

Wânia Beloni



CASPITA!

**Diversidade linguística
e cultural no ensino de
língua italiana**



Pedro & João
editores

CASPITA!

**Diversidade linguística
e cultural no ensino de
língua italiana**

Wânia Beloni



Pedro & João
editores

CASPITA!

**Diversidade linguística
e cultural no ensino de
língua italiana**

AUTORA

Wânia Beloni

DIAGRAMAÇÃO

Anderson Costa

FOTO CAPA

Wânia Beloni

CONSELHO EDITORIAL:

Dra. Clarice Nadir von Borstel

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dra. Loremi Loregian Penkal

Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Unila - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dr. Antonio Donizeti da Cruz

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Beloni, Wânia

Caspita! [livro eletrônico] : diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana / Wânia Beloni. -- 1.ed. -- São Carlos, SP : Pedro & João Editores, 2021.

PDF

ISBN 978-65-00-17573-8

1.Italino - Estudo e ensino I. Título.

21-57095

CDD-458.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Italiano : Estudo e ensino 458.07

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Esta obra é uma adaptação da tese de doutorado "Língua e cultura italiana: atitudes de aprendizagem e de ensino em Cascavel/PR", desta autora. Tem-se o intuito de trazê-la para um formato mais dinâmico e acessível ao público. Além disso, este material dá apoio à proposta didática *Caspita! Lingue e culture italiane a confronto*, disponível para download no site: www.waniabeloni.com.

Dedicatória

DEDICO ESTA OBRA...

A Deus por guiar minha mente e meus passos, pela proteção, sabedoria, discernimento e força para a execução deste estudo.

Aos meus pais pela vida, pelos valores, pela cultura, pelos erros e acertos, por todos os ensinamentos que me passaram direta e indiretamente.

MEUS AGRADECIMENTOS PARA...

A professora Doutora Clarice Nadir von Borstel, pela sua dedicação, sabedoria e incentivo. Pela orientação valiosa e pela contribuição a partir de seu conhecimento e suas experiências;

Os alunos e professores de italiano de Cascavel, participantes desta obra, os quais contribuíram significativamente para a geração de dados para este estudo;

Os meus alunos e amigos: Lucia Trevisan Richetti, Vânia Breda Borghesan, Stella Follador, Terezinha Tomazzoni, Miriam Luza e Jaime Richetti. Obrigada por me instigarem, com seus hábitos, costumes, crenças e atitudes, a realizar esta pesquisa. Obrigada pela amizade construída a partir da turma de conversação em italiano que iniciou em 2009 e que ainda ocorre na segunda-feira!

A minha amiga Simone Lorens, por ser essa pessoa tão especial e dedicada em tudo que faz. Uma pessoa iluminada que admiro muito, em diversos âmbitos. Gratidão pela amizade, pelos conselhos, por sempre me incentivar em tudo. Obrigada também por fazer parte da turma de conversação na segunda-feira desde 2019.

A Loremi Loregia-Penkall, pesquisadora que me inspira e que hoje tenho como uma amiga muito especial. Uma pessoa determinada e brilhante.

Prefácio

Conhecer um pouco da jornalista e, acima de tudo, da *linguista de mão cheia* chamada Wânia Cristiane Beloni é um privilégio que agora está em suas mãos e olhos, caro leitor! No entanto, garanto a você que conhecer o ser *humano* Wânia Beloni é privilégio em dobro. Sorte de quem (con)vive com esta especialista no respeito à diversidade!

Quando soube que a tese de doutorado da Wânia iria se transformar em livro fiquei demasiadamente feliz. Isto porque sabemos que o livro ainda é mais democrático que a tese, normalmente confinada ao meio acadêmico. O convite para prefaciar a obra, então, *Caspi-ta!* é um belo presente, haja vista a acurada e importante pesquisa desenvolvida por Wânia em seu doutorado, que pude acompanhar de perto na qualificação e na defesa da tese.

O "Talian", "vêneto brasileiro", "dialeto vêneto" ou seja qual for a designação que se dê

a essa língua — que não pode ser desconsiderada em nenhum aspecto, muito menos nas aulas de italiano *standard* — é a minha língua materna, aprendida no seio de uma grande família italodescendente (10 irmãos) que migrou de Sananduva, interior do Rio Grande do Sul, para o oeste de Santa Catarina no começo dos anos sessenta do século XX. Logo, as questões discutidas na tese (agora livro) também dizem respeito às minhas identidades e às identidades linguísticas de muitas outras pessoas, que certamente irão se reconhecer nos relatos e na descrição da *Diversidade Linguística e Cultural dos Italodescendentes do oeste do Paraná*, que Wânia apresenta com rara maestria.

O grande amigo da Unioeste e um dos maiores sociolinguistas brasileiros, Ciro Damke, que também fez parte da banca da tese da Wânia, diria, sem titubear, que *é na e pela linguagem que as identidades são construídas e reveladas*, uma vez que, conforme já nos ensinava Bakhtin, não existe campo da atividade humana que não esteja relacionado ao uso da linguagem. Desta forma, e retomo aqui os ensinamentos de Damke — com quem não me canso de aprender — *a linguagem, além de ser um meio de interação, nos constitui como sujeitos sociais*.

Assim, "mexer no vespeiro" da linguagem é se deparar com descobertas surpreendentes, com as identidades dos sujeitos, com as crenças e atitudes, com a cultura de cada grupo, de cada comunidade. Logo, a escolha do tema da tese, agora livro, *Caspita! Diversida-*

de linguística e cultural no ensino de língua italiana foi bastante apropriada e as contribuições que a pesquisa traz são inúmeras. Destaco, sem medo de me equivocar, a relevância dos temas abordados: à formação (socio)linguística dos sujeitos; aos estudos de variação linguística; ao ensino de línguas; às crenças e atitudes; ao respeito e à valorização das línguas minoritárias ou línguas de herança... Destaco, ainda, que a pesquisa mostra de forma bastante cristalina as línguas; as identidades e a cultura dos italodescendentes do oeste paranaense, mas que se estendem por analogia aos falantes de vários outros lugares, especialmente do oeste de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Finalizo citando outra grande amiga sociolinguista que muito admiro e com quem aprendo a cada dia, a Marta Scherre, que esta semana me presenteou com este texto no email:

“O Respeito Linguístico é a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam grupos de falantes e são mecanismos identitários. Então, o Respeito Linguístico implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços característicos, sem emissão de julgamento de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de mudar a fala do outro, sem silenciamento da voz do outro, sem preconceito,

sem intolerância, sem bullying. Para haver respeito linguístico, é necessário que haja respeito entre nós, animais humanos, dotados de instinto e razão, espécimes diferenciados da natureza (...). Só uma EDUCAÇÃO pela paz, no seio da família, na comunidade, na escola, na praça, na esquina, no debate público contra o preconceito e contra a intolerância linguística, pode nos conduzir ao respeito humano e, conseqüentemente, ao respeito linguístico. Se fizermos isto acontecer, será sinal de que avançamos na implementação do gene da civilidade...". (SCHERRE, Maria Marta Pereira. Respeito Linguístico. Verbete a sair publicado in Dicionário: rumo à civilização da religação e ao bem viver, organizado por ARNT, Rosamaria de Medeiros; SCHERRE, Paula Pereira. ONG Semente dos Sonhos (<http://sementedossonhos.org/wp/>). No prelo).

Por fim, caro leitor, é desse Respeito Humano e Linguístico, tão bem definido por Scherre e tão necessário, que você também irá se beneficiar com a leitura atenta deste livro, marca *sui generis* do ser humano que o idealizou e o produziu: Wânia Beloni, Caspita!

Curitiba, 9 de julho de 2020

(em tempos de pandemia, Covid-19).

Loremi Loregian-Penkal

Sociolinguista e coordenadora do

Centro de Estudos Vênetos no Paraná - CEVEP

A CONTÍNUA (SOCIO)EVOLUÇÃO DA LÍNGUA

Sabe aquele presente que você recebe inesperadamente da vida e, quando abre o pacote, se revela bem melhor que qualquer pedido. No meu caso, isso tem um nome e chama-se Wânia Beloni. A Wânia surgiu dessa maneira e trouxe para mim muito mais que o estudo do italiano, revelou a beleza, a harmonia, o sentimento e o sentido das palavras. Desde a primeira aula de italiano, em meados de 2014, eu sabia que estaria diante de uma das atividades mais prazerosas da minha vida. Os anos só confirmaram essa minha certeza.

Apresentação

A Professora Wânia, como assim é conhecida, por muitos amantes da língua italiana aqui nas terras do oeste paranaense, além de extremamente dedicada em suas lições, revelou-se em "*Caspita! Diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana*", uma verdadeira pesquisadora e impecável escritora.

A leitura de *Caspita!* nos reporta a diversos cenários. Se fossemos fazer uma ligação entre o que está informado nesta obra e as experiências vividas pelos imigrantes italianos, creio que poderíamos fazê-lo através da letra da música *La Mèrica*, hino oficial da colonização italiana no Rio Grande do Sul. A obra, em vários momentos, reporta-se ao que, de fato, ocorreu com a epopeia da imigração/colonização italiana, especialmente, no sul do Brasil. Tem-se a tristeza da despedida, o *addio* pronunciado com a certeza de que nunca mais familiares e amigos se reencontrariam. As lágrimas que tiveram que ser contidas tanto pelos que ficaram quanto pelos que partiram, para que ambos tivessem encorajamento de seguir em frente - *Da l'Italia noi siamo partiti, Siamo partiti col nostro onore*. A incerteza da longa e dura viagem de navio, literalmente cruzando oceano e continentes, pois foram, ao menos, *trentasei giorni di macchina a vapore e in America noi siamo arrivà*. A esperança de uma vida nova e com melhores oportunidades, mesmo sem

conhecer tudo o que aguardava esse povo heróico e determinado (*Cosa saràla 'sta Mérica?*). A luta dos primeiros anos, o trabalho árduo, a falta de recursos, a dificuldade na comunicação, a diversidade de línguas e o enfrentamento de condições mais adversas possíveis (*No' abbiám trovato nè paglia e nè fieno, Abbiám dormisto sul nudo terreno, Come le bestie abbiám riposà*). Em que pese todas essas adversidades, como bem abordado em *Caspita!*, esses imigrantes, por meio da persistência, da abnegação e, sobretudo, do trabalho, transformaram a economia, o modo de falar, os costumes de uma grande região e por que não dizer de vários estados brasileiros que receberam, direta e indiretamente, a influência da colonização italiana (*La Amèrica l'è lunga e l'è larga, l'è formata dei monti e dei piani, E con la industria dei nostri italiani, Abbiám fondato paesi e città*). Por fim, depois de "toda a sorte" de dificuldades, podemos dizer que essa gente de honra e fibra, conseguiu, com muita labuta, colher frutos e construir a dignidade que tanto buscavam no além-mar; por isso, para esses imigrantes, a América tornou-se *Un bel mazzolino di fior*.

No livro, a escritora retrata a dificuldade de comunicação devido ao novo idioma, com a construção de uma fala diversa, que, muitas vezes, não era nem língua mãe nem o português (idioma oficial brasileiro). Isso tudo fez, indubitavelmente, com

que esses imigrantes buscassem uma forma de comunicação entre si, já que oriundos de diversas regiões da Itália, e com a população que já residia nas terras onde passaram a habitar.

Tais aspectos e muito mais é revelado nesta obra, que, também, traz ao leitor as variedades linguísticas italianas em diferentes áreas geográficas, passando pelas mudanças linguísticas do italiano oficial e italiano regional, até chegar ao multiculturalismo e à abordagem, como nos revela a autora, socio(inter)comunicativa. É uma viagem com muita informação, comunicação e sentimento.

É claro que para toda essa construção feita pela escritora, houve a necessidade de minuciosa pesquisa histórica, geográfica e literária. A obra deixa evidenciado, em vários momentos, que a língua não é apenas uma ferramenta abstrata de regras, conceitos e enunciados formais, mas, sobretudo, o resultado de uma construção contínua que se debruça na cultura, nos costumes, nas crenças, nas diferenças, na diversidade e na evolução a que todos estamos sujeitos em nosso dia a dia. A língua, nessa ótica, como demonstrado no livro, está inexoravelmente em constante construção e transformação.

Merecem destaque, igualmente, o questionário e as respostas formuladas pelos entrevistados, que, de uma forma ou de outra, possuem contato com o estudo da língua italiana. Observa-se que, para

a grande maioria dos entrevistados, estudar a língua italiana tem uma motivação afetiva, de origem familiar (ascendência), de novo conhecimento e de beleza do idioma. Assim, portanto, revelam-se razões em sua maioria afetivas, o que torna o estudo mais prazeroso, emocionante e atraente. É motivador ter por objeto de estudo algo que nos relaciona às nossas origens, ao nosso passado, à nossa história, considerando que isso tudo revela muito de onde viemos, o que somos e para onde nos encaminhamos. Tudo isso é empolgante!!

Pode-se dizer que, analisando este livro, agora usando outra comparação, é como se a Wânia nos sentasse no interior de um carro ou de uma *macchina* como falam os italianos. Olhando pelo retrovisor do veículo, veríamos que o trabalho feito, na obra, nos reporta para o conhecimento das origens, dos dialetos, do talian e da língua estrangeira italiana, baseando-se nas pesquisas e leituras da autora. Noutro viés, teríamos o “para-brisa”, o futuro, as aventuras e os desafios. Esse “para-brisa” nos revela um mundo de diversos caminhos (novos ou não), de inquietudes, de motivações, de concepções e de possibilidades. Essas novas possibilidades estão muitíssimo bem destacadas no livro. Reforça a autora que o estudo da língua italiana possibilita que o desenvolvimento da competência sociolinguística e intercultural seja ampliado, tudo com

vistas ao aperfeiçoamento do ser humano, que, a exemplo da língua, encontra-se sempre em movimento e contínua evolução.

Desta forma, como afirmado pela autora “precisamos sair da zona de conforto do monolinguismo”, da gramática, que acaba sendo cansativa, e dos exercícios estruturados. Quando nos permitimos conhecer, um pouco, outro idioma, temos, necessariamente, que entrar nos contextos sociolinguísticos, alargar nossos horizontes, nos despir de estereótipos e preconceitos, explorar o novo e estar aberto às mudanças.

Eu recomendo a leitura de *Caspita!* A obra foi uma doce companhia que serviu de instrumento para eu enfrentar, com coragem e disposição, esses dias de pandemia, de distanciamento e de isolamento. Na verdade, com todas as informações trazidas no livro, confesso, que, apesar de estar vinte das vinte quatro horas do dia, no escritório da minha casa, em momento algum, me senti isolada. A obra me conectou com Itália e suas diferentes regiões, com o Rio Grande do Sul - meu estado de origem -, com a linda Erechim, com o pujante Paraná - que tão bem me recebeu e onde eu tenho o melhor da vida: família, amigos e trabalho - e com, para mim, desde a primeira vista, a belíssima e *carina* Cascavel.

E não é só!!! O livro revelou-se como verdadeiro encorajamento para enfrentarmos, com fé e espe-

rança, o tempo de doença, de pandemia e de dificuldades econômicas. Se os bravos, dispostos e corajosos imigrantes italianos, certamente passaram por adversidades maiores e conseguiram superá-las, por quais razões não superaremos esses atuais tempos difíceis. Não só iremos superá-los como também saírem fortalecidos enquanto família, comunidade e sociedade. Disso eu não tenho dúvida!!!

Obrigada, Wânia, por essa linda obra, que não sairá da minha memória e do meu coração.

Cascavel, 5 de agosto de 2020.

Simone Lúcia Lorens

Promotora de Justiça

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Assodita	Associação dos Difusores do Talian no Brasil
CCI	Centro de Cultura Italiana
Ceebja	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
Ceep	Centro Estadual de Educação Profissional
CEL	Centros de Estudos de Línguas
Celem	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DCE	Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna
Fibra	Federação das Associações Ítalo-Brasileiras do Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Istat	Istituto Nazionale di Statistica
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Italiana
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MIS	Museu da Imagem e do Som
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEL	Portfolio Europeo delle Lingue
PEL	Programa de Ensino de Línguas
PFOL	Português para falantes de outras línguas
Proliti	Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade
QCER	Quadro Comune Europeo di Riferimento
RCI	Região de Colonização Italiana
Seed	Secretaria de Estado da Educação
SI	Sociolinguística Interacional
USP	Universidade de São Paulo

AUTOAPRESENTAÇÃO

25

INTRODUÇÃO

33

1. ESTADO DA ARTE: PESQUISAS RELACIONADAS A COMUNIDADES ITALODESCENDENTES E AO ENSINO DE LI

43

2. METODOLOGIA: DISCUSSÃO TEÓRICA E TIPO DE PESQUISA

85

2.1 Perspectiva metodológica

88

2.2 A localidade

94

2.3 O contexto de ensino de língua
italiana em Cascavel

101

2.4 Perfil dos Entrevistados

105

3. LÍNGUA/LINGUAGEM: INTERAÇÕES SOCIAIS E CONTATOS LINGÜÍSTICOS

111

- 3.1 Formação e evolução das variedades linguísticas italianas **126**
 - 3.1.1 Variedades linguísticas italianas em diferentes áreas geográficas **166**
- 3.2 Conceitos e nomeações: *status* e preconceitos **189**

4. CULTURA: PLURALIDADE E DIVERSIDADE

231

- 4.1 Multiculturalismo **232**
- 4.2 Identidades (re) construídas e (re) inventadas **245**
- 4.3 Italianidade em Cascavel **257**
- 4.4 (Im)ponderações de traços estereotípicos: marcas de italianidade **277**

5. ENSINO: RUMO À ABORDAGEM SOCIO(INTER)COMUNICATIVA

323

5.1 A competência comunicativa no
ensino de língua estrangeira

324

5.2 Motivações e concepções
de ensino em aulas de LI: um
diagnóstico para um prognóstico
coerente

346

CONCLUSÃO

389

REFERÊNCIAS

399

ANEXOS

439

Boa leitura!

AUTOAPRESENTAÇÃO

Cascavel, 07 de julho de 2017.

Esta autoapresentação pode causar estranhamento e, até mesmo, rebate entre pesquisadores mais tradicionais, que buscam e idealizam a neutralidade científica. Mesmo assim, pretendo, aqui, apresentar um pouco da minha trajetória como sujeito sócio-histórico e identitário para que você, leitor, possa compreender algumas das motivações que me impulsionaram a realizar este estudo, pois, assim como Certeau (1995) observa, "Nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares" (CERTEAU, 1995, p. 222).

Nasci em Japurá, Paraná, na região norte do estado, em fevereiro de 1985. Meus pais chamam-se José Mauro Belo-

ni e Claudete Ananias Beloni. Minha mãe era dona de casa e meu pai era bancário, o que fez com que mudássemos diversas vezes para cidades e estados diferentes: Maringá/PR, Campo Grande/MS, Londrina/PR, Cuiabá/MT e Cascavel/PR. Locais em que pude ver e conviver com variações linguísticas e culturais, *in loco*, desde a minha infância, dando os primeiros passos para o desenvolvimento do meu processo cognitivo interlinguístico e cultural.

Foi neste município de Cascavel, em terras oestinas, que descobri, ou melhor, me identifiquei, por meio da observação de colegas nesta cidade, que eu também era de origem italiana. Eles constataavam minha ascendência a partir do meu sobrenome, quando perguntavam: *“De que família você é? Qual o teu sobrenome?”*. Questionamentos esses que me causavam muito estranhamento, pois em todos os outros lugares pelos quais havia passado até o momento, jamais me haviam feito tais averiguações.

Foram nos primeiros anos de Cascavel que descobri laços com a italianidade. Fui com minha família a uma farmácia da cidade e o farmacêutico logo identificou o sobrenome Beloni no cartão de crédito. Conversando com meu pai, Clayton Beloni descobriu que éramos primos distantes, sendo que temos em comum o imigrante italiano, Giuseppe Bellon. Sendo assim, o bisavô do Clayton Beloni era irmão do meu bisavô, os quais moraram, em São Paulo, definindo, então, a nossa italianidade de frente nortista.

Mais tarde, durante a primeira graduação (de Jornalismo), quando eu estava no terceiro ano, entrei em contato com o grupo folclórico de dança italiana Ladri di Cuori (Ladrões de Corações) para realizar uma reportagem para o jornal-laboratório do curso. De imediato me identifiquei com a equipe, fiz amizade com o Luciano Biaggi, o então presidente do Ladri, hoje atual presidente do Círculo Italiano de Cascavel. Na época, eu não entendia nenhu-

ma palavra em italiano e ele me ajudou a traduzir alguns itens lexicais e enunciados de interlocução, para que eu pudesse citar alguns termos e expressões do falar italiano.

Depois de alguns anos pedi para o meu primo Clayton Beloni as informações da província e cidade em que eu poderia encontrar a documentação do imigrante italiano de nossa família, e assim comecei uma busca árdua por toda a documentação, para que eu pudesse obter a cidadania e pudesse ficar de maneira regular na Itália.

O desejo de morar na península itálica veio quando eu estava no último ano de Jornalismo, para que eu pudesse desenvolver o "olhar estrangeiro", perceber o diferente nas pequenas coisas, no nosso dia a dia. O meu objetivo era, também, ter a cidadania para depois morar na Espanha e na Inglaterra, para aprender as línguas francas (comerciais e economicamente popularizadas).

Em 2007, quando terminei a faculdade de Jornalismo e depois que meus pais se separaram, fui para a Itália, com o desejo de nunca mais voltar às terras brasileiras. Mágoas, desentendimentos com relação a algumas atitudes de meu pai, me levaram e me aproximaram, ironicamente, das minhas origens paternas. Lá tive a oportunidade de ver os escritos do nascimento/batismo do meu tataravô, Giuseppe Bellon, em latim, na igreja de Boara Polesine, na província de Rovigo, na região do Vêneto, Itália. Foi no "país da bota" que compreendi o modo enérgico de falar do meu pai e da minha família paterna.

Foi no país de origem dos meus avós paternos que pude resgatar a minha brasilianidade. Sim, parece estranho, mas foi lá que comecei a olhar para a minha própria cultura, a reconhecê-la e a respeitá-la, ou seja, que comecei a me autocompreender.

Morei no centro de Verona, na região do Vêneto, durante um período, com uma família italiana que me ensinou muito sobre a cultura deles, mas que me fez, principalmente, observar a minha própria origem étnica, ou seja, a minha herança cultural, quando diziam, por exemplo, que meu modo de falar era doce e delicado, o que, aqui no Brasil, estava longe disso. Esse fato me faz lembrar, inclusive, quando eu estudava Jornalismo e uma colega de sala, Juliana de Sá, me dizia: "Nossa, Wânia! Pra quê falar assim, desse jeito?", referindo-se ao modo enérgico, curto e seco com a qual eu me expressava em língua portuguesa.

Em 2015, quando turistei com um casal de amigos na Itália, eles logo notaram o meu "jeito de falar". Recordo-me do meu amigo Luis Orsatto dizendo "Nossa, Wânia! Você colocou os pés na Itália e se transformou, né!", referindo-se ao meu modo enérgico de falar com os italianos. Já sendo professora de italiano e tendo estudado um pouco mais sobre a cultura do país, sobre o ensino de línguas e algumas questões interculturais, esclareci que isso faz parte do "falar italiano", o qual disserto, nesta pesquisa, como um dos componentes para o desenvolvimento da competência comunicativa interlinguística e cultural.

Quando morei na Itália, em 2007/2008, tive a oportunidade de desenvolver um pouco mais o meu processo cognitivo linguístico e intercultural, ainda que de maneira inconsciente, na época. Convivi com pessoas de diferentes países: chineses, africanos, árabes, romenos, argentinos, egípcios, srilankeses, peruanos e brasileiros. Tive um namorado albanês, amigos albaneses e romenos, o que me proporcionou mais competência comunicativa e sociolinguística na língua italiana, pois com eles eu não tinha medo de "errar". Com eles aprendi que as diferenças culturais po-

dem ser empecilhos, mas também podem ser questões a serem desfrutadas, vivenciadas e experienciadas.

Quando voltei ao Brasil, na cidade de Cascavel, comecei a cursar a graduação em Letras Português/Italiano e a ministrar aulas particulares de italiano para um grupo de alunos, todos italodescendentes de frente sulista. Eram recorrentes os comentários: “não é cipolla que se fala, mas sêola”, entre outros exemplos. Foi aí que comecei a identificar e analisar a diversidade linguística da língua italiana.

Com esse grupo de alunos, sendo seis mulheres e um homem, tive a oportunidade de vivenciar e observar o quanto as mulheres são muito mais preocupadas com a língua oficial, diferentemente dos homens, conforme estudos labovianos. Enquanto o meu aluno, Jaime Richetti, “brigava” pela sua forma de falar, todas as mulheres, entre elas sua esposa, falavam, nos primeiros anos: “Jaime, não é assim no italiano! Isso é dialeto!”.

