



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ROSEMARY APARECIDA FRANZEN LAURINDO

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA
DESCENDENTES ITALIANOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA
CATARINA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Palhoça, SC
2009

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ROSEMARY APARECIDA FRANZEN LAURINDO

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM PARA DESCENDENTES ITALIANOS NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA**

Palhoça, SC
2008

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ROSEMARY APARECIDA FRANZEN LAURINDO

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM PARA DESCENDENTES ITALIANOS NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em ciências da Linguagem como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem na Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dr^a Solange Leda Gallo.

Palhoça, SC

2008

ROSEMARY APARECIDA FRANZEN LAURINDO

**LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM PARA DESCENDENTES ITALIANOS NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 08 dezembro de 2008.

Profa Dr^a Solange Leda Gallo (Orientadora)
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Profa Dr^a Rosangela Morello (Avaliadora)
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Profa Dr^a Maria Onice Payer (Avaliadora)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

Profa Dr^a Marci Fileti Martins (Suplente)
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que na ausência deram-me serenidade para prosseguir.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as boas direções de minha vida.

Ao meu esposo João, companheiro de todos os momentos e a minha filha Joanna pela força e a compreensão de minha ausência.

A minha família pelo amor e apoio de sempre.

À minha irmã Tânia, minha fortaleza, pela paciência nas minhas horas de aflição.

À Dr^a Solange Leda Gallo, pela orientação constante e incentivadora, que soube respeitar-me, reconhecer minha força de vontade, minhas fraquezas. Pelo sorriso contagiante e abraço acolhedor em todos os momentos que me fez prosseguir, mesmo quando tudo me parecia tão distante.

Aos professores do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem.

À Cristiane do Carmo Badin, pelo ombro amigo e a cumplicidade desde os primeiros passos do curso.

Aos colegas de curso pelo companheirismo.

Enfim, aos parentes e amigos que respeitaram minha ausência.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da história.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Este trabalho reflete sobre as características do processo ensino/aprendizagem da Língua Nacional para descendentes de imigrantes italianos, evidenciando a materialidade construída historicamente entre a língua italiana e o português no Brasil. Para tanto serão analisados os diversos documentos que norteiam a educação no Estado de Santa Catarina, a Proposta Curricular, bem como o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Francisco Mazzola, incorporando os planejamentos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e os planos diários do corpo docente da referente disciplina. A referida escola tem o caráter exemplar, nesta pesquisa, uma vez que o funcionamento que procuramos destacar através da análise é extensivo a todas as escolas que estão no mesmo contexto de comunidade de imigrantes. Essa forma de abordagem é própria do método discursivo aqui adotado. Os objetivos específicos são de realizar uma leitura dos diversos documentos oficiais que norteiam e ou sustentam a educação no estado de Santa Catarina hoje; analisar até onde/como esses são concebidos nos planejamentos de ensino dos professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede estadual que atende uma população de 87% de descendentes de imigrantes italianos; o processo de ensino aprendizagem da referida unidade escolar no que se refere à prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa na relação com sujeito descendente de imigrante e, finalmente, o projeto e o planejamento de ensino da língua italiana e seus desdobramentos. Procuramos destacar o aspecto discursivo das marcas culturais de imigração no processo de ensino – aprendizagem de língua, em uma escola da comunidade de Nova Trento Santa Catarina.

Palavras-chaves: Descendentes Italianos, Ensino de Língua Portuguesa, Proposta Curricular, Análise do Discurso.

ABSTRACT

This work reflects on the teaching/learning process of the National Language for descendents of Italian immigrants, highlighting the historically built materiality between the Italian and Portuguese languages in Brazil. For such, various documents which directs education in Santa Catarina will be analyzed, the Curricular Propose, as well as the Pedagogic and Politic Project from “Escola de Educação Básica Francisco Mazzola” including the planning of Portuguese Language teaching and the daily plans by the teachers of this subject. The school already introduced before, has an example status in this research, since the working we are looking for to highlight throughout the analyses is extensive to all schools that are placed in the same context of immigrant community. This form of approach is coherent with the discursive method adopted here. The specific objectives are: make a reading of the various official documents that direct or support education in Santa Catarina state today; analyze how far they are conceived on the teachers plan of Portuguese Language teaching in a school of the state network that receive a population in which 87% are descendents of Italian immigrants, and, finally, the project and the planning of teaching the Italian language and its developments. It was tried to highlight the discursive aspect of the cultural marks from immigration on the language teaching–learning process, in a school placed in the Nova Trento (Santa Catarina) community.

Keywords: Italian descendents, Portuguese Language Teaching, Curricular Propose, Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CCI-PR/SC	Centro de Cultura Italiana Paraná/Santa Catarina
DP	Discurso Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria do Estado e da Educação

SUMÁRIO

RESUMO	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
1 APRESENTAÇÃO	12
2 INTRODUÇÃO	14
3 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 A Análise do Discurso.....	17
3.2 O Discurso Pedagógico	20
3.3 A Memória	22
4 CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO NO BRASIL	25
4.1 Imigração Italiana no Sul do País	25
4.2 Nova Trento e sua História	26
4.3 Nova Trento e a Santa Brasileira.....	27
4.4 A Escola na História da Imigração.....	29
4.4.1 Contextualização Escolar	29
4.4.2 Diagnóstico da Comunidade Escolar: perspectiva docente.....	31
5 ANÁLISE	33
5.1 A proposta curricular do Estado de Santa Catarina.....	33
5.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Francisco Mazzola	37
5.2.1 A Filosofia da Escola no PPP	41
5.3 Planejamento anual de ensino do professor.....	43
5.4 Análise do Livro didático adotado pela escola.....	47
5.5 Projeto de Língua Italiana na Escola de Educação Básica Francisco Mazzola	53
6 CONCLUSÃO	63
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
9 ANEXOS	74
Anexo A Planejamento anual da disciplina de Língua Portuguesa.....	75
Anexo B Livro adotado pela escola de Educação Básica Francisco Mazzolla	76
Anexo C Exemplo de atividade desenvolvida na disciplina de língua portuguesa.....	77

Anexo D Projeto de língua italiana.....	78
Anexo E Bilhete emitido aos pais pela escola para opção da língua estrangeira ..	79

1 APRESENTAÇÃO

A escolha da Escola de Educação Básica Francisco Mazzola, situada no município de Nova Trento S/C, como lugar de observação para esta pesquisa, deve-se ao fato de que a mesma está inserida num contexto em que há um índice considerável de descendentes italianos, ou seja, aproximadamente 87% da população.

A escola está situada no centro da cidade, que hoje conta com uma população estimada em 10 mil habitantes, oferecendo a esses, o ensino básico, fundamental e médio.

Desta forma, a escolha dessas condições, deve-se ao fato de que na referida escola há a possibilidade de se observar diferentes formas de expressão nas aulas de língua portuguesa, e essas se constituem no interesse desta pesquisa. No entanto, é importante salientar que observar somente o aspecto lingüístico dessa produção, seria limitar-se a perceber a forma de expressão com características “diferentes” (em razão da descendência italiana) e conseqüentemente, nessa comparação com o que seria uma língua normativa, percebê-la na forma de erro.

Ao contrário disso, o erro não nos interessa, pois antes de entrar na escola, o aluno já vem com características singulares de identidade construídas dentro do contexto que está inserido, que se manifestam na língua.

Assim, nosso propósito é compreender a constituição desses sujeitos e dos sentidos por eles produzidos a respeito da língua que falam; compreender em que condições essa língua se produz. Para isso podemos dizer que iremos mobilizar o dispositivo teórico da Análise do Discurso para interpretar esse discurso através da compreensão de suas condições de produção (históricas, sociais e ideológicas). Em síntese, na perspectiva teórica aqui adotada, leva-se em conta o homem na sua história, considerando o processo e as condições de produção da linguagem, através da análise da relação da língua com os sujeitos que falam e as condições que produzem o dizer.

A escolha pela Análise do Discurso se justifica por ter ela essa concepção de linguagem que é atravessada pela história e pela ideologia. O referencial teórico da Análise do Discurso da linha francesa, proposta inicialmente por Michael Pêcheux, permite discutir a relação sujeito-linguagem-história materializados no

processo ensino aprendizagem de língua portuguesa no contexto singular de imigração (italiano).

2 INTRODUÇÃO

Para que se possa compreender a constituição dos sujeitos e sentidos no contexto da imigração, este trabalho situa-se em uma perspectiva discursiva e aborda o processo de identidade de alunos, descendentes de italianos e o ensino da língua portuguesa numa escola da rede pública estadual catarinense do município de Nova Trento. Para tanto, será necessário perceber a língua nacional como língua cultivada pelo Estado Nacional, e a língua materna, situada historicamente no contexto da imigração.

Desta forma estamos tomando língua materna como língua constituída de identidade em uma dimensão da linguagem relativa à ordem da memória, memória de uma língua apagada, que participa, contudo, da constituição de uma prática de linguagem e do sujeito de linguagem. Assim, a reflexão que se apresenta, deve-se ao fato de que a língua portuguesa funciona como um elemento de unidade lingüística, atribuindo valor de nacionalização aos imigrantes, ao mesmo tempo em que silencia sua língua materna. A escola, normatiza o ensino da língua nacional, por ser considerada instituição legitimada para homogeneizar o conhecimento e uso da língua para alunos oriundos de contextos histórico-culturais diversos.

A escola em questão, como as demais, se submetem aos instrumentos normativos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do documento que norteia as atividades pedagógicas do Estado, a proposta curricular, a partir da qual cada unidade escolar desenvolve o seu projeto político pedagógico (PPP), fundamentado nesta, que por sua vez serve como referência para o planejamento de ensino do professor e conseqüentemente seu plano diário de aula.

Assim, para VYGOTSKY (*apud* OLIVEIRA, 1995, p.26)¹:

“(...) a escola em sua função social, garantirá a inserção do aluno em uma educação que leva à uma determinada compreensão do mundo. Essa escola será o espaço legitimado para realização de atividades pedagógicas para as quais a linguagem é elemento de integração”.

¹ *In*: Santa Catarina. Secretaria de estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Disciplinas Curriculares. COGEN, 1998.

Pode-se perceber, por esta afirmação, que há um vínculo muito forte entre o conhecimento da língua e o conhecimento em geral, de acordo como o modo da escola desenvolver seus conteúdos. Este fato traz uma dificuldade específica para descendentes de imigrantes, que serão representados em diversos contextos discursivos, identificados tanto por elementos da língua nacional (português) quanto da língua de imigração (italiano - na forma do erro). Em relação à prática de linguagem dos falantes descendentes de imigrantes, pode-se desenvolver uma reflexão significativa, que atinge as premissas do discurso pedagógico por colocar questões sobre o ensino de língua (português), que silencia as relações entre as línguas em questão. Essa reflexão deveria estar contemplada no documento oficial do Estado, a proposta curricular, considerando as situações específicas da prática pedagógica, em que a língua portuguesa ensinada na escola não coincide com a língua materna dos alunos.

Esta pesquisa justifica-se pela inquietação que surge a partir da grande variação lingüística que predomina no Estado de Santa Catarina, resultado de várias imigrações que aqui chegaram e produziram efeitos significativos na língua.

Tem-se observado, portanto, que na prática de linguagem dos falantes descendentes de imigrantes existe uma *tensão entre a língua nacional e a língua materna*, que se produz na história e atinge tanto a estrutura da língua quanto o sujeito. O estudo dessa tensão leva a se formularem questões sobre o ensino de língua (português) nas relações históricas tensas entre a língua nacional e as línguas maternas da população.

Nossa hipótese é a de que mesmo que o dito seja realizado em Língua Portuguesa, esse não será, contudo, sustentado totalmente pela memória deste idioma, mas sim também pela memória da cultura italiana em grande medida.

Portanto, trata-se aqui de uma questão de identidade mais do que de língua e na língua realizada estarão às marcas desse confronto histórico ideológico, embora as premissas teóricas norteadoras desse processo, a proposta curricular do Estado de Santa Catarina, bem como o projeto político pedagógico da escola tragam elementos suficientes para a compreensão do fenômeno em questão.

Analisaremos, para uma melhor compreensão desse objeto, os materiais que subsidiam a prática de ensino aprendizagem de língua, nesta escola

selecionada, nas séries que introduzem a língua estrangeira. Daremos ênfase aos aspectos contraditórios entre as premissas teóricas da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, o projeto político pedagógico da escola bem como os planejamentos de ensino dos professores.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A Análise do Discurso

A teoria Análise do Discurso (AD) inicia na escola Francesa de Análise do Discurso por Michel Pêcheux nos anos de 1960-1970. A AD é considerada uma teoria que transcende a perspectiva estruturalista, uma vez que concebe o objeto a partir de um contexto social e histórico. O objetivo de Pêcheux é de uma amplitude considerável, pois apresenta a linguagem como parte de uma construção social que é dinâmica e se transforma constantemente. O método se constitui a partir de três regiões científicas: a lingüística, a psicanálise e o marxismo. Para tanto, a análise de Discurso dialoga com diferentes áreas, interrogando-as, nestes campos onde elas mesmas se constituem.

Conforme ORLANDI (2006, p. 26) os dispositivos de interpretação da análise do discurso são dois: dispositivo analítico e dispositivo teórico.

“(...) O dispositivo teórico é constituído pelas noções e conceitos que constituem os princípios da análise do discurso: a noção de discurso como efeito de sentidos, a noção de formação discursiva, a de formação ideológica, o interdiscurso, etc. Ele orienta o analista em como observar o funcionamento do discurso. (...) O dispositivo analítico da interpretação é o dispositivo que cada analista constrói em cada análise específica (...)”

