: diagnóstico da educação**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, 1994.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <<http://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/cultura-um-conceito-antropologico.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

LOPES, Paula Cristina. **Linguagem literária e linguagem jornalística: cumplicidades e distâncias**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lobes-cumplicidade.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

LOTTIN, Jucely. **Orleans 2000: história e desenvolvimento**. Florianópolis: Elbert, 1998.

_____. **Os letos orleanenses**. Florianópolis: Elbert, 2002.

_____. **Retratos de Orleans**. Orleans: Copiart, 2009. Disponível em: <<http://www.jucelylottin.net.br/Livro%20Retratos%20de%20Orleans.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2014.

LOURENÇO, Leila. História e Poder: o currículo (inter)étnico interdito. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005**. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1328.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Dois capítulos da história recente desses 500 anos de Língua Portuguesa: ações e propostas de legisladores brasileiros para uma política linguística. **ContraPontos – Revista de Educação da UNIVALI**. Ano 1, n. 1, jan./jun. de 2001. Disponível em: < <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/51>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O Português Arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 1998.

MAZZETTO, Gino Marzio Ciriello. **Imigração Italiana**: uma possibilidade metodológica para o ensino de História. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2009. p. 1-34. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1491-8.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Manual de história Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

METZELTIN, Michael. *Las lenguas románicas estándar. Historia de su formación y de su uso*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana, 2004.

MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz. A Mudança do Paradigma Econômico, a Revolução Industrial e a Positivização do Direito do Trabalho. **Revista Virtual Direito Brasil**. v. 6, n. 1, 2012. p. 12-24. Disponível em: <<http://www.direitobrasil.adv.br/arquivospdf/revista/revistav61/artigos/fer.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

OLIVEIRA. Lucia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. 2. ed. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 2002. Disponível em: <
<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Jx5964WRb5wC&oi=fnd&pg=PA7&dq=imigra%C3%A7%C3%A3o+brasil+1870&ots=mze1aFvbcc&sig=8-gZG9J0Pi91wKl86zXuwaYPuTY#v=onepage&q=imigra%C3%A7%C3%A3o%20brasil%201870&f=false>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

ORLANDI, Eni P. A Língua Brasileira. **Cienc. Cult.** v. 57, n. 2, São Paulo, abr./jun., 2005. Disponível em:<
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 fev. 2015.

PAES, Jurema Mascarenhas. **Tropas e Tropeiros na primeira metade do século XIX no alto sertão baiano.** 2001. 164 f. (Dissertação). Mestrado em História – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001. Disponível em: < <http://www.ppgh.ufba.br/wp-content/uploads/2013/12/Tropas-e-tropeiros-na-primeira-metade-do-seculo-XIX.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

PARCIANELLO, Juciane Ferigolo. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa.** 2011. 115 f. (Dissertação) Mestrado em Letras – Universidade Federa de Santa Maria. Santa Maria (RS). Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3596>. Acesso em: 11 ago. 2014.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua-imigração e nacionalidade.** 186 f. 1999. (Tese). Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 1999.

_____. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: Condições, Modos, Conseqüências. *IN:* ORLANDI, Eni P. (Org.). **Histórias das idéias lingüísticas:** construção do saber metalingüístico e constituição da Língua Nacional. Campinas, SP: Pontes: Cárceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa.** n. 114, p. 179-195, nov./ 2001. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. 4. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, 1990.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/ribeiro_darcy_povo_brasileiro_for_macao_e_o_sentido_do_brasil.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROCHA, Simone. O poder da Linguagem na Era Vargas: o abrasileiramento do imigrante, em: **Anais... 6º Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. nov., 2004. Disponível em: <[http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/124.p df](http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/124.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2014.

ROSA, Eliane Kreutz; DAMKE, Ciro; VON BORSTEL, Clarice Nadir. Língua/Cultura como fator de pertencimento identitário. **14ª Jornada Regional e 4º Nacional de Estudos Linguísticos e Literários - Campus da UNIOESTE**. Marechal Cândido Rondon. Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/artigos/artigo_013.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTA CATHARINA, **Regulamento Geral da Instrução Pública em execução da Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Andrea/Downloads/Regulamento_Geral_Instruc%C3%A7ao_Publica_02_maio_1914%20-%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/Regulamento_Geral_Instruc%C3%A7ao_Publica_02_maio_1914%20-%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. 25 de agosto de 1935. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1935. Disponível em:<[http://www.alesc.sc.gov.br/portal/memoria/const_est/Const_Est_1935.p df](http://www.alesc.sc.gov.br/portal/memoria/const_est/Const_Est_1935.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. **Lei Estadual n. 9747 de 26 de novembro de 1994.** Disponível em:
 <http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=75&Itemid=64&lang=brazilian_portuguese>. Acesso em: 1 out. 2014.