No entanto, eu percebia que para ele era importante defender sua língua e marcar sua fronteira étnica. Foi aí que comecei a levar alguns resultados das minhas pesquisas de graduação e mestrado, expondo comparações entre a língua padrão e as variações linguísticas da Itália e do falar italiano brasileiro, para que toda a turma pudesse compreender que não havia “erro” na forma de falar do colega e de seus antepassados, mas sim, variações linguísticas culturais de regiões da Itália e do Brasil. A partir disso, os estudantes começaram a respeitar mais as próprias raízes. Foi o Jaime, inclusive, que me apresentou para seus amigos italodescendentes, conhecidos como “italianos de Cascavel”.

Com essa experiência de sala de aula e com as pesquisas do mestrado, comecei a notar, *in loco*, como o fator diastrático, no caso, o sexo/gênero, influenciava no saber sociocultural e nas

atitudes linguísticas dos falantes. Da mesma forma, entrando em contato com os filhos desses meus próprios alunos, ou seja, de faixas etárias distintas, eu percebia que as preocupações e percepções sobre a língua e a cultura italiana eram diferentes, dependendo da geração.

Graças a essa rede de convívio com descendentes, de sexos e gerações diversas, consegui ter acesso aos informantes dessa comunidade étnica, antes mesmo de ir a campo. Tais percepções sobre as variações linguísticas e sobre os fatores diastráticos foram possíveis a partir dos estudos e pesquisas na graduação em Letras e no mestrado, sob orientação da professora Sanimar Busse, quem me indicou leituras e me guiou desde o início do meu percurso acadêmico em Letras.

Quando fiz a pesquisa de campo no mestrado, diversos outros fatores me surpreenderam: muitos descendentes nada sabiam da história de suas famílias e outros sabiam muito. No entanto, o que mais me chamou atenção foi a cooperação e o interesse de todos em me conceder os dados. Apesar de muitas entrevistas terem sido longas, todos foram pacientes e educados e me receberam de braços abertos em suas casas ou ambientes de trabalho, o que também aconteceu na pesquisa de campo para o doutorado. Percebi que, os mais velhos, principalmente aqueles descendentes revivificadores, membros de manifestações italianas da cidade, estavam contentes pelo fato de suas histórias estarem sendo registradas de alguma forma.

Ao entrar em contato com os descendentes italianos de Cascavel percebi o quanto meu sobrenome fez diferença para me integrar ao grupo, o que para mim era surpreendente, pois como meus antepassados são de colonização de imigrantes enraizados em São Paulo, na região do sudoeste do país e muitos saíram de lá

para a região do norte do Paraná, isso pouco importava. Percebi, então, que o fato de eu ser descendente de italiano, mas de outra região, me oportunizou certo distanciamento, necessário para a observação como pesquisadora, mas ao mesmo tempo proporcionou a proximidade suficiente para a integração nesta comunidade que passei a compreender e a admirar.

Foi pesquisando essa comunidade de frente sulista que aprendi a respeitar a cultura italiana sul-brasileira. Pude constatar, aqui, em contato com alunos e amigos italodescendentes, que os Belonis não tiveram a oportunidade de preservar suas origens linguísticas e culturais, como fizeram muitos imigrantes e descendentes que se instalaram na região sul do país.

As crenças sobre o comportamento italiano e a competência linguística cultural consegui desenvolver com mais maturidade cognitiva sob orientação da minha orientadora de doutorado, Clarice Nadir von Borstel, quando me indicou leituras da Sociolinguística Interacional e da Linguística Aplicada sob o viés da heterogeneidade linguística, entre muitas outras, no aspecto da competência comunicativa linguística sociocultural. Esses direcionamentos teóricos me fizeram refletir e tomar consciência de fenômenos de usos linguísticos para além do sistema da língua italiana. Tais aspectos eu já havia observado, ainda que não tão claramente, há algum tempo, por meio do comportamento linguístico, psicolinguístico e identitário de italianos e italodescendentes.

Essas experiências e vivências socioculturais me ajudaram a encontrar minhas raízes, a formar minha identidade, a entender diversos aspectos, tais como: a objetividade e o desejo de prosperar financeiramente da minha família paterna. Foi assim que entendi as diferenças culturais entre minha família paterna e materna, esta de descendência portuguesa, africana e indígena. Foi

no seio familiar que vivi experiências de multiculturalidade, o que pude transformar, apenas com a maturidade pessoal e intelectual, em interculturalidade. Hoje, percebo que vivi em um ambiente familiar de conflito étnico, pois muitos desentendimentos e discussões que meus pais tinham calcavam-se na incompreensão cultural de ambos.

Foi especialmente em Cascavel, muito mais do que na Itália, que reconstruí a minha identidade étnica e familiar, o que me vinculou fortemente a este município. Hoje, quando me perguntam “*De onde você é?*”, respondo, carinhosamente e com as raízes fortes e, finalmente, fixadas: “*De Cascavel!*”.

Quero que com esta autoapresentação fique evidente, portanto, que não falo sozinha. Junto comigo falam não apenas todos os pesquisadores que li e estudei, todos os professores que me orientaram direta ou indiretamente, mas, também, todos os meus amigos, todos os meus alunos, todas as pessoas com as quais me relacionei e lugares pelos quais passei e que me ajudaram a construir e reconstruir o que eu sou hoje. “Após o processo do despertar, a palavra ‘eu’ ainda é usada, no entanto ela passa a vir de um lugar muito mais profundo dentro de nós” (TOLLE, 2007, p. 32). Sendo assim, utilizo, a partir deste momento, o pronome em primeira pessoa do plural, pois considero que este trabalho é resultado coletivo e sistêmico, que construímos a partir de muitos estudos, pesquisas, movimentos e vibrações socioculturais e interlinguísticas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema o ensino de Língua Italiana (LI) como Língua Estrangeira (LE), em Cascavel/PR, a partir das noções de competência comunicativa/intercultural, articuladas a estudos variacionistas. A inquietação surge a partir da constatação de que o italiano ensinado como língua estrangeira não é o mesmo trazido pelos imigrantes ao Brasil e nem pelo colono de frente sulista para Cascavel/PR, e pela noção de que um falante competente é aquele que entende e não estigmatiza as pistas de contextualização de determinada cultura.

Nesse sentido, precisamos considerar o contexto de colonização, as diversidades linguísticas e culturais no tempo e no espaço, os fatores econômicos de poder, sociais, étnicos, religiosos, identitários e de escolaridade, assim como aspectos comportamentais (familiares, psicológicos,

identitários e educacionais) dos italodescendentes e do italiano contemporâneo, para que não sejam disseminados e reforçados estereótipos em sala de aula.

A partir de resultados obtidos em pesquisas sobre o ensino de italiano como língua estrangeira e de estudos nas áreas da Sociolinguística e da Dialektologia sobre comunidades étnicas italianas bilíngues e de contatos linguísticos, de crenças e atitudes e sobre interculturalidade, podemos perceber a necessidade de repensar o ensino de italiano, considerando-se a heterogeneidade linguística e cultural, articulando os estudos variacionistas à Sociolinguística Interacional e à Linguística Aplicada (LA).

Podemos notar que, apesar da existência de diversos trabalhos que descrevem comunidades italodescendentes, os quais discutem e refletem sobre as variações linguísticas, assim como outras publicações que discorrem sobre questões interculturais em materiais didáticos, não há, ainda, pesquisas que pensem, de forma mais aprofundada, o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do trabalho com as variações linguísticas e culturais em sala de aula de italiano.

Beloni (2015), por exemplo, ao observar um grupo da comunidade étnica italiana em Cascavel, constata que grande parte dos jovens busca a variedade italiana padrão e estigmatiza a variedade minoritária¹, enquanto que os mais velhos buscam a valorização e o reconhecimento da cultura de seus pais e avós, ou seja, da cultura trazida pelos imigrantes, recriada com traços

1 Empregamos a designação língua "minoritária" para nos referirmos à extensão, ao espaço de abrangência, uma vez que tais variedades linguísticas são utilizadas em espaços menores de atuação se comparadas ao idioma oficial. "A expressão 'língua minoritária' não faz alusão ao cálculo das 'vozes', mas ao próprio estatuto das línguas. Seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma" (ACHARD, 1989, p. 31). Reconhecemos, no entanto, a existência da carga valorativa do termo, o que discutiremos na seção 3.2 Conceitos e nomeações: status e preconceitos.

de alternâncias e misturas de línguas em contato no Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A variedade linguística italiana trazida pelos italodescendentes a Cascavel é o repositório de toda a história do grupo, desde os primeiros imigrantes que chegaram à região sul do Brasil. Nela está a memória de resistência ao tempo e de todos os desafios pelos quais os falantes passaram. Nessa realidade, as manifestações culturais, como música, dança, alimentação e religiosidade, se colocam como cenário de reavivamento de uma memória afetiva, que, na verdade, mantém a cultura italiana viva na comunidade. Assim sendo, “[...] a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12).

Ainda que muitos estudantes de língua italiana não sejam italodescendentes, compreender que a língua e a cultura italiana no Brasil são diferentes daquelas do país de origem, principalmente na contemporaneidade, vem a ser uma forma de oportunizar o desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural. Desse modo, percebemos a necessidade de auxiliar o aluno a aprender a reconhecer e respeitar as diferenças e a origem do outro, uma vez que o conhecimento pode ser construído com base na interlocução e na participação ativa dos sujeitos que interagem.

Com base nos pensamentos de Bakhtin (2003), é preciso considerar o interlocutor como um sujeito social, histórico e ideologicamente situado. Além disso, o pensador evidencia a importância da relação com o outro, ou seja, da alteridade para a construção da identidade do indivíduo: “Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (BAKHTIN, 2003, p. 21). Sendo assim, ao se relacionar, a identidade do sujeito está em constante

processo de construção e de autoconhecimento. Nesse mesmo sentido, o antropólogo social norueguês, Frederik Barth, na obra de Poutignat e Streiff-Fenart (2011), evidencia que as fronteiras sociolinguísticas e culturais podem variar e mudar, pois elas não delimitam uma uniformidade contínua.

A língua italiana, ensinada como língua estrangeira, não é a mesma trazida para o Brasil e para Cascavel. A maioria dos imigrantes eram trivênetos e foi o dialeto do vêneto que acabou permanecendo e vigorando nas colônias de frente sulista. Essa forma de falar no sul do Brasil sofreu influências do contexto em que o colono estava inserido e, por isso, acabou se transformando, sendo chamado de talian, o qual foi trazido para o oeste do Paraná pelos italodescendentes, juntamente com cultura, costumes e atitudes socioculturais e linguísticas. Partindo, também, da noção de que a cultura italiana do descendente se diferencia da cultura do italiano contemporâneo, a pergunta que norteia este estudo é: Existe o trabalho e a necessidade de se desenvolver a competência sociolinguística e intercultural em aulas de italiano como língua estrangeira?

Compreender a diversidade linguística/sociocultural e o contexto em que os alunos estão inseridos é um desafio para o professor de língua estrangeira, no caso, de língua italiana. Quebrar preconceitos e estigmas quanto à cultura e à forma de falar do outro é uma tarefa importante para quem leciona, ainda mais se o conteúdo ensinado atingir diretamente aspectos identitários, culturais e linguísticos dos estudantes, os quais podem trazer de casa uma maneira de falar diferente daquela ensinada em ambiente formal.

Em sala de aula são recorrentes os comentários de alunos que aprenderam o italiano minoritário na infância, com a família.

Muitos deles trazem questionamentos sobre itens lexicais e pronúncias diferenciadas, o que é um desafio para o professor que ensina esse idioma em Cascavel e em outros contextos de colonização. Esses estudantes, assim como a variedade linguística que carregam, precisam ser respeitados e, para isso, o professor necessita ser instrumentalizado sobre a variação linguística italiana, conhecendo a história dos imigrantes, da colonização no sul do Brasil e a formação do talian.

Os alunos trazem para a sala de aula, também, atitudes linguísticas e preconceitos sobre comportamentos culturais, não compreendendo, muitas vezes, as pistas de contextualização na fala do estrangeiro, conforme Gumperz (1998) observa em comunidades de etnias diferentes. "Os participantes de uma conversação, por exemplo, têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume da voz, entonação e estilo de discurso" (GUMPERZ, 1998, p. 101). Nesse sentido, quando o professor deixa de trabalhar com a competência comunicativa/intercultural, não discutindo e refletindo as pistas de contextualização em sala de aula, ele pode acabar reforçando preconceitos sobre o outro.

Desse modo, o docente precisa compreender convicções, estereótipos e pistas de contextualização, para que haja a possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa, mais especificamente da competência sociolinguística/intercultural em sala de aula. Conhecer as variedades linguísticas e culturais, qual é a língua materna de muitos alunos ou de seus pais e/ou avós, assim como alguns tipos de comportamento, acaba sendo, portanto, uma necessidade nesse contexto.

Essa é uma forma de investigarmos e darmos oportunidade ao aluno de conhecer melhor a história de seus antepassados e/ou

sua língua materna, conforme Spinassè (2011) evidencia quando diz que “alunos mais conscientes de suas línguas maternas têm mais possibilidade de aprender melhor outras línguas”. Além disso, o estudante de italiano poderá, desta forma, saber como enfrentar preconceitos e compreender as diferenças da língua padrão com a sua língua materna, ou, ainda, respeitar tanto a língua quanto a cultura e o comportamento do outro.

Sendo assim, o objetivo principal deste estudo é demonstrar a necessidade em considerar as diversidades linguísticas, a heterogeneidade cultural e a identidade étnica da comunidade cascavelense nas aulas de língua italiana, por meio dos objetivos específicos:

- (i) identificar os fatores históricos, linguísticos e socioculturais das comunidades italiana e ítalo-brasileira, analisando as crenças, as percepções e as atitudes em relação às variedades linguísticas e socioculturais italianas;

- (ii) evidenciar a presença do ensino de língua italiana em Cascavel, verificando em quais âmbitos está inserido no município;

- (iii) refletir sobre o trabalho com as variações linguísticas e a competência comunicativa intercultural, assim como os fatores histórico-étnicos em aulas de LI;

- (iv) verificar as percepções sobre o processo educacional de alunos e professores de diferentes âmbitos, as motivações que os levaram a estudar o idioma, a relação do estudo dessa língua com questões identitárias, culturais e linguísticas;

- (v) analisar, interpretar e avaliar se os materiais didáticos utilizados em Cascavel para o ensino de italiano como língua estrangeira consideram as variedades linguísticas e culturais, bem como o talian e a interculturalidade linguística;

(vi) verificar a pertinência de propostas de ensino e aprendizagem que considerem o contexto de comunidades com presença de italodescendentes e proponham um ensino socio(inter)comunicativo.

Após a leitura e o estudo teórico sobre o estado da arte, o qual apresentamos no primeiro capítulo, verificamos indícios linguísticos e socioculturais para a realização desta pesquisa, ou seja, que há uma lacuna nesse âmbito científico e prático. Por isso, entrevistamos alunos e professores de italiano em Cascavel para percebermos de forma mais explícita essas indicações.

Depois de uma breve discussão e reflexão teórica e, principalmente, da observação de diversos estudos realizados no âmbito desta pesquisa, apresentamos, no segundo capítulo, a metodologia, a abordagem teórica, o tipo de pesquisa, a perspectiva metodológica, o *corpus* e a coleta de dados. Ainda nesta parte, estão presentes os subcapítulos referentes à localidade, ao contexto de ensino de língua italiana em Cascavel e ao perfil dos entrevistados.

No terceiro capítulo - *Língua/linguagem: interações sociais e contatos linguísticos* -, abordamos questões relacionadas à concepção de língua e linguagem, estudos da variação, diversidade, mudança, contatos linguísticos, entre outros aspectos, para demonstrarmos o nosso direcionamento científico e linguístico. No subcapítulo Formação e evolução das variedades linguísticas italianas, evidenciamos como tais variedades se desenvolveram na Itália. Para isso, discorreremos sobre a história da língua e para tanto, recorreremos a autores como Fonseca (1976), Dardano e Trifone (1995), Marazzini (2002), D'Achille (2003), Manili (2007/2008), Panebianco, Gineprini e Seminara (2012), entre outros. Em Variedades linguísticas italianas em diferentes áreas geográficas,

apresentamos brevemente a expansão das variedades linguísticas além dos limites geográficos do estado nacional italiano, enfatizando a presença do talian no Brasil e em Cascavel/PR. Assim, consequentemente, expomos questões relacionadas à história da imigração e da migração dos italodescendentes no Brasil, tendo como base diversos autores, entre eles: Frosi e Mioranza (1983), Mioranza (1990), Frosi (1998), Luzzatto (2000), Balhana (2003), Boniatti (2004), Deitos (2004), Gregory (2008), Vedovelli (2011), Piaia (2013), Beloni (2015), Honório (2017). Nesta seção, apresentamos, também, os dados socioculturais dos entrevistados. No subcapítulo Conceitos e nomeações: *status* e preconceitos, apresentamos uma discussão sobre os termos: língua materna, oficial, *standard*, clássica, gramatical, língua estrangeira, de herança, minoritária, de imigração, dialeto, entre outras denominações, a partir de estudos de Garmadi (1983), Decrosse (1989), Wald (1989), Achard (1989), Bakhtin (2003), Altenhofen e Margotti (2011), Barth (2011), Ortale (2016), etc. A partir disso, discutiremos sobre algumas questões relacionadas a preconceito linguístico e atitudes. Para isso, recorreremos às reflexões de diferentes autores, entre eles: Faraco (2005), Tarallo (2005), Ilari (2003), Spinassé (2011) bem como algumas referências relacionadas às crenças e atitudes linguísticas, tais como: Lambert e Lambert (1972), López Morales (1993), entre outras. Junto com o percurso teórico, apresentamos algumas impressões e crenças que os estudantes e professores, entrevistados para este estudo, têm sobre a língua italiana, assim como sobre a variedade linguística do italodescendente.

No quarto capítulo desta pesquisa - *Cultura: pluralidade e diversidade* -, refletimos sobre o que é cultura, multiculturalismo, estereótipo, identidade étnica e pistas de contextualização. Ao tratarmos sobre as Identidades (re)construídas e (re)inventadas,

abordamos conceitos como identidade, etnicidade e italianidade, relacionando-os com os dados coletados nas entrevistas. Ao abordarmos a Italianidade em Cascavel, apresentamos manifestações culturais de italodescendentes cascavelenses, mostramos acontecimentos sociais, nomes de praças, ruas e pessoas, ou seja, evidenciamos a relação identitária do grupo com a Itália em diversos âmbitos culturais: desde os nomes próprios até questões relacionadas a gastronomia, festas, hábitos, costumes, atitudes, danças, músicas, entre outras ações. Nesse capítulo, sobre (Im)ponderações de traços estereotípicos: marcas da italianidade, abordamos conceitos sobre estereótipos, evidenciamos, também, os dados gerados por meio da pesquisa de campo e identificamos crenças e atitudes estereotípicas do/sobre o grupo italodescendente.

No quinto capítulo - *Ensino: rumo à abordagem socio(inter) comunicativa* - refletimos sobre o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira. Para isso, verificamos a competência comunicativa no ensino de língua estrangeira e recorreremos ao embasamento teórico de autores como: Hymes (1967, 1972), Cook-Gumperz (1991), Bortoni-Ricardo (1993), Cook-Gumperz e Bortoni-Ricardo (1993), Neuner e Hunfeld (1993), Dell Hymes (1995), Widdowson (1995), Canale (1995), Llobera (1995), Gumperz (1998), Pichiassi (1999), Celentin e Serragiotto (2000), Calvet (2002), Gimenez e Furtoso (2002), Mello, Santos e Almeida (2002), Bakhtin (2003), Mezzadri (2003), Morato (2008), Schneider (2010), Spinassé (2011), Balboni (2014), Krug (2004), entre outros. Abordamos, também, os documentos oficiais para ensino de língua estrangeira em âmbito nacional e estadual, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (DCEs) (PARANÁ, 2008), uma vez que

a reflexão está em torno do ensino de língua italiana em contexto brasileiro, mais especificamente em Cascavel.

Para tanto, verificamos as Motivações e concepções de ensino em aulas de LI: um diagnóstico para um prognóstico coerente e apresentamos os dados da pesquisa de campo, com os quais pudemos constatar e comprovar as motivações para se estudar italiano. Observamos as concepções de ensino em aulas de LI, por meio das narrativas dos professores e estudantes entrevistados, assim como pela análise de livros didáticos. Evidenciamos reflexões sobre alguns documentos que versam sobre o ensino desse idioma na Itália pelo fato de muitos materiais didáticos de italiano serem importados. O *Quadro Comune Europeo di Riferimento/QCER* (BROEK; ENDE, 2013), o *Portfolio Europeo delle Lingue/PEL* (ITALIA, 2001) e o *Profilo della Lingua Italiana* são três instrumentos de política linguística, os quais se refletem nos materiais utilizados e citados pelos entrevistados. Relacionamos, também, os dados com algumas pesquisas, tais como: Celentin e Serragiotto (2000), Silva (2008), Frangiotti (2014), Beloni (2016; 2017), Roma (2018).

Para concluir, apresentamos reflexões sobre a pertinência e a necessidade de propostas didáticas que atendam a demanda do contexto cascavelense. Percebemos, assim, a carência de políticas linguísticas que envolvam o ensino de italiano no contexto pesquisado.

01

ESTADO DA ARTE: PESQUISAS RELACIONADAS A COMUNIDADES ITALODESCENDENTES E AO ENSINO DE LI

No presente capítulo pretendemos elucidar e interpretar estudos sobre as práticas interlinguísticas, culturais, históricas e geográficas que dizem respeito ao objeto deste trabalho. Para isso, apresentamos pesquisas que descrevem língua e cultura dos italodescendentes tal como sobre o ensino desse idioma em alguns contextos de colonização, entre eles nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Minas Gerais. É a partir do "estado da arte", portanto, que apresentamos

reflexões para que possamos justificar o presente objeto de pesquisa na comunidade italiana de Cascavel/PR.

Com base nesses estudos, compreendemos que a língua não é apenas uma forma de comunicação, mas também de expressão comportamental de um grupo, que pode ser descrita como o espelho da sociedade. Uma variedade linguística muda e se diversifica seguindo e acompanhando as mudanças da comunidade. Nesse sentido, a Sociolinguística observa as transformações que ocorrem constantemente a partir das mudanças linguísticas, sociais, culturais, econômicas e psicológicas.

William Labov observa que segundo o linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, *langue* é a parte social da linguagem, a qual “não existe fora de um tipo de contato estabelecido entre os membros da comunidade” (LABOV, 2008 [1972], p. 217). O autor, considerado um dos precursores da Sociolinguística, observa a contradição de Saussure ao conceber a linguística como “uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social”, ao mesmo tempo que a desconsiderava em suas análises. Assim,

de modo bastante curioso, os linguistas que trabalham dentro da tradição saussuriana (e isso inclui a grande maioria) não levam em conta de modo nenhum a vida social: trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam seu próprio conhecimento da *langue*. Além disso, insistem em que as explicações dos fatos linguísticos sejam derivadas de outros fatos linguísticos, não de quaisquer dados ‘externos’ sobre o comportamento social (LABOV, 2008 [1972], p. 217, grifo nosso).

Nesse sentido, William Labov critica a postura dos saussurianos, os quais se atêm apenas a fatores internos e estruturais da língua.

Um idioma é uma das formas de manifestação da linguagem. A comunicação pode se dar por outras variedades linguísticas, mas também por outros tipos de comunicação, como os sinais de tran-

sito, entre outras formas não verbais, sons e códigos. Assim, a linguagem inclui as línguas e outras manifestações sociais e culturais.

A linguagem compartilhada entre os falantes de uma sociedade conta com aspectos não verbais, os quais variam de cultura para cultura. Nesse sentido, as pistas de contextualização para o linguista John J. Gumperz são "estratégias conversacionais indiretas [...] [as quais] favorecem as condições para se estabelecer contato pessoal e negociar interpretações compartilhadas" (GUMPERZ, 1998, p. 102). Dessa forma, a variação se dá tanto na linguagem, em pistas de contextualização e em aspectos da comunicação não verbal, como nas formas como as pessoas se comunicam verbalmente.

Diferentemente dos linguistas que trabalham dentro da tradição saussuriana, para os sociolinguistas, assim como para os pesquisadores da área da Dialetoлогия, a língua é heterogênea e está sujeita a variações e mudanças incessantemente.

A Dialetoлогия se consolidou, no início do século XX, com a publicação do *Atlas linguistique de la France*, de Jules Gilliéron e Edmond Edmont. Os objetivos dessa área da Linguística são: descrever fatos característicos de uma língua que se encontra em espaços geográficos determinados; qualificar as ocorrências registradas pelo ponto de vista social; analisá-las na perspectiva do tempo a que estão submetidas.

Assim, os dados dialetológicos são cartografados e mostram a presença de variantes em diferentes pontos geográficos, definindo isoglossas, ou seja, fronteiras linguísticas, limites imaginários que separam áreas distintas e/ou unem pontos comuns.

Atualmente, a Dialetoлогия identifica, descreve, interpreta e analisa os fatos linguísticos documentados em uma área investigada, interessando-se pelas diferenças regionais (diatópicas) e

sociais (diageracional, diassexuais, diastráticas, entre outras). No entanto, “as diferenças espaciais ganham destaque em relação às demais” (CARDOSO, 2016, p. 17).

A Geolinguística é descrita de forma exemplar por Coseriu, em *La Geografia Lingüística*, publicada em 1955. Coseriu (1987 [1921]) explica que a geografia linguística pode ser compreendida como a língua em seu espaço geográfico, como geografia das línguas atuais, históricas ou pré-históricas.

Com efeito, as línguas, isto é, as entidades nas quais a linguagem humana se realiza historicamente, ou melhor, as comunidades linguísticas que realizam concretamente em seu falar as entidades ideais chamadas “línguas”, apresentam-se com extensão e limites no espaço terrestre e, portanto, podem ser registradas em mapas e constituir objeto da geografia: o estudo da distribuição das “línguas” (comunidades linguísticas) sobre a terra e das fronteiras entre elas enquadra-se na geografia política (COSERIU, 1987 [1921], p. 82).

O autor lembra, ainda, que há forças políticas que tentam fazer coincidir os limites linguísticos com as fronteiras entre estados ou países. Sabemos, porém, que eles nem sempre correspondem às fronteiras políticas, definidas por “estado”, “nação”, etc.

Mais recentemente, com a Geolinguística Pluridimensional, as cartas linguísticas vão além do espaço e passam a acrescentar fatores de cunho social (tais como idade, sexo, escolaridade).

Os estudos da Dialetoлогия têm como alvo principal de pesquisa o dialeto, o qual “era visto como uma espécie de remanescente vivo de eras passadas”, ou seja, “um depositário valioso de informações acerca de estágios mais antigos da língua e de seus falantes em uma determinada área ou ‘nação’” (ALTENHOFEN, 2006, p. 159). Nessa perspectiva, a dialetologia se preocupa mais com questões históricas, uma vez que se busca por meio do presente

chegar ao passado, selecionando homens da comunidade, mais velhos, os quais vivem no meio rural e longe de qualquer influência externa.

Entre algumas questões em relação à Dialektologia, Cléo Altenhofen salienta que essa ciência "suscitou alguns dos poucos estudos de línguas vivas em tempos em que o interesse majoritário estava nas línguas escritas e clássicas com as respectivas gramáticas, de cunho normativo" (ALTENHOFEN, 2006, p. 163).

Tanto na Dialektologia quanto na Sociolinguística estudamos fatores da língua em uso em um dado grupo ou comunidade e nos deparamos com as variações e as diversidades linguísticas. Portanto, as variações acontecem conforme o percurso histórico e geográfico de uma variedade linguística, a qual pode entrar em contato com diferentes formas. O contato linguístico se evidencia em vários contextos sociais, como resultado de lutas, conflitos, de conquistas territoriais, de escravatura, de imigração, entre outros. Em todos eles, o bilinguismo ou multilinguismo tem uma consequência natural de forças sociais, políticas, históricas e de religiosidade que se transformam em grupos e em fronteiras. Esses contatos linguísticos em uma dada comunidade de fala podem manter-se estáveis no sistema linguístico ou encontrar-se em mutação.

O objeto da Sociolinguística é investigar e analisar o grau de estabilidade ou de mudança de uma variante linguística em uma determinada comunidade de fala, descrevendo seu comportamento preditivo.

Enquanto a Dialektologia se preocupa mais com a distribuição geográfica das variantes, a Sociolinguística considera que dentro de uma mesma comunidade as variações também podem ocorrer devido a fatores sociais – sexo, faixa etária, escolaridade, classe social,

religiosidade –, os quais podem atuar nos diferentes níveis linguísticos: fonético/fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo.

A variação geográfica, a qual pode ser chamada de regional ou diatópica (do grego *dia* = através de; *topos* = lugar), pode ser observada entre falantes de diferentes regiões dentro de um mesmo país ou até mesmo de países diferentes, como o italiano falado no Brasil, na Argentina e na Itália. Há variações, ainda, no campo morfológico e sintático, assim como em relação a fatores sociais.

Para Görski e Coelho a língua é um fenômeno puramente social e não apenas de "natureza social", como considerava Ferdinand de Saussure. Para elas, o indivíduo, ao manifestar-se oralmente, revela a própria origem regional e social. "É como se ele, pela sua forma de falar, se identificasse como pertencente ou não a determinada comunidade e a determinado grupo social" (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 77).

Da mesma forma, a variação estilística, chamada de variação contextual ou de registro, configura a variação dentro de um inconsciente de pertencimento grupal, pois em "[...] contextos socioculturais que exigem maior formalidade, usamos uma linguagem mais cuidada e elaborada – o registro formal; em situações familiares e informais, usamos uma linguagem coloquial – o registro informal" (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 77). Nesse sentido, Fishman (1974), com base na Sociologia da Linguagem, defende que as mudanças na língua ocorrem dependendo da situação:

Os membros de complexos sociais que compartilham um repertório linguístico devem saber (e sabem) quando mudar de uma variedade para outra. Uma categoria dessas mudanças é a conhecida como mudanças situacionais. Uma mudança de situação pode exigir uma mudança na variedade linguística (FISHMAN, 1974, p. 29).

O autor observa que as transformações em uma língua decorrem de mudanças de situações. A língua se coloca sob o viés dos estudos sociolinguísticos, como heterogênea, marcada pelas relações entre língua e sociedade.

No território brasileiro, não foi a chegada dos portugueses, em 1500, que definiu a complexa realidade linguística dessa localidade. Vale lembrar que onde está o Brasil hoje, já estavam os ameríndios com suas línguas indígenas.

Além do tripé definido por Raso, Mello e Altenhofen (2011, p. 36), como "branco (luso)-índio-negro (africano)", o Brasil teve mais indícios linguísticos no século XIX e na primeira metade do século XX com a vinda dos imigrantes europeus, dos países árabes e dos países asiáticos, os quais enxertaram a língua portuguesa brasileira, principalmente, na região sul do país.

Quando os imigrantes italianos decidiram vir ao Brasil, eles trouxeram consigo a própria cultura e o próprio modo de viver, na tentativa de reproduzir aqui a vida na Itália. As variedades linguísticas que falavam fazem parte desse aporte cultural, presente, ainda hoje, em comunidades sulistas que registram a presença de italodescendentes.

Portanto, é preciso compreender como a variedade minoritária italiana chegou até o Brasil. É relevante lembrar que a maioria dos italianos, ao chegar ao país, era monolíngue, falava o dialeto de sua região de origem - Vêneto, Lombardia, Trentino Alto Ádige e Friuli Venezia Giulia - do norte da Itália. Como quase 60% dos imigrantes italianos eram do Vêneto, foi o dialeto desta região que prevaleceu entre eles. "[...] a coíné resultante do contato entre os diferentes dialetos italianos e denominada de dialeto vênето, vênето riograndense ou talian foi uma língua franca, pois possibi-

litou a interação de imigrantes italianos advindos de diferentes regiões" (PERTILE, 2009, p. 32).

Surge, então, nesse contexto, uma nova língua que teve no início função de koiné, ou seja, de comunicação entre famílias italianas que tinham modos de falar distintos. Com base no dialeto vênето, as famílias, em um novo ambiente em que se falava português, quando se tornaram bilíngues, acabaram modificando o dialeto vênето. Este sofreu influências do português e assim se transformou em um novo modo de falar, chamado por muitos italo-descendentes de talian ou, também, de vênето brasileiro.

Antes de levar essa denominação, no entanto, pesquisadores já estudavam a presença das diversas variedades linguísticas no Brasil, principalmente nos estados sulistas: Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Vitalina Maria Frosi e Ciro Mioranza iniciaram o percurso de estudos sobre os dialetos italianos no sul do país e publicaram em 1975 o livro *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira* e em 1983 a obra *Dialetos italianos*. Neste, os pesquisadores descrevem a Região de Colonização Italiana (RCI), os dialetos da Itália Setentrional e os aspectos gerais dos dialetos na RCI. Entre as descrições, os autores demonstram aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais dessas variedades, tal como da fala de língua portuguesa na região.

Em 1987, o primeiro volume da obra *Presença Italiana no Brasil*, de Luis Alberto Boni, contou com a colaboração de diferentes pesquisadores de áreas diferenciadas, tais como historiadores, antropólogos, linguistas. Entre eles, o capítulo do frei Rovílio Costa², intitulado *A literatura dialetal italiana como retrato de uma*

2 O frade capuchinho e sacerdote, licenciado em Filosofia e Pedagogia, mestre em Educação e livre docente em Antropologia Cultural, era um dos maiores pesquisadores e editores de livros sobre a imigração no Rio Grande do Sul, movido

cultura. O padre, um dos revivificadores do talian no Brasil, fala sobre o dialeto italiano no Rio Grande do Sul, sobre identidade cultural e étnica, bem como sobre textos escritos em dialeto italiano publicados em periódicos.

Notamos que, no início, as pesquisas se fixavam mais sobre as interferências das línguas de imigração sobre o ensino de português. Atualmente, com a evolução da LA, muitos estudos observam a educação de língua estrangeira. Ensinar a língua italiana como LE no Brasil, principalmente em contextos de colonização, onde há falantes de variedades linguísticas do italiano, é um desafio, o qual passou a ser observado mais atentamente nos últimos anos, a partir de estudos sobre comunidades minoritárias, no caso, italianas, sobre bilinguismo, contatos linguísticos italiano/talian-português, entre outros.

Os estudos sociolinguísticos e dialetológicos, relacionados às variedades linguísticas do italiano, abriram novos horizontes para que se pensasse o ensino desse idioma de forma mais crítica, reflexiva e humana. A LA contemporânea, articulada a diversos outros estudos, vem cada vez mais se desenvolvendo. Sendo assim, compreendemos que reflexões sobre as políticas linguísticas são articuladas a esse processo, pois ao propor o trabalho com variedades linguísticas minoritárias em sala de aula, propõem-se, conseqüentemente, medidas políticas e sociais.

Este capítulo tem como foco, portanto, realizar um mapeamento das dissertações e teses que envolvem a língua italiana no âmbito da variação linguística e da LA. Os trabalhos estão apresentados em ordem crescente de acordo com o ano de publicação, ou seja, dos mais antigos aos mais atuais.

Para visualizar melhor as teses e dissertações que envolvem o italiano em âmbito nacional, as quais abordam comunidades italo-descendentes e/ou o ensino dessa língua estrangeira, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Teses e dissertações

Autor e ano	Título do trabalho	Natureza	Universidade
FROSI, Vitalina M. (1989)	Provérbios dialetais italianos: uma linguagem em extinção	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
CONFORTIN, Helena (1991)	A Faina Linguística: Estudo de Comunidades Bilíngues Italiano-Português do Alto Uruguai Gaúcho	Tese	Universidade de São Paulo
FROSI, Vitalina M. (1997)	Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana: um subsídio para o ensino/aprendizagem	Tese	Universidade Federal de São Carlos
MARGOTTI, Felício W. (2004)	Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
KRUG, Marcelo J. (2004)	Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de imigrante – RS	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CANTONI, Maria Grazia S. (2005)	A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana	Dissertação	Universidade Federal do Paraná

RIBEIRO, Alessandra R. (2005)	Aprender italiano: identidade em (re) construção entre língua e cultura em contexto formal	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
BERGAMASCHI, Maria Cristina Z. (2006)	Bilingüismo de dialeto italiano-português: atitudes lingüísticas	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul
PINHEIRO, Luciana S. (2008)	Bases conceituais para uma política linguística do português / italiano nas escolas: Caxias do Sul – RS	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul
PERTILE, Marley T. (2009)	O Talian entre o italiano- padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
DE MARCO, Elizete A. (2009)	A trajetória e presença do talian e do dialeto trentino em Santa Catarina: por uma educação intercultural	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
MASCHIO, Elaine C. F. (2012)	A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)	Tese	Universidade Federal do Paraná
PORCELLATO, Adriana M. (2013)	Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira: Italiano e Inglês em Confronto	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais
GAZZONI, Sandra (2014)	A competência intercultural no ensino do italiano como língua estrangeira: da teoria à sala de aula	Dissertação	Universidade de São Paulo

FRANGIOTTI, Graziele A. (2014)	As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros	Dissertação	Universidade de São Paulo
ALVES, Maria L. M. (2014)	Abordagens de ensino – aprendizagem em manuais de italiano LE	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
LORENZI, Estela M. B. (2014)	Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau
ZORZAN, Fábio J. A. (2015)	O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso	Dissertação	Universidade de São Paulo
KRIESER, Deise S. (2015)	“São nossas raízes, é mais uma língua nossa, a língua mãe”: representações sobre a língua italiana em um contexto intercultural	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau
BORTOLOTTI, Paula C. M. (2015)	O talian na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó – SC e Pato Branco – PR: manutenção e substituição dos termos de parentesco	Dissertação	Universidade Federal da Fronteira Sul
BELONI, Wânia C. (2015)	Um estudo sobre a fala e a cultura de italodescendentes em Cascavel/PR	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
RECH, Gelson L. (2015)	Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo	Tese	Universidade Federal de Pelotas

BALTHAZAR, Luciana L. (2016)	Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região	Tese	Universidade Federal do Paraná
OLIVEIRA, Nayra P. (2016)	Memória e identidade: ensino de italiano como LE na era pós-método	Dissertação	Universidade de São Paulo
ORTALE, Fernanda Landucci (2016)	A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria	Tese	Universidade de São Paulo
HONÓRIO, Alessandra R. R. (2017)	Descendentes de (i) talianos de Cascavel/ PR: língua e cultura encobertas	Tese	Universidade de São Paulo
FORNASIER, Rosângela Maria Laurindo (2018)	A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método	Dissertação	Universidade de São Paulo

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Em 1989, Frosi publicou sua dissertação *Provérbios dialetais italianos: uma linguagem em extinção* e em 1997, a tese *Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana: um subsídio para o ensino e a aprendizagem*, as quais, no entanto, não são encontradas disponíveis na web.

Em 1991, Helena Confortin defendeu a tese *A Faina Linguística: Estudo de Comunidades Bilíngues Italiano-Português do Alto Uruguai Gaúcho*, na qual apresentou um estudo sócio-etnolinguístico de comunidades bilíngues italiano-português, a partir de pesquisa de campo na Região do Alto Uruguai Gaúcho, especificamente nos municípios de Erechim, Jacutinga, Severino de Almeida

e Viadutos. Ela descreve no trabalho as formas culturais que a etnia carrega, estudando o comportamento linguístico dos falantes bilíngues e relatando três fainas agrícolas que caracterizam o trabalho do (i)migrante italiano: do Trigo do Pão, do Milho à Polenta e da Parreira ao Vinho. Em 1998 ela apresenta a tese em forma de livro.

A dissertação de Margotti (2004) – *Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil* – é um dos trabalhos de destaque no âmbito do contato linguístico italiano-português. O autor observa que a região sul do Brasil se caracteriza pelo contato do português com as línguas dos imigrantes europeus que colonizaram a região desde o século XIX. A partir disso, ele nota que os italianos assumem posição de destaque, tanto pelo número de falantes quanto pelas áreas ocupadas e pela influência no contexto linguístico, sociocultural e econômico. Felício W. Margotti considera que o português, falado nas regiões predominantemente de colonização italiana (atendo-se principalmente as regiões do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina), distingue-se daquele falado em outras áreas e da variedade padrão. O pesquisador, com base na dialetologia pluridimensional e relacional, investigou por meio de conversa semidirigida com 32 pessoas, o controle das dimensões sociais e geográficas para verificar diversos aspectos e variações no nível fonético-fonológico em diferentes áreas dos dois estados.

Outro trabalho envolvendo a língua italiana, mas também a alemã, no âmbito do bilinguismo, é a dissertação de Marcelo Jacó Krug (2004), intitulada *Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de imigrante* – RS, na qual ele analisa o comportamento linguístico da comunidade rural do município de Imigrante, situada

aproximadamente a 146 km de Porto Alegre. Marcada pela presença de dois grupos étnicos de imigrantes, alemães e italianos, concentrados em dois núcleos vizinhos, a comunidade é plurilíngue, pois, além do português falado como língua oficial, há variedades trazidas pelos imigrantes. Ele analisa a constituição da identidade e etnicidade dos grupos, verificando o papel da língua nessa constituição identitária e descrevendo os condicionadores dessa multiplicidade (prestígio/estigmatização, duplicidade de comportamento). Para realizar tal estudo, Krug (2004) se fundamenta em pesquisas do "bilinguismo, línguas em contato e identidade". Entre os resultados, o autor chega à conclusão de que a manutenção/substituição da língua é mais forte entre os descendentes de alemães do que entre os de italianos.

Em 2005, Maria Grazia Soffritti Cantoni defende a dissertação – *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana* -. Com o intuito de demonstrar as dificuldades de interação entre pessoas de culturas distintas e a importância do trabalho intercultural, a autora fez pesquisa bibliográfica em relação ao conceito de interculturalidade e pesquisa documental com base no Quadro Comum Europeu de Referências para as línguas e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil). Tal estudo, apesar de não trabalhar com as variedades linguísticas do italiano nem com áreas de colonização, ao abordar as diferenças culturais, contribui com os estudos que envolvem o ensino e a aprendizagem do idioma.

No mesmo ano, Alessandra Regina Ribeiro (2005), em sua dissertação – *Aprender italiano: identidade em (re)construção entre língua e cultura em contexto formal* -, com base em estudos sobre identidade e bilinguismo, entrevista descendentes de imigrantes italianos residentes em Cascavel, classificando-os em geração

mais jovem (os quais são estudantes de italiano) e geração mais velha (que compõem aspectos da memória da história dos imigrantes italianos que migraram do Rio Grande do Sul).

Com o intuito de estudar o caso de "pessoas de origem italiana que buscam o estudo formal da língua" (RIBEIRO, 2005, p. 29), a autora seleciona os seguintes sujeitos para sua pesquisa: os mais jovens, classificados como primários – quatro do curso de Letras (dois homens e duas mulheres) e cinco do Centro di Cultura Italiana (um homem e quatro mulheres) – e os mais velhos, classificados como secundários – três pessoas da comunidade, sendo um homem (de 65 anos) e duas mulheres (81 e 79 anos). Na análise, no entanto, não se considera a variável sexo (com base sociolinguística), mas são apresentadas algumas considerações sobre a faixa etária.

Ribeiro (2005) observa que na cidade há associações e instituições que promovem a cultura italiana. Entre elas está a Unioeste, com a habilitação de Italiano do curso de Letras, o que, para ela, justifica a pesquisa sobre o bilinguismo a partir de estudantes descendentes de italiano.

A pesquisa de Ribeiro (2005) foi realizada em 2005, quando o curso de italiano ainda estava no início (implantado em 2003). Por isso, pesquisar hoje a relação do ensino de italiano com as teorias da variação linguística, verificar os documentos oficiais brasileiros, os materiais didáticos utilizados e entrevistar alunos da graduação, de cursos pela cidade, assim como professores formados pela Unioeste, é uma forma de observar o que vem sendo feito e se a variação é considerada, se a cultura folclórica e do imigrante são trabalhadas e se os entrevistados acham necessário que isso seja feito.

Além disso, apesar de ter entrevistado alunos, pouco se fala sobre o ensino. Sendo assim, a pesquisa acaba se direcionando

muito mais para o âmbito da descrição da comunidade, das motivações que levam alunos, os quais são de origem italiana, a buscar o aprendizado da língua.

Maria Cristina Zandomeneghi Bergamaschi (2006), em sua dissertação – *Bilingüismo de dialeto italiano-português: atitudes linguísticas* –, trata das atitudes dos falantes em relação às variedades linguísticas de duas comunidades pesquisadas (Galópolis – zona urbana – e na Comunidade de Santo Antônio na Terceira Léguas – zona rural), ambas pertencentes à Região Administrativa de Galópolis, município de Caxias do Sul. Para a autora, ao atribuir valores, os falantes de uma língua ou variedade linguística, estão avaliando positiva ou negativamente a própria língua ou a variedade linguística por eles empregada. Nesse sentido, a pesquisadora, por meio de pesquisas de campo, por amostragem, de caráter quantitativo e qualitativo, observa as atitudes linguísticas de prestígio ou desprestígio – preconceito ou estigma – dos falantes nas ocorrências de português padrão, dialeto italiano e português com interferências do dialeto italiano. Para isso, ela entrevistou 24 informantes, 12 moradores da zona rural e 12 da urbana. Além da variável gênero/sexo, eles foram divididos em três faixas etárias: dos 15 aos 25 anos, dos 30 aos 45 anos e com mais de 50 anos. Na zona urbana, dos 12 informantes, sete utilizam apenas o português para se comunicar no dia a dia e cinco utilizam português e dialetos italianos. Na zona rural, dos 12 informantes, seis utilizam somente o português e os outros seis utilizam português e dialetos.

Os resultados evidenciam que o prestígio é relativamente semelhante para as três variedades linguísticas (português padrão, dialeto italiano e português com interferências do dialeto italiano) e para as três faixas etárias analisadas com sujeitos de ambos os sexos na zona urbana e rural. O aspecto mais importante dos

resultados, no entanto, segundo a autora, é que “o tempo verbal utilizado pelos falantes acaba por revelar a presença ou não de prestígio ou desprestígio linguístico nos depoimentos” (BERGAMASCHI, 2006, p. 137).

Em 2008, Luciana Santos Pinheiro apresentou sua dissertação – *Bases conceituais para uma política linguística do português / italiano nas escolas: Caxias do Sul/RS* -. Ela explicita que como em Caxias do Sul, na Região de Colonização Italiana-RS, o contexto é de bilinguismo do português/dialeto italiano e que há a necessidade de pesquisas nessa área, as quais garantam o direito linguístico de descendentes de imigrantes. A autora defende o direito de ensinar e usar a língua italiana como forma de caracterização de um território, e não apenas como marca de um grupo étnico, para que se evite, assim, o preconceito linguístico.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, Pinheiro analisa o processo de escolha das línguas estrangeiras inseridas nas escolas do município e demonstra o papel da universidade nesse processo. Ela destaca a importância do italiano como língua de trabalho e a valorização da comunidade caxiense com a fala dialetal espontânea:

as respostas dos sujeitos entrevistados revelaram que ainda é forte a questão da identidade cultural e linguística italiana. Isso requer um trabalho de educação escolar que leve a uma valorização da fala dialetal espontânea no âmbito interno da família e que, ao mesmo tempo, propicie uma maior visibilidade em relação à importância do ensino/aprendizagem da língua italiana padrão como parte indispensável na formação humanística da própria coletividade caxiense (PINHEIRO, 2008, p. 63).

Nesse sentido, a autora conclui o que também temos como intuito em nossa pesquisa em Cascavel: trabalhar com o desenvolvimento da consciência sociolinguística por meio do ensino e

aprendizagem da língua italiana que valorize as variações linguísticas e culturais.

Em 2009, Marley Terezinha Pertile desenvolve sua tese - *O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho* - no âmbito do "bilinguismo e línguas em contato". Ela classifica que o estudo é de caráter "etnogeossociolinguístico", envolvendo o português e as diferentes variedades dialetais do italiano. A autora realizou a pesquisa a partir dos aspectos históricos, estatísticos e demográficos e por meio de entrevistas semidirigidas com informantes da localidade. A pesquisadora constatou que há diferentes fatores de manutenção e perda da língua de imigração. Entre eles, a perda do talian está vinculada à política de repressão do Estado: "ao papel da escola como instituição pública vinculadora de um ensino monolingualizador e monovarietal realizado somente através do uso do português", assim como "ao desprezo ou ausência de suporte institucional e ao grau de urbanização aliado à falta de uma conscientização linguística sobre os benefícios do bilinguismo e o uso e manutenção da língua de origem". Já entre os fatores que mantêm o talian vivo estão: o estado de isolamento das comunidades (concentração demográfica do grupo de fala e a homogeneidade étnica), a transmissão intergeracional e as atitudes positivas dos falantes em relação à língua de origem.

No mesmo ano, Elizete Aparecida De Marco (2009), em sua dissertação - *A trajetória e presença do talian e do dialeto trentino em Santa Catarina: por uma educação intercultural* -, traça o percurso histórico e sociolinguístico do talian no município de Concórdia e do dialeto trentino no município de Rodeio, ambos no estado de Santa Catarina. A autora analisa o caminho percorrido pelas línguas de imigração e a relação delas com o ensino da

língua italiana de prestígio no município. Para isso, ela entrevista professores, alunos e principalmente falantes, descendentes de italianos, assim como pessoas que fazem parte de associações, radialistas e que tenham envolvimento com os campos de pesquisa e com o tema em questão.

Com fundamentos nas teorias da identidade étnica e da perspectiva intercultural, De Marco observa os aspectos culturais e linguísticos do talian e do dialeto trentino falados em Santa Catarina. A pesquisadora reflete sobre o lugar cultural que as raízes linguísticas desse grupo ocupam junto às gerações atuais, considerando de um lado, o crescente processo de extinção de línguas minoritárias e de outro, o movimento sul brasileiro que luta para que o talian seja reconhecido como Patrimônio Imaterial do Brasil.

A autora nota, ainda, que em ambos os municípios, existe uma parcela da população que não diferencia seus falares em relação ao italiano de prestígio. De Marco observa que os jovens não compreendem as variedades italianas, e que há muito estigma e preconceitos sobre esses falares. Nessa perspectiva, a pesquisadora conclui que "é preciso uma política linguística eficiente e uma educação intercultural, que privilegie a relação entre as culturas, não só nos municípios aqui pesquisados, mas no estado de Santa Catarina" (DE MARCO, 2009, p. 139). Assim, por meio de uma educação intercultural, a estudiosa defende que "poder-se-á mudar a realidade linguística desses municípios, possibilitando uma relação respeitosa e harmoniosa entre as línguas de imigração e a língua italiana standard, assim também com a própria língua portuguesa", sugerindo que novas pesquisas sejam realizadas nesse âmbito. Notamos que, apesar de anunciar a educação intercultural, são poucas discussões sobre as teorias relacionadas

e a autora apresenta o termo apenas como uma solução, sem uma discussão mais profunda sobre isso.

Em 2012, Elaine Cátia Falcade Maschio defende a tese (em Educação) – *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)* – e analisa a constituição da escolarização entre imigrantes italianos e seus descendentes em Curitiba e nas colônias italianas dos arredores, criadas a partir do fim do século XIX, entre os anos de 1875 (ano em que os colonos de instalam em terras paranaenses e da primeira colônia italiana no Estado: Alexandra) e 1930 (momento em que se inicia o processo de nacionalização no Brasil). Para a pesquisa, foi consultado o Arquivo Público do Paraná e analisadas correspondências entre os colonos, professores inspetores, autoridades e relatórios dos Secretários da Instrução Pública do Paraná. Além disso, a partir de outras fontes, como o Arquivo Edgard Leuenroth e o Círculo de Estudos Bandeirantes, foram analisados periódicos, fotos, atas, estatutos, cartas, anuários, estatísticas e relatórios.

A pesquisadora observa que as escolas étnicas italianas eram a esperança de muitos descendentes em manter a italianidade e que fatores políticos levaram à extinção dessas instituições. No início da década de 1930, as escolas não podiam deixar transparecer qualquer resquício de *italianità* e a partir deste período a escola pública foi reafirmada e as escolas étnicas extintas.

Em 2013, Adriana Mendes Porcellato, em sua dissertação – *Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira: Italiano e Inglês em Confronto* –, analisa os componentes cultural e intercultural, em seis livros didáticos de língua estrangeira, sendo três de inglês e três de italiano. A autora explica que a seleção se deu pelo fato de as edições serem as mais recentes

e mais vendidas naquele momento, sendo todos de nível básico, definido como nível A1 pelo Quadro Comum Europeu de Referências para as línguas. Os livros selecionados são: *Espresso 1* (2008), *Linea Diretta Nuovo A1* (2005), *Nuovo Progetto Italiano 1A* (2009); já os de inglês são: *New English File Elementary* (2009), *Interchange Intro Forth Edition* (2013) e *New Inside Out Beginner* (2007).

A pesquisadora tem como suporte teórico a concepção de cultura como "modo de viver", considerando a definição de Moran (2001), assim como os conceitos de Competência Comunicativa de Dell Hymes e de Competência Comunicativa Intercultural de Byram (1997). Entre os resultados, Porcellato evidencia que existem, de fato, diferenças na maneira de tratar a componente cultural nos livros dos dois idiomas. A autora mostra que nos livros de italiano a cultura é tratada como se o país fosse um produto consumível e que nos livros de inglês o idioma é tratado como língua franca e, ao tentar representar diversos países, os autores das obras de inglês acabam transmitindo uma "ideia de cultura superficial e fragmentada". Para finalizar ela nota, ainda, nos livros analisados, que a competência intercultural não é trabalhada de fato e relativiza dizendo que o estudo não é exaustivo, pois novas pesquisas deveriam ser feitas, com análises de outros níveis e de outros livros didáticos.

Porcellato não se atém, no entanto, ao trabalho com as variedades linguísticas nesses livros didáticos e, nesse sentido, notamos que essa lacuna pode ser preenchida com futuras pesquisas.

Sandra Gazzoni (2014), com a dissertação – *A competência intercultural no ensino do italiano como língua estrangeira: da teoria à sala de aula* –, defende que em muitos países os conceitos de "diferença" e "identidade" fazem parte dos debates sociais e políticos e que a competência intercultural é tida como uma ca-

racterística desejável. A autora, enquanto professora de italiano como língua estrangeira, entende que a comunicação intercultural merece lugar em sala de aula. Assim, ela propõe verificar se uma atividade didática, construída a partir dos pressupostos do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural – MDSI, de Bennett (1993) e de outros modelos interculturais, pode estimular a sensibilidade ou a competência intercultural. Ela verifica, também, se o exercício dito de “Descrição, Interpretação e Avaliação” (*Description, Interpretation and Evaluation Exercise – DIE*), de Bennett e Bennett (1988), incentiva a tomada de consciência dos juízos de valor dos sujeitos da pesquisa, fazendo vir à tona sua relatividade pessoal e cultural.

A pesquisadora aplicou e verificou a atividade didática com duas turmas de italiano da Universidade de São Paulo. No entanto, ela não trabalha com questões relacionadas às variedades linguísticas, mas apresenta conceitos e discussões sobre a interculturalidade, os quais podem ser úteis e relacionados futuramente à competência sociolinguística.

Já na dissertação de Grazielle Altino Frangiotti (2014), *As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros*, observamos o fato de os aprendizes de italiano, sobretudo fora da Itália, terem a impressão de que o idioma seja monolítico e estável, imutável e único, sendo, portanto, incapazes de reconhecer as variedades e registros linguísticos de falantes nativos italianos. Ela nota que o livro didático é uma fonte de *input* linguístico importante em sala de aula e um norteador da atividade docente e discente. Por isso, ela seleciona os dois livros didáticos mais usados no estado de São Paulo (no momento em que se iniciou a pesquisa) e analisa como e em que medida tais obras expõem o aprendiz às variedades lin-

guísticas do italiano para que seja possível desenvolver a competência sociolinguística.

A autora, ao analisar os diálogos, os livros do aluno e os guias do professor das coleções didáticas *Linea Diretta* e *Rete!*, observa que a coleção *Linea Diretta* aborda implicitamente alguns fenômenos e que os livros da coleção *Rete!*, por outro lado, praticamente não inserem questões marcadas sociolinguisticamente em seus diálogos, mas trata questões fonológicas das variedades regionais. Ela conclui, portanto, que o tratamento das variedades sociolinguísticas é insuficiente e que em alguns casos é inexistente em ambas as coleções. Consequentemente, o aprendiz dificilmente desenvolverá uma competência sociolinguística que o faça reconhecer e compreender enunciados em diferentes contextos comunicativos.

Sendo assim, há espaço para pesquisas que analisem os livros didáticos de italiano mais atuais e que proponham algum tipo de trabalho, que apresente ideias e/ou algum encaminhamento didático para que o professor possa trabalhar com o desenvolvimento da competência sociolinguística.

Ainda no mesmo ano, Maria Lucilene Moreira Alves (2014), na dissertação – *Abordagens de ensino: aprendizagem em manuais de italiano LE -*, analisa as diferentes abordagens de ensino utilizadas nos manuais didáticos de italiano língua estrangeira: *Arrivederci! 1*, *Domani 1* e *Nuovo Progetto Italiano 1*, confrontando-as com os direcionamentos dados pelo guia do professor. A autora evidencia definições referentes a língua, língua materna, língua estrangeira e segunda língua, mas não aborda questões como língua étnica, dialeto e/ou variedades linguísticas, uma vez que esse não é seu objetivo.

Em 2014, Estela Maris Bogo Lorenzi defendeu, em sua dissertação *Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC*, que é necessário compreender os movimentos políticos, nacionais e locais, para entender o ensino do italiano no município de Rodeio/SC. Para contextualizar, a pesquisadora discorre sobre a imigração em massa nas últimas décadas do século XIX, além de realizar um recorte histórico da colonização italiana no Vale do Itajaí.

A autora analisa leis, normas e documentos orientadores nacionais, estaduais e municipais relacionados às políticas linguísticas. Além disso, ela observa enunciados de um professor colaborador no que diz respeito à elaboração de documentos para inserção do italiano como disciplina obrigatória em escolas no município de Rodeio. Para isso, ela utiliza-se da investigação de cunho qualitativo/interpretativo e o *corpus* compõe-se da transcrição da entrevista semiestruturada com o referido professor. Para fundamentar a pesquisa, são utilizadas as áreas da Educação e da Linguística Aplicada, no tocante aos estudos sobre a escolarização em contextos de línguas minoritárias.

Lorenzi (2014) concluiu que nem sempre a responsabilidade pelo andamento de um projeto é do Estado, uma vez que se constata que há aberturas, tanto em leis, normas como em documentos orientadores, os quais possibilitam movimentos e discussões:

Compreende-se que movimentos educacionais político-linguísticos, como os vivenciados em Rodeio, são complexos, geram tensões e diferentes interpretações, mas, mesmo lentos, esses movimentos promovem mudanças para o futuro da comunidade local. Porém, para que tais mudanças se consolidem, formações continuadas, apesar de ser apenas uma estratégia dentro de uma política institucional, deveriam acontecer para que temas como esses sejam problematizados e novas manifestações e conquistas sejam concretizadas (LORENZI, 2014, p. 90).

Mesmo assim, a autora critica ações governamentais, tais como imposições de leis municipais e a restrição da língua italiana para uma aula semanal no município e a exclusão do idioma em âmbito estadual. Além disso, ela explicita que há falta de diálogo, de uma gestão democrática e que os alunos não têm como estudar a língua italiana no ensino médio estadual. A autora conclui com algumas perguntas, tentando motivar novas pesquisas: Qual é o papel da comunidade em decisões que envolvem o ensino? Como manter e preservar uma língua de imigração, também, na escola, considerando todos os prós e contras mencionados nesta pesquisa?, entre outras.

No mesmo sentido que Lorenzi, Fábio Jorge de Almeida Zorzan (2015), com a dissertação *O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso*, apresenta o ensino de italiano no Brasil, em contextos públicos. Para isso, ele observa como se caracterizam as práticas educativas e como se confrontam, se constroem e se transformam as representações sociais de um professor de italiano que atuava em uma escola pública, mas que, do ponto de vista trabalhista, estava vinculado a uma associação italiana. O autor, por meio de pesquisa qualitativa e com gravações de dez reuniões com o professor de italiano, analisou três pontos principais: (1) a relação construída entre o professor e a direção da escola; (2) as representações do professor sobre os alunos da escola pública e (3) as representações sobre o ensino de língua italiana nesse contexto, as quais foram relacionadas com pesquisas de Adorno (2006), sobre autoridade, de Moscovici (2011), sobre representação social, de Widdowson (1991) e Almeida Filho (1993), sobre o ensino comunicativo de línguas.

Para iniciar seus estudos, Zorzan (2015) realiza um mapeamento dos municípios brasileiros que oferecem o ensino de italiano, o que contribui para que se tenha conhecimento de quais estados e cidades oferecem essa língua nas escolas públicas, ou seja, uma cartografia do ensino de italiano no Brasil em contextos públicos. Um dos resultados desse mapeamento foi ver o importante papel que as associações ítalo-brasileiras têm para a difusão do idioma em escolas públicas.

No mesmo ano, Deise Stolf Krieser (2015), com a dissertação *"São nossas raízes, é mais uma língua nossa, a língua mãe": representações sobre a língua italiana em um contexto intercultural*, aborda as línguas de imigração ao lado de outras línguas minoritárias, as quais representam uma parte da diversidade linguística no Brasil. Nesse sentido, a pesquisadora se refere à língua italiana como língua de herança, em um contexto de colonização italiana, e busca compreender como a comunidade escolar constrói e representa o idioma. Para isso, a pesquisadora realiza entrevistas individuais semiestruturadas com uma professora de italiano e com o diretor de uma escola municipal da cidade de Rodeio, Santa Catarina, além de aplicar um questionário com onze alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental e uma entrevista coletiva com cinco desses onze alunos (selecionados aleatoriamente).

Krieser (2015) se fundamenta nos Estudos Culturais para tratar sobre interculturalidade e identidade cultural; na Educação, na Linguística Aplicada e na Sociolinguística, para tratar assuntos referentes ao plurilinguismo, línguas minoritárias e políticas linguísticas; assim como nos estudos bakhtinianos, para abordar interação, dialogismo e conceito de esferas. A autora conclui que o italiano é utilizado, conforme os relatos dos entrevistados,

principalmente em três esferas: familiar, escolar e social. Para os atores sociais pesquisados, o italiano está relacionado à cultura, à tradição e à constituição das identidades locais. Assim, a pesquisadora compreende que há atitudes na comunidade para que haja a manutenção da língua e cultura italianas, uma vez que a diminuição do hábito de falar italiano é constatada, bem como a presença de políticas linguísticas de ensino do italiano nas escolas municipais.

Ainda em 2015, Paula Cristina Merlo Bortolotto defende a dissertação *O talian na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó – SC e Pato Branco – PR: manutenção e substituição dos termos de parentesco*. A pesquisadora descreve e analisa a manutenção e a substituição dos termos de parentesco do talian pelos termos de parentesco do português na fala de informantes ítalo-brasileiros em Chapecó (Santa Catarina) e em Pato Branco (Paraná).

A autora explica a constituição do talian e os processos migratórios e migratórios no século XX para que esta variedade linguística chegasse até as referidas cidades. Com base teórica na Dialectologia Pluridimensional e Relacional, contemplando o espaço variacional e a pluralidade dos informantes, Bortolotto entrevistou 16 ítalo-brasileiros, sendo oito de cada cidade. Para a pesquisa, foram consideradas as dimensões: diatópica (pontos geográficos), diageracional (GII – 55 anos ou mais e GI – 18 a 36 anos), diassexual, diastrática (classe social/escolarização), dialingual (bilíngues talian-português) e diafásica (variação de estilo no roteiro de entrevista – questionário, conversa livre semidirigida e leitura). A análise das respostas espontâneas do questionário lexical aponta para 30% de manutenção das variantes do talian em Chapecó, 28% em Pato Branco e 66% de substituição para o português, em ambos os pontos geográficos.

No mesmo ano, Wânia Cristiane Beloni (2015), com a dissertação *Um estudo sobre a fala e a cultura de italodescendentes em Cascavel/PR*, demonstra o comportamento linguístico e cultural de 18 italodescendentes que moram no município e que são de colonização de frente sulista. A autora, com base em diversas teorias – Sociolinguística, bilinguismo, crenças e atitudes e identidade étnica –, analisa o grupo, distribuindo os entrevistados nas seguintes dimensões: diageracional e diassexual. A partir de entrevistas individuais, por meio da aplicação de um questionário semidirigido, a pesquisadora verifica o comportamento linguístico e cultural da comunidade e constata que os níveis de bilinguismo variam dependendo de fatores históricos e sociais, como sexo e faixa etária. Ela problematiza, dizendo que os componentes cognoscitivos, afetivos e emocionais, os quais estão ligados à forma de pensar, sentir e avaliar, são determinantes para que uma variedade linguística se mantenha ou não.

A autora conclui que em Cascavel existe uma comunidade étnica italiana e que apenas os descendentes mais velhos e parte dos da faixa etária intermediária compõem uma comunidade de fala, ainda que de preservação, ponderando que William Labov considera comunidade de fala como um grupo que compartilha as mesmas normas em relação à língua. Portanto, a identidade étnica não pressupõe a existência de uma identidade linguística. Notamos, assim, que o fato de um indivíduo ser descendente, de ter um sobrenome italiano, não implica que este seja leal à língua dos antepassados.

Já na tese *Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo (em Educação)*, Gelson Leonardo Rech (2015) tem como objetivo investigar as escolas étnicas italianas na cidade de Porto Alegre, Rio Grande

do Sul, no período entre 1877, marco da fundação da Sociedade Italiana Vittorio Emanuele II, em 1938, quando ocorreu o fechamento dessas instituições. Observando fontes arquivísticas e periódicos, o autor analisou o processo de constituição dessas escolas e de sua cultura escolar articulado à construção da italianidade. Além disso, ele demonstrou que, em Porto Alegre, ocorreu uma trajetória duradoura de manutenção e de preservação da escola étnica e que sociedades italianas e a representação consular na capital formaram, na década de 1930, uma rede escolar sob a égide da ideologia fascista.

Luciana Lanhi Balthazar (2016), na tese *Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região*, investiga as atitudes linguísticas de descendentes de italianos em relação à língua italiana falada no sul de Santa Catarina, selecionando cinco cidades para a pesquisa: Pedras Grandes, Urussanga, Criciúma, Nova Veneza e Siderópolis. Dentro da perspectiva sociolinguística laboviana, a pesquisadora estabeleceu, além da dimensão diatópica (geográfica), três dimensões sociais: diageracional (idade), diagenérica (sexo) e diazonal (zona rural e urbana). A autora verificou os percentuais das atitudes positivas, negativas e neutras nas quatro dimensões mencionadas, relacionando-os com os motivos econômicos, sociais e/ou históricos.

A partir de 80 entrevistas semiestruturadas, 16 em cada uma das cinco cidades, Balthazar mostrou que a maior parte das atitudes linguísticas manifestadas pelos ítalo-brasileiros são positivas em relação à língua italiana falada na região. Os falantes com mais atitudes positivas são, em ordem decrescente, das seguintes cidades: Nova Veneza, Urussanga, Siderópolis, Criciúma e Pedras Grandes.

Entre os resultados, a pesquisadora evidencia que se constataram mais atitudes positivas na zona urbana que na zona rural e que isso talvez possa ser explicado pela retomada e pela revalorização da italianidade que está ocorrendo em todo o sul de Santa Catarina, mas, em especial, na zona urbana.

Observando alguns dos resultados em relação às atitudes de homens e mulheres, verificou-se que as mulheres apresentam mais atitudes negativas em relação à língua italiana falada na região e que elas se preocupam mais com o status social da língua. Luciana Balthazar relaciona tal aspecto com os resquícios dos pensamentos originários da Campanha de Nacionalização da década de 1930, época em que ser italiano era considerado vergonhoso. A pesquisadora, conclui, portanto, que o sul de Santa Catarina "parece estar em um período de transição no qual, apesar da presença de atitudes linguísticas negativas, existem superiormente mais atitudes positivas, sobretudo entre os mais velhos e nas zonas urbanas".

No mesmo ano, Nayra de Paiva Oliveira, na dissertação *Memória e identidade: ensino de italiano como le na era pós-método*, discorre sobre o pós-método pensando no ensino de língua italiana como LE. Ela considera inicialmente a história de Cascavel e o fato de ter sido colonizada por muitos descendentes de italiano. Ela analisou dois livros didáticos de italiano LE: *Magari* e *Nuovo Progetto 2*, observando atividades sobre memória, identidade e imigração e notando que tais aspectos são pouco trabalhados. Ela finalizou a pesquisa com algumas propostas de atividades para o ensino de língua italiana como LE pensando na questão da imigração italiana para Cascavel, relacionando-as com memória e identidade.

Em 2016, Fernanda Landucci Ortale, com a tese de livre-doutorado *A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria*, realiza um estudo de caso sobre o processo de formação de uma professora de italiano em Pedrinhas Paulista, colônia italiana fundada em 1952 e emancipada em 1991. Por meio de entrevistas orais gravadas em áudio, anotações e diários de campo, a pesquisadora analisou os dados com base nos conceitos de identidade e de língua de herança, à luz dos pressupostos da teoria Pós-Método.

Em 2017, Alessandra Regina Ribeiro Honório defende a tese *Descendentes de (i)talianos de Cascavel/PR: língua e cultura encobertas*, na qual investiga, nas práticas discursivas, o que há da língua e cultura do imigrado italiano no contexto cascavelense, mediante dados levantados por meio de observação simples da citada comunidade e entrevistas semiestruturadas, com pessoas de três gerações: jovens, adultos e idosos. Ela busca responder às seguintes perguntas: a língua e cultura do imigrado italiano existem em Cascavel? De que modo? Nesse sentido, a autora, demonstra formas de cultura e língua invisibilizadas e as razões que levaram e levam a tal situação. Tal pesquisa, tendo como aporte teórico as perspectivas de autores como Schlieben-Lange (1993), Rajagopalan (2002, 2003 e 2007), Bourdieu (1998), Burke (2003 e 2006), Bosi (1994 e 2003) e Halbwachs (1990), contribui para o desenvolvimento de novos estudos nesse âmbito.

Em 2018, Rosângela Maria Laurindo Fornasier, com a dissertação *A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método* realiza um estudo de caso sobre o processo de produção de material didático para um curso de língua de herança no município de Pedrinhas Paulista,

ex-colônia italiana no estado de São Paulo e demonstra a importância da narrativa oral e da ativação da memória dos anciãos para a (re)construção da identidade de novas gerações.

Podemos observar que muitas pesquisas se dedicam mais à descrição da manutenção/preservação de variedades linguísticas minoritárias italianas no Brasil e/ou sua relação com o português. Nessa perspectiva, os seguintes estudos evidenciam atitudes, crenças e valores da língua e cultura italiana em comunidades bilíngues: Frosi (1989), Confortin (1991), Margotti (2004), Krug (2004), Bergamaschi (2006), Pertile (2009), Bortolotto (2015), Beloni (2015), Balthazar (2016) e Honório (2017).

Há estudos que se preocupam mais com o ensino de língua italiana por uma perspectiva intercultural, os quais, no entanto, não olham para as variedades linguísticas do italiano nem especificamente para os contextos de colonização italiana no Brasil: Canto-ni (2005), Porcellato (2013), Gazzoni (2014), Alves (2014),

Algumas pesquisas observam mais o sistema educacional (escolas étnicas) no período de colonização, como o estudo de De Marco (2009) e de Rech (2015), ambas as pesquisas na área da Educação. Outros estudos investigam questões em relação às políticas linguísticas para o ensino de italiano: Lorenzi (2014), Zorzan (2015).

Somente algumas pesquisas se atêm mais às variedades linguísticas articuladas ao ensino de italiano (em contextos de colonização), tais como a de Ribeiro (2005), Pinheiro (2008), Frangiotti (2014), Krieser (2015), Oliveira (2016), Ortale (2016), Fornasier (2018) e pressupomos que de Frosi (1997) também. Ribeiro, Pinheiro e Krieser, no entanto, observam muito mais os aspectos que envolvem as políticas linguísticas do que o ensino em sala de aula em si, ou seja, verificam os fatores externos que influenciam no aprendizado da língua estrangeira. Já o estudo de Frangiotti

se preocupa mais com as variedades linguísticas no ensino. Apesar de verificar apenas questões documentais, analisando livros didáticos, a pesquisa já mostra um passo adiante de articulação entre as teorias da Sociolinguística e da Linguística Aplicada. Da mesma forma, Oliveira (2016) analisa dois materiais didáticos e cita o fato da imigração italiana e da descendência em Cascavel, no entanto, não tem como base estudos sobre a variação linguística/sociolinguística. Ortale (2016) e Fornasier (2018) fazem a articulação do ensino com o contexto de colonização enfatizando, principalmente, a língua de herança. Notamos, portanto, que há espaço para pesquisas que analisem os livros didáticos de italiano mais atuais, relacionando o manual com o contexto de ensino e com as línguas de imigração e a identidade étnica do grupo italo-descendente, principalmente, em âmbito paranaense.

Além de dissertações e teses, há diversos artigos, relacionados aos temas de interesse para este estudo, os quais estão publicados na Revista de Italianística da Universidade de São Paulo (USP)³, periódico semestral com números alternados dedicados à língua e à literatura italianas. A revista é uma publicação que se apresenta como meio de divulgação da produção científica de pesquisadores nacionais e estrangeiros, ligados à área de italianística, desde 1994.

Entre as pesquisas de língua, notamos que maior parte se atém a estudos relacionados à Linguística Aplicada, mostrando o percurso de modernização da área do ensino, uma vez que muitos artigos publicados no início da década de 90, ainda refletiam conceitos do estruturalismo, uma vez que não percebiam o erro como um processo de aprendizagem, de interlíngua, e não consideravam as variedades linguísticas em sala de aula.

3 Disponível em: www.revistas.usp.br/italianistica

Até mesmo artigos mais recentes, como o de Loredana Capra e Olga Alejandra Mordente (2006), por exemplo, intitulado *Italiano a São Paulo: lingua materna, etnica, o lingua straniera da imparare e da insegnare? Come insegnarla?*, fala de “resíduos” regionais, “pobre e simplificada” (CAPRARA; MORDENTE, 2006, p. 63). Apesar de falar sobre a formação de professores de italiano no Brasil, sobre o nível de competência linguística dos estudantes de graduação em Letras Italiano, as pesquisadoras (brasileira e argentina) pouco consideram a “língua étnica”, apesar de anunciarem no título e desconsiderarem as transferências linguísticas, a interlíngua como um processo natural.

Por outro lado, há diversas pesquisas apresentadas na Revista *Italianística* que consideram as variedades linguísticas italianas. A pesquisadora Giliola Maggio, em 2003, publicou o texto *Vestigi di lingua italiana: testimonianze da Padrinhas Paulista*. A partir de uma pesquisa de campo realizada naquele município, onde há uma comunidade italiana desde 1952, Maggio apresenta testemunhos de imigrantes, os quais abordam a angústia da perda da pátria, assim como as dificuldades que enfrentaram no novo país, com novos costumes e uma nova língua. Ela observa com os depoimentos uma língua misturada: com um italiano dialetalizado, um dialeto italianizado e um português-brasileiro.

Ana Maria Chiarini (2006), por sua vez, no texto intitulado *L'italiano in Brasile: lingua, italianità e processi di identificazione*, aborda a sobreposição entre processos de aprendizagem do italiano e processos de identificação, centrando o foco especificamente no caso da língua italiana no Brasil. A partir dos dados obtidos em uma pesquisa de mestrado em Antropologia e em uma pesquisa de doutorado em LA, a autora defende a língua/símbolo

de identidade e o desejo de celebrar a participação numa comunidade real ou imaginária.

No artigo *Le varietà del repertorio linguistico e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, publicado em 2011, Carolina Pizzolo Torquato defende que as variações linguísticas não podem ser ignoradas no ensino e na aprendizagem de italiano como língua estrangeira. A autora, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), discute a questão de o italiano apresentar muitas variações linguísticas, não apenas na simples distinção entre língua e dialeto, mas também diferenças no chamado italiano *standard* o *neo-standard*. Para a pesquisadora, conhecer esse quadro de variações linguísticas, aprender a distingui-las e a usá-las nos diversos contextos faz parte da competência comunicativa de um falante nativo e estrangeiro.

Outros pesquisadores trazem mais recentemente, na Revista Italianística, estudos que ressaltam a importância em se considerar a língua materna e identidade dos italodescendentes. Em 2015, Fernanda Ortale, Giliola Maggio e Paola Baccin publicam o texto *Identidade e bilinguismo em contexto de núcleo familiar de imigrantes italianos*, no qual apresentam um estudo das narrativas de dados coletados por meio de uma entrevista realizada com um casal de italianos radicados no Brasil desde 1957. A pesquisa de campo possibilita observar questões relativas ao bilinguismo e ao processo de construção de identidades de imigrantes, em que italianos e descendentes de italianos construíram e (re)constróem suas identidades, comprovando o conceito proposto por Stuart Hall, em que não há uma identidade fixa, permanente ou essencial.

Manuela Lunati, Luciana Lanhi Balthazar e Paula Garcia de Freitas (2015), na Revista Italianística, com o trabalho *Il Ruolo dei*

Dialetti nelle Politiche per l'Educazione Linguistica degli Italiani dall'Unità ad Oggi, investigam as políticas para a educação linguística adotadas na Itália, tanto no âmbito nacional quanto no local, desde a Unificação até os dias atuais. Elas dão particular atenção ao papel reservado aos dialetos em sua relação com a língua italiana padrão, apresentando os quatro períodos históricos marcantes nesse processo.

As mesmas autoras, Lunati, Balthazar e Freitas, publicam, em 2015, o texto *Dialetos e língua padrão: a educação linguística dos italianos em pátria e em contextos de imigração (1861-2015)*, e apresentam a relação entre a língua italiana padrão e os dialetos da Itália na educação linguística dos italianos na Itália e no Brasil. As autoras mostram as diferentes fases de forte antagonismo e outras, de aliança, uma vez que os dialetos eram usados para auxiliar no ensino e na aprendizagem do italiano padrão. Da mesma forma, elas analisam como essa relação se deu em contexto de imigração, com particular atenção ao Brasil, falando sobre as perspectivas para o ensino do italiano.

Em 2016, Luciana Duarte Baraldi, Juliana Hass e Fernanda Ortale, no texto *Do projeto "Italianando a San Paolo" ao mapeamento do curso de italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do estado de São Paulo: problemas, desdobramentos e propostas de ação*, apresentam o percurso que culminou na realização de um mapeamento dos CEL em São Paulo, demonstrando dados atuais sobre esse contexto, principalmente no que diz respeito à situação da língua italiana e aos problemas de ensino. A partir disso, elas explicam que fizeram ações de políticas linguísticas, reunindo o curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Faculdade de Educação, da USP, Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI), Consulado Italiano e Federação

das Entidades Culturais Ítalo-Brasileiras do Estado de São Paulo (Fecibesp), para uma reunião com o objetivo de discutir os problemas atuais do ensino de italiano em geral e soluções para a divulgação e fortalecimento do CEL.

Em 2017, Fernanda Ortale, Vinicio Corrias e Rosangela M. L. Fornasier, na Revista Letras Raras, publicaram o texto *Desafios no ensino da língua de herança: o italiano em Pedrinhas Paulista*. Neste estudo os autores apresentam o processo de implantação do ensino de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista, ex-colônia italiana. Para isso, refletem sobre o planejamento e a elaboração de materiais didáticos para esse contexto específico, no qual a língua-alvo não é estrangeira, nem materna para a maioria da comunidade. A pesquisa apoia-se na Pedagogia Pós-Método e nos estudos sobre políticas linguísticas e línguas de herança. Os resultados demonstram que existe a necessidade de implantação de espaços formais de aprendizagem da língua de herança e também de políticas linguísticas familiares para a sua manutenção em contextos informais.

A nível internacional, a italiana Patrizia Manili, com o artigo *L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche*, publicado na revista italiana *Rassegna dell'istruzione*⁴, em 2007/2008, fala sobre o ensino de língua italiana pela perspectiva da Sociolinguística, defendendo a necessidade de desenvolver a competência linguística-comunicativa que vá além da aprendizagem de vocábulos e estruturas linguísticas.

O artigo *Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, de Alberto Sobrero e Annarita Miglietta, foi publicado em 2011, na revista *Italiano LinguaDue*⁵. No texto, os autores

4 Disponível em: <http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/>

5 Disponível em: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>

apresentam algumas principais diferenças em diversos níveis linguísticos (fonético/fonológico, morfológico, lexical) do italiano falado em diferentes regiões. Na pesquisa, os estudiosos notam que o Quadro Comum Europeu anuncia a competência sociolinguística em grau alto para o nível C2, mostrando a importância do desenvolvimento desse tipo de consciência nos alunos de italiano LE.

Um estudo que envolve o italiano - variação linguística e ensino de língua - em âmbito internacional, é o da italiana Giorgia Miazzo, que em 2012 formou-se em Glottodidattica con portoghese e italiano e esteve no Brasil para investigar o talian. A pesquisa resultou em duas obras: *Scoprendo il talian: alla scoperta dell'identità e della cultura di una comunità migrante* e *Cantando in talian: imparare el talian cola mùsica*, ambas publicadas em 2015, sendo a primeira teórica e a segunda um material didático para o ensino do talian.

Na primeira obra, Miazzo (2015) expõe no capítulo inicial os fatos históricos, sobre a imigração dos italianos. No segundo, ela discorre sobre: a língua de imigração, o desenvolvimento do talian a partir do dialeto, a resistência linguística e o período da ditadura, a valorização e legislação do talian. No terceiro, a italiana apresenta a constituição linguística de tal variedade: a fonética, a ortografia, acentos, empréstimos e fala sobre a tradição oral dessa língua, bem como sobre a produção linguística-literária. No quarto capítulo ela aborda brevemente sobre didática e no quinto sobre a tradição do canto entre os descendentes e sobre a função comunicativa dessa manifestação, no entanto, de forma superficial. A obra tem um caráter muito mais jornalístico do que científico, pois apresenta poucas reflexões teóricas e acaba mais divulgando o talian e a pesquisa realizada.

Miazzo (2015) generaliza as comunidades de italodescendentes no Brasil como se todas tivessem as mesmas características. Por exemplo, ao dizer que “O talian é uma língua de uso comum, utilizada em contextos profissionais: universidade, rádio, televisão, cinema e teatro, mas também em festas comemorativas, como filós, noites corais, festivais gastronômicos e musicais e encontros recreativos” (MIAZZO, 2015, p. 53, tradução nossa)⁶, ela acaba generalizando as comunidades ítalo-brasileiras. Em Cascavel, por exemplo, bem como em outras cidades em que há a presença de italodescendentes, o talian não é de uso comum, mas de uso muito mais planejado e proposital, conforme observado por Beloni (2015), uma vez que nesta comunidade a história da migração de italodescendentes é diferente daqueles que se encontram nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Além disso, existe a interação com outras etnias e a colonização não foi feita por imigrantes italianos, mas por seus descendentes.

Giorgia Miazzo tem percorrido as comunidades ítalo-brasileiras, ensinando o talian, aplicando o livro didático que desenvolveu, defendendo que: “Portanto, ensinar o talian torna-se uma honra, uma obrigação moral, uma manifestação de respeito pelas origens, além do orgulho de viver uma cultura que constitui uma extraordinária ligação histórica e geográfica entre os dois mundos” (MIAZZO, 2015, p. 66, tradução nossa)⁷. Esta necessidade de ensinar/aprender o talian pode estar presente em muitas comunidades, tais como Serafina Corrêa, onde há mais pessoas

6 “*Il talian è una lingua di uso comune, utilizzata in contesti professionali: università, radio, televisione, cinema e teatro, nonché nelle feste commemorative, come filò, notti corali, festival gastronomici e musicali e incontri ricreativi*” (MIAZZO, 2015, p. 53).

7 “*Pertanto, insegnare il talian diventa un onore, un obbligo morale, una manifestazione di rispetto per le origini, oltre che l'orgoglio di vivere una cultura che costituisce uno straordinario collegamento storico e geografico tra i due mondi*” (MIAZZO, 2015, p. 66).

que têm o talian como língua materna. Em Cascavel, no entanto, assim como em diversos outros municípios, o contexto é diferente. São poucos falantes do talian e o *status* linguístico é menor, a integração com outras etnias é bem maior, há a presença de diversas outras descendências, sendo que, nesse sentido, as políticas de valorização do talian por meio de outras ações, poderiam ser mais eficientes. Talvez, falar sobre identidade, sobre questões linguísticas e extralinguísticas para que se desenvolva a consciência intercultural, o respeito à diversidade, seria mais eficiente.

Miazzo esteve em Cascavel em julho de 2017, propondo, em parceria com o Círculo Italiano e a Secretaria de Cultura do município, o curso Aprenda a falar talian, com duração de 16 horas. No entanto, como ensinar uma língua em poucos dias? Para quem ensinar o talian para a geração mais velha, que tem essa variedade como língua materna? Teria sentido, da mesma forma, nós brasileiros irmos à região do Vêneto ensinar o dialeto vênето para eles? No curso, em Cascavel, Giorgia Miazzo aplicou algumas unidades didáticas do seu livro, o qual, no entanto, apresenta uma abordagem muito mais estrutural e tradicional, com poucas reflexões discursivas e possibilidades de desenvolvimento intercultural. Na página 17, de sua obra didática, por exemplo, ela traz o texto *La lengua de on pòpolo de migrante*, no entanto, a partir dele não há o direcionamento para o desenvolvimento de discussões, tal como em todos os outros textos e capítulos apresentados na obra. Além disso, a maioria dos exercícios são gramaticais e de fixação de léxico.

Outro fato que chamou muita atenção foi que Giorgia Miazzo se referia ao talian como uma língua falada na região do Vêneto, na Itália, não explicando para os alunos que o talian é uma língua italiana brasileira, a qual se desenvolveu aqui, a partir do dialeto

vêneto trazido pelos imigrantes, em contato com italianos de outras regiões do norte e com o português. Apesar de na obra teórica Miazzo (2015) explicar essa diferença, em seu discurso oral isso ficou muito vago e ambíguo, principalmente para aqueles alunos que não têm os conhecimentos de mundo relacionados ao tema, não tendo consciência sociolinguística.

Como se pode perceber há diversas pesquisas que envolvem as variedades linguísticas no ensino de italiano como língua estrangeira, mas apenas duas em contexto cascavelense, pesquisada por Ribeiro, em 2005, quando a habilitação de Italiano do curso de Letras estava ainda no início e por Oliveira, em 2016, a partir de uma pesquisa documental e não de campo. Notamos, portanto, conforme dito anteriormente, que existe a necessidade de apresentar estudos que avaliem livros didáticos utilizados atualmente, que entrevistem estudantes de graduação, professores e alunos de cursos de italiano realizados na cidade. Percebemos, também, que há muitas discussões e diversas pesquisas, mas poucos materiais que possam dar suporte para o professor em sala de aula, o que, talvez, justifique a elaboração de propostas didáticas para um determinado contexto de ensino.

Quando se fala em variedade linguística e cultural italianas, as pesquisas são feitas muito mais a partir de aspectos aparentes e superficiais, como o *talian* (perceptível aos ouvidos) e a manifestações étnicas culturais (perceptíveis aos ouvidos com a música, aos olhos com a dança, ao paladar com a gastronomia, por exemplo). Assim, propomos, neste estudo, além de abordar esses aspectos que estão evidentes em nosso contexto, observar, analisar e refletir sobre algumas questões mais complexas e semanticamente discursivas, no caso, comportamentais, dadas por pistas de contextualização, as quais devem ser compreendidas para que sejamos falantes competentes em italiano.

02

METODOLOGIA: DISCUSSÃO TEÓRICA E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se inscreve na tradição interpretativista, a qual se desenvolveu a partir do início do século XX, contrapondo o positivismo e a pesquisa estritamente quantitativa. Nesse sentido, o interpretativismo “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13), dando ênfase, portanto, à observação qualitativa, às particularidades e às experiências de um determinado contexto e grupo.

Este estudo tem como base a perspectiva teórica da Sociolinguística Interacional de Gumperz (1998) e da Linguística Aplicada, pelo ensino transversal de línguas, pela vertente INdisciplinar de Moita Lopes (2006) e transgres-

siva de Pennycook (2006), envolvendo pesquisas nas ciências sociais e humanas. Nesse aspecto, "trata-se de um conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação", (MOITA LOPES, 1998, p. 119), o que pode proporcionar, a partir da compreensão, determinada atitude pedagógica.

A Sociolinguística Interacional representa o diálogo da Sociolinguística com abordagens da Teoria Social, uma vez que "Nas últimas décadas do século XX, teorias sociolinguísticas passaram a dialogar com diferentes abordagens da Sociologia, na busca de entendimento das relações entre a linguagem, as questões sociais e a vida das pessoas" (OLIVEIRA; PEREIRA, 2016, p. 111), para entender a língua/linguagem em uso. Assim, pelo viés desse tipo de sociolinguística, "A diversidade afeta a interpretação, com diferenciações de ordem cultural" (OLIVEIRA; PEREIRA, 2016, p. 113).

A presente pesquisa tem como intuito articular a Sociolinguística Interacional a outros estudos, tais como pesquisas variacionistas, as atitudes e os fatores identitários, assim como a questões relacionadas às abordagens de ensino da Linguística Aplicada, entendida como Sociolinguística Aplicada à Educação por Cyranka (2016) e como Sociolinguística Educacional pela sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, em que a proposta é que se trabalhe com a variação linguística em sala de aula para orientar os alunos e instrumentalizá-los sobre as diferenças dialetais.

Apresentamos nesta tese leituras e referências além do campo teórico que nos prescrevemos pelo fato de acreditarmos que "o diálogo entre campos de saber afins pode ser uma forma de se chegar à compreensão do fenômeno da linguagem como comportamento social" (BORBA; LEITE, 2013, p. 7). Além disso, a relação

entre língua, cultura, sociedade e ensino é tão complexa que buscamos reforços científicos em diferentes especialidades teóricas.

Assim, além de relacionarmos a Sociolinguística Variacionista com a Interacional e com a LA, recorremos a estudos desenvolvidos a partir da psicologia social, antropologia, história, sociologia, literatura, dialetologia, lexicologia e outras áreas da linguística, pois acreditamos que elas se inter-relacionam, se desenvolveram e se desenvolvem na sociedade que é plural, multicultural e multicientífica.

A pesquisa qualitativa nas ciências sociais "procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), rebatendo as pesquisas com base em Comte, que negligenciavam o contexto histórico-social em que os fenômenos estudados estavam inseridos.

Sendo assim, esta pesquisa tem como base o paradigma interpretativista, uma vez que tem o intuito de observar a realidade de uma comunidade específica, no caso, estudantes e professores de italiano em Cascavel. Destacamos, ainda, o fato de que a sala de aula é, conforme Bortoni-Ricardo (2008), um espaço privilegiado para a construção de pesquisas qualitativas.

Nesse aspecto, na pesquisa qualitativa, "o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58) e, conforme Flick (2004) observa, "A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa" (FLICK, 2004, p. 25). O autor nota, também, que as "reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação" (FLICK, 2004, p. 25).

Nesse sentido, o fato de esta pesquisadora ter vivido por mais de um ano na Itália e ter sido acadêmica do curso de Letras Português/Italiano da Unioeste, professora no PEL, de aulas particulares e de língua e prática de ensino na habilitação de italiano na Unioeste, não inviabiliza a realização da pesquisa, mas apresenta diferentes possibilidades de interpretações.

Sendo descendente de italianos pelo lado paterno e de portugueses, índios e africanos pelo lado materno, conforme discorrido na autoapresentação, esta pesquisadora é membro da sociedade multicultural brasileira, o que afeta a forma como se vê e percebe o mundo. Por isso, acreditamos que, de acordo com esse paradigma, não há uma análise de fatos culturais, categoricamente objetiva, uma vez que, dissociar completamente as atitudes e a visão de mundo do pesquisador é impraticável. A neutralidade, portanto, na linguagem, é uma ilusão e o pesquisador não é um relator passivo, mas um agente ativo na construção do mundo (BORTONI-RICARDO, 2008).

Percebemos, assim, conforme as palavras de Demo, que “como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa, o traduz, sobretudo, por interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve” (DEMO, 2003, p. 14). Logo, o pesquisador é um sujeito sócio-histórico, o qual enfrenta inquietações, as quais o impulsionarão para que realize estudos que contribuam com a comunidade e com a educação.

2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Antes de apresentarmos a pesquisa de campo, a qual tem um papel central neste trabalho, destacamos que no capítulo anterior, para o estado da arte, foram realizadas sondagens, es-

tudos e análises de dissertações, teses e artigos relacionados a comunidades italodescendentes pela perspectiva variacionista assim como ao ensino de LI. Tal levantamento foi feito com afinco, com o objetivo de observar e verificar a necessidade de uma pesquisa de campo no contexto cascavelense e na temática proposta.

Apesar de o estado da arte ter sido elaborado por meio da coleta de dados em sites de programas de pós-graduação de instituições públicas, tendo sido, portanto, realizada uma pesquisa e análise documental, apresentamos este capítulo metodológico apenas na sequência pelo fato de os dados coletados nas entrevistas serem apresentados e analisados a partir do próximo capítulo.

Salientamos que as pesquisas elaboradas com base em documentos "são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios" (GIL, 2002, p. 47).

Nesse sentido, as vantagens da pesquisa documental são: fonte rica e estável de dados; a subsistência ao longo do tempo; a natureza histórica; o baixo custo; a não necessidade de contato com os sujeitos da pesquisa. No entanto, a principal limitação seria a não-representatividade e a subjetividade dos documentos (GIL, 2002). Assim, partir para uma pesquisa *in loco* torna-se fundamental para o diagnóstico de outras questões a serem consideradas.

Realizamos, então, para este estudo, pesquisa de campo, com base na Sociolinguística Interacional de Gumperz (1998), sob o viés de recursos da conversação pragmática e da Etnografia Escolar de Erickson (2001), uma vez que, os estudos sobre etnografia escolar, com base nas afirmações deste autor, examinam e observam a sala de aula (microetnografia) e a comunidade (macroetnografia) com a qual as relações dialéticas se estabelecem

nas enunciações dos usuários. Tendo em vista que “as pessoas realmente fazem ao falar” (ERICKSON, 1988, p. 82-83), entendemos a pertinência de se realizar uma pesquisa de campo por meio de entrevistas.

Para visualizarmos e refletirmos sobre o desenvolvimento da competência comunicativa/intercultural e da consciência sociolinguística de professores e alunos de italiano em Cascavel, realizamos entrevistas⁸ por meio de um roteiro de perguntas (em anexo), as quais oportunizaram a coleta de histórias de vida e narrativas, aspectos socioculturais, informações sobre o processo educacional, dados metalinguísticos, atitudes, estereótipos e preconceitos sobre a cultura e a língua italiana.

Para aprofundarmos os dados metalinguísticos, utilizamos também a técnica *matchedguises* (falsos pares) ou *Matched Guise Technique*. Apesar de os dois áudios não serem narrados pela mesma pessoa (bilíngue), como prevê a técnica criada pelo psicólogo social Wallace Lambert, sendo, no caso, narrados por pessoas diferentes, observamos que esta apresentou resultados positivos perante a análise das percepções/crenças dos falantes em relação às formas linguísticas ouvidas e analisadas. Os entrevistados ouviram dois áudios, sendo um falante do talian, e outro de um falante do italiano padrão. Na sequência, fizemos as seguintes perguntas: *Em que língua as pessoas estão falando? Há alguma diferença? Qual das duas formas de falar você acha*

8 Para a aplicação das entrevistas foi utilizado um gravador de voz, com as seguintes características: marca Sony ICD-PX312 Digital Flash Voice Recorder, com 2GB de memória flash, com capacidade de armazenar 534 horas, com microfone embutido de alta sensibilidade, relógio e alarme, com registro de data e hora da gravação, USB 2.0 para conexão com o computador e transferência de arquivos de alta velocidade, indicador de carga de bateria e visor de cristal líquido (LCD).

mais bonita? Tais questionamentos oportunizaram a análise sobre crenças e atitudes dos falantes entrevistados.

Sobre a utilização de entrevistas, Freitas (2002) esclarece que as perguntas e respostas são produções dialógicas:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

Sendo assim, durante as entrevistas, algumas perguntas foram adicionadas, conforme as respostas dos entrevistados, considerando a interlocução do discurso concedido. Em certos casos, algumas respostas já antecederam outras perguntas e, por isso, o roteiro era sempre adequado conforme a elocução comunicativa.

A geração dos dados obedeceu a três procedimentos básicos: observação participante, entrevista com uso do questionário semidirigido e transcrição grafemática, ou seja, transposição da oralidade à escrita alfabética.

Para Bortoni-Ricardo (2008), as impressões do pesquisador também são fontes de informação e análise. Nesse sentido, o diário de campo foi um instrumento importante, pois foram registrados fatos e comentários que não foram captados durante a entrevista, os quais são fundamentais para uma observação do entrevistado e da comunidade. Além das impressões, optamos por deixar as perguntas improvisadas durante a narrativa dos

entrevistados. Assim, colocamos entre colchetes [] acréscimos de informação e as perguntas feitas pelo pesquisador durante o discurso do entrevistado, as quais serviram de incentivo para que ele continuasse e/ou aprofundasse a narração. Já para suprimir alguns trechos das respostas utilizamos o seguinte símbolo: [...].

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017, em Cascavel. As aplicações do questionário foram feitas por meio de entrevistas individuais, previamente agendadas. Vale destacar que, para cada encontro, foram providenciadas duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as quais foram assinadas, sendo uma via entregue ao pesquisador e outra permanecendo com o entrevistado.

Cada entrevista durou aproximadamente uma hora, dependendo do entrevistado, e as transcrições, grafemáticas, foram feitas, durante o ano de 2017. Buscamos com as questões dos dados de identificação, levantar informações básicas sobre o entrevistado. Na parte dos dados socioculturais, o objetivo foi deixar os alunos e professores à vontade para contarem histórias de experiência pessoal. Na sequência, foram feitas perguntas sobre o processo educacional, questões metalinguísticas e na última parte do roteiro, questões sobre pistas de contextualização e estereótipos.

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, realizamos também algumas análises documentais. Lembrando que para Lüdke e André (1986), os documentos nascem num determinado contexto e proporcionam informações sobre esse ambiente. Pensando na análise contextual de ensino, por meio de perguntas sobre o processo educacional, foi possível verificar os materiais didáticos utilizados pelos alunos e professores de italiano em Cascavel. Assim, foi possível analisar o contexto e as concepções

de ensino a partir não apenas dos relatos dos sujeitos, mas também por meio dos livros utilizados em sala de aula.

Além disso, foram consideradas leis, decretos, notícias e reportagens publicadas em Cascavel e no Brasil sobre a valorização da variedade linguística italiana e sobre o ensino desse idioma. Levamos em conta também os documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira em âmbito nacional, estadual e municipal.

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 63) explicam que para observar a cultura escolar como objeto histórico deve-se considerar e analisar os saberes e valores impostos no espaço escolar. Para isso, os autores notam que é necessário analisar o conjunto de normas e práticas escolares, os comportamentos, e que muitas vezes isso pode ser observado em "cadernos, planos de ensino, livros, provas e material didático geral". Para os autores, as fontes primárias são "o elemento mais importante para esclarecer lacunas de documentos, de memória, ou mesmo para alterar estereótipos cristalizados e reproduzidos *ad aeternum* através da utilização apenas de fontes secundárias", ou seja, nem sempre o que está nos documentos oficiais (nacionais, estaduais e até mesmo nos planos de ensino) é o que acontece de fato em sala de aula. Por isso, considerar o relato⁹ de estudantes e professores torna-se muito mais verídico do que a análise de planos de ensino. Assim, a pesquisa *in loco* torna-se essencial para diagnosticar o contexto histórico de Cascavel e de seus habitantes, tal como a pesquisa de campo.

Destacamos que, ao analisar o contexto em que os alunos de italiano estão inseridos e seus discursos, esta pesquisa tem ca-

9 Destacamos que para designar os trechos apresentados nesta tese, obtidos por meio das entrevistas (pesquisa de campo), utilizamos os termos: relato, depoimento, narrativa, enunciado, entre outros, como sinônimos para referir-se a algumas partes da entrevista. Nesse sentido, não tem-se o intuito de diferenciar a carga valorativa de determinadas palavras.

ráter interpretativista, qualitativo, etnográfico escolar e social. Diante disso, no próximo subcapítulo, contextualizamos os aspectos histórico-sociais, culturais, religiosos e identitários que constituem a comunidade cascavelense, uma vez que observar esse cenário torna-se uma necessidade quando se fala em ensino desse idioma em Cascavel.

2.2 A LOCALIDADE

Muito antes da chegada dos europeus ao Oeste do Paraná, já se encontravam nesta região os índios caingangues. Em 1557, conforme dados do site da prefeitura de Cascavel¹⁰, os espanhóis começaram a ocupar a área e fundaram a Ciudad del Guairá, atual Guaíra. Os tropeiros, por sua vez, em 1730, também ocuparam a região. O povoamento de Cascavel começou de fato apenas no fim da década de 1910, quando colonos caboclos e descendentes de imigrantes de outras nacionalidades, no auge do ciclo da erva-mate, se instalaram nesta região.

Na década de 1930 o ciclo da erva-mate se extinguiu e se iniciou o ciclo da madeira. A partir disso, várias famílias, formadas por colonos sulistas, de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo a maioria descendente de italianos, alemães e poloneses, bem como de ucranianos, chegaram a Cascavel. Foram os caboclos, oriundos das regiões cafeeiras, no entanto, que constituíram a base populacional do município. A exploração da madeira, o cultivo da agricultura e a criação de suínos foram as atividades principais desenvolvidas nesse período.

10 Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

Por causa da extração madeireira, as áreas de mata nativa se esgotaram. Assim, o setor agropecuário se desenvolveu e tornou-se a base econômica da região. A fase da industrialização chegou no fim da década de 1970, simultaneamente ao aumento da atividade agropecuária, com destaque para a produção de soja e milho.

O município foi oficializado pela prefeitura de Foz do Iguaçu em 1936, passando a ser denominada Cascavel, mas apenas em 1938 se tornou distrito e em 1951 foi emancipado.

Conforme podemos observar no mapa a seguir, Cascavel faz divisa com os municípios de Santa Tereza do Oeste, Tupãssi, Toledo, Cafelândia, Corbélia, Braganey, Campo Bonito, Catanduvas, Três Barras do Paraná, Boa Vista da Aparecida e Lindoeste:

Ilustração 1 - Municípios que fazem divisa com Cascavel



Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=410480>

Cascavel conta com migrantes de diversas regiões do Brasil e imigrantes de outros países, conforme podemos verificar nos números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Segundo os dados, das 286.205 pessoas residentes no município, a maioria, sendo mais de 259 mil, nasceu na região sul do Brasil.

Quadro 2 - População residente por lugar de nascimento

Região Norte	1.240
Região Nordeste	3.979
Região Sudeste	15.095
Região Sul	259.682
Região Centro-Oeste	3.333
Brasil sem especificação	1.388
País estrangeiro	1.488
População residente - total	286.205

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados do IBGE (2010)

Se compararmos os dados acima com os de 1970, também do IBGE, podemos observar a naturalidade da população de Cascavel. A quantidade de paranaenses, naquele ano, nesta área, era de 49.767 pessoas. Os rio-grandenses representavam 14.626 e os catarinenses 13.819. Na sequência, estavam aqui presentes e registradas pessoas que vieram de São Paulo, com 3.730, Minas Gerais, com 3.702, Espírito Santo, com 1.204 e de outros estados, 3.075. Evidenciamos, a partir dos dados, que a maior parte dos paranaenses eram filhos de colonos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e estes, reproduziam “valores e significados da vida social, dando continuidade às influências e saberes recebidos de seus pais” (PIAIA, 2013, p. 121).

O fato de a maioria da população ser formada por migrantes sulistas de ascendências alemã e italiana justifica a presença do ensino de língua italiana na região, assim como a pesquisa nesta localidade. Nesse contexto, considerar aspectos históricos, identitários e culturais em sala de aula de LI é necessário para compreender o comportamento desse grupo perante a própria identidade étnica e linguística. Outra questão que podemos pesquisar é se existe o trabalho intercultural, uma gestão de conflitos étnicos e culturais em sala de aula, uma vez que a comunidade cascavelense é multicultural e plurilíngue. O português é a língua oficial, mas há falantes não apenas de variedades linguísticas como italiano, alemão e ucraniano, mas também o falar de pequenos grupos étnicos, ou de grupos mais recentes como os haitianos. Além disso, devemos lembrar que existem variações linguísticas de brasileiros de outras regiões, como do norte do Paraná, dos estados de São Paulo e Minas Gerais, entre outros.

Justificamos a realização desta pesquisa no contexto microetnográfico e macroetnográfico de Cascavel pelo fato de ainda encontrarmos nesta localidade uma vasta comunidade descendente de italianos, bem como algumas tradições, entre elas a variedade linguística minoritária italiana, no caso, o *talian*.

A partir da observação participante, constatamos previamente que maior parte dos estudantes de italiano são italodescendentes e que muitos deles, apesar de buscarem o aprendizado desse idioma por questões étnicas, desconhecem ou não valorizam as variedades linguísticas italianas trazidas pelos imigrantes e hibridizadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Outra questão que pudemos constatar e hipotetizar previamente foi o fato de muitos alunos de italiano não compreenderem a transformação cultural do ítalo-brasileiro em relação àquele italiano contemporâneo.

Observando a comunidade, percebemos que o contexto da cultura italiana em Cascavel pode ser visualizado, em diversos estabelecimentos, a partir de nomes próprios, sobrenomes, substantivos e adjetivos, todos em língua italiana, tanto na forma padrão, quanto no dialeto ou no talian. Na designação de nomes de lugares comerciais e públicos, os itens lexicais, presentes nas placas e faixas de restaurantes, edifícios, mercados, sorveterias, entre outros negócios ou, ainda, em nomes de ruas, por exemplo, revela a valorização e a preservação da cultura italiana na cidade.

O município contou com uma *Agenzia Consolare Onoraria* entre os anos de 2000 e 2010. A agência, que providenciava cidadanias e passaportes, era representada por Geraldo Sostizzo e mantida pelo Governo Italiano. O Círculo Italiano de Cascavel, fundado em 28 de outubro de 1991, por Gicelda e Armindo Cavalca, é outra manifestação importante de italianidade. Criado a partir de atividades e brincadeiras, de cantos e danças, jantares e reuniões realizados na residência do casal fundador, o Círculo nasceu com o objetivo de valorizar a tradição italiana e integrar descendentes. Atualmente, no entanto, são poucas as ações promovidas pelo círculo e a maior parte da população ou não sabe de sua existência ou acredita que não esteja mais em vigor.

O grupo de dança folclórica italiana *Ladri di Cuori* (Ladrões de Corações), por sua vez, nasceu em outubro de 1995, quando cinco casais de amigos do Círculo Italiano de Cascavel começaram a se reunir com o objetivo de formar um grupo de dança. A primeira apresentação do grupo ocorreu em 1996, no Restaurante Santa Felicidade, no município cascavelense, e em setembro do mesmo ano a equipe já contava com dez integrantes, quando então passou a ser denominado de *Gruppo Folklorico Italiano Ladri di Cuori*.

Já o grupo *Filò*, de canto de música folclórica italiana de Cascavel, surgiu em meados de 1997. Segundo o Jornal Hoje, de Cascavel, do dia 3 de junho de 2012, o grupo lançou no início de 2012 o primeiro CD, o qual conta com 15 músicas da cultura folclórica italiana, tais como *Da l'Italia noi siamo partiti (Mérica, Mérica)*, *Quel mazzolin di fiori* e *Nel mio bel giardin*. Todos os componentes do grupo são descendentes de italianos, segundo registra a reportagem.

O programa *Italia del mio cuore* (Itália do meu coração), conforme matéria publicada no Jornal O Paraná, de Cascavel, do dia 7 de abril de 2012, foi ao ar pela primeira vez no dia 4 de fevereiro de 1996, pela Rádio Nacional, passou pela Rádio Capital por um tempo e, de 2007 a 29 de fevereiro de 2020, foi transmitido pela Rádio Colméia (AM - 650 KHZ). Era apresentado por três componentes do grupo de canto *Filò*, Ermilo Zanatta, João Nichetti e Enore Savoldi, mas depois do falecimento deste último, apenas os outros dois apresentavam o programa nos últimos cinco anos.

O programa, que foi ao ar por 24 anos, todos os sábados, a partir das 15h30, ao vivo, tinha como objetivo, segundo os apresentadores, a manutenção da cultura ítalo-vêneta em toda a comunidade, "que é grande no oeste paranaense". Sobre essas manifestações culturais e linguísticas Busse e Beloni (2013) observam:

O grupo *Filò* e o programa de rádio *Italia del mio cuore* indicam que o *talian* é o resultado de um processo histórico, mas que está vivo ainda hoje nesta comunidade. Apresentar o contexto italiano que se tem atualmente, em Cascavel, e estudar o *talian* falado pelos descendentes italianos, desta cidade, é de fundamental importância, uma vez que eles evidenciam atitudes de valorização e de identificação de grupo. Assim, analisar as variações atuais pode oferecer condições para melhor compreender as diversidades linguísticas, a realidade heterogênea do presente, portanto, nos auxilia entender a heterogeneidade dialetal presente e passada, o que poderá, também, favorecer futuros estudos (BUSSE; BELONI, 2013, p. 331).

Já existiu, também, um coral italiano na cidade, chamado Raízes da Itália, conforme declaração dos entrevistados do programa de rádio no fim da reportagem ao jornal O Paraná: "Tínhamos o coral Raízes da Itália e vínhamos fomentando a preservação da nossa cultura e então decidimos fazer o programa". A Secretaria de Cultura mantém no Museu da Imagem e do Som (MIS), de Cascavel, uma fotografia de apresentação do coral no V Festival de Música de Cascavel em 1993. Não há registros, no entanto, de quando surgiu e quando se encerraram as atividades da equipe.

Outra manifestação da cultura italiana em Cascavel pode ser vislumbrada na Praça Itália da cidade, localizada na Avenida Brasil com a Rua Rocha Pombo, no Bairro São Cristóvão. Segundo o site da prefeitura da cidade (www.cascavel.pr.gov.br), o local foi inaugurado no dia 14 de dezembro de 2006, em comemoração aos 54 anos do município. O principal monumento da praça é o Leão Alado, uma reprodução da Praça de São Marcos, em Veneza - Itália, capital do Vêneto, região de origem da maioria dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil, o qual tem como simbologia mitológica a força e a proteção contra os invasores externos. Vale lembrar que o Leão Alado é símbolo da região do Vêneto e de inúmeras outras entidades administrativas civis e militares. O símbolo aparece em todas as cidades que estiveram sob o domínio da República Veneta, normalmente nas praças principais e nos edifícios históricos, em bandeiras, brasões, estátuas e moedas. A praça e o Leão Alado são homenagens aos primeiros imigrantes e descendentes de italianos que chegaram a Cascavel, na década de 1950. O pilar que forma o monumento representa a continuação das famílias e os anéis são as uniões das famílias.

Ao percebermos que o município de Cascavel nasceu em um ambiente multiétnico e que a italianidade sobrevive nesse con-

texto de relações pluriétnicas, notamos a necessidade de realizar nas aulas de língua italiana um trabalho com questões interétnicas/culturais/linguísticas, partindo das atitudes da comunidade, de alunos e de professores de italiano.

2.3 O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA EM CASCAVEL

O resgate da cultura italiana em Cascavel também pode ser percebido pela busca de cursos de língua italiana, no ensino formal. A existência da graduação em Letras Português/Italiano, da Unioeste, é um exemplo, assim como de cursos de língua italiana oferecidos pelo Programa de Ensino de Línguas (PEL), da mesma instituição, para a comunidade interna e externa da universidade. Além disso, nos últimos anos, professores da habilitação de Italiano estão ofertando cursos do idioma por meio de projetos de extensão, tais como: Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti) e Per Bambini.

Antes de todos os cursos citados acima, porém, o **Centro de Cultura Italiana (CCI)** é que oferecia o ensino do idioma na cidade. Sendo uma instituição que funciona nos estados do Paraná e Santa Catarina, com o objetivo de difundir o ensino da língua italiana no Brasil, ele foi fundado em 1992 e começou suas atividades no ano seguinte, atuando em mais de 100 municípios nos dois estados. Em Cascavel, o Centro de Cultura Italiana foi implantado em 1994 e os cursos de língua italiana foram ofertados até 1998, na sede do Círculo Italiano, passando, posteriormente, a funcionar no convento das Irmãs "Franciscanas Angelinas". Depois de um tempo, porém, o CCI foi extinto em Cascavel.

O **Italiano na graduação de Letras da Unioeste** iniciou em 1998. Segundo dados da pesquisa realizada por Ribeiro (2005, p. 38), foram dois anos de negociação para que se conseguisse inserir a habilitação no curso. No entanto, ela conta que a implantação ocorreu de fato somente em 2003, quando as 50 vagas do curso foram divididas, ficando 20 vagas para Português/Inglês, 15 para Português/Espanhol e 15 para Português/Italiano. A habilitação em italiano foi reconhecida tão somente em 2006.

Já os cursos de **italiano no PEL** tiveram início em 2004, em parceria com o CCI de Curitiba, o qual pagava os professores e fornecia o material. A partir de 2006, quando o curso de Letras Italiano da instituição foi reconhecido e professores começaram a ser formados pela universidade, novas turmas foram criadas, sem o apoio de Curitiba e com material diferente. Desde então, todos os anos abrem novas turmas de iniciantes em italiano e vários docentes/alunos e egressos da graduação leciona(ram) no projeto.

Criado em 1986, o **Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem)** é um projeto do governo do estado do Paraná, o qual tem como objetivo a complementação da formação de alunos dos ensinos fundamental e médio, mas começou a funcionar em 1988. Ribeiro (2005) explica que a inclusão das línguas ocorre com base na demanda e na necessidade da comunidade.

A inclusão da língua italiana no Celem, do município de Cascavel, ocorreu mediante concurso público realizado no final do ano de 2004 com a admissão do professor logo no início de 2005. Como já dissemos anteriormente, a comunidade cascavelense é composta de muitas pessoas de origem italiana, a porcentagem está entre 60% e 70% segundo a Secretaria da cultura deste município (RIBEIRO, 2005, p. 42).

Atualmente, conforme o site da Secretaria de Estado da Educação (Seed)¹¹, são ofertados cursos dos seguintes idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano. Além disso, oferece curso de Português para falantes de outras línguas (Pfol) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras), os quais funcionam nas instituições de ensino da rede estadual de ensino.

O **italiano no Celem**, conforme dados apresentados no site da Secretaria, está presente em diferentes municípios: Cascavel, Curitiba, Guarapuava, Ibaiti, Maringá, Paranaguá, Toledo, Vera Cruz do Oeste. Em Cascavel, conforme dados atualizados em 18 de janeiro de 2018, o curso de italiano pode ser feito nos seguintes colégios estaduais: Padre Carmelo Perrone, Eleodoro Ébano Pereira, Jardim Consolata, Jardim Santa Felicidade, Olinda Truffa de Carvalho, São Cristóvão e Wilson Joffre, bem como no Centro Estadual de Educação Profissional (Ceep) Pedro Boaretto Neto e no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja) Professora Joaquina M. Branco. No entanto, conforme a pesquisa *in loco*, sabemos que o governo tem feito diversos cortes na educação, extinguindo, por exemplo, o curso de italiano em algumas escolas. Assim, desde 2018, não é ofertado o idioma nos colégios Olinda Truffa de Carvalho e Wilson Joffre, por exemplo.

Devido aos cortes do governo, não apenas em Cascavel, mas também em cidades vizinhas, é que um professor de italiano de Toledo, por exemplo, criou a própria escola, Casa Cultural Itália, a qual tem o intuito de atender a região oeste do Paraná. Criada em Toledo, com turmas naquele município, no segundo semestre

11 Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>>. Acesso em: 3 set. 2018.

de 2018 a instituição começou a atender o município de Cascavel, com uma turma no Convento das Irmãs Franciscanas Angelinas assim como a cidade de Palotina, com um grupo na Escola Dom Bosco. Além disso, diversas escolas particulares em Cascavel ofertam, ainda que de forma reduzida e esporádica, cursos de italiano: Wizard, Yázigi, Smart, Blessed, etc.

O **Proliti**, da Unioeste, de Cascavel, foi criado em 2014, com o intuito de atender a terceira idade, reconhecendo o idoso como um cidadão atuante, que deseja melhorar a sua capacidade cognitiva e cognoscitiva relacionando-se e interagindo com outros. O projeto iniciou em 2014 com uma turma a qual vigorou por quatro anos e uma nova turma iniciou em 2017. As aulas sempre são ministradas por egressos do curso de Letras Português/Italiano, com a colaboração de estudantes da mesma habilitação, com o intuito de possibilitar a expansão da prática de sala de aula de LI para os acadêmicos e recém-formados.

Com este mesmo intuito, o projeto de extensão **Per Bambini** é ofertado desde 2014 e é direcionado para crianças. O objetivo é ensinar a língua estrangeira, apresentando conteúdos de cunho simples, por meio de metodologias lúdicas (danças, brincadeiras, jogos, músicas, etc). Vale lembrar que tanto o Proliti quanto o Per Bambini são projetos que ocorrem sem apoio financeiro do governo, sendo realizados por ações voluntárias de docentes e acadêmicos.

No contexto cascavelense ressaltamos, ainda, a lei n. 3.529/2002, a qual autoriza o poder público municipal a instituir a disciplina da língua italiana nas escolas públicas municipais. Existe, ainda, a lei n. 3518, de novembro de 2002, que institui o Dia da Comunidade Italiana no município de Cascavel a ser comemorado no dia 2 de junho de cada ano. No artigo 2º diz-se que: “As come-

morações alusivas ao Dia da Comunidade Italiana farão parte do calendário de eventos escolar, turístico e cultural do Município". Ambas, no entanto, não são colocadas em prática. Diante desse fato, percebemos a necessidade de políticas linguísticas e ações que implementem essas leis.

Constatamos, ainda, que o ensino do italiano como língua estrangeira, com base no italiano contemporâneo é diverso da variedade preservada, por exemplo, pelo grupo de canto *Filò* e pelo programa de rádio *Italia del mio cuore*, os quais têm como intuito preservar a forma linguística que seus antepassados trouxeram da Itália, ou seja, o dialeto vêneto, o qual sofreu transformações linguísticas e passou a ser chamado de talian.

2.4 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Foram entrevistadas 24 pessoas, sendo 18 alunos e seis professores, distribuídos em diferentes âmbitos de ensino de italiano em Cascavel, para que a pesquisa pudesse, também, demonstrar a difusão do ensino desse idioma na cidade, suas particularidades e objetivos.

Os únicos critérios estabelecidos para a seleção dos entrevistados foram: a. ser estudante de italiano dentro dos âmbitos de ensino existentes em Cascavel, tendo cursado pelo menos um ano de ensino formal e que estivesse preferencialmente em nível mais avançado; b. ser professor de língua italiana em Cascavel com formação em Letras Italiano. Assim, para melhor visualizarmos a seleção dos entrevistados, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 3 - Seleção dos entrevistados

Estudantes	Professores
3 da graduação em Letras Italiano	1 da graduação em Letras Italiano
3 do Celem	1 do Celem
3 do PEL	1 do PEL
3 do Proliti	1 do Proliti
3 de aulas particulares	1 de aulas particulares
3 de escolas particulares	1 de escola particular

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Consideramos que, apesar de serem selecionados apenas três estudantes do curso de Letras Italiano, a pesquisa acaba apresentando resultados consistentes sobre o curso de graduação, uma vez que os professores do Celem, do PEL e do Proliti, bem como aqueles que lecionam aulas particulares e em escolas particulares são, a maioria, formados pela Unioeste.

Ressaltamos, ainda, que não houve o controle de variáveis sociais, pois a seleção de participantes se deu pela relação com o ensino de língua italiana em Cascavel, tendo como cunho a Sociolinguística Interacional aplicada ao ensino. Além disso, questões relacionadas às variáveis sociais podem ser identificadas e referenciadas por meio de outras pesquisas: Beloni (2015) e Honório (2017).

A fim de preservar a identidade dos participantes, foram usadas abreviaturas do alfabeto da língua portuguesa, conforme orienta a resolução nº 196 de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Para traçar um perfil dos entrevistados, utilizamos a letra A para aluno e P para professor. Na sequência, a sigla de onde estuda ou estudou italiano e os números 1, 2 e 3 para diferenciar

os três entrevistados de cada âmbito escolar, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Perfil sociocultural dos entrevistados

Entrevistado	Âmbito escolar	Ascendência	Idade	Município de residência e há quantos anos	Escolaridade
ALetras1	Letras/ Unioeste	Italiana e alemã	26	Cascavel - 13	Ensino superior
ALetras2	Letras/ Unioeste	Alemã e suíça	38	Cascavel - 7	Ensino superior - cursando
ALetras3	Letras/ Unioeste	Italiana, alemã e indígena	20	Cascavel - 20	Ensino superior - cursando
PLetras	Letras/ Unioeste	Portuguesa, italiana, alemã, espanhola e indígena	43	Cascavel - 14	Doutorado
ACelem1	Celem	Italiana	56	Cascavel - 15	Ensino superior
ACelem2	Celem	Italiana	33	Cascavel - 28	Especialização
ACelem3	Celem	Italiana	56	Cascavel - 30	Especialização
PCelem	Celem	Italiana, portuguesa e indígena	46	Cascavel - 22	Especialização
APEL1	PEL	Portuguesa, indígena e espanhola	46	Cascavel - 15	Doutorado
APEL2	PEL	Italiana	33	Cascavel - 10	Doutorado - cursando
APEL3	PEL	Africana e indígena	23	Cascavel - 23	Ensino técnico e Ensino superior - cursando
PPEL	PEL	Portuguesa	45	Cascavel - 25	Mestrado

AProliti1	Proliti	Alemã	59	Cascavel - 4	Ensino superior incompleto
AProliti2	Proliti	Italiana	56	Cascavel - 50	Ensino médio
AProliti3	Proliti	Italiana e alemã	76	Cascavel - 14	Especialização
PProliti	Proliti	Italiana	55	Cascavel - 40	Especialização
AAulaspart1	Aulas particulares	Italiana e outras	33	Cascavel - 10	Especialização
AAulaspart2	Aulas particulares	Italiana	64	Cascavel - 15	Ensino técnico
AAulaspart3	Aulas particulares	Italiana	56	Corbélia - 15	Especialização
PAulaspart	Aulas particulares	Alemã e italiana	31	Cascavel - 31	Doutorado - cursando
AEscpart1	Escola particular	Italiana	63	Cascavel - 46	Ensino superior
AEscpart2	Escola particular	Italiana e alemã	19	Cascavel - 3	Ensino superior - cursando
AEscpart3	Escola particular	Italiana e francesa	62	Cascavel - 57	Ensino superior
PEscpart	Escola particular	Italiana, alemã e outras	29	Cascavel - 25	Doutorado - cursando

Fonte: Sistematização da pesquisadora

A partir dos dados apresentados no quadro acima, percebemos que apenas um dos entrevistados não reside em Cascavel (AAulaspart3), o qual vem da cidade vizinha, Corbélia, toda semana para participar de um curso de italiano com aulas particulares.

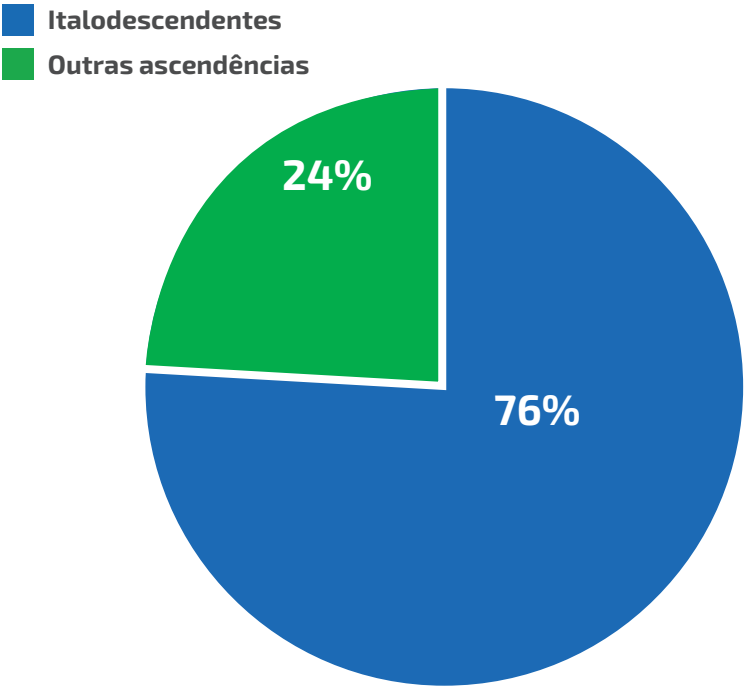
Notamos, também, que a maioria mora há muitos anos no município, e que, as faixas etárias são variadas. O nível de escolaridade dos alunos é diversificado: desde ensino médio completo até o nível de doutor. Percebemos que dos seis professores entrevistados, há um professor doutor em Letras pela Universidade

de São Paulo (USP), dois doutorandos e um mestre, todos em Letras pela Unioeste, e dois com especialização.

Os entrevistados não foram selecionados pela ascendência italiana, não sendo, portanto, este um pré-requisito e/ou critério. Mesmo assim, verificamos que a maioria deles tem essa origem. A partir do perfil sociolinguístico dos participantes desta pesquisa, podemos observar quais foram os motivos que os impulsionaram a estudar italiano e as relações traçadas entre língua e cultura.

Dos 24 entrevistados, 19 são descendentes de italianos, o que reforça a proximidade dos sujeitos com a temática da pesquisa.

Gráfico 1 - Perfil sociocultural dos entrevistados



Fonte: Sistematização da pesquisadora

Outro aspecto que podemos observar é que dentre os 19 italo-descendentes, apenas nove afirmaram ter apenas ascendência italiana. O fato de os outros dez terem também outras origens e os outros cinco entrevistados não serem descendentes de italiano, mostra a importância do trabalho intercultural em sala de aula.

Antes de apresentarmos, no entanto, os dados coletados, iniciamos o próximo capítulo com as concepções de língua e linguagem para que seja compreensível o âmbito em que se circunscreve esta pesquisa. Nesse aspecto, discorreremos, por meio do diálogo de teorias e conceitos, o que se entende e como se relacionam: Sociolinguística Variacionista e Interacional, variação e mudança linguística, relações dialógicas e competência comunicativa, diglossia, bilinguismo e contato linguístico.



LÍNGUA/LINGUAGEM: INTERAÇÕES SOCIAIS E CONTATOS LINGUÍSTICOS

Discorrer sobre o que entendemos por língua e linguagem é fundamental para que prossigamos com este estudo, pois é a partir da nossa concepção de língua/linguagem que a pesquisa se delineará e, possivelmente, gerará resultados. Por isso, apesar de não termos como objetivo neste trabalho descrever a comunidade de italodescendentes de Cascavel, a partir das metodologias da Sociolinguística Variacionista, pensando nas variáveis sociais, é de extrema importância refletirmos sobre ela, a qual nos auxilia na definição da concepção que norteia a aplicação deste estudo. Nesse sentido, apresentamos, aqui, as con-

cepções de linguagem que convergem com os trabalhos variacionistas e com a Sociolinguística Interacional.

A preocupação em compreender a língua/linguagem¹² existe muito antes da Linguística, há mais de dois mil anos. Gramáticos gregos e romanos da Antiguidade Clássica e depois os autores do Renascimento e os prescritivistas do século XVIII já demonstravam esse interesse. Sendo assim, desde esses princípios teóricos podemos perceber que dependendo da concepção de língua/linguagem que se tem, o objeto, no caso, a língua, será analisada de maneira diferente.

A compreensão da língua/linguagem tem sido feita de três formas: linguagem como representação (espelho) do mundo e do pensamento; linguagem como instrumento (ferramenta) de comunicação; linguagem como forma (lugar) de ação e interação, conforme observa Kock (1995), em sua obra *A inter-ação pela linguagem*¹³. Da mesma forma, diversos outros autores definem essas três concepções, entre eles, Travaglia (2009), quando as apresenta da seguinte maneira: como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação; como forma de interação.

Na primeira concepção de linguagem - como expressão do pensamento -, os estudos sobre a língua são feitos de forma tradicional. Buscando manter a regularidade na língua, a doutrina normativa deixa de considerar as variações determinadas pelas situações de uso. O indivíduo, nesse processo, deve dominar as normas, ser capaz de conceituar, classificar, seguir as prescri-

12 A língua, enquanto sistema, é aquela composta de normas que possibilitam a produção de enunciados. A linguagem, por sua vez, é o fenômeno comunicativo que possibilita a expressão de pensamentos, seja por meio da língua verbal seja por meio daquela não verbal.

13 Apesar de não termos o intuito aqui de analisar ou ter como aporte teórico a Linguística Textual, compreendemos que a autora traz aspectos relacionados à concepção de língua/linguagem pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho.

ções. A leitura será feita a partir da extração de significados autorizados pelo autor do texto. A produção textual é feita a partir da imposição de temas e a preocupação maior é com o escrever bem e com o domínio das normas. O trabalho com a linguagem oral é realizado a partir da imitação dos clássicos, por meios de memorização e recitação, por exemplo. Nesse sentido, a gramática é descontextualizada, normativa e tradicional e a língua é vista como um sistema estruturado.

Essa primeira concepção é calcada nas elaborações teóricas do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, entre 1857-1913, considerado o precursor da Linguística. O conceito saussuriano dicotômico de *langue/parole* foi um passo fundamental para o início do desenvolvimento da Linguística, para a construção de uma autonomia e de uma nova ciência humana. Caracterizada pela concepção de língua enquanto um sistema abstrato de normas linguísticas, centrada na dicotomia, a língua é diferenciada da fala, assim como o que é geral e social, particular e individual. Desse modo, o que os sucessores de Saussure chamam de estrutura ele chamava sistema.

Para a segunda concepção de linguagem - como instrumento de comunicação -, a língua é observada como estrutura, como código, portanto, como mero "instrumento de comunicação". Entendemos, por meio dessa perspectiva, que para se comunicar é preciso conhecer o código, as formas, as estruturas da língua. Consequentemente, a leitura é feita a partir da decodificação, ou seja, repetir e reproduzir o que está dito. Nessa acepção, a língua é a-histórica, é código, capaz de transmitir mensagens, isolada de sua utilização; busca-se estudar a gramática por meio de exercícios estruturais morfossintáticos; a leitura é feita por extração de sentidos do texto, sob a perspectiva do estruturalismo e do

transformacionalismo; a produção de texto é feita por técnicas de redação, com o domínio das tipologias tradicionais (narração, descrição, argumentação); a tipologia não tem relação com o contexto; etc. A partir dessa compreensão linguística, a prática de ensino acaba sendo feita sem relação com a aplicabilidade, pois a tendência é se concentrar na gramática, com exemplos soltos e pré-fabricados.

Na terceira concepção de linguagem - como forma de interação -, os sujeitos são atores sociais, ativos, dialogicamente construídos. A leitura, nesse processo, é feita considerando-se o contexto, observando e entendendo os implícitos. Assim, a língua é uma forma de interação do falante com o contexto comunicativo em que está inserido. Nesse aspecto, "A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*" (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 124, grifo do autor).

O conhecimento, então, é construído com base na interlocução e na participação ativa dos sujeitos que interagem. Nessa percepção, Bakhtin (2003), um dos pesquisadores mais referenciados pelos estudiosos dessa concepção de linguagem, explica que é preciso considerar o interlocutor como um sujeito social, histórico e ideologicamente situado e que o indivíduo, ao se relacionar, está constantemente construindo sua identidade.

Jobim e Souza (1994) propõe um diálogo entre as teorias de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin sobre o que é linguagem e o lugar que ela ocupa nas ciências humanas. A partir disso, a autora compreende que sujeito é um protagonista nas transformações sociais e que é por meio da linguagem e na linguagem que construímos nossa história e nossa leitura sobre ela.

A linguagem, então, constitui o ser humano. Compreendemos, assim, que é por meio da língua que construímos e somos construídos, que transformamos e somos transformados no meio social.

A partir dos estudos bakhtinianos entendemos que a consciência de si surge a partir da interação social, pois somos capazes de nos vermos com os olhos de um outro, pois "é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior" (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 66).

A compreensão da língua como fenômeno social, portanto, é o que norteia a terceira concepção de linguagem, a qual também fundamenta este estudo, uma vez que acreditamos, assim como Lev Vygotsky, que o uso da linguagem se constitui na experiência histórica do indivíduo. No mesmo sentido, para Mikhail Bakhtin, o diálogo é uma ponte entre a linguagem e a vida e compreendemos, assim, que é por meio da língua que os valores sociais se confrontam e são construídos.

A necessidade de analisar a linguagem em seu contexto social é que fez com que muitos pesquisadores, entre eles linguistas, sociólogos e psicólogos, desenvolvessem seus estudos, o que influenciou o desenvolvimento dessa terceira concepção de linguagem. Foi apenas nas últimas décadas do século XX que pesquisas da Sociolinguística assim como de teorias de texto e de discurso contribuíram para que se focalizasse a linguagem em uso e as implicações enunciativas e interacionais.

O termo "sociolinguística" se tornou comum a partir de 1964, ano em que se realizou o primeiro simpósio de sociolinguística na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Bright (1966, p. 12-14), a partir desse encontro, organizou sete dimensões para pesquisas na área da Sociolinguística: a identidade social do falante; a identidade social do ouvinte durante o processo de comunica-

ção; o ambiente social em que acontece o ato da fala; análise sincrônica e diacrônica de dialetos sociais; diferentes maneiras de avaliação social de formas do comportamento verbal por parte dos falantes; grau de variação linguística; aplicações práticas da pesquisa sociolinguística.

As variedades podem ser estudadas por três ângulos, ou seja, por diferentes disciplinas linguísticas: Dialetoлогия (variedades geográficas), Sociolinguística (variedades sociais e estilísticas) e Linguística histórica (variedades no tempo) (cf. Faraco, 2005, p. 34). No entanto, salientamos mais uma vez que essas e outras teorias são, na verdade, o embasamento teórico, as concepções de linguagem que fundamentam o nosso caminhar científico para que se pense, posteriormente, no ensino. Boutet (1989) aponta três planos que influenciam a diversidade linguística: a história, a geografia e as situações sociais.

As línguas, portanto, evoluem e se modificam dentro de uma comunidade linguística. O interesse em observar esse processo, que iniciou na década de 60, teve como principal propulsor William Labov. Considerado um dos principais precursores da Sociolinguística, ele defende a tese de que a variação nas línguas não é o caos, pois a língua é viva e encontra processos de regularidade na irregularidade, ou seja, uma variação é regular, sistemática e sistematizável.

Labov (2008 [1972]), ao criticar o estado da Linguística precedente, defende que "a teoria linguística não pode ignorar o comportamento social dos falantes de uma língua, tanto quanto a teoria química não pode ignorar as propriedades observadas dos elementos" (LABOV, 2008, p. 298). Considerando, então, a língua dentro de seu contexto, ele propõe análises por meio das variáveis sociais, tais como faixa etária, sexo, nível de escolaridade.

dade. Com uma metodologia de pesquisa precisa e rigorosa, ele demonstra que as diferenças sociais influenciam as mudanças linguísticas. Assim, o pesquisador descreve as modificações linguísticas de diferentes comunidades, por meio de gravações e pela observação da fala espontânea, a qual é o objeto de estudo da área por excelência.

William Labov cita a Sociologia da Linguagem, área que se confunde com a Sociolinguística, por lidar com fatores sociais de larga escala e interagir com línguas e dialetos. Ele cita a etnografia da fala, que descreve e analisa padrões de uso de línguas e dialetos dentro de uma cultura específica e aponta que este estudo complementa aquele da estrutura linguística. Nesse âmbito, muitos sociolinguistas analisam a língua com contribuições não apenas da Linguística, mas também da antropologia e da sociologia. Dell Hymes, por exemplo, transcende a Sociolinguística, caminhando por um campo de pesquisa mais integrado, enquanto que Joshua A. Fishman e William Labov, tratavam suas disciplinas de maneira mais tradicional. "Fishman descreve a sociologia da linguagem como um amplo campo de pesquisa, que devia integrar as técnicas e os métodos mais variados na investigação da significação social da linguagem" (HEYE, 1978, p. 208), tais como: estudos linguísticos, a "etnografia da fala" (Hymes), análise de comunidades bilíngues e multilíngues, etc.

Em 1964, Dell Hymes, em seu artigo *Ethnography of Speaking*, ainda não contemplava as modalidades não verbais e não vocais em seus estudos, o que ele vem a abranger depois, com a "etnografia da comunicação" (*Ethnography of Communication*), a qual considerará a relação de maneira densa entre linguagem e sociedade.

Dell Hymes, em *Toward Ethnographies of Communication* (1964), sugere um método de estudo rigoroso. Assim, as pesqui-

sas etnográficas em comunicação, são feitas com base no trabalho de campo descritivo e comparativo, explorando e considerando a linguagem, então, em seu contexto. "O seu objectivo é discutir com rigor as condições que num determinado ambiente social tornam os comportamentos, os gestos ou as locuções, actos comunicativos perfeitamente entendidos e plausíveis" (MA-TEUS, 2015, p. 86). Dell Hymes considera, portanto, aspectos não verbais que envolvem a fala, dentro de uma comunidade, a qual tem seus padrões comunicativos.

A Etnografia da Comunicação, uma abordagem teórica e metodológica que estuda os meios e os significados culturalmente distintos da comunicação (HYMES, 1964), considera, então, aspectos da linguagem além do verbal e acaba sendo o primeiro passo para a compreensão de Dell Hymes sobre o que é a competência comunicativa, a qual discorreremos com mais propriedade no quinto capítulo, quando falaremos sobre ensino.

A etnografia da comunicação, ao considerar a linguagem dentro de seu contexto social, rompe os limites da língua verbal, assim como a Sociolinguística Interacional (SI). Sendo ambas da área da ciência social, elas começam a abarcar questões extralinguísticas de forma mais sólida. De tal modo, "a Sociolinguística da Interação representa o diálogo da Sociolinguística com abordagens da Teoria Social" (OLIVEIRA; PEREIRA, 2016, p. 111), tendo como foco a fala em interação, sendo a pesquisa qualitativa e interpretativa.

As autoras explicam que o linguista e antropólogo John Gumperz fundamentou a Sociolinguística Interacional, a qual se preocupa com a diversidade linguística e cultural no âmbito do processo comunicativo da fala cotidiana, na Etnografia da Comunicação de Dell Hymes, nos estudos da ordem da interação de Goffman, nos processos interpretativos de Harold Garfinkel. "Dell Hymes

introduz noções como comunidade de fala, funções da fala, modos de fala, estilos de uma dada comunidade (Hymes, 1972), destacando a relação língua, cultura e sociedade" (OLIVEIRA; PEREIRA, 2016, p. 112).

Considerando a língua como parte da cultura e da sociedade, os estudos variacionistas, sejam eles da Sociolinguística Variacionista sejam da Sociolinguística Interacional, a qual inclui a etnografia da fala e da comunicação, demonstram como a linguagem é inerente à relação extralinguística.

Para Gumperz (1998), a diversidade linguística vai além do comportamento, pois ela funciona como um recurso comunicativo das interações verbais diárias. O autor explica que quando os interlocutores estão em uma conversação, para se comunicarem, eles consideram e se baseiam nos conhecimentos prévios e estereótipos relativos às maneiras de falar. Para o pesquisador, essas informações internalizadas são cruciais para que se tenha uma conversação persuasiva. A partir disso, ele critica a Sociolinguística tradicional, a qual faz generalizações a partir da análise de variáveis sociais:

Esse conjunto de informações internalizadas é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o seu uso eficaz de estratégias persuasivas. Apresentando o problema dessa maneira, podemos evitar o dilema inerente a abordagens tradicionais da Sociolinguística, que vêem fenômenos sociais como generalizações a respeito de grupos previamente isolados por critérios não-linguísticos, tais como residência, classe, profissão, etnia e aspectos semelhantes, e que, então, usam tais fenômenos para explicar comportamentos individuais. Esperamos poder encontrar um meio de tratar do que normalmente se denomina fenômenos sociolinguísticos que se baseie em evidências empíricas de cooperação social e não dependa da identificação a priori de categorias sociais. Para tanto, estenderemos os métodos linguísticos tradicionais de testagem criteriosa e recursiva de hipóteses com informantes representativos à análise dos processos

interativos pelos quais os participantes negociam interpretações (GUMPERZ, 1998, p. 99).

O pesquisador discorre sobre a importância em ampliar os métodos linguísticos tradicionais, o que justifica, o fato de não termos considerado especificamente as variáveis sociais para a seleção dos entrevistados para esta pesquisa.

Percebemos, então, com as caracterizações feitas acima, que William Bright, William Labov, John J. Gumperz e Dell Hymes definem a Sociolinguística dos anos 70 e 80 nos Estados Unidos. Tais pesquisas geraram excelentes resultados e influenciaram pesquisadores de diversos países, assim como diferentes áreas de pesquisa e conseqüentemente, o ensino (o qual consideraremos no quinto capítulo).

Para o europeu Eugenio Coseriu, considerar as línguas como separadas do falar traz uma série de perigos e equívocos, pois não se pode esquecer que apesar da autonomia da linguagem, ela é uma forma de conhecimento da "realidade extralinguística". O pesquisador nota, ainda, que outro equívoco é "conceber a linguagem simplesmente como soma das línguas particulares, sem que se proponha a questão de saber por que existem as línguas" (COSERIU, 1987[1921], p. 20-21). Entendemos, assim, a importância de compreender que as línguas não são isoladas e criadas independentemente umas das outras, pois é a partir de contatos linguísticos que as línguas variam, mudam, se desenvolvem. Apesar disso, conforme Tarallo (2005) explica, devemos lembrar que a variação não pressupõe a mudança, mas que a mudança surge a partir de variações. "A mudança, ao contrário, pressupõe a evidência de estado de variação anterior, com resolução de morte para uma das variantes" (TARALLO, 2005, p. 10-11).

Outro equívoco que se pode cometer quando se considera a língua separadamente do falar, segundo Coseriu, é o de superestimar a diversidade das línguas, ou seja, de considerar uma língua como “algo fechado em si mesmo e de não encontrar nenhuma afinidade entre uma língua e outra, quando, na realidade, toda língua constitui, sem dúvida, um sistema historicamente específico” (COSERIU, 1987[1921], p. 21). Nesse mesmo sentido, entender as línguas como produtos estáticos e não considerar a dinamicidade da linguagem, ou seja, os aspectos da mudança linguística, é não compreender o que é, de fato, língua/linguagem.

a linguagem não é atividade dum sujeito ‘absoluto’, mas atividade dum sujeito histórico; portanto, dum sujeito que pressupõe outros sujeitos partícipes da mesma historicidade: uma comunidade falante. O falar, inclusive como falar criador, está sempre dirigido a outros sujeitos: a palavra criada está destinada desde o princípio a valer tanto para o sujeito criador como para os outros sujeitos que compartilham a mesma tradição histórica, pois o sujeito mesmo a cria, não como sujeito absoluto (nem como mero indivíduo empírico), mas como membro duma comunidade idiomática (COSERIU, 1987[1921], p. 39).

Assim, compreendemos que uma língua existe e persevera a partir da existência não de apenas um sujeito histórico, mas de uma comunidade falante, que compartilha a mesma linguagem. De tal modo, é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, “mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioidiológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84).

As línguas, portanto, se diferenciam e diversificam pela necessidade em se dizer, ou seja, pelo contexto em que estão inseridas, sendo que aspetos geográficos, da natureza, culturais e comportamentais vão gerar o que é necessário ser dito. Assim, a lingua-

gem é, "em primeiro lugar, um fenômeno social, uma vez que ela se produz na sociedade e é determinada, pelo menos em parte, socialmente" (COSERIU, 1987[1921], p. 53). Compreendemos que a definição de linguagem é altamente complexa, pois diversas questões estão envolvidas nesse processo, sejam externas sejam internas, explícitas e implícitas, visíveis/audíveis e submersas/subentendidas. Ela se concretiza numa comunidade, a partir de sua realização histórica, sendo uma instituição social.

A mudança das línguas é algo inerente à linguagem, uma vez que ela expressa a consciência humana, sendo a base social e forma fundamental da historicidade do homem. Os vocábulos mudam continuamente e uma palavra proferida em dois momentos distintos e sucessivos não é "nem totalmente uma outra, nem totalmente a mesma". Assim, a mudança é contínua, ininterrupta de criação e recriação "porque em cada momento o sistema se quebra para constituir-se e romper-se novamente – essa mudança contínua é, precisamente, o que chamamos a realidade da linguagem" (COSERIU, 1987[1921], p. 76).

A língua muda com o tempo. As circunstâncias, a história, os processos de imigração, migração, os contatos entre os povos, e hoje, a mídia, gera sempre situações de conflito e confronto, de intercâmbio, aprendizado e transformação.

A diversidade é um conceito-chave para a Sociolinguística. São fatores socialmente definidos que condicionam a diversidade linguística, as quais compreendem as dimensões da competência comunicativa, conforme observa Hymes.

Nesse sentido, compreendemos neste estudo língua e linguagem dentro do contexto social em que ocorrem contatos linguísticos, os quais geram diversidades sociolinguísticas, ou seja, variações tanto no nível linguístico, verbal, quanto no nível não verbal,

cultural, comportamental. Assim, quando falamos em mudanças linguísticas, entendemos, também, alterações, modificações e evoluções da linguagem não verbal, uma vez que ela não pode ser descolada da verbal.

A diversidade é gerada por meio de contatos linguísticos e pelas atitudes dos falantes perante a forma de falar própria e do outro. Bright (1974, p. 20) nota que as pessoas usam as línguas conforme suas percepções "sobre o próprio comportamento linguístico e o dos demais". O autor aponta, a partir disso, que as pesquisas no âmbito da Sociolinguística podem ser sincrônicas ou diacrônicas e que a extensão pode ser pluridialetoal (variedades de uma só língua, condicionadas socialmente), plurilíngue (línguas diferentes utilizadas dentro de uma única sociedade ou nação) e plurisocietal (estudos de línguas distintas faladas em sociedades distintas).

Faraco (2005) nota que as pesquisas dialetológicas (as quais iniciaram no fim do século XIX) e sociolinguísticas (a partir da década de 1960) vêm demonstrando que não existe língua homogênea.

Nesse sentido, quando usamos rótulos como português, árabe, japonês, chinês, turco para designar realidades linguísticas, não fazemos referência a uma realidade homogênea ou a um padrão único de língua, mas sempre a um conjunto de variedades, podendo algumas até ser ininteligíveis entre si, como, por exemplo, o chinês pequinês e o chinês cantonês; ou o italiano da Calábria (sul da península itálica) e o italiano de Bérgamo (norte) (FARACO, 2005, p. 31).

Nesse aspecto, salientamos que não há país homogêneo, seja linguisticamente seja culturalmente falando. O que ocorre é uma língua imposta como padrão pelo Estado para que haja uma unidade política, econômica e em alguns casos, também, religiosa. A diglossia, portanto, faz parte de qualquer comunidade, uma vez que sempre há alguma língua sobreposta.

Em muitas comunidades linguísticas, as pessoas utilizam duas ou mais variantes de uma mesma língua em diferentes condições. Talvez o exemplo mais conhecido seja a língua padrão e o dialeto regional como são usados, por exemplo, no italiano ou no persa, onde muitas pessoas falam seu dialeto local em casa ou entre familiares e amigos da mesma área dialetal, mas usam a língua padrão quando em contato com pessoas de outros dialetos ou quando falam em público (FERGUSON, 1974, p. 99).

A diglossia existe a partir dos contatos linguísticos que ocorrem de forma estável entre a língua padrão e dialetos regionais. Conforme Ferguson (1974), a variedade superposta normalmente é aquela altamente codificada, mais complexa gramaticalmente, veículo de um grande e respeitável corpo de literatura escrita, a qual “é aprendida principalmente através da educação formal [...], mas que não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação usual” (FERGUSON, 1974, p. 111). Desse modo, Heye e Vandresen (2006) explicam o caso de comunidades alemãs no Brasil. Eles esclarecem que quando o alemão padrão deixou de ser ensinado nas escolas em áreas de colonização, o português tomou a posição de prestígio e os dialetos passaram a ser utilizados em situações informais e familiares, sendo, aos poucos, abandonados, devido ao alto grau de desprestígio.

Nesse sentido, Jürgen Heye, desde 1976, desenvolveu pesquisas e reflexões sobre bi/multilinguismo em línguas em contato. O autor retomou, em 2006, o conceito de diglossia, discutido por Charles A. Ferguson, em 1959, Joshua A. Fishman, entre os anos de 1972 e 1980, Heins Kloss, em 1976. Outros pesquisadores mais atuais também apresentam tal conceito, tais como von Borstel (2011, p. 51), ao definir que a situação de diglossia é caracterizada pela coexistência de uma variedade A(lta) e outra B(aixa) ora pela

distinção estilística ora por sistemas divergentes, ou seja, por casos de bi- ou multilinguismo.

Percebemos, portanto, que a diglossia, ou seja, a coexistência de duas variedades, pode ser de uma mesma língua ou de línguas diferentes, os quais podem ocorrer em graus diferenciados, sob determinadas condições temporais e geográficas, conforme Jürgen Heye observa:

O bilinguismo societal se manifestava pelo uso alternado do português e do alemão. O uso do alemão, porém, foi caracterizado pela presença de duas variantes, o alemão padrão, enquanto variedade A(lta), e uma variedade B(aixa) que se manifestava, de acordo com a origem dos descendentes dos imigrantes alemães, ou como 'Hunsrückisch' ou como 'Platt'. Esta última formada por um conjunto de dialetos do norte da Alemanha, com uma extensão que ia da fronteira da Holanda até o que hoje é a Polônia (a região do 'Pomerano'). Este conjunto de dialetos se enquadra no que se rotula de 'Niederdeutsch' ou 'Plattdeutsch'. A outra variedade B, o 'Hunsrückisch', precisa ser visto como uma categoria que engloba uma grande variedade de dialetos alemães de diferentes regiões, que vão do próprio Hunsrück, no centro da Alemanha, até a Suíça e o norte da Itália, formando, desta maneira uma categoria pouco especificada e uniforme (HEYE, 2006, p. 70).

A coexistência de duas ou mais variedades linguísticas acontece enquanto elas têm funções sociais diferentes, ou seja, quando há uma distinção funcional entre elas. "Na medida em que cada variedade está associada a uma classe separada de situações, há uma boa razão e meios estabelecidos para retê-las todas, cada uma em seu lugar" (FISHMAN, 1974, p. 31), ou seja, duas ou mais variedades só coexistem e não desaparecem enquanto cada uma tem sua função e seu contexto de uso.

As mudanças linguísticas também podem acontecer, no entanto, quando ocorre a escolarização de uma outra variedade como língua estrangeira. Em contextos de colonização alemã e italiana,

por exemplo, quando há o ensino da língua padrão dessas etnias, percebemos o desenvolvimento da triglossia.

Os contatos linguísticos, a diglossia e o bilinguismo, sempre existiram na sociedade, estando o monolinguismo no imaginário popular. A aproximação e a convivência entre duas ou mais comunidades de falas distintas desde a antiguidade fizeram com que surgissem novos processos de comunicação e convivência, novas línguas e, também, novas culturas. Tal processo não foi diferente na formação das línguas românicas e da língua italiana. Assim, compreender como se desenvolveu o idioma italiano é fundamental para entendermos os processos de (des/re)valorização das variedades linguísticas italianas.

3.1 FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS ITALIANAS

Durante as grandes migrações, os povos indo-europeus deslocaram-se do norte do Mar Negro. Parte desses migrantes se concentrava no centro da Itália, na região do Lácio, onde se desenvolveu a língua latina, por volta de 700 a.C. Antes disso, porém, estavam presentes na península itálica os etruscos, os quais influenciaram fortemente os romanos e o Império Latino, assim como as colônias gregas.

Ilustração 2 - Localização da região do Lácio



O latim, que a princípio era falado apenas na pequena região do Lácio, acabou sendo levado para todo o poderio romano, "suplantando as línguas das nações vencidas, que tiveram de aceitar a dos vencedores na sua forma vulgar" (FONSECA, 1976, p. 35). Os soldados levavam o latim não na sua forma clássica e *standard*, estruturada pela escrita, mas no latim falado, utilizado no cotidiano da oralidade, o qual entrava em contato com diferentes povos, culturas e línguas, conforme a região que ocupavam.

Ilustração 3 - Expansão do Império Romano



O latim vulgar, então, se tornou a língua franca nas províncias ocidentais. Sendo uma língua viva, foi se modificando aos poucos, transformando-se a tal ponto com novos contatos linguísticos até se constituírem os chamados romanos e posteriormente as línguas românicas. "O uso do latim como língua viva inicia provavelmente no século VIII a.C. (tem-se uma ampla documentação escrita a partir do século III a.C) e termina no período entre 1600 e 1900 d.C" (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 29, tradução nossa)¹⁴. A partir desse período é que as línguas românicas começam a vigorar.

Panebianco, Gineprini e Seminara (2012) salientam que, no entanto, já na antiga Roma existiam dois tipos de latim: o escrito (clássico) e o falado (*sermo vulgaris*). "Depois da queda do império romano, com a subsequente fragmentação política, criou-se uma espécie de bilinguismo: os latins falados se distanciaram

¹⁴ "L'uso del latino come lingua viva comincia probabilmente nell'VIII secolo a.C. (un'ampia documentazione scritta si ha a partire dal III secolo a.C.) e termina nel periodo compreso tra il 600 e l'800 d.C." (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 29).

muito do latim escrito, além de se diferenciarem cada vez mais um do outro, fazendo com que se criassem novas línguas" (PANEBIANCO; GINEPRINI; SEMINARA, 2012, p. 36, tradução nossa)¹⁵, dando origem, assim, às variações do latim vulgar.

Não é, portanto, o latim clássico que originou diretamente as línguas românicas. O adjetivo latim vulgar, no entanto, pode provocar de certa forma um mal-entendido. Talvez "seria [...] melhor falar de latim falado ou de latim comum" (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 29, tradução nossa)¹⁶, ainda que ele fosse praticado por falantes de diferentes classes sociais e de diversas regiões.

O latim clássico era muito mais ligado à liturgia, aos escritos eclesiásticos, sendo uma língua elitista e conhecida por poucos que sabiam escrever, permanecendo, assim, por muitos séculos, como língua universal da igreja.

Fonseca (1976) observa que, enquanto o latim clássico era mais escrito e cultivado por poetas e filósofos, o latim vulgar era falado por soldados, marinheiros, agricultores, barbeiros, escravos, etc. Nesse aspecto, Rodolfo Ilari exemplifica:

A grande diferença entre o latim culto e o latim vulgar não é cronológica (o latim vulgar não sucede ao latim clássico), nem ligada à escrita, senão social. As duas variedades refletem duas culturas que conviveram em Roma: de um lado uma sociedade fechada, conservadora e aristocrática, cujo primeiro núcleo seria constituído pelo patriciado; de outro, uma classe social aberta a todas as influências, sempre acrescida de elementos alienígenas, a partir do primitivo núcleo da plebe (ILARI, 1992, p. 61).

15 *"Dopo la caduta dell'impero romano, con la frammentazione politica che ne seguì, si creò una sorta di bilinguismo: i latini parlati si allontanarono talmente dal latino scritto, oltre a differenziarsi sempre di più tra loro, da farli ritenere nuove lingue"* (PANEBIANCO; GINEPRINI; SEMINARA, 2012, p. 36).

16 *"sarebbe [...] meglio parlare di latino parlato o di latino comune"* (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 29).

Devemos lembrar, também, que os soldados que conquistavam novos territórios provinham de diversas regiões da península itálica e conseqüentemente falavam um latim variado. O contato com os novos povos gerava inovações, uma vez que os vencidos eram oscos, etruscos, célticos, iberos e iliricos, os quais tinham pronúncias e vocábulos regionais.

Panebianco, Gineprini e Seminara (2012) explicam que foi em torno dos anos mil que os vulgares se difundiram e conquistaram dignidade cultural. Dois fatores influenciaram nesse processo: 1. o nascimento das comunas que fez emergir uma burguesia artesanal e mercantil; 2. a necessidade do clero, da igreja, em se fazer entender pelo público popular.

Os primeiros documentos escritos em latim vulgar tinham como objetivo inicial a comunicação para fins práticos. Entre os mais conhecidos escritos estão: o *Indovinello Veronese*, composto entre os séculos VIII e IX por um escrivão anônimo e encontrado em 1924 na Biblioteca Capitolare di Verona e a *Carta Capuana*, um depoimento judiciário relatado em Capua, em 960, relativo a uma questão de pertencimento territorial.

Sob as influências locais de costumes, clima e outras, o latim vulgar transformou-se em diferentes línguas, formando assim a família românica ou novilatina. As enormes transformações do latim vulgar, entre os séculos VII e IX, espalhado pelo Império, foram pouco a pouco cindindo o romance em dois ramos: o romance ocidental (de onde derivaram posteriormente o francês e o provençal no séc. IX, o catalão e o castelhano no séc. XII, e o português no séc. XII); o romance oriental (de onde derivaram o italiano no séc. XIII, o romeno e o sardo, no séc. XIV).

Os primeiros textos escritos na península itálica/romana eram em variações do latim vulgar e os primeiros textos literários re-

fletem essa miscigenação linguística. O nascimento da literatura italiana acontece no século XIII, de forma lenta e gradual. Diversos fatores contribuem para que a literatura italiana surja mais tarde em relação aos outros países europeus: o fim do Império Romano Ocidental, o rompimento da unidade latina e a utilização das línguas vulgares para expressar conteúdos não apenas de fins práticos, mas também artísticos.

O primeiro período da literatura italiana é representado pela poesia religiosa, cômica, lírica amorosa e *Stilnovo*. Os primeiros poetas religiosos, pertencentes à Úmbria, entre eles Francisco de Assis, o maior expoente da literatura religiosa, e Jacopone da Todi, escreveram suas poesias em vulgar umbro “ilustre”, depurado com os aspectos mais locais e com reminescência do latim, entre eles o famoso *Cantico di Frate Sole*, de Francisco.

Ainda na primeira metade do século XIII, Federico II de Svevia, rei da Sicília e imperador do sacro Império Romano, transforma sua corte em um centro de cultura, promovendo a cultura poética em latim e em culturas árabe, romana, greco-bizantina e germânica. Com base na lírica provençal (francesa), os poetas encontram um modelo de expressão. Assim, os primeiros textos da lírica vulgar italiana são reunidos por compiladores/escritores de origem toscana, o que fez com que os textos sofressem influências das variações linguísticas daquela região, principalmente quando a Escola Toscana (1260-1280) entra em pleno vigor e transforma a variedade da Toscana em língua literária dominante.

O vulgar toscano se transformou em língua literária por excelência por meio do modelo dos principais escritores do século XIV, do Humanismo e do Renascimento. Os três principais poetas que mais influenciaram essa dominação linguística foram Dante Alighieri, Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio.

Na Itália o poema nacional surge com um notável atraso se comparado às outras nações europeias. Trata-se da *Divina Comédia* de Dante Alighieri (1306-1321). As causas desse atraso são compreensíveis: o latim, que é a língua falada pela Igreja, está muito mais enraizado do que em qualquer outro lugar na cultura oficial, por isso os intelectuais se preocupam com notáveis atrasos em colocar as bases para uma língua nacional. Nela, conta-se a longa e dramática viagem do protagonista, o autor, nos três reinos além-túmulo, para reencontrar a direção certa, a qual tinha perdido. A viagem se conclui com a visão mística de Deus. Nesta obra os motivos político-religiosos prevalecem sobre os outros motivos cantados nos poemas precedentes (GENESINI, 2009, p. 7, tradução nossa).¹⁷

Com essa preocupação política e religiosa é que Dante escreve a *Divina Commedia* em língua vulgar. Tendo o objetivo de alcançar o público, mas também de inculcar ideologias (sejam suas sejam do reinado), é que o poeta escreveu a trilogia poética com base na variedade linguística falada pelo povo da região, conferindo, assim “dignidade” à língua popular. Esse *status* linguístico, talvez, tenha aumentado ainda mais pelo fato de a *Divina Comédia* ter sido a primeira obra com tal dimensão, escrita em uma linguagem “experimental”, pois ele precisou adaptar termos, inventar outros e conferir expressividade e propriedade lexical. Nesse sentido, Genesini explica que Dante “Enriquece a linguagem e a terminologia, forjando novas palavras e fazendo da obra um vocabulário com cerca de 27.734 palavras. [...] Desse modo, ele transforma o

17 *In Italia il poema nazionale appare con un notevole ritardo rispetto alle altre nazioni europee. Esso è la Divina commedia di Dante Alighieri (1306-1321). Le cause di questo ritardo sono comprensibili: il latino, che è la lingua parlata dalla Chiesa, è molto più radicato che altrove nella cultura ufficiale, perciò gli intellettuali si preoccupano con notevole ritardo di porre le basi ad una lingua nazionale. Essa racconta il lungo e drammatico viaggio del protagonista, lo stesso autore, nei tre regni dell'oltretomba, per ritrovare la retta via, che aveva smarrito. Il viaggio si conclude con la visione mistica di Dio. In quest'opera i motivi politico-religiosi hanno la prevalenza su tutti gli altri motivi cantati nei poemi precedenti* (GENESINI, 2009, p. 7).

dialeto florentino na língua nacional e faz a base da língua italiana" (GENESINI, 2009, p. 27, tradução nossa).¹⁸

A península itálica, na segunda metade do século XIX, era dividida em vários reinos, estados independentes e muitos deles eram governados de forma independente por famílias reais da Áustria e da França. Nesse contexto, a igreja católica também tinha grande influência política sobre as regiões e não havia unificação de leis, moedas, sistema político e nem de uma língua. Podemos observar esses reinos no mapa a seguir:

Ilustração 4 - L'Italia pre-unitaria (1860)



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/171418329550237059/>

18 "Arricchisce il linguaggio e la terminologia, forgiando nuove parole e facendo dell'opera un vocabolario di ben 27.734 parole. [...]. In questo modo egli trasforma il dialetto fiorentino nella lingua nazionale e pone le basi per la lingua italiana" (GENESINI, 2009, p. 27).

A unificação foi movida por interesses políticos e econômicos, principalmente da nobreza e da burguesia industrial da região norte da península itálica. Assim, com a unificação de padrões, impostos, moeda, etc, ficaria mais fácil aumentar o mercado consumidor e facilitar o comércio.

Esse processo não foi pacífico. Movimentos populares ocorreram e somente em 1861, quando os Estados Pontifícios (governados pela Igreja Católica) foram anexados à Alta Itália, é que se formou o reino da Itália, o qual teve como primeiro rei Vitor Emanuel II. Cinco anos depois, em 1866, com apoio da Prússia, os italianos conseguiram anexar o reino de Veneza, o qual estava até então governado pelos austríacos.

Com a unificação da Itália, instituiu-se um idioma nacional, calcado na variedade toscana, apreciada e admirada como língua da *Commedia* de Dante, do *Decameron* de Boccaccio e do *Canzoniere*, de Petrarca, clássicos da literatura italiana medieval, de 1300, codificado, posteriormente, por Pietro Bembo, em 1525. No entanto, esse italiano, considerado a língua da arte, da classe culta, de usos oficiais e escritos, não era usado oralmente, pois "os italianos continuavam a usar o dialeto" (MANILI, 2007/2008, p. 52, tradução nossa)¹⁹. A oficialização deste idioma como língua nacional ocorre somente na segunda metade do século XIX, com a unificação da Itália, o que não garante o uso do idioma nacional subitamente. Até a metade do século XX, o italiano permaneceu como uma segunda língua, tornando-se, gradativamente, língua materna dos italianos.

A partir da unificação política e depois, também, a partir de vários outros fatores, como a progressiva alfabetização ligada à obrigação escolar, a emigração externa e interna, a urbanização,

19 "gli italiani continuavano ad usare il dialeto" (MANILI, 2007/2008, p. 52).

as mudanças de condições sociais, econômicas e culturais da população, os mais fortes contatos dos cidadãos com os sistemas administrativos estatais (o exército, a burocracia, etc.) e, enfim, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (jornais, cinema, rádio, televisão, publicidade, até os chamados novos media), o italiano ampliou progressivamente os próprios âmbitos de uso, tirando espaço dos dialetos. Embora a "morte dos dialetos" tenha sido hipotetizada em muitos estudos, desde o fim do século XIX até a primeira metade do século XX, isso não foi de fato concretizado (D'ACHILLE, 2003, p. 26, tradução nossa).²⁰

Percebemos, portanto, que os processos linguísticos, mesmo quando sofrem imposições governamentais, quando uma variedade é oficializada, as mudanças, ainda assim, levam um tempo para se constituírem.

Marazzini (2002) esclarece que a compreensão do termo "dialeto" se deu apenas quando a língua padrão italiana foi oficializada. O autor explica que antes disso, o que existia era o falar vulgar de italianos.

Nota-se que no período que vai das origens até o século XV não há ainda sentido falar de 'dialetos'. Pode-se falar de 'dialeto' somente quando a língua se afirma. 'Dialeto' sem contraposição a 'língua' é um conceito inaplicável; tanto é verdade que os estudiosos, por estes séculos, falam genericamente de 'vulgares italianos' (MARAZZINI, 2002, p. 76, tradução nossa).²¹

20 *A partire dall'unificazione politica, in seguito a vari fattori, come la progressiva alfabetizzazione legata all'obbligo scolastico, l'emigrazione esterna e interna, l'urbanizzazione, le mutate condizioni sociali, economiche e culturali della popolazione, i più forti contatti dei cittadini con gli apparati amministrativi statali (l'esercito, la burocrazia, ecc.) e, infine, lo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa (giornali, cinema, radio, televisione, pubblicità, fino ai cosiddetti nuovi media), l'italiano ha progressivamente ampliato i propri ambiti d'uso, togliendo spazio ai dialetti. Sebbene la "morte dei dialetti" ipotizzata in molti studi, dalla fine dell'Ottocento alla prima metà del Novecento, non si sia affatto realizzata (D'ACHILLE, 2003, p. 26).*

21 *Si noti che nel periodo che va dalle origini al Quattrocento non ha ancora senso parlare di 'dialetti'. Si può parlare di 'dialeto' solo una volta che si è affermata la lingua. 'Dialeto' senza contrapposizione a 'lingua' è un concetto inapplicabile; tanto è vero che gli studiosi, per questi secoli, parlano genericamente di*

Entendemos, dessa forma, que as raízes dos dialetos são, assim como para o italiano e para as outras línguas neolatinas e romances, o latim falado. Os dialetos, logo, não são originados a partir do italiano padrão, mas são variedades linguísticas desprestigiadas, por não terem sido oficializadas.

As variedades linguísticas de cada região eram vistas como um empecilho para a unificação nacional. Dardano e Trifone (1995) concluem que a distinção clara e oficial entre língua e dialeto está na extensão territorial, e que as outras diferenças estão mais no nível das crenças e atitudes. Para reforçar, os autores definem que os dialetos italianos:

- são as “línguas” específicas das várias áreas da Península;
- houve um tempo em que eram faladas por quase todos os habitantes da Península, enquanto que hoje (por causa da difusão do italiano) são faladas somente por uma parte deles;
- derivam todos do latim vulgar (como o italiano que, nas origens, era também este um dialeto, o florentino);
- não são de fato “rudes” e “primitivos”: muito pelo contrário, assim como a língua italiana, cada um deles têm uma estrutura gramatical e um léxico (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 47, tradução nossa).²²

Os argumentos acima demonstram a defesa dos dialetos italianos, colocando-os ao lado da língua padrão, num nível de poliglossia. Os autores observam que adotar uma língua nacional é uma forma de marcar, também, um caráter étnico, ou seja, criar

‘*volgari italiani*’ (MARAZZINI, 2002, p. 76).

22 • *sono le “lingue” particolari delle varie zone della Penisola;*
• *un tempo erano parlati da quasi tutti gli abitanti della Penisola, mentre oggi (a causa della diffusione dell’italiano) sono parlati soltanto da una parte di essi;*
• *derivano tutti dal latino volgare (come l’italiano che, alle origini, era anch’esso un dialetto, il fiorentino);*
• *non sono affatto “rozzi” e “primitivi”: al contrario, come la lingua italiana, ciascuno di essi ha una struttura grammaticale e un lessico* (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 47).

uma identidade nacional. A língua padrão é, portanto, um instrumento de administração, da escola, dos usos oficiais e escritos.

Mesmo que o Estado, por objetivos político-econômicos institua um idioma nacional, devemos lembrar que dentro de cada adjetivo para qualificar uma língua, escondem-se muitas variedades e variações linguísticas. Nesse sentido, os linguistas salientam que “embaixo da etiqueta ‘italiano’ escondem-se os múltiplos dialetos da nossa Península (podemos distinguí-los pelo menos em dois grandes grupos: dialetos setentrionais e dialetos centro-meridionais)” (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 30, tradução nossa).²³ Assim, na tentativa de organizar e entender a complexidade linguística, gramáticos e estudiosos fazem divisões, seleções e observações. Dardano e Trifone (1995, p. 48) apresentam um mapa com o intuito de separar e agrupar as variedades italianas:

23 “sotto l’etichetta ‘italiano’ si nascondono i molteplici dialetti della nostra Penisola (li possiamo distinguere almeno in due grandi gruppi: dialetti settentrionali e dialetti centro-meridionali)” (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 30).

Ilustração 5 - L'Italia dei dialetti



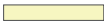


<p>SE = dialetti settentrionali</p> <p>CM = dialetti centro-meridionali</p> <p>SA = sardi</p> <p>LA = ladino</p>	<p>— linee che separano alcuni gruppi dialettali</p> <p>1) linea La Spezia-Rimini che separa i dialetti settentrionali da quelli centro meridionali</p> <p>2) limite settentrionale dei dialetti del Salento</p> <p>3) limite settentrionale dei dialetti calabresi di tipo siciliano</p>
<p>— confini dello Stato italiano</p>	<p>..... linee che segnano alcune suddivisioni dei dialetti centro-meridionali</p>

Fonte: Dardano e Trifone (1995, p. 48)

Os dialetos italianos são divididos em dois grandes grupos para os autores: dialetos italianos setentrionais e dialetos centro-meridionais, os quais contam com outras subdivisões:

Ilustração 6 - Dialetos italianos setentrionais


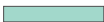


SE i dialetti italiani settentrionali, divisi a loro volta in:

-  SEa dialetti gallo-italici (nell'Italia settentrionale abitarono anticamente i Galli);
-  SEb dialetti veneti;
-  SEc dialetti istriani;

Fonte: Dardano e Trifone (1995, p. 47)

Ilustração 7 - Dialetos italianos centro-meridionais

CM i dialetti italiani centro-meridionali, divisi a loro volta in:



-  CMa dialetti toscani;
-  CMb dialetti mediani;
-  CMc dialetti meridionali intermedi;
-  CMd dialetti estremi;

Fonte: Dardano e Trifone (1995, p. 49)



Os autores esclarecem que entre os dialetos do Norte e do Sul há muitas diferenças, as quais são separadas por uma linha que vai da Spezia a Rimini. Além disso, os pesquisadores salientam que a Sardenha apresenta características linguísticas próprias entre o sardo e o ladino.

Ilustração 8 - Sardo e ladino

SA il **sardo**, diviso in:

-  SAa logudorese-campidanese;
-  SAb sassarese-gallurese;

LA il **ladino**, diviso in:

-  LAa friulano;
-  LAb ladino dolomitico.

Fonte: Dardano e Trifone (1995, p. 49)

No entanto, sabemos que essas designações, nomeações, são tentativas de organizar o que, talvez, não seja tão simples sistematizar. Frosi e Mioranza (1983, p. 88), por exemplo, com base nos estudos do professor Giovan Battista Pellegrini, dividem os dialetos setentrionais italianos em três sistemas: "(a) galo-italico e vêneto (ou <cisalpino>); (b) friulano; (c) ladino central". O galo-italico + vêneto é subdividido, por sua vez, em cinco seções: (1) lígure, (2) piemontês, (3) lombardo, (4) emiliano e (5) vêneto.

O dialeto vêneto, por sua vez, é novamente subdividido: veneziano, veronês, vicentino-paduano-polesano, trevisano, feltrino-belunês, triestino e vêneto-juliano. Desta forma, percebemos que cada região, o Vêneto, por exemplo, apresentava ainda novas divisões, ou seja, novas variações, o que mostra a dificuldade de estabelecer afirmações quanto suas características.

Entendemos que os dialetos são mais vivos na oralidade e que os registros escritos nessas variedades apresentam dificul-

dades, uma vez que em muitas áreas essas formas linguísticas são oscilantes e contraditórias, chegando a usos individuais. Mesmo assim, em uma breve pesquisa pela internet, podemos encontrar vocabulários de diferentes regiões da Itália, como o *Nuovo dizionario siciliano-italiano*, de Vincenzo Mortillaro (1806-1888)²⁴, o *Vocabolario Pimontese-Italiano*, de Michele Ponza (1830)²⁵, o *Vocabolario Ligure Storico - Bibliografico sec. X-XX*, de Sergio Aprosio (2002)²⁶, o dicionário do