Desta forma, o dispositivo teórico permite ao analista trabalhar nas fronteiras das formações discursivas, o dispositivo analítico oferece os procedimentos para o analista realizar o deslocamento destas formações.

Para ORLANDI (1999), os efeitos de sentido têm uma relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. Esses sentidos têm a ver com o que é dito em outros lugares, assim como o que não é dito, como o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, a margem do texto também faz parte dele. Os sentidos pré-construídos são como fatias do interdiscurso que é concebido na teoria de forma abstrata como um conjunto da memória social. Cada enunciado convoca uma parte deste interdiscurso na forma de pré - construído, ou seja, o conhecimento que sustenta o que está

sendo enunciado. O interdiscurso como um todo é a zona de esquecimento, é toda a memória discursiva que torna possível o dizer sob a forma do pré-construído. Quanto aos esquecimentos temos: esquecimento da ordem da enunciação, que são famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre poderia ser outro. E o esquecimento ideológico, que é a instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia em um movimento de eterno apagamento.

Para ORLANDI (2006, p.21):

“(...) o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina. Ele se constitui pela sua inscrição na formação discursiva. (...) O esquecimento número 1 é chamado esquecimento ideológico e é inconsciente. (...) O esquecimento número 2 é da ordem da formulação. O sujeito esquece que há outros sentidos possíveis(...). Esse esquecimento não é da ordem do inconsciente e muitas vezes o sujeito até recorre a essas margens de seu dizer para precisar o que está dizendo (...)”.

Esses dois esquecimentos revelam a maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significamos, e não pela vontade individual e consciente.

Em relação às formações discursivas, ORLANDI (1999) diz que as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso, e todo discurso se delineia na relação com outros discursos: dizeres presentes e dizeres ditos, mas latentes na memória social e histórica.

O pré-construído é a regionalização do interdiscurso recortado pela formação discursiva em um evento discursivo.

Usamos a linguagem para dizer parcialmente, uma coisa pela outra, para comunicar e para não comunicar.

Para a AD o discurso é a condição necessária para a constituição de todo sujeito. Assim, conforme PECHÊUX (1988) o sentido se produz de acordo com o grau de identificação com o que “já-está-sempre-lá”.

Para o sujeito descendente de imigrantes reside aí, justamente, a questão, ou seja, quanto é possível, e de que modo, para este sujeito, uma identificação e, portanto, uma identidade, a partir da memória de língua portuguesa a ele imposta na escola. Nessa conjuntura compreenderemos as marcas da língua italiana enquanto

lugares de identificação. A interdição das línguas dos imigrantes tem sido abordada, entre outras direções, como um fato discursivo da ordem do "silenciamento" (ORLANDI, 1992), da memória e do esquecimento da língua e, conseqüentemente, da chamada identidade cultural, em sua relação com o processo de nacionalização. PAYER (1999, p. 08) em "A língua como lugar de memória" relata que,

“(...) o apagamento realizado na história não levou a um esquecimento pleno, por parte dos sujeitos, da língua cuja prática lhes foi interdita. Nota-se assim um trabalho simbólico, em meio à memória e ao esquecimento, em que se apresentam aspectos bastante instigantes, do ponto de vista de uma estreita relação sujeito/língua. (...) a língua apagada na história deixa seu vestígio na memória, como marca mesmo do que foi apagado”.

Nesta perspectiva, aspectos constitutivos da relação entre sujeito e a língua materna – silenciada – e a língua nacional, em que este se inscreve juridicamente como cidadão, vem sendo estudados quanto a suas implicações na prática de linguagem e nos processos históricos de constituição do sujeito.

Para ORLANDI (2006) a Análise de Discurso tem como unidade o texto. O texto não visto como conteúdo, que a análise atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas o texto que constitui discurso por meio de sua materialidade. Assim, a proposta da AD baseia-se na construção de um dispositivo de interpretação que tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em relação ao o que é dito por outro sujeito, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Nesse sentido é que se propõe a constituição do *corpus*. O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte, ele o remete imediatamente a um discurso que se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva, e aí ganha sentido, pois deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.

Para ORLANDI (1999) o que importa na análise do discurso é a contextualização. Todos os processos discursivos se materializam numa forma discursiva. Deve-se identificar o modo de textualização, ou seja, como o texto está se construindo num processo semântico. O sujeito está para o discurso assim como

o autor está para o texto. Se a relação do sujeito com o texto é o da dispersão, no entanto a autoria implica em disciplina, organização, unidade. O autor é a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica.

Assim, pode-se observar no objeto “discurso” o lugar específico em que se pode apreender o modo com a língua se materializa na ideologia e como esta se manifesta, em seus efeitos, na própria língua.

3.2 O Discurso Pedagógico

A instituição escola, lugar legitimado para transmitir conhecimentos, tem em suas diretrizes pressupostos teóricos e metodológicos autorizados por sua entidade mantenedora, neste caso o Estado, aceitos, portanto socialmente. Esta age de acordo com sua legitimidade, através do discurso pedagógico.

Assim, pode-se dizer que no discurso pedagógico se constituem as diversas áreas de conhecimentos que estão agrupadas na escola e alicerçadas pelos documentos oficiais.

Para análise do discurso pedagógico a partir de documentos que regem as diretrizes da escola, é importante perceber de que forma o sujeito, neste caso o professor, se posiciona diante das regulamentações prescritas e por elas é afetado.

Para ALTUSSER (1970) os aparelhos repressivos colocam a ordem, funcionam de certa forma pela violência, impondo. Os aparelhos ideológicos são plurais, funcionam pela ideologia dominante. Assim, não importa se uma escola é pública ou privada, sempre será regulada por normas atribuídas pelo Estado.

Sendo assim, pode-se dizer que todo sujeito, aqui em questão o sujeito professor, é determinado pela ideologia e pela história e se expressa pela linguagem que é simbólica por natureza. Interessa-nos a posição por ele ocupada nessas condições.

ORLANDI (1999) afirma que Pêcheux apresenta a formação discursiva que se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de

uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

Desta forma, ORLANDI (1996, p.15-16) distingue o discurso em três tipos para poder compreender o discurso pedagógico:

“O discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto o tal e os interlocutores se expõem essa presença, resultando numa polissemia aberta (...). O discurso polêmico mantém a presença de seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelos quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (...). No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.”

O discurso pedagógico é predominantemente autoritário e se define como um discurso produzido em outro lugar. O professor que assume esses dizeres tem por excelência um lugar de detentor do saber, igualando-se ao livro didático. Tudo se passa como se tivesse apenas uma forma de interpretar, uma forma considerada “correta” em detrimento de todas as outras possíveis.

A escola assume o papel de instituição legitimada e legitimadora e seu dizer se torna exclusivo.

A exemplo disto, ORLANDI (2006, p.15) relata que:

“(...) em uma situação em sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder (...)”.

Para responder a demanda do poder, o aluno se apóia na imagem que ele tem da imagem que o professor tem do objeto e por meio deste jogo imaginário ele estabelece a interlocução. Por esse funcional, o aluno não chega a construir uma imagem do objeto a ser conhecido.

Que para ORLANDI (2006, p.15),

“(...) no jogo das formações imaginárias que presidem todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Assim como

também se tem a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto de discurso. (...)

Assim, para ser bem sucedido basta copiar, pois a imagem que o aluno deve apresentar do objeto tem que coincidir com a imagem que o professor tem do objeto.

3.3 A Memória

Para PECHÊUX (1999) a memória, na perspectiva discursiva, é o sentido que “fala antes, em outro lugar, independentemente”, ilustrando assim que trata-se do que faz com que palavras já façam sentido antes do dizer.

Para ORLANDI (1999, p.21) “*trata-se do que chamamos saber discursivo. É o já dito que constitui todo o dizer (...) para que possam fazer novos sentidos, a memória é necessário se produzirem numa enunciação, materializando-se e sendo passíveis de identificação*”. Por isso podemos afirmar que a memória discursiva é constituída no campo da linguagem e todo dizer sempre tem presença dos outros.

O que nos interessa não é falar da memória humana que armazena informações, mas uma memória *outra*, que é de âmbito *discursivo* (PECHÊUX, 1999).

Isto representa pensar na memória do discurso que é histórica, determinada por fatores que apresentam de formas variadas contextos de sujeitos oriundos de diversas culturas.

Diante disto, pode-se afirmar que, isso faz sentido quando se pensa em interdiscurso, que se materializa na forma de pré-construído em relação a um determinado enunciado, que é o construído.

Assim, GALLO (2001) postula que “*O pré-construído é o outro do interdiscurso, circunscrito em uma região histórica e ideológica, delimitada no acontecimento do discurso*”. Isto pressupõe que é necessário haver uma co-relação num determinado enunciado para que aquele construído seja interpretável.

Falar em memória, nos remete pensar como funciona a linguagem no contexto da imigração, neste caso o italiano. Como os sujeitos se posicionam nas suas relações sociais, especialmente no que se refere à escola.

A escola tem uma predisposição à normatização do ensino da língua portuguesa, tornando-o formal, corretivo, sem evidenciar e/ou valorizar as diversas formas de expressão de valor cultural.

Segundo PAYER (2008),

“(...) É deste lugar (supostamente) apagado que ela produz efeitos de sentido, desafiando a questão da relação do sujeito com língua na escola. Compreende-se essa presença por sua ausência: a relação com a língua de que se abre mão, na escola, para escrever nas formas da língua nacional, faz falta na escrita, na medida que faz falta no sujeito. Falta que não há como suturar na escrita se não é trabalhada no sujeito (...)”.

A partir do momento em que um aluno de outra nacionalidade, ingressa na escola, ele passa a ser condicionado a enquadrar-se no que prevê os documentos da escola, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, que determina uma forma normatizada para a expressão da lingüística do aluno.

O sujeito perde sua identidade e passa a ser introduzido num processo de homogeneização, que silencia a tensão entre língua nacional e língua materna. A língua nacional funciona como ideal de unidade lingüística. Aquilo que o aluno precisa saber para inserir-se no contexto do que é a brasilidade.

Desta forma, sobre o que se refere aos conceitos de língua nacional e língua materna, PAYER (2008) postula que,

“(...) trabalhando-os junto à noção de memória discursiva, tem nos levado a observar desdobramentos discursivos no funcionamento das línguas nas práticas de linguagem e compreender a necessidade fundamenatal de discernir, no ensino, entre as dimensões de língua nacional e materna. É fundamental que se compreenda e trabalhe esta distinção, duplamente: tanto de modo empírico (análítico): quais são as línguas em questão, qual sua materialidade, qual seu funcionamento nas práticas de linguagem?, quanto de modo teórico, pois se tratam de conceitos distintos.(...)”

Assim, fica evidente que há diferentes sentidos ao falar-se em língua nacional e língua materna, pois neste caso possuem materialidades distintas numa dimensão lingüística e funcionam diferentemente nas relações sociais.

A escola, quando deixa de considerar tais distinções, reproduz os “silenciamentos”, não enfrentando a tensão existente entre estas línguas. Essa situação pode resultar em um possível fracasso escolar, pois o sujeito aluno por muitas vezes não consegue reconhecer que lado do jogo lhe é permitido estar, pois os dois processos discursivos são mutuamente excludentes.

Concluindo, PAYER (2008) aborda que,

“(…) Refletir sobre a língua em sua dimensão de memória histórica leva a compreender que é improdutivo pretender fazer com que as várias dimensões e materialidades lingüísticas ocupem o mesmo lugar, para o sujeito e para as instâncias sociais e institucionais. Deste ponto de vista, não cabe no campo educacional optar por formas de língua nacional ou pelas da língua materna, pois se trata de um funcionamento intrincado, mas em desdobrar (abrir) a língua, em seus funcionamentos discursivos”.

Cabe, porém à escola perceber que não é possível concorrer uma com a outra, mas cada vez mais absorver em sua prática educativa, ações que desenvolvam processos includentes para sujeitos que provém de realidades distintas de linguagem.

4 CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO NO BRASIL

4.1 Imigração Italiana no Sul do País

Os imigrantes europeus que não eram portugueses chegaram ao Brasil, incentivados pelo governo brasileiro pela necessidade de mão de obra, que coincidiu com a abolição da escravatura em 1888.

PILLETI (1997) relata que milhares de italianos e alemães chegaram para trabalhar nas fazendas de café no interior de São Paulo, nas indústrias e na zona rural no sul do país. A imigração italiana no Brasil foi intensa, tendo como seu ápice no período entre os anos de 1870 e 1926. Foram impulsionados pelas transformações sócio-econômicas em curso no Norte da península italiana, que afetaram, sobretudo a propriedade da terra. Um aspecto peculiar à imigração em massa, italiana, é que ela começou a ocorrer pouco após a unificação da Itália (1871), razão pela qual uma identidade nacional desses imigrantes se forjou, em grande medida, no Brasil. Como já supracitado, o início da imigração coincidiu com o processo de abolição da escravatura e da expansão das plantações de café. Na ocasião, o governo brasileiro envia panfletos e cartazes a serem espalhados pela Itália, com o intuito de vender uma boa imagem do país e, assim, atrair imigrantes. Rapidamente, milhares de italianos passaram a comprar passagens para o Brasil, em busca de dinheiro e melhores condições de vida.

No início, o governo encaminhou os imigrantes para zonas rurais do Sul do Brasil. Ali os italianos se tornaram pequenos agricultores e latifundiários. Mais tarde, as fazendas de café no Sudeste tornaram-se o destino da maioria.

Os italianos eram católicos, falavam uma língua latina e tinham costumes parecidos com a raiz luso-brasileira. Isso contribuiria para europeizar a cultura do Brasil na visão do governo brasileiro.

Pra PILETTI (1997) as colônias foram fundadas em áreas rurais do país, e famílias provindas da europa, aí se estabeleceram. Seguindo o mesmo projeto, colônias com imigrantes italianos também foram criadas no Brasil meridional.

Esses imigrantes eram em sua maioria do norte da Itália. Após 5 anos, o grande número de imigrantes obrigou o Governo a criar uma nova colônia italiana, Caxias do Sul. Os italianos se espalharam por várias partes do RGS, e muitas outras colônias foram criadas, principalmente em serras e regiões altas, porque as terras baixas já estavam povoadas por imigrantes alemães.

Nessas terras, os italianos começaram a cultivar uvas e a produzir vinhos. Atualmente, essas áreas de colonização italiana produzem os melhores vinhos do Brasil. Também em 1875, foram fundadas as primeiras colônias italianas de Santa Catarina, como Criciúma e Urussanga, assim como outras no Paraná. Nas colônias do Sul do Brasil, os imigrantes italianos puderam se agrupar no seu próprio grupo étnico, onde podiam falar italiano e manter sua cultura e tradições. A imigração italiana para o Brasil meridional foi muito importante para o desenvolvimento econômico, assim como para a cultura e formação étnica da população.

Os primeiros imigrantes italianos chegaram ao estado de Santa Catarina por volta de 1836, oriundos da Sardenha, fundando a colônia de Nova Itália (atual São João Batista). Esses imigrantes pioneiros chegaram em número reduzido e pouco influenciaram na demografia do estado. Foi mais tarde, a partir de 1875, que passou a ser assentado no estado número maior de imigrantes italianos. Nesse período, foram criadas as primeiras colônias italianas do estado: Rio dos Cedros, Rodeio, Ascurra e Apiúna. Diversas outras colônias foram criadas nos anos seguintes, sendo o sul de Santa Catarina o principal foco de colonização italiana do estado. Os imigrantes se dedicaram principalmente à agricultura e à indústria de carvão. A partir de 1910, milhares de gaúchos migraram para Santa Catarina, entre eles, milhares de descendentes italianos. Esses imigrantes ítalo-brasileiros colonizaram grande parte do Oeste catarinense. Atualmente vivem em Santa Catarina três milhões de italianos e descendentes, representando cerca de 50% da população catarinense.

4.2 Nova Trento e sua História

No ano de 1875, quando se deu o início a imigração italiana no Brasil, chegaram à região famílias trentinas fugindo da pobreza da Itália. Fundada por

imigrantes italianos provenientes da Província de Trento na Itália, a cidade cultua até hoje as tradições, os costumes e o espírito religioso e empreendedor de seus antepassados. Batizaram colônia em 1892, de Nova Trento em homenagem à província italiana de onde partiram os imigrantes. Ali se formou uma comunidade italiana agrícola e extremamente católica. Foi emancipada no dia 08 de agosto de 1892, através da Lei Provincial número 36 promulgada pelo presidente da província Tenente Joaquim Machado.

No ano de 1889, o padre Jesuíta Luís Maria Rossi teve a idéia de erguer cruzes nos montes mais altos de nova Trento para comemorar a passagem de século. Seu auxiliar, o Missionário Padre Alfredo Russel, prometeu levantar um monumento à Nossa Senhora do Bom Socorro junto à cruz mais alta. A sensacional passagem de século transcorreu em meio a cantos e orações, fogueiras e fogos de artifícios. E no dia 13 de julho de 1901, sobre o Morro da Cruz, o Padre Alfredo Russel benzeu a cruz e o quadro de Nossa Senhora do Bom Socorro, no lugar onde mais tarde seria erguido um Santuário em sua homenagem.

4.3 Nova Trento e a Santa Brasileira

Entre os imigrantes italianos, destaca-se uma em especial no município de Nova Trento: Amabile Visintainer, que nasceu em 16 de dezembro de 1865 em Vígolo Vattaro, Trento, Itália. Em 1875, junto com seus pais e irmãos, emigrou para o Brasil e veio instalar-se no bairro de Vígolo, em Nova Trento, onde seu pai recebeu terras. Em 1890, seguindo o chamado de Deus, deixou a casa paterna para, junto com sua amiga Virgínia Nicolodi, instalar-se num casebre e cuidar de uma senhora doente com câncer. Deu-se então o início da Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição. Depois de ser reconhecida como fundadora da Congregação e fazer os votos religiosos, Amabile passou a chamar-se Irmã Paulina do Coração Agonizante de Jesus. Sua vida foi um exemplo de humildade, dedicação e persistência em busca da glória de Deus e do bem do próximo. Faleceu em 1942, aos 77 anos. Suas últimas palavras foram: "Seja feita a vontade de Deus".

Depois de sua morte muitas graças foram alcançadas, uma das quais foi reconhecida com milagre por peritos médicos, teólogos e cardeais da Congregação para a Causa dos Santos.

Em 18 de outubro de 1991 foi realizada a beatificação de Madre Paulina por Sua Santidade a Papa João Paulo II, em Florianópolis e em 19 de Maio de 2002 foi canonizada no Vaticano - Itália.

Como foi colonizada por italianos, Nova Trento mantém as tradições de seus antepassados na gastronomia, na dança, no hábito do vinho à mesa, nos vários grupos culturais e religiosos, além de promover diversos eventos ao longo do ano, festejando a cultura herdada dos imigrantes. Mas foi a canonização de Santa Paulina que tornou Nova Trento mundialmente famosa – por ser a primeira Santa do Brasil e a primeira de sua cidade de origem, Vígolo Vattaro, na Itália. Ela veio na primeira leva de imigrantes e viveu praticamente toda a sua vida na cidade, na localidade batizada de Vígolo, a 6 quilômetros do centro. Todos os meses, mais de 30.000 visitantes vão à Nova Trento, e especialmente a Vígolo, para rezar para Santa Paulina e agradecer por graças alcançadas.

Na localidade de Vígolo, existem vários atrativos para os turistas, como a réplica da casa onde Santa Paulina viveu, a Colina da Madre, antigo local dos seus retiros espirituais, o Museu da Colonização, os Marcos do Milênio, da Beatificação e da Canonização, e o Santuário de Nossa Senhora de Lourdes, antigamente cuidado pela Santa.

Hoje, a Basílica de Santa Paulina chama a atenção de quem chega a Vígolo. Uma belíssima construção que homenageia a Santa e que emociona os que a observam. Fora de Vígolo, há a possibilidade de uma visita ao Santuário de Nossa Senhora do Bom Socorro, construído entre 1899 e 1912. O Santuário está localizado no Morro da Cruz, a 525 metros de altura. Lá, uma exuberante estátua em bronze de Nossa Senhora do Bom Socorro, doada pela Família Imperial da França e carregada pelos colonizadores até o alto do morro, recepciona os visitantes. Em cima da igreja um mirante possibilita uma visão panorâmica de todo o Vale do Rio Tijucas até seu encontro com o mar.

Desta forma, Nova Trento hoje, pode-se dizer ainda é caracterizado por sua história da colonização com imigrantes trentino-italianos. Sua população é

identificada pela preservação da religiosidade, tradições musicais e artísticas e na gastronomia. Além da importância cultural, Nova Trento foi cenário de parte da vida e obra de Santa Paulina do Coração Agonizante de Jesus, contribuindo para o fortalecimento do turismo religioso catarinense.

No entanto, o desenvolvimento turístico propiciou na região, modificações/transformações sócio-culturais, econômicas e ambientais geradas pelo turismo em Nova Trento, influenciando fortemente o setor econômico e cultural. O município deixou de ser terra dos imigrantes italianos para ser Terra da Santa Paulina. Assim, muitos comércios se deslocaram para o cenário religioso, dando ênfase à artigos desta categoria, deixando enfraquecidos os costumes e tradições do povo colonizador.

Pode-se dizer que Nova Trento a partir do momento que Madre Paulina foi beatificada, tornou-se o maior pólo turístico religioso do Estado de Santa Catarina, conhecido nacional e internacionalmente. O que nos remete a pensar o lugar da cultura, esta mesma que fez o município se constituir comunidade: sua gente, história, sua língua.

Ao pensarmos em cultura, espaço de relações pessoais, aspectos históricos que descrevem todo o contexto de um povo, remete-nos a pensar em identidade e formação escolar.

4.4 A Escola na História da Imigração

4.4.1 Contextualização Escolar

A escola, enquanto instituição, traz consigo a história da comunidade da qual faz parte. Assim, torna-se importante contextualizá-la dentro da perspectiva histórica.

O Grupo Escolar Lacerda Coutinho foi criado em 1942 pelo decreto número 2.780, ano em que também teve início a construção do prédio. A sua inauguração ocorreu em 29 de Abril de 1947. Com a necessidade de estender o grau de

escolaridade da comunidade em 1948 pelos decretos números 172 e 251, criou-se o curso Normal Regional, com o nome de Pio XII.

Em 1955 as irmãs da Imaculada Conceição, através de um convênio celebrado com o estado, assumiram as aulas do grupo escolar, isto formalizado pelo decreto número 876 do mesmo ano.

No ano de 1963 mudou-se o nome de curso Normal Regional para Ginásio Normal Regional Pio XII. Só o ginásio, no entanto, não era suficiente para Nova Trento e em 1966 o decreto número 4.712/66 cria o Colégio Normal Professor Francisco Mazzola, vinculando ao mesmo no ano seguinte, o Ginásio Normal Pio XII, tudo agora funcionando no prédio do Grupo Escolar.

O Conselho Estadual de Educação aprova em 1973 o núcleo comum do Colégio Normal Professor Francisco Mazzola e com parecer número 353 de 1974 aprova os cursos de técnico em secretariado e magistério – 1ª a 4ª série, oficializados pelo decreto número 1.874/74.

Nesta época o primário era separado do Ginásio, embora funcionasse no mesmo prédio, o que dificultava as coisas. Então o decreto número 1071/75 transforma o grupo escolar em Escola Básica Lacerda Coutinho, com estudos de 1ª a 8ª série.

Como a comunidade é essencialmente agrícola, criou-se uma Habilitação Básica em Agropecuária, que não foi entendida pela clientela e por isto foi fechada por falta de matrícula.

O 1º e 2º graus funcionavam no mesmo prédio, porém com administração diferente, o que também não era conveniente. Assim pelo decreto número 1.376/81 do dia 29 de abril unificou os dois estabelecimentos com o nome oficial de Colégio Estadual Francisco Mazzola, nome que vigorou até o ano 2000.

Em 1985, pelo parecer número 68 e portaria 103 foi criado o curso do 2º grau de Educação Geral.

Em 1987 criou-se, através da portaria 247 o pré- escolar.

Em 28/03/2000, com a portaria E/017/SED altera-se a identificação desse estabelecimento da rede pública estadual, passando a ser denominada “Escola de

Educação Básica Francisco Mazzola”, por atender a alunos de formação básica, ensino fundamental e médio.

A data de unificação da escola é 29 de abril. Coincidentemente é o mesmo da data de inauguração do prédio. Por essa razão, a mesma passou a ser data oficial do aniversário da escola.

4.4.2 Diagnóstico da Comunidade Escolar: perspectiva docente

O fato do Brasil de ser um país subdesenvolvido repercute também nas questões educacionais, e um fator agravante na educação do brasileiro é a falta de leitura. As pesquisas mostram que o país tem uma disparidade muito grande quanto à qualidade de ensino nas diferentes regiões, no norte e nordeste, os alunos mal têm escolas e materiais. Na região sul e sudeste a realidade é outra, existem professores habilitados e escolas em boas condições. Porém, os profissionais da educação são pouco valorizados, seus salários são baixos, fator que os obriga a sobrecarregarem sua carga horária semanal, refletindo na qualidade das aulas. Seus baixos salários também refletem em baixa auto-estima, pois não têm acesso a maioria dos bens culturais e econômicos.

Segundo dados da Assistência Social Municipal a comunidade escolar, de modo geral, é considerada carente financeiramente. O grau de escolaridade dos pais não vai além do Ensino Médio. A maioria das mães trabalha fora e deixam os filhos com o pai, em creche, empregadas ou sozinhos. Percebe-se que este fator dificulta tanto o diálogo, quanto orientação e acompanhamento das tarefas escolares em casa. Essas questões vêm dificultando o trabalho da escola, o que é lamentável, pois o trabalho conjunto família/escola tem influência significativa no processo ensino aprendizagem.

Ao contrário do que tiveram os pais, que não possuem uma qualificação profissional, existe uma preocupação muito grande por parte deles em oferecer aos filhos a continuidade dos estudos no ensino superior. As famílias se empenham para dar condições aos mesmos, de prosseguir seus estudos, preparando-os melhor profissionalmente, visando assim a uma melhor qualidade de vida.

Quanto à religião, continua predominando a católica, mas nota-se que com a migração de pessoas oriundas de outras cidades, já existem acentuada diversificação de outras crenças religiosas.

Nos dias de hoje uma grande parte ainda é de descendentes da imigração italiana, devido às mudanças que vêm ocorrendo na cidade quanto ao desenvolvimento mais voltado para o turismo, percebe-se um crescimento na população de imigrantes de diferentes raças e classes sociais.

Do mesmo modo, observa-se na escola mudanças consideráveis no comportamento, havendo uma falta de participação dos pais na escola, na sua grande maioria. Essa participação acontece somente quando é solicitada, e não por iniciativa dos pais, impedidos pelo seu próprio trabalho.

De maneira geral, a escola se preocupa em buscar meios para que, escola/família caminhem juntas, com o mesmo objetivo.

5 ANÁLISE

5.1 A proposta curricular do Estado de Santa Catarina

O documento da proposta curricular do Estado de Santa Catarina baseia-se na concepção histórico cultural (ou sócio-histórica ou sociointeracionista) de aprendizagem, que tem foco nas interações sociais, que não são consideradas fruto de uma determinação biológica, e sim o resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas pelas crianças são determinantes no desenvolvimento dessas funções.

Oliveira (1992) afirma que os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo.

Desta forma, considera-se que há diferença entre uma criança que vive em um meio social intelectualmente rico e outra em que vive em uma situação inversa, alterando assim, a idéia de ser natural o processo de estar acompanhando ou não as atividades escolares, passando a ser reconhecido como um processo de determinação social.

Assim, a criança e o conhecimento se relacionam através da interação do social. Não há uma relação direta com o conhecimento, isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho. A isso a PC de Santa Catarina aborda que o trabalho realizado em grupos oportunizará maiores condições de aprendizagem, destacando que:

“(...) é imprescindível fazer intervenções pedagógicas no sentido de mobilizar o grupo para as interações, pois a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de “sentidos e significados” que vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções em sala de aula” (PCSC, 1998 p.38).

No processo ensino aprendizagem, o professor passa a ter a função de mediador (por ter se apropriado de certo conhecimento) entre o historicamente acumulado e o aluno. A ação educativa deve permitir que os alunos dêem saltos na aprendizagem e desenvolvimento no sentido de uma autonomia para aprender.

A concepção histórico cultural considera que todos os alunos são capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas são fatores de apropriação de conhecimento.

Assim, no que se refere à perspectiva de ensino de língua portuguesa, toma-se como base os postulados de Bakhtin (1997) que evidenciam a relação de cada ser humano com seu “outro”. Por meio da linguagem, essa relação é constitutiva de todo sujeito. Portanto, cada ser é complemento necessário do outro onde a própria linguagem materializa essa complementaridade, não havendo voz solitária, há intersubjetividade.

“(…) Se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-a antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência” (PCSC, 1998, p.55).

Os pressupostos que norteiam o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa apresentam a linguagem humana como um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas, tanto de caráter público como privado.

O esquema a seguir mostra como está evidenciado na proposta curricular² a reflexão sobre a língua, que há um conhecimento relativo ao uso que não se apreende sem procedimentos concretos:

² Eixos organizadores fala-escuta/leitura-escritura, percorridos pela prática de análise lingüística (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, SED, p. 73).

O desenvolvimento do potencial criativo do sujeito é, consensualmente, uma das metas mais importantes da educação. Sendo que,

“As ações pedagógicas (relações de ensino e aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo da sala de aula. O que significa que a sala de aula é só um espaço específico, apropriado para algumas tarefas (partes de projetos maiores) que se desenrolarão ocupando espaços cada vez mais amplos (imersão na sociedade)” (PCSC 1998, p.69).

Considerando que a prática é o próprio desafio a receber solução, não se pode pensar a metodologia como um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas, e que se configurem como passos obrigatórios, ou seja, que podem ser seguidos mecanicamente. Ou ainda: como um conjunto de técnicas que aparecem como um discurso preparado por conselheiros, cuja voz em certa especialidade tem prestígio, e pressupondo-se que houve um conjunto de experiências bem sucedidas a corroborar seu funcionamento. Assim, quando um método é trazido para a sala de aula para desenvolver um tópico disciplinar ou toda a disciplina, torna-se difícil a interação efetiva, dado que tudo já está previsto – inclusive as respostas que devem ser fornecidas pelos alunos. Assim restritivamente concebido, o método não serve à concepção sócio-interacionista, ele é o modelo do discurso acabado.

Tem-se observado que, na maioria das vezes, o aluno é mais treinado para responder a estímulos previstos que orientado para compartilhar discussões que objetivem a resolução de problemas. Ou seja, falta a mediação necessária. Conclui-se que, mesmo inconscientemente, a escola está cultivando a incapacidade de resolver problemas reais, em consequência de estar insistindo num papel de mera transmissora de conhecimentos, em vez de mediar a construção de conhecimento.

Cabe a escola ajudar então o aluno a construir uma reflexão individual, entre o conhecimento já garantido no mundo circundante, em sua esfera social, da qual o aluno faz parte, e os conhecimentos a serem produzidos na escola, sendo que se deva partir sempre do conhecimento construído socialmente pelas interações/ vivências anteriores e inclusive durante o processo de aprendizagem.

Pode-se assim conceber o discurso da proposta curricular de Santa Catarina como o discurso científico que se apóia na legalidade deste, apoiado por

uma instituição, neste caso a Secretaria do Estado e da Educação (SED), construída/determinada pela sociedade que aprova e a aceita enquanto autoridade.

Assim, esta proposta indica uma série de procedimentos que a escola deva assumir, bem como construir seu projeto político pedagógico, que lhe garante as ações, sendo esse concebido como a identidade da escola, que a autoriza para efetivamente nortear suas ações, sejam estas pedagógicas e ou administrativas.

5.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Francisco Mazzola

O projeto político pedagógico apresenta, em seus fundamentos teóricos e filosóficos, uma adequação ao que prevê a proposta curricular do Estado, que tem como vimos, a preocupação de proporcionar uma aprendizagem significativa aos educandos, bem como ter fidelidade a esse documento.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, o projeto político pedagógico da escola fundamenta-se em oportunizar aos alunos o acesso ao mundo letrado, com uma ação pedagógica voltada para situações concretas significativas à realidade dos alunos, conforme consta no documento:

“Exercitando assim seu espírito crítico, sua autonomia para pensar e agir, além de observar, descobrir, refletir sobre o mundo e a respeito de si mesmo, interagir com seu semelhante, praticando deste modo, a democracia e exercitando a cidadania” (PPP, p.17).

Desta forma, observamos que houve apenas uma cópia do que está contido na proposta curricular, se compararmos esse documento com os planos de aula dos professores.

Nesses últimos, os professores de língua portuguesa, demonstram uma forte preocupação em fundamentar-se teoricamente de acordo com o que rege a proposta curricular. Em contrapartida há uma dissonância no que se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos: a tendência é de que sejam seriados, divididos por bimestres, desconectados entre si e com os conceitos basilares da proposta curricular. Ainda percebe-se uma grande tendência a se voltar para os conteúdos

relativos à gramática normativa, sendo esses conteúdos tomados como o ápice do processo.

Neste sentido, segundo a PCSC, não pretende separar e classificar conteúdos na área. Apontando que,

“(...) os conteúdos de modo geral, já foram estabelecidos: são as práticas com linguagem – seu uso e reflexão sobre elas. Por outro lado, os princípios aceitos e defendidos aqui, sobretudo o que se focalizou sobre a reflexão entre ensino e aprendizagem, impedem, sob pena de incoerência, que eles sejam repartido em porções a serem administrados passo a passo” (PCSC, 1998, p. 75).

No projeto escolar é na maioria das vezes evidente que os professores elejam certas questões marcantes em detrimento de outros. A proposta curricular apresenta um conjunto de abordagens dentro da perspectiva do ensino da língua portuguesa, deixando que o professor faça os desdobramentos possíveis, úteis aos seus alunos e à comunidade pelo qual fazem parte.

O esquema a seguir indica as possíveis relações que podem ser efetuadas conforme proposta curricular do Estado de Santa Catarina³.

³ Esquema da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 76) que apresenta critérios que devem ser articulados ao projeto pedagógico da região e da escola.



Além disso, um dos problemas mais significativos pelos quais a escola passa no momento é a mudança freqüente de professores. Assim, os professores que em um primeiro momento realizaram os planejamentos, bem como escolheram o livro didático, podem não fazer parte do quadro de professores. Na ocasião das aulas isso traz prejuízos ao bom desenvolvimento do processo, pois para preencher a vaga deixada, muitas vezes é necessário contratar professores sem experiência, que não dão continuidade ao trabalho anterior, inclusive por desconhecimento do processo. Isso significa que os sujeitos que iniciaram o trabalho, investindo na identidade cultural dos alunos, já não são mais os que respondem pela aprendizagem, ficando sempre a idéia de que há uma lacuna, pois não se pode identificar os sujeitos que possam responder por este 'silenciamento'. Para ORLANDI (2002, p.34) “(...) o silêncio não está disponível à visibilidade, não é

diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo, de modo fugaz. Ele escorre por entre as tramas das falas". No silêncio se faz o real sentido.

Quando se remete a este tipo de análise, parte-se do que não é dito para que se compreenda o dito (ou o silenciado). Assim, a memória de uma comunidade imigrante que precisa de lugar de identificação para sua cultura no exercício da língua, está presente, mas sua presença, neste caso, é materializada no silêncio. Chegamos a esta escola com a idéia de que o fator da imigração não estava sendo considerado no processo ensino aprendizagem. Mas a hipótese estava equivocada. Houve uma grande preocupação em recorrer às instâncias superiores para conseguir validar um projeto que autorizava o ensino da língua italiana em detrimento da língua inglesa, fato este sustentado pelo índice alto de imigrantes, bem como a necessidade de valorização daquela cultura.

Na época, a lei número 5.692/71 incluía a língua estrangeira somente a partir da sétima série do ensino fundamental, quando os alunos então faziam a devida opção entre uma e outra.

No entanto, o que se observou foi que, com o passar do tempo, segundo a narrativa dos profissionais que acompanharam o projeto, os pais foram influenciados pela economia globalizada e pelo argumento de que a língua inglesa abria maiores possibilidades ao ingresso de seus filhos no mercado de trabalho e conseqüentemente o número de alunos foi diminuindo. Aos poucos cai por terra a iniciativa de se cultivar a cultura da comunidade.

Hoje, apenas uma turma continua tendo a opção do italiano, mesmo porque já não há como levar adiante o projeto pela falta de professor, já que a professora responsável pelo projeto não está mais na escola.

A organização do sistema de ensino do Estado apresenta a incorporação de uma língua estrangeira à língua inglesa, que pelos regulamentos, deve obrigatoriamente ser oferecida. Em caso de se oferecer outra língua estrangeira, como aqui relatado, a língua inglesa deve permanecer como opção, inclusive os pais são envolvidos nessa escolha e com isso passam a ser responsáveis pelos resultados. Como a população sofre a pressão econômica que visa a um mercado globalizado, a questão da memória cultural fica em segundo plano.

Vale salientar que a partir do momento em que a própria comunidade se reorganiza em setores econômicos diversos, como o que aconteceu neste município, há uma considerável mudança de comportamentos, sejam eles econômicos, ambientais e culturais. Isto reflete consideravelmente nas estruturas escolares, afetando toda a forma de desenvolver as atividades planejadas, ou seja, a escola deixa de dar ênfase a situações de fortalecimento da identidade da comunidade onde se insere, como vimos no caso aqui analisado.

Desta forma, há uma alternância em enfatizar o contexto do turismo religioso que se evidenciou no ano de 1991 com a beatificação de Madre Paulina, hoje conhecida nacionalmente como Santa Paulina, em detrimento aos aspectos culturais relativos à imigração.

O setor econômico se renova apresentando um novo cenário no mercado, faz-se uma ruptura com o contexto cultural, pelo menos parcialmente, e se subverte o sentido ao turismo religioso internacional.

Assim, a escola passa a rever todo seu planejamento, suas prioridades, pois há um deslocamento de sentidos. Agora a preocupação passa a ser em formar cidadãos para o mercado, ultrapassando a valorização da cultura.

5.2.1 A Filosofia da Escola no PPP

Um dos itens apresentados no PPP da Escola em suas páginas iniciais é a filosofia da escola que tem como fundamento:

“Desenvolver o processo de mediação na formação de cidadãos com capacidade de pensar e agir mediante a elaboração de conhecimento científico. Pretendemos com essa filosofia a formação de um aluno crítico, autônomo e participativo”.

Imagina-se, portanto, que a Escola tem a grande preocupação em toda sua conjuntura de construir um ambiente que estimule o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, assumindo uma postura ativa diante do conhecimento. Garantido o desenvolvimento de um aluno crítico, percebendo a

construção do conhecimento como algo que não está pronto, acabado, mas que é passível de questionamento e transformação.

Desta forma o PPP da escola explicita que,

“Nossa concepção de aprendizagem é a sociointeracionista, onde todas as atividades de aprendizagem são contextualizadas de forma questionadora, para despertar na criança autonomia, criticidade e participação no meio social.”

Através desta afirmação pode-se inferir uma concepção de processo ensino aprendizagem em que ninguém cria no vazio, e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e valores apropriados, independentemente da idade do aluno, contando sempre com sua experiência e vivência. Fato este que nos leva a pensar que a grande preocupação da escola é o de garantir a presença das experiências dos alunos e suas relações sociais, considerando que essa são provenientes de contextos diversos: pessoas diferentes, que falam diferente, que pensam e agem diferente.

Assim, entendemos que a cultura na qual os alunos estão inseridos deveria ser um fator importante na (re)-elaboração do conhecimento científico, partindo da premissa que os conhecimentos empíricos serão a referência neste processo de construção de conhecimento.

“Queremos uma escola que ofereça condições de aprendizagem e desenvolvimento a todos. Uma escola que ofereça instrumentos de compreensão da realidade e de participação nas relações sociais, políticas e econômicas. Que o projeto pedagógico da escola seja uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Que o professor busque novas ferramentas, novas tecnologias e novas metodologias, adequadas à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento de competências profissionais”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental definem, na Resolução CEB/CNE n.2/98, princípios norteadores da prática pedagógica com o objetivo de alcançar tal qualidade:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e do respeito à diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Da mesma forma, os estudos, trabalhos e documentos que regem sobre o papel da educação no mundo contemporâneo, tanto os produzidos em nível nacional quanto estadual, apontam a medição das interações sociais nos projetos escolares como o ápice de toda base do processo educativo e a escola como o lugar de construção e desenvolvimento dessa perspectiva que se posiciona em favor da acolhida e respeito às diferenças.

A partir disto, é importante analisar os planejamentos de ensino dos professores, pois são neles que estão contidos todas as ações pedagógicas e que devam posicionar-se diante do que a escola propõe em seu documento norteador, o PPP.

5.3 Planejamento anual de ensino do professor

O planejamento anual de ensino é considerado o fio condutor no processo ensino/aprendizagem, pois este determina todos os eixos essenciais das disciplinas. Ele deve estar embasado na proposta curricular do Estado, com a flexibilidade de poder contextualizar a comunidade escolar na qual está inserido.

Observando-se o planejamento anual da disciplina língua portuguesa da referida escola, encontra-se na folha de rosto, um conceito de interatividade de Bakhtin, o que remete para uma posição teórica relacionada a perspectiva interacionista.

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte (...). Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em

última análise, em relação à coletividade (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

O objetivo geral reafirma a idéia de que tal documento terá como norte a proposta curricular do Estado de Santa Catarina de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

“De acordo com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e em consonância com o Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar, procurar-se-á trabalhar a apropriação, a elaboração e a reelaboração do conhecimento. Assim agindo, o aluno estará exercitando seu espírito crítico, sua autonomia para pensar e agir, além de observar, descobrir, refletir sobre o mundo e a respeito de si mesmo, interagir com seu semelhante, praticando, desse modo, a democracia e exercitando a cidadania”.

No entanto, quando se chega aos conteúdos, que preencherão o tempo das aulas, percebemos uma total desconexão com a perspectiva teórica abordada no objeto e na capa, já que são, como podemos ver (anexo A), completamente centrados em itens da gramática normativa.

“Não cabe à escola determinar seu currículo em termos de áreas de conhecimento, mas cabe a ela realizar seu planejamento pedagógico como um projeto com certas diretrizes gerais e objetivos, alguns dos quais estão articulados com as necessidades próprias da comunidade que serve. (...) Ainda aqui, uma parte delas pode ser delineada no transcurso das aulas, e eventualmente virá da colaboração dos alunos. Espera-se que o aluno assuma suas idéias e aprecie vê-las avaliadas no interior de um projeto escolar” (PCSC, 1998. p.75).

As aulas podem ser apontadas como lugar de materialização desta outra perspectiva teórica. Trazemos como um caso exemplar uma aula que passaremos a descrever.

Essas atividades foram realizadas durante o dia 07 de abril de 2008 na Escola de Educação Básica Francisco Mazzola que compartilhei estando presente na escola.

Neste dia assisti aulas na turma da 5ª série que é muito numerosa, 40 alunos em sala de aula. Ao entrar fui apresentada aos alunos como estudante e que

acompanharia a aula por ter interesse em pesquisa. Alguns dos alunos de imediato me perguntaram se seria eu a professora deles. Falei que não, que apenas participaria. A professora iniciou pedindo a atenção por inúmeras vezes, sem sucesso. Os alunos falavam todos ao mesmo tempo, até que ela conseguiu pedir que se agrupassem em duplas para trocarem correspondências, sendo que no dia anterior tinham visto no livro didático um conteúdo sobre correspondência escrita, mais especificamente a carta.

Com muita conversa se juntaram em duplas. Pacientemente a professora tentava colocar ordem, sem muito sucesso. Diante disto, percebendo o constrangimento da professora, pedi licença a ela para que eu pudesse conversar um pouco com eles, mas encontrei dificuldades em fazê-los ouvir. Questionei-os de quem tinha a descendência italiana, 15 alunos levantaram a mão. Então perguntei se na família deles era falado o idioma, me afirmaram que sim, comecei então um diálogo para ver o que falavam, todos queriam me responder, falavam ao mesmo tempo. Depois também perguntei, quem da sala gostaria de estudar o idioma italiano, 90% levantaram a mão e alguns insistiam em pedir que os deixasse falar em italiano. O que eles sabem são coisas básicas, como saudações, nomes de familiares. Ao concluir esta parte, eles voltaram a trabalhar fazendo correspondência em duplas, para que um enviasse ao outro. Conversando com a professora, ela me falou da grande dificuldade em trabalhar com estes alunos, pois falta muita disciplina e o diretor tem que intervir por várias vezes.

A atividade da escrita da carta pode ser considerada meramente mecânica, desenvolvida somente para concluir a tarefa mencionada no livro didático e preencher o tempo da aula sem nenhum tipo de conexão com o que rege a proposta curricular do Estado. Provavelmente este fato tem relação com a falta de interesse dos alunos. Em uma situação de interlocução real, os alunos estariam escrevendo para alguém com quem não pudessem ter um diálogo presencial. No entanto, estavam escrevendo para o colega que se sentava em frente, o que tornava atividade sem sentido. Outras modalidades de escrita compõem o conjunto de conteúdos de disciplina como: e-mails, postais, cartão de visita etc, porém nenhum deles prescinde de uma situação de comunicação pertinente, sem o que, não se pode apreender o seu sentido.

Uma das professoras de língua portuguesa me informou que trabalha com o livro escolhido *Linguagem no Século XXI*, Coleção Vitória Régia da seguinte forma: lê os textos com os alunos, conversa sobre eles, seleciona algumas atividades do livro e itens gramaticais se esses são propostos como conteúdo; quando não, seleciona em outros livros, trazendo gramática normativa (conceitos) e atividades sobre ela. No livro de quinta série que adota, a gramática já está contida (anexo B).

A produção textual é realizada a partir do diálogo dos textos do livro, explorados de forma oral. Esta professora não participou da escolha do livro didático e não se sente muito a vontade para trabalhar com ele.

Percebe-se um grande distanciamento da escola em relação a seus alunos, o silenciamento de cultura do imigrante não está só no fato de não se oferecer a língua italiana como opção sem prejuízo, mas o silenciamento está em todos os sentidos da escola, pois se tivessem de fato uma prática de sala de aula que privilegiasse a interação dos interlocutores, conforme está dito na proposta curricular e repetido no plano de aula, as diferenças culturais teriam lugar e acabariam sendo refletidas e processadas pelos alunos, mesmo fora de uma disciplina de língua italiana ou até nas aulas de língua portuguesa.

O fato de colocar itens gramaticais no lugar do conteúdo que desenvolvem a interação, silencia e censura a diferença. Em favor de uma normatividade.

A exemplo disto, podemos citar o ditado (anexo C), mais mecânico, descontextualizado e sem nenhum valor de interação, trata a língua como puro código. Essa concepção de língua como código, inviabiliza a língua enquanto interação, uma exclui a outra.

Neste caso aqui analisando, a identidade cultural não estaria em se falar o idioma italiano propriamente, mas na presença dele quando se fala a língua portuguesa (suas marcas).

Mais do que reaprender o idioma italiano, seria salutar que os alunos pudessem entender, por intermédio de sua própria maneira de se expressar em língua portuguesa, a memória da cultura familiar e valorizar-se.

No entanto, quando se trabalha a língua portuguesa como norma, não só se está impedindo qualquer reflexão sobre essa diferença, como pior que isso, se está

conservando esta diferença. Talvez decorra daí o pouco interesse pela língua italiana. A diferença aqui é desvalorizada.

5.4 Análise do Livro didático adotado pela escola

O livro enquanto recurso didático, faz parte da história da educação brasileira que por muito tempo tornou-se o principal recurso didático do professor em sala de aula.

Muitas mudanças ocorreram na história da educação no Brasil, mas o livro didático ainda é tido como ferramenta indispensável para a maioria dos professores. O maior problema não está em ser utilizado enquanto recurso, mas sim a forma pelo qual ele é utilizado pelos professores.

Assim sendo, é importante levar em conta todos os documentos que norteiam a escolha e o uso, escolha do livro didático, conforme Manual para Indicação de Livros didáticos:

“O livro didático deve dar acesso a textos que levem o aluno a refletir a respeito de suas diferentes configurações e visões de mundo são momentos importantes na formação dos alunos, enquanto sujeitos leitores e produtores de textos. Um acervo de livros com variedade de temas, gêneros e linguagens amplia o universo de referências do aluno, bem como pode contribuir para atender a diferentes interesses, necessidades e gostos, tanto de um aluno específico quanto da classe como um todo⁴”.

O livro de língua portuguesa adotado pela escola⁵, apresenta bastante variedade de tipologia textual e intertextualidade. Como podemos observar, a unidade 1 do livro da quinta série (anexo B) apresenta uma proposta de trabalho com diferentes textos, abrindo com o texto: “Livro: a troca”, NUNES (1982), a seguir, o texto científico “A Biblioteca”, que explicita o que é e como deve ser organizada a biblioteca, principalmente como são ordenados os livros, apresentando a referência bibliográfica da ficha catalográfica.

⁴ Fonte: Manual para Indicação dos Livros Didáticos (1998/99, p. 10).

⁵ TAKAZAKI, H. H. **Linguagem no Século XXI**. Coleção Vitória Régia. São Paulo: IBEP.

“(…) A maioria das bibliotecas do mundo estão organizadas de maneira semelhante quanto aos mecanismos de acesso aos livros e às regras para catalogá-los. (...) Os livros em uma biblioteca estão catalogados. Em cada exemplar põe-se uma etiqueta com um código formado por números e letras. Dessa maneira os bibliotecários podem encontrá-los facilmente (...)”.

Um dos itens é a forma pelo qual o livro é importante ao leitor:

“Além do texto principal, um livro pode conter outros elementos que permitem ao leitor decidir-se ou não pela leitura. Esses elementos podem antecipar aspectos do texto principal, dar indícios sobre o assunto, o autor, as histórias e os personagens que o leitor poderá conhecer durante a leitura” (p.11).

Isso leva o aluno a motivar-se pela leitura, pesquisando, conhecendo os livros, o que eles podem contribuir para a busca de novos conhecimentos.

Levando o aluno refletir sobre os diversos elementos significativos contidos na capa e contracapa do livro.

“Em geral, a capa leva três dados: o nome do autor ou dos autores, o título da obra e o nome da editora. Se o livro pertence um coleção, aparece também o nome da coleção. A partir da ilustração das capas, é possível, por exemplo, antecipar qual é o tema, o público o qual o livro é dirigido, se pode ser interessante ou não. A contracapa traz comentários sobre o texto principal (...)”.

Em seguida, na página 12 desta mesma unidade, há uma série de imagens, desde fotos a pinturas, para que os alunos usem a criatividade para criar títulos de livros, estimulando a imaginação.

Outro fator importante é o aluno conhecer toda a apresentação de um livro, suas partes como na página 14 em que se trabalha o item sumário (anexo B):

“O sumário mostra a organização de cada livro, através de uma lista de títulos e subtítulos, localizados por ordem e acompanhados pelo número da página correspondente. O sumário é uma ajuda indispensável para encontrar o que se procura sem necessariamente ter que folhear o livro”.

Ao longo de toda unidade há muitas dicas sobre a motivação da leitura, sendo que os textos sempre trazem informações para que o aluno sinta vontade de

conhecer os livros, a biblioteca, pesquisar, pois essas alternativas vão sendo dadas e muitas propostas oferecidas para que eles realmente busquem outras leituras.

Ainda nesta primeira unidade, o aluno é convidado a conhecer (ou aprofundar seu conhecimento), como os livros estão catalogados e separados numa biblioteca. Uma das principais estratégias para localizar rápido e eficientemente o que se procura em uma biblioteca é o estudo das informações presentes em alguns elementos do livro: capa, contracapa, título, ilustrações, etc. que funcionam como antecipadores e facilitadores da leitura. A análise desses componentes aproxima os alunos dos gêneros e tipos textuais, além de possibilitar o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do que se vai ler.

Na página 17, tem uma reflexão sobre o dicionário, perguntas como: *“Quantos tipos de dicionários existem e para que serve cada um deles?”* ou *“Como se organiza dicionário?”*, motivando professor e aluno para o uso do dicionário em sala de aula, incentivando a procurar significados, abreviaturas, etc.

A consulta a dicionários é uma atividade que se pressupõe desde as séries iniciais, embora tal consulta ficou restrita, muitas vezes, à descoberta do que as palavras significam. A reflexão contida no livro apresenta o verbete como um texto e as abreviaturas que também devem ser aprendidas, percebendo o dicionário como um material de consulta permanente em sala de aula.

Uma das questões a serem exploradas pelo professor é: *“Você lê um conto ou um romance da mesma forma que lê um dicionário ou uma gramática? Por quê?”*.

Cabe então o professor mediar uma reflexão sobre que, dicionários e enciclopédias não são livros para serem lidos do começo ao fim, mas para serem consultados toda vez que se quer obter mais informações sobre determinado assunto.

O trabalho do escritor nesta unidade é evidenciado com um texto de MEDAUAR⁶ que narra num trecho retirado do livro *Setecentos Setencandos*:

“Sempre achei que escrever é tão natural como voar, isto é, tão simples como é fácil para um pássaro abrir asas e percorrer os caminhos do espaço. Mas nenhum pássaro sai voando assim que nasce. Há todo um

⁶ In: TAKAZAKI, H. H. Linguagem no Século XXI. Coleção Vitória Régia. São Paulo:IBEP. p. 19.

aprendizado até o primeiro dia. Depois, então, a gente começa a compreender que não escreve por escrever (...)”.

O que não se pode contornar é o fato de que o livro didático, por sua própria característica de “mosaico”, apresenta fragmentos de textos e obras que se fecham em outros espaços discursivos. O fragmento pode remeter à obra completa, mas o mesmo tempo dá uma visão fragmentada e parcial dessa obra. Se os alunos e o professor se reduzirem à leitura do livro didático, evidentemente não se constituirão como leitores de literatura ou de história, ou de qualquer outro campo de conhecimento.

Nesta mesma dimensão é apresentado o trabalho da imprensa escrita, primeiramente o livro, depois a imprensa, pelo qual aponta como referência o texto de MARTINS (2000)⁷:

“Até o final da Idade Média, a Europa elegeu o livro como o melhor modo de transmitir textos escritos de cada extensão. Esses livros eram, em muitos sentidos, semelhantes os atuais: possuíam páginas de papel, capas e estavam encadernados. Entretanto, havia uma diferença importante: os textos eram escritos a mão. Durante muitos séculos, os livros foram confeccionados nos mosteiros. Nesses lugares, durante as aulas, o professor lia o texto de um autor famoso e os alunos o copiavam. O final de uns meses, tinham prontos alguns exemplares da obra que haviam estudado (...)

As unidades seguintes continuam evidenciando a temática da comunicação em seus diversos meios como: unidade 2 “Cartas e Mais Cartas” (Falar e escrever, cartas abertas, cartas formais e informais), unidade 3 “Conectados com o mundo” (Internet, texto instrucional, os gráficos, a linguagem na era da informática) unidade 4 “imagens e Lágrimas” (parágrafo, o resumo), unidade 5 “Alegria! Alegria!” (os humores da palavra, quando o humor é macabro, a graça dos provérbios, piadas e discursos implícitos, o humor dos quadrinhos, recurso dos quadrinhos), unidade 6 “Nos Bastidores da notícia” (primeira página, as seções do jornal, a notícia, a ampliação da notícia, a voz do leitor), unidade 7 “Fantasia e Realidade” (lenda e divulgação científica, a linguagem da lenda).

Em cada uma das unidades tem a proposta do professor realizar projetos respectivos às unidades destacadas acima: a biblioteca na Sala de aula, cartas de

⁷ In: TAKAZAKI, H. H. **Linguagem no Século XXI**. Coleção Vitória Régia. São Paulo: IBEP. p. 29-30.

todo Brasil, homepage da turma, um jornal editado por vocês!, contadores de história.

Salientamos aqui a passagem descrita nas páginas 43 e 44 na qual a professora desenvolve a atividade de aprendizagem da “carta”, como vimos, de modo completamente alienado do real funcionamento desse tipo de comunicação.

Na última parte que compõe o livro está a síntese gramatical, que traz conteúdos relacionados a gramática normativa, neste caso sendo o livro da quinta série, é composto por: acentuação, uso de maiúsculas, classes de palavras, modelos de conjunção verbal, sintaxe de período simples, sinais de pontuação, concordância verbal e nominal, crase, regência verbal, que são sugestionados como pesquisa, de uma forma sintetizada para que na dúvida o aluno possa consultar.

Neste contexto é importante salientar que a gramática funciona como normas que devem ser seguidas, que ignoram as influências naturais da língua, tornando-a padronizada e conseqüentemente passível de distinguir o certo do errado. Contudo, o que se deve considerar é que as línguas estão inseridas em condições sociais, ideológicas e históricas que as determinem, com isso, não é somente a normatividade que é importante, mas sim o modo funcional da língua sob certas condições específicas.

Segundo ORLANDI (2003, p. 22),

“(...) o material didático, tem caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa então não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, e o que interessa é saber o material didático ele se dá em si mesmo (como preencher espaços, fazer cruzadinhas, ordenar seqüências, etc.) A reflexão é substituída pelo automatismo, porque na realidade, saber o material didático é saber manipular”.

Diante disto, questiona-se a forma pela qual é utilizado o livro didático, que muitas vezes funciona como ferramenta indispensável e única para o professor. Há uma grande preocupação em selecioná-los para que venham ao encontro do planejamento de ensino do professor. Muitos o usam como uma espécie de válvula de escape, para ter com que trabalhar, seleção de textos para os alunos lerem e o tempo passar. Outros o utilizam de forma a dar continuidade a todo processo desenvolvido na sala de aula, auxiliando como objeto de pesquisa que venha a trazer mais informações ao educando. Isso evidencia o fato de que o modo de

apropriação do material é que determina sua eficiência. Muitas escolas, apresentam falta de professores licenciados em língua portuguesa e em muitos casos, o livro torna-se um manual fácil de seguir a partir do qual qualquer leigo pode “dar aulas”, seguindo o manual de instruções e a seqüência das páginas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao longo dos anos, vem apresentando muitas mudanças na seleção dos livros, pois um fato que ainda é predominante, que não vamos explorar aqui, é o direcionamento que se dá aos livros de determinadas editoras. Se cria tendenciosamente as opções de umas em detrimento à outras. Por isto o PNLD hoje é considerado o maior programa de consumo de livros didáticos do mundo, evidenciando ainda mais a carência da educação brasileira. Quanto mais se segue manuais, menos se abre possibilidades de reflexão para os educandos, limitando-os a conhecer aquilo que o livro tem a oferecer e muitas vezes do modo mais redutor.

O livro aqui analisado é um exemplo de uma proposta que se não for trabalhada dentro de uma perspectiva de interações, onde se evidencia a troca, a reflexão, a pesquisa, perde sua possibilidade de intertextualidade, bem como sua abertura para a diversidade e reflexão sobre o uso da linguagem em suas variadas formas.

No manual do professor, encontramos a proposta educacional, que faz com que o professor possa refletir sobre a forma de desenvolver as aulas de língua portuguesa, utilizando como um dos recursos o livro didático. Na página 4 desta proposta apresentada no livro, é importante dar ênfase ao que está dito: *“É necessário, portanto, compreender a função social da escola para propiciar ao aluno compreensão da realidade como produto das relações sociais que o homem produziu a partir de suas necessidades”*. Ou seja, as idéias e sugestões estão registradas em vários documentos, nas diretrizes curriculares, na proposta curricular do Estado, no PPP da escola e no próprio livro didático. O problema é a experimentação desses conceitos por meio de uma tomada de posição do professor, que nesse caso tem que assumir-se como autor nesse processo, o que quase nunca acontece.

Ainda aqui nos referiremos a uma situação de interlocução que tivemos na escola, com uma das professoras de língua portuguesa da quinta série a partir da qual, pudemos observar que o livro não estava sendo utilizado dentro de uma

perspectiva interacionista. Isso ficou fortemente marcado pelo simples fato de que na primeira unidade, o texto “*Livro: a troca*” de NUNES (1982), foi utilizado para ser o pretexto de realização de um ditado, treino ortográfico (anexo B).

O livro didático é um dos elementos de uma conjuntura complexa e comprometida estruturalmente, enquanto instituição, de modo que a efetividade desse elemento depende da efetividade do conjunto.

Toda essa problemática que envolve a escola e o discurso pedagógico, ilustrado aqui pelo uso do livro didático, já é grave em situações mais gerais, e torna-se ainda mais grave em situação de exceção, como é o caso aqui analisado, de uma escola inserida em uma comunidade de imigrantes italianos.

A gravidade, aqui, está relacionada ao fato de que pela “norma”, ou seja, em relação à língua balizada pela gramática normativa, a expressão lingüística do imigrante é “errada” e nesse caso trata-se de uma questão de identidade (que falta) em um país que é o seu.

5.5 Projeto de Língua Italiana na Escola de Educação Básica Francisco Mazzola

A inclusão de uma área de conhecimento no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Neste caso, em relação a inclusão de uma língua estrangeira, o processo requer uma reflexão sobre o uso efetivo da população.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, p. 22), nem sempre é possível incluir mais de uma língua estrangeira no currículo. O motivo passa pela falta de professores e vai até a dificuldade de incluir mais de uma língua estrangeira, devido a carga horária das diversas áreas de conhecimentos. Desta forma, pelo menos três fatores devem ser considerados:

- Fatores históricos,
- Fatores relativos às comunidades locais,
- Fatores relativos à tradição.

Os fatores históricos estão relacionados ao valor que uma determinada língua representa em certos momentos históricos para a comunidade. Como exemplo, podemos citar o espanhol, cuja importância para região sul cresce pelas relações econômicas que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL).

Nos fatores relativos às comunidades locais, evidencia-se o contexto dos imigrantes, e suas peculiaridades culturais, que representam elementos de identidade, entre eles, a língua materna.

Quanto ao fator de tradições, exemplifica-se com o português de Portugal, o papel que essa representou e continua a ser marcada nas relações culturais, como instrumento de acesso ao conhecimento contemporâneo.

O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas tem sido amplamente discutido por pesquisadores e instituições. Até pouco tempo se discutia sobre a permanência da língua estrangeira no currículo. No entanto, com a vigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), ficou obrigatória a inserção da língua estrangeira já a partir da 5ª série do ensino fundamental.

Essa língua estrangeira, entretanto, na grande maioria dos casos, é o inglês que aparece como língua a ser ensinada e a língua estrangeira do currículo nacional, em função da influência da cultura norte-americana, liderando a sociedade globalizada. Nesse sentido o inglês passou a ser a língua mais usada na área dos negócios.

Questões como poder e desigualdades tem sido a grande preocupação de estudiosos da linguagem. A questão do inglês no campo dos negócios coloca-o como língua de poder econômico e dos interesses das classes dominantes, visando uma sociedade consumista internacional veiculada pela língua hegemônica.

Em um país extremamente plural no aspecto lingüístico, como o Brasil, esse fato enseja questionamentos de ordem cultural, principalmente no que se refere ao grande fluxo de imigrantes europeus no Brasil, interessando-nos aqui, os italianos. Nesse sentido é essencial que se traga para a sala de aula elementos da cultura e da língua dos imigrantes de determinadas regiões e cidades.

Neste sentido, a escola não mediu esforços para que os órgãos administrativos abrissem uma exceção, pelo fator expressivo da imigração, que tinha

como objetivo principal levar os alunos a dar continuidade aos costumes e tradições da cultura italiana.

No ano de 1996, foi implantado o projeto de língua italiana na escola, após muita resistência por parte de órgãos administrativos do Estado, por compreenderem que a legislação vigente não dava abertura para a realização de tal projeto, pois os parâmetros regulamentavam a língua inglesa como opção de língua estrangeira. Um projeto bastante audacioso e de valor ímpar se realizou na referida escola.

Foi-se com cautela ao alavancar um projeto de tanta importância, implantando o ensino da língua italiana na escola, pois se tinha uma professora com habilitação e disposição para tal. Um dos vínculos importantes era a parceria com o círculo Trentino da cidade, que não mediu esforços para que tal projeto tivesse sucesso. Esse ainda conseguiu parceria junto ao governo do Estado através do Consulado Geral de Curitiba, tendo como ente gestor o Centro de Cultura Italiana (CCI-PR/SC) que concedia à escola, materiais didáticos, capacitação para a professora e intercâmbio com os alunos com trocas de experiências, por meio de correspondências.

Este projeto teve como finalidade principal o entendimento do grupo discente de que o aprendizado da língua italiana, pode levar a um melhor nível de conhecimento da própria cultura, na medida em que esta é confrontada com a cultura brasileira, possibilitando a ampliação do universo cultural.

Firmou-se então um contrato entre a escola e a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina que autorizava o ensino da língua italiana, mas desde que não se substituísse as aulas da língua inglesa, ficando assim a critério dos pais, escolher entre uma ou outra através de um bilhete emitido pela secretaria da escola.

A princípio muitos alunos aderiram ao projeto, chegando a um número considerável de participantes, em média 140 alunos.

A condição pela qual foi admitida a incorporação da língua italiana na escola, foi a de que a mesma concorreria com o inglês. Enquanto alguns alunos freqüentavam aulas de inglês. Outros freqüentavam as aulas de italiano. Assim ficou definido como mostra o quadro da grade curricular do ensino fundamental:

GRADES CURRICULARES- ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª a 8ª SÉRIES

Turno: DiurnoNº mínimo de dias de efetivo trabalho escolar: **200**Nº mínimo de semanas letivas: **40**Nº de dias semanais de efetivo trabalho: **05**Duração hora aula: **48 minutos** - 5 horas aulas diárias (4 horas)Carga horária mínima anual para os alunos: **800 horas**

RESOLUÇÃO Nº 02/CEB/CNB	DISCIPLINA (AULAS SEMANAIS)	SÉRIES								Totais sema- nais
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
BASE BOMUM	Língua Portuguesa	5	5	5	5	04	04	04	04	36
	Matemática	5	5	5	5	04	04	04	04	36
	Ciências	3	3	3	3	03	03	03	03	24
	História	3	3	3	3	03	03	03	03	24
	Geografia	3	3	3	3	03	03	03	03	24
	Educação Física	3	3	3	3	03	03	03	03	24
	Artes	2	2	2	2	02	02	02	02	16
	Ensino Religioso	1	1	1	1	01	01	01	01	08
PARTE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira/ inglês/ italiano.	-	-	-	-	03	03	03	03	12
TOTAIS SEMANAIS		25	25	25	25	26	26	26	26	204

Tal implantação somente foi possível porque os pais participaram explicitando sua escolha entre uma ou outra língua através de um bilhete (anexo E) e responsabilizando-se por tal escolha.

Mesmo diante de tantas dificuldades impostas, a escola relutou e conseguiu autorização para realização do projeto. Nesse momento a escola contava com uma professora habilitada, e que não mediu esforços para viabilizar o projeto. Essa iniciativa representa um grande diferencial do que se vê no ensino de língua estrangeira para uma comunidade de imigração.

A Escola contou com o convênio realizado pela SED com o governo italiano através do CCI – PR/SC, demonstrando a importância da cultura italiana no Estado. A escola foi considerada referencial no Estado, por ser uma das primeiras a implantar no currículo, a língua italiana, sendo convidada a participar da Comissão Estadual em Incentivo à língua italiana, representando as escolas do Estado.

Um dos grandes incentivadores para que o projeto obtivesse sucesso foi o Círculo Trentino, que por seu intermédio, abre à comunidade, principalmente aos jovens, a possibilidade de participar de programas/ eventos culturais com a Itália.

A exemplo disto o objetivo geral do projeto é desafiador quando assume: *“Possibilitar a ampliação do universo cultural do aluno, melhorando o nível de conhecimento de si, e da própria cultura, à medida em que esta é confrontada com a cultura do outro (...)”*. Isto exemplifica o que se espera de uma proposta interacionista que dá lugar ao valor da cultura da comunidade, bem como contextualiza o sujeito e o insere dentro do âmbito da realidade em suas diferentes esferas.

Apresentamos também os objetivos específicos,

“o desenvolvimento da expressão oral e escrita em língua italiana, capacitando o aluno brasileiro a compreender mais a realidade européia, à comunicação, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos da cultura italiana, mantendo viva a cultura e a tradição dos colonizadores, ampliando também a interação da escola com entidades culturais no município, em especial com o círculo trentino.”

A metodologia utilizada no projeto vem ao encontro do documento PC do Estado, bem como O PPP da escola, que aponta como o ponto de partida o texto. Os temas deverão estar ligados à realidade do aluno, explorando todas as informações possíveis, como: contexto histórico cultural, costumes, comportamentos, pensar e relacionar-se, do povo italiano, com referência à

produção sócio-histórico e cultural do país. A comparação com o dialeto trentino é um dos pontos fortes do projeto (ainda falado em casa pela grande maioria) e as influências da língua portuguesa sobre o mesmo, ao longo dos 130 anos de colonização Italiana em Nova Trento, estabelecendo comparações com a língua italiana falada no país de origem e no Brasil.

Este projeto contém uma carga cultural muito forte, contemplando toda a cultura da comunidade local.

As aulas foram planejadas através de pequenos projetos que continham temas específicos como também objetivava a preservação da memória histórica local. Como podemos exemplificar na unidade 01: *“Gemellaggio fra Trento e Nova Trento.”* (integral em anexo). Que tem como objetivo principal enviar correspondências entre a Escola de Educação Básica Francisco Mazzola e uma Escola da Província de Trento. Tal unidade justifica-se da seguinte forma: *“O projeto do Gemellaggio” será essencialmente coletivo e interativo, propiciando assim ampliação do universo cultural do aluno.”*

Neste sentido, tal atividade estabelece contato real com a língua italiana através da troca de cartas entre os alunos. Atividade esta que vem ao encontro da proposta interacionista, onde se considera aqueles a quem se dirigem ou a quem se dirigiu num real significado. É determinante esta atividade, pois os alunos utilizam o conhecimento de mundo através da troca, permitindo aprender comunicar-se na língua materna que lhes é familiar. Além de desenvolver fatores de interação com pessoas de outro país, desenvolvem o espírito de amizade, dando a esta atividade o real significado de aprender a língua, estabelecendo relações entre língua materna e o dialeto trentino por meio de cartas.

Na unidade 02 com a temática de: *“Tutti in Cucina”* (integral em anexo), apresenta como objetivos:

“Estabelecer relação entre a teoria (a receita) e a prática (na cozinha).

Conhecer mais profundamente a cultura italiana, através de sua culinária.

Trabalhar receitas trazidas pelos imigrantes ainda no século passado e que ainda hoje são feitas em casa pela maioria; entendendo aqui a valorização da cultura de um povo que resistiu às dificuldades e ao tempo.

Pesquisar na internet quais os gostos e receitas difundidas na Itália hoje”.

Nesta unidade deve-se destacar o fato de que, o material a ser utilizado está no contexto real dos alunos. Com criatividade, a professora aborda a cultura gastronômica italiana numa esfera familiar, social, histórica e atual. Ela formula e realiza objetivos justificáveis socialmente, passíveis de realização nas condições existentes no contexto escolar.

Na unidade 03 *“Cantando S’impara”* (integral em anexo) apresenta a preocupação em se trabalhar a música italiana como fonte de pesquisa das gírias e expressões do povo italiano. A atividade principal será a de escolher uma canção italiana que não se encontra em livros didáticos para estudar as expressões nela contidas.

O conteúdo desta unidade é *“a canção, escolhida pelo grupo. Após a leitura, interpretação, compreensão e discussão da mesma, os alunos poderão cantá-la e, dependendo do interesse, formar até um pequeno coro para futuras apresentações”*. Outra atividade significativa desta mesma unidade é a de conhecer grandes músicos italianos, como: *Verdi, Vivaldi e Puccini*.

Podemos exemplificar com a unidade 04 *“Chi Sono? Chi Sei?”* (integral em anexo) que tem como justificativa:

“A memória de uma comunidade é o alicerce onde se constrói o futuro das próximas gerações. Conhecer o seu passado pra entender melhor o seu presente é garantir um futuro melhor para cada um. Aqui iremos trabalhar a árvore genealógica de cada um.”

Quanto aos objetivos que são específicos pode-se destacar: *“Conhecer mais profundamente a história de sua família e de todos os seus antepassados, chegando até àqueles que deixaram a Itália. (...) Reescrever a sua história, através do conhecimento da própria história familiar”*.

Os conteúdos desta unidade são: *“Documentos antigos, fotos e objetos de época serão estudados. Serão elaborados entrevistas com pessoas da comunidade”*.

Percebe-se que há uma grande preocupação em colocar o ensino da língua italiana em articulação com a cultura da comunidade, sendo esta proposta de

evidente interação entre os alunos, fazendo-os dialogar, aprender com o outro, dar valor à sua própria história, em consonância ao que prevê a proposta curricular do Estado, para FOUcAMBERT (1994, p. 98),

“A cultura é invariavelmente definida como o tesouro pacientemente amalhado com tudo o que de melhor o espírito humano produziu, sejam as obras dos grandes mestres, seja o conjunto dos saberes disciplinares (conceitos, métodos, representações) que asseguram o atual domínio do homem sobre o mundo, seja, ainda, o conjunto das maneiras de ser individuais e coletivas que se deseja”.

Nessa concepção de cultura, os saberes devem ser compartilhados com os alunos e não reduzidos a um conjunto de conteúdos a ser transmitidos, mas um conhecimento que é fruto de interações que levam os alunos, a partir de seu contexto imediato a criar e recriar continuamente, dentro do processo de ensino aprendizagem. A cultura assim, aparece como prática social e não como patrimônio.

A escola, nesse contexto, passou a ser o lugar social onde os alunos interagem para realizar atividades de produção destinadas a projetos sociais onde a linguagem era o elemento de integração.

A PC de Santa Catarina concebe a linguagem como forma de interação social, a língua como espaço de troca de experiências e de conhecimentos, privilegiando o discurso, pelo qual se tem a materialidade dos usos múltiplos da linguagem.

Este projeto de língua italiana evidencia uma conduta educacional que se espera em uma educação de qualidade, materializada pelo trabalho da professora, bem como o esforço coletivo da escola. Práticas como esta priorizam o que é significativo ao aluno no processo ensino/aprendizagem, pois promovem o aluno na inserção social, por meio da língua e da cultura que lhe é originária pela descendência, tendo como ápice do processo a mobilização da língua como função social.

PAYER em “A língua como lugar de memória” pontua que,

“Da presença da memória histórica discursiva materializada na língua resultam processos de identificação do sujeito com relação as formas

lingüísticas presentes em sua história (português, italiano, produções lingüísticas com marcas de italiano): o riso que acompanha o falar em dialeto, a denegação da presença de traços da língua materna, a ultra-correção da língua, imitação de falas de velhos “italianos” indicam relações atuais, sutis mas com valor discursivo, com a língua dos imigrantes. Esses processos funcionam tanto de modo reconhecido quanto de modo subterrâneo, tomados na “evidência” da linguagem, uma vez que a memória histórico-discursiva que é constitutiva” dos sujeitos nem sempre é “representada” como tal, em função dos saberes que a historiografia (não) permite ao grupo social, pelas vias de uma escola da Escola Nacional”.

O presente projeto apresenta forte interesse pela cultura de modo amplo, considerando importante a forma como a história possibilita a presença e não o apagamento das diversas marcas na língua de seus antecedentes na língua portuguesa.

Há a possibilidade de se pensar que a forma pelo qual o projeto de língua italiana está estruturado, funciona diferentemente do que se apresenta o de língua portuguesa, isto se pode considerar o fato de que a professora de língua italiana ocupa um lugar de des-identificação dada pela forma como foi estruturado o projeto, bem como evidenciado no momento de colocar em ação tal projeto, ocupa outro lugar, se diz e se posiciona distante da identificação do discurso pedagógico que se tem como o discurso autoritário, onde a voz do professor é sinônimo de verdade e de poder.

Em contrapartida, o planejamento de ensino de língua portuguesa, desta mesma escola, não cria espaço de integração com a cultura local, como observamos neste projeto de ensino da língua italiana, isto caracteriza a identificação que este tem com o DP. Isto nos faz repensar sobre a forma pela qual foi viabilizado o projeto de língua italiana, em comparação ao ensino da língua portuguesa nesta mesma escola. O que caracteriza a diferença entre as ações pedagógicas é forma pela qual o professor se posiciona diante do discurso pedagógico que para ORLANDI (1996, p. 28):

“(...) definido como um discurso circular, isto é, um dizer sobre institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e pra qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função”.

Assim caracterizado pela autora, o discurso pedagógico está marcado por formas autoritárias legitimadas pela instituição escola. Sendo assim, ORLANDI (1996, p. 16) explica através da teoria discursiva PECHÊUX (1969) as formações imaginárias, para explicar o DP. Há uma imagem do professor (quem), que Inculca (ensina), a Imagem do referente (o quê), à Imagem do aluno (para quem) e tem a escola (onde) como aparelho ideológico.

Nesta ótica, o que podemos observar, tanto no planejamento de ensino, quanto no processo de ensino aprendizagem do professor de língua portuguesa, é que há notadamente a presença do DP como dominante, a partir do qual o sujeito - professor limita-se a efetuar a prática educativa num processo sem significado e distante da realidade do aluno, que neste caso está alienado.

Enquanto que, no projeto de língua italiana, ficou evidenciado aquilo que se espera enquanto uma prática renovadora que é significativa para o aluno, que vem ao encontro de sua realidade, seu modo de viver.

OLRLANDI (1996, p. 32) postula sobre tal polêmica:

“(...) uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua “unidade” e atingir seus efeitos de sentido. (...) Esses implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído. Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo dos efeitos de sentido em relação a “informações” colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social”.

O professor, dentro de seu discurso, precisa criar e deixar espaço para que os alunos possam eles mesmos questionar, posicionar-se. Isso foi observado no projeto de língua italiana produzido pela professora Valdirene, diferentemente do que pode ser observado nas aulas de língua portuguesa cujo professor inscreve-se no discurso autoritário, “ensinando” o que tem que ensinar, porque a instituição o obriga, e o aluno “aprende” o que por obrigação precisa aprender, fazendo-se assim o que está contemplado no DP mascarado pela instituição escola. Evidentemente esse aprendizado só serve para alimentar o próprio sistema.

6 CONCLUSÃO

A Escola de Educação Básica Francisco Mazzola, situada no município de Nova Trento, SC, pertencente à rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, foi selecionada para realização da pesquisa, como caso exemplar, por tratar-se de uma escola que está inserida num município cuja população descendentes de italianos é de 87% (em um total de 10 mil habitantes). Localizada no centro da cidade, oferece a educação básica, ou seja, a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em razão da descendência italiana, interessou-nos na pesquisa a possibilidade de análise das diferentes formas de expressão dessa cultura específica, dentro da escola, notadamente no âmbito da disciplina de língua portuguesa. No entanto, se fossemos observar somente o aspecto lingüístico provavelmente nos limitaríamos a perceber as características diferentes em razão da descendência italiana e nesta comparação, percebê-las apenas na forma do erro (erro de pronúncia de certos fonemas da língua portuguesa, erro de concordância, etc). Este, entretanto, não foi o nosso propósito, pois a partir do momento que um aluno que é oriundo de uma comunidade que tem fortes marcas lingüísticas de sua descendência estrangeira, ingressa na escola uma conjuntura mais complexa se pode observar, ou seja, um processo de identidade que se manifesta na língua e essa foi nossa perspectiva.

O que interessou-nos então, como ponto fundamental a ser investigado e aprofundado foi à reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem da língua portuguesa para descendentes italianos, evidenciando a materialidade construída entre a identidade cultural e os procedimentos pedagógicos, percebendo a língua cultivada pelo Estado Nacional, e a língua materna, no contexto da imigração e educação.

A escola em questão, como todas as demais da rede pública do Estado de Santa Catarina, tem como documento basilar a proposta curricular, que garante eixos norteadores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Este foi, então o nosso ponto de partida, pois a partir deste documento as escolas realizam os seus projetos políticos pedagógicos. Esse documento explicita a identidade de

cada unidade escolar, bem como, serve como referência para as atividades a serem desenvolvidas, e conseqüentemente a construção dos planejamentos anuais de ensino dos professores em suas referidas áreas de conhecimentos. Esse documento permeia todo o contexto da pesquisa.

Na primeira parte da pesquisa desenvolvemos o referencial teórico na perspectiva da análise do discurso, por ser considerada uma teoria que concebe o objeto lingüístico a partir de seu contexto social e histórico. Essa teoria nos deu embasamento para procedermos a compreensão do recorte a ser realizado, bem como a observação do objeto a ser pesquisado e proceder a análise.

Em seguida como segunda parte, contextualizamos a imigração italiana, a partir da vinda dos primeiros imigrantes que foram incentivados pelo governo brasileiro pela necessidade de mão-de-obra, após a abolição da escravatura. Esses imigrantes foram instalando-se em comunidades agrícolas formando colônias. Em Santa Catarina no período de 1875 chegaram em maior número, tornando o sul do Brasil o foco principal dos imigrantes italianos. Hoje, vivem em Santa Catarina três milhões de italianos e descendentes, representando aproximadamente 50% da população catarinense. Dentre estes, uma das colônias que se firmou em Santa Catarina foi o município de Nova Trento, que tem como pioneiros imigrantes provenientes da Província de Trento na Itália, do que decorre o nome da cidade.

Neste mesmo percurso conhecemos a Escola de Educação Básica Francisco Mazzola, que se insere na comunidade como principal instituição de ensino, tornando-se o foco de nossa pesquisa. Como toda escola da rede estadual, passou por diversas transformações de ordem administrativa, bem como pedagógica, desde a rotatividade de professores, bem como seus dirigentes, que modificam as referências curriculares, o que se evidencia com o passar do tempo.

A comunidade escolar, na perspectiva docente, é tida como financeiramente carente, com o grau de escolaridade baixo das famílias, fator este que altera significativamente o processo de aprendizagem dos alunos desta escola segundo avaliação docente.

Ao iniciarmos a pesquisa, a idéia de que iríamos encontrar alunos com fortes marcas da imigração, na linguagem, não foi muito assimilada pelos especialistas da escola, informando-nos que estas marcas, encontraríamos com

mais evidência no interior do município, pois no centro da cidade muitas pessoas, trazidas pelo turismo religioso, já não apresentavam essas características culturais.

No entanto, o permanente contato com professores, funcionários e alunos, nos evidenciou que há um grande número de descendentes, e que as marcas existem sim, inclusive na fala dos próprios profissionais de educação daquela escola.

Na leitura do projeto político pedagógico da escola, e dos conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina de língua portuguesa, percebemos que, por um lado não há muita diferença entre o que diz a proposta curricular do Estado e o projeto político pedagógico da escola, a princípio uma transposição de conceitos de um para outro. Por outro lado na prática (plano de aula) ele se traduz em conteúdos de gramática normativa em sua grande parte.

Em outros contatos, recebemos a informação de que havia iniciado um projeto em que a disciplina de língua italiana fora proposta, simultaneamente ao inglês (de forma optativa).

No entanto, ao buscarmos mais informações sobre essa atividade, soubemos que o projeto estava sendo extinto a pedido dos pais.

Novos questionamentos surgiram a partir daí: o que levou a comunidade escolar a optar pelo inglês e não mais o italiano? Por que se evidencia uma outra língua estrangeira sendo o italiano a referência de língua (materna) da maioria dos habitantes da comunidade? O que faz uma instituição educacional a mudar seus valores e assimilar conceitos outros que não dizem respeito à própria identidade?

Observa-se que a proposta curricular do Estado de Santa Catarina o documento basilar para todas as instituições de ensino da rede pública estadual, fundamenta-se na concepção histórico cultural (ou sócio-histórica/sóciointeracionista) de aprendizagem, focada nas interações sociais vividas pelas crianças.

Na perspectiva da interação, Bakhtin (1997) evidencia a relação do aluno com seu outro e por meio da linguagem esta relação é materializada, não havendo voz solitária. A relação oralidade/escritura atinge as estratégias gerais de uso da língua. Considerando que a prática de linguagem é o próprio desafio de aprendizagem metalingüística, não se pode pensar no processo de ensino

aprendizagem como apenas um conjunto de técnicas para atingir metas pré-determinadas, quando tudo já está previsto, inclusive o que se espera de respostas dos alunos. Antes se deve perguntar “que aluno é esse, “o que ele está dizendo”, etc.

A Escola deve garantir uma mediação entre o conhecimento que o aluno traz consigo, construído por suas relações sociais, e o conhecimento a ser produzido na escola.

Podemos concluir, portanto, que a proposta curricular do Estado de Santa Catarina que traz essas concepções e que indica uma série de procedimentos, não garante ações pedagógicas a serem contempladas pelo projeto político pedagógico das unidades escolares.

Percebemos que o projeto político pedagógico da Escola, traduzido enquanto documento de fundamentação teórica, deveria estar voltado para situações concretas, significativas à realidade pensadas a luz dos parâmetros de proposta curricular. Mas ao contrário disso, o que se tem é um documento alienado tanto na realidade quanto na proposta curricular, na medida que se propõe seriar conteúdos, dividindo-os por bimestres, sem preocupação de adequá-los ao que foi previsto no documento da proposta, que se caracteriza pela proposta de interação social.

Em contrapartida, ao implantar o projeto de língua italiana, a escola não mediu esforços para que este fosse adiante, contando com a parceria do círculo trentino da cidade que buscou recursos juntamente com o Consulado Geral de Curitiba, conseguindo materiais didáticos, capacitação da professora, intercâmbio entre os alunos através de correspondências reais, entre outras coisas. Perante os órgãos administrativos do Estado firmou-se um contrato que autorizava a escola a oferecer a língua italiana, desde que a língua inglesa não saísse da grade curricular, por ter determinação nacional para isso, sendo essa a língua estrangeira aceita pelos Parâmetros Nacionais.

Com o passar do tempo, já que os pais que faziam a opção entre a freqüência do filho às aulas de língua italiana ou língua inglesa, o número de alunos que optavam pelo italiano foi caindo. Fato este que se explica pelo crescimento da economia local trazida pelo turismo religioso a partir da canonização de Santa

Paulina, e a preocupação dos pais em inserir seus filhos na economia globalizada, pois o município passou a ser conhecido internacionalmente e a receber turistas estrangeiros.

A escola, diante disto, alinhou-se a essa demanda imediata, conforme expectativa do mercado globalizado, deixando de lado a referência cultural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale aqui uma ressalva, que talvez represente o elemento mais significativo que conseguimos identificar nesta pesquisa.

Em meio a toda essa conjuntura de dificuldades e insucessos da escola em questão (que, aliás, não é a única que experimente essas dificuldades), pudemos perceber uma contradição, que se materializa na experiência de um curso de italiano efetivamente desenvolvido, alinhado aos preceitos político-pedagógicos da proposta curricular do Estado e, ao mesmo tempo, alinhado perfeitamente à realidade cultural dos alunos.

Assim, podemos dizer que a diferença se fez não pela instituição, nem pela formação discursiva dominante do discurso pedagógico, mas pela contradição de uma “ação isolada”; Como esse, muitos outros exemplos se somam de experiências contraditórias no discurso pedagógico.

Desta forma, não só o ensino de língua estrangeira como também o de língua portuguesa deve estar abrigado naquilo que a PC do Estado prevê, tendo este não apenas como um documento que se “cola” aquilo que é importante dizer, mas o que faz sentido diante da realidade da escola.

Segundo a proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1998, p. 19):

“Essas diferenças de ordem cultural, lingüística e social tornam-se mais evidentes no processo de escolarização, pois são reveladas sobre maneira pela linguagem, uma vez que o discurso escolar impõe padrões de comportamento lingüísticos muito distintos daqueles do meio social em que vivem as crianças”.

Ao valorizar a língua enquanto prática discursiva, torna-se possível ao sujeito posicionar-se de acordo sua identidade cultural, evidenciando assim o contexto familiar, social e ideológico no qual está inserido.

Por outro lado, quando não se leva em conta a inserção de tais aspectos, fica evidente uma prática vazia, sem sentido, onde o professor diante do discurso da PC responde diferente daquilo que está sugerido em todo o texto da proposta, refletindo assim também em seu planejamento de ensino, como podemos verificar no exemplo

do plano de língua portuguesa, como também em sua prática. O que fica evidenciado nesta questão é a forma como os alunos respondem a esta alienação do professor, ficando eles também alienados a uma prática insignificante que promove cada vez mais a exclusão por intermédio do “certo e errado” nas marcas da linguagem.

Destacamos aqui o projeto de língua italiana da professora Valdirene, como uma prática inovadora, que valorizou a cultura do aluno, fazendo-o refletir sobre a realidade local. O sujeito – professor deslocou-se da posição hierárquica de detentor do conhecimento e abriu caminhos em busca de novos conceitos em uma prática inovadora trabalhada em interação com seus alunos.

Não podemos afirmar que nesse caso a professora estivesse alinhada aos parâmetros curriculares, ou se sua prática esteve motivada por outras determinações. O que podemos dizer é que o discurso pedagógico não promove, por seu modo de funcionamento, esse tipo de iniciativa, e que quando acontece, também não é próprio do discurso pedagógico, manter e estabilizar esses sentidos. Ao contrário, por ser eles sentidos contraditórios nesse discurso, sua tendência é o desaparecimento.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AUTHIER-REVUZ, J. Dialogismo e divulgação científica. *In: RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP - NUDECRI*. n. 5. Campinas: UNICAMP, Março de 1999. p. 9-15.
2. _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *In: Cadernos de Estudos Lingüísticos*. n. 19. Campinas: UNICAMP, jul./dez, 1990. p. 25-42.
3. _____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.
4. _____. **Entre a transparência e a opacidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
5. ALTUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. São Paulo: Presença, 1970.
6. BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
7. BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico**. São Paulo: Loyola, 2001.
8. BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 2006.
9. **CONGREGAÇÃO DAS IRMÃZINHAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO**. Disponível em: <http://www.santuariosantapaulina.org.br>. Acesso: 22 out. de 2008.
10. **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRANCISCO MAZZOLA**. Projeto Político Pedagógico. Nova Trento SC, 2008.
11. FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
12. FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.
13. _____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
14. FOCAMBERT, J. **A leitura em questão**. (Trad) Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
15. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

16. GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *In: Linguagem em (Dis)Curso*, v. 1, n. 2. Tubarão: Unisul, 2001. p. 63-70.
17. _____. **Discurso da escrita e ensino**. 2 ed. São Paulo: Unicamp, 1995.
18. GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
19. _____. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
20. GUIMARÃES, E. Os Sentidos de Cidadão no Império e na República no Brasil. *In: ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo. Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.
21. _____. Sinopse dos estudos do Português no Brasil: a gramatização brasileira. *In: ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo. Língua e Cidadania: o Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.
22. GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claraluz, 2003.
23. HENRI, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Unicamp, 1992.
24. INDURSKI, F. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.
25. INDURSKI, F.; FERREIRA, M. C. L. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**. São Paulo: Claraluz, 2005.
26. LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In: LACAN, J. Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-03.
27. LAGAZZI-RODRIGUES, Susy e ORLANDI, Eni P. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 11-28.
28. LAJOLO, M. **Do mundo da Leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
29. MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 2000.
30. MAZIÈRÈ, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola, 2006.

31. ORLANDI, E. & GUIMARÃES, E. Identidade lingüística. *In*: ORLANDI, E. & GUIMARÃES, E. (Orgs). **Língua e Cidadania: o Português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.
32. ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999.
33. _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, Pontes, 1999.
34. _____. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 2002.
35. _____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.
36. _____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.
37. _____. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1993.
38. _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 132-143.
39. _____. (Org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso – homenagem a Denise Maldidier**. Campinas: Unicamp, 1994.
40. ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.
41. ORLANDI, E. P.; PÊCHEUX, M. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.
42. OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. São Paulo: Summus, 1992.
43. OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.
44. PAYER, M. O. **A língua como lugar de memória**. São Paulo: UNIVAS, 1999.
45. _____. **Memória, Língua, Ensino**. São Paulo UNIVAS/UNICAMP, 2008.

46. _____. **Memória da Língua.** Entre a língua nacional e a língua materna. São Paulo: Escuta, 2006.
47. PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 4 ed. Campinas: Pontes, 2006.
48. _____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.
49. PILETTI, Nelson. **História do Brasil.** 14 ed. São Paulo: Ática. 1997.
50. **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA TRENTO.** Disponível em: <http://www.novatrento.sc.gov.br>. Acesso: 22 Out de 2008.
51. Santa Catarina. Secretaria de estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Disciplinas Curriculares. COGEN, 1998.
52. SCHMIDT, Mario Furley. Nova história crítica. 2 ed. São Paulo: Nova Geração. 2006

9 ANEXOS

Anexo A Planejamento anual da disciplina de Língua Portuguesa

Anexo B Livro adotado pela escola de Educação Básica Francisco Mazzolla

Anexo C Exemplo de atividade desenvolvida na disciplina de língua portuguesa

Anexo D Projeto de língua italiana

Anexo E Bilhete emitido aos pais pela escola para opção da língua estrangeira