_____. **Santa Catarina em números:** Orleans. Florianópolis: SEBRAE/SC, 2010. Disponível em: <<http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/Orleans.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

SANTANA, Joelton Duarte. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço de simbólico de identificação no documentário: língua – vidas em português. **Linha d'Água**. v. 1, n. 25, p. 47-66, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/455>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

SANTIPOLO, Matteo. **A Itália no mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em Questão**. v. 33, n. 19, set./dez., p. 229-252, 2008.

_____. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. **Estudos RBEP**. Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Disponível em:
 <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1270/1237>>. Acesso em: 9 ago. 2014.

SARTOR, Carolina Steiner. **A Escola Étnica Alemã de Forquilha (SC) e os primeiros professores:** lembranças de ex-alunas (1915-1940). 2011. 63 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma. 2011.

SEVERO, Cristine Gorski. O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. **DELTA**. n. 25, v. 2, p. 267-283, 2009. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000200003>. Acesso em: 20 out. 2014.

SEYFERTH, Giralda. A identidade dos imigrantes e o *melting pot* nacional. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 143-176, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a07>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

_____. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, mar/maio 2002, p. 117-149. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/53/12-giralda.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX. **Rev. Bras. Hist.** v. 33, n. 65, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882013000100006>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

SILVA JÚNIOR, Edson Teixeira. História Oral e as Ciências Humanas. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, ano 2, n. 3, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.unifoa.edu.br/pesquisa/caderno/edicao/03/61.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

SOARES, Mariana Schuchter *et al.* A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: *code-switching*, *code-mixing* e as transferências lingüísticas. **Revista Gatilho**. Juíz de Fora, ano 8, v. 15, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2012/11/15-soares.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SOLIGO, Valdecir. **A educação catarinense entre 1930 e 1945:** história das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo (RS). Disponível em:<<https://secure.upf.br/pdf/2008ValdecirSoligo.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: A língua como fator identitário inclusivo. **Conexão Letras**.

Porto Alegre. v. 3, n. 3, p. 125-140, 2008. Disponível em:
 <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20697/000672150.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Sujeito e linguagem:** (des)construindo identidades. 2008. Disponível em: <
<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIO S/AngelaDeniseStubeNetto.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. (Org.) **Professor Areão:** experiências de um "bandeirante paulista do ensino" em Santa Catarina (1912-1950). Florianópolis: Insular, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado:** história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TYLOR, Edward. **Primitive Culture.** Londres: John Mursay & Co, 1958.

UNIBAVE. Centro Universitário Barriga Verde. **Museu ao Ar Livre de Orleans Princesa Isabel.** Orleans: FEBAVE, 2014. Disponível em: <<http://www.unibave.net/?cod=4910>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

VALADARES, Flavio Biasutti; BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. Bakhtin e Linguística Aplicada: Ações Metodológicas na Construção do Ensino de Língua Portuguesa. **Revista PerCursos Linguísticos.** v. 2, n. 6, p. 29-45, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2014.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. O code switching sobre a visão do modelo variacionista. **UniLetras**, v. 23, n., 1, 2001. Disponível em: <<http://eventos.uepg.br/ojs2/index.php/uniletras/article/viewFile/220/218>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin (1968). Empirical Foundations for Theory of Language Change. In:

LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. **Directions for Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZAMBERLAM, Jurandir. **O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização**. Porto Alegre: Pallotti, 2004. Disponível em:
<<http://www.net11.com.br/radorosario/R%E1dio%20Migrantes/Publicacoes/O%20Processo%20migrat%F3rio%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

ZANELATTO, João Henrique. **De olho no poder: o integralismo e as disputas políticas em Santa Catarina na era Vargas**. Criciúma: UNESC, 2012.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* Da Polska à Terra Prometida. **Anais do IV Congresso Internacional de Educação do Unibave**. 2009. Disponível em:<www.unibave.net/congresso>. Acesso em: 28 fev. 2015.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, em caráter voluntário, sobre a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pelo descendente de imigrante europeu residente no município de Orleans (SC), falante ativo da sua língua materna, denominada no Brasil, pelos brasileiros (nativos) de língua estrangeira, até, o momento histórico da política nacionalista do governo Getúlio Vargas, a partir da década de 30, do século XX. Gostaríamos de destacar que os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, sobretudo, sua contribuição para pesquisas realizadas na área da Educação, Linguagem e Memória do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas feitas pela pesquisadora por meio de questionário e entrevista. Para tanto, solicitamos sua autorização para o uso dos dados aferidos por meio de suas falas, entrevistas ou questionários com o intuito de produzirmos artigos técnicos e científicos, lembrando que sua privacidade será preservada por meio da não identificação de seu nome.

O(a) senhor(a) receberá uma via deste termo, em que consta o telefone da pesquisadora, para localizá-la, caso tenha necessidade.

Agradecemos a sua participação.

Pesquisadora: Andréa Andrade Alves - Fone: (48) 9625-6303.

Professora: Dra. Angela Cristina Di Palma Back.

Orleans, ____ de _____ de 2014.



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento

Considerando os dados acima, confirmo ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa científica. Desta forma, Eu, _____, aceito voluntariamente participar desta pesquisa e declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação.

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PRÉ-ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF^ª DRA. ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK
MESTRANDA: ANDRÉA ANDRADE ALVES

QUESTIONÁRIO DE PRÉ-ENTREVISTA

Agradecemos e confirmamos que sua participação é de grande relevância para o desenvolvimento desta pesquisa. Ressaltamos nosso compromisso em retornar as conclusões advindas da análise dos resultados obtidos para o senhor(a).

ETAPA 01 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Gênero: M F
3. Idade: _____
4. Descendência: Alemã Italiana Leta Polonesa
5. Grau de escolaridade: Ens. Fund. Ens. Méd. Ens. Sup.
6. Residência na infância: _____
7. Residência atual: _____
8. Costuma ler jornais? Quais? _____
9. E revistas? Se sim, quais? _____
10. O senhor(a) sugere alguma leitura? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF^a DRA. ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK
MESTRANDA: ANDRÉA ANDRADE ALVES**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ETAPA 01

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA LÍNGUA DO IMIGRANTE

1. Você poderia nos dizer como era sua infância, a sua vida na comunidade, brincadeiras, enfim o convívio com outras pessoas e cotidiano. (o intuito é fazer com que relaxe! aqui você pode entrar com o paradoxo do observador....)
2. Havia associações ou clubes na comunidade em que vivia? O que proporcionavam aos imigrantes? (educação, trabalho, lazer, política, cultura, entre outros)? (mesmo intuito, mas já direcionando para o tema educação).
3. A família se comunicava em que língua? (aqui já estamos entrando no tema mais específico. Se houver uma oportunidade, perguntas que podem caber): E com os amigos, como era a comunicação (língua)?
4. Havia escola para os imigrantes? Era mantida por quem?
5. Em que língua ocorria o ensino na escola? (se em 12 não tiver havido a oportunidade, então retoma-se novamente a questão aqui nesta pergunta).



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF^ª DRA. ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK
MESTRANDA: ANDRÉA ANDRADE ALVES

ETAPA 02
A POLÍTICA NACIONALISTA NO GOVERNO GETÚLIO
VARGAS E AS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO NA
ESCOLA

6. A partir da década de 1930, com a nacionalização, houve inúmeras proibições, como por exemplo, a proibição do ensino na língua do imigrante. Como aconteceu esse processo na escola? E na comunidade?

7. Durante o período de ensino-aprendizagem na escola, com a proibição do ensino na língua do imigrante, quais foram as facilidades e as dificuldades na aprendizagem?

ETAPA 3
A INTERCULTURALIDADE E A IDENTIDADE CULTURAL

8. O que permaneceu da cultura e dos costumes de origem na sua família? (língua, alimentação, religião, etc...)

**APÊNDICE D – TABELA 5 – QUESTIONÁRIO DE PRÉ-
ENTREVISTA: QUESTÃO 7 – RESIDÊNCIA ATUAL
(LOCALIDADE)**

Tabela 5 – Questionário de pré-entrevista: Questão 7 – Residência atual (localidade)

Etnia/Localidade	Alemã	Italiana	Leta	Polonesa
Barracão	-	2	-	-
Barro Vermelho	1	-	-	-
Chapadão	-	-	-	2
Invernada	-	-	1	-
Lomba	-	1	-	-
Taipa	3	-	-	-

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2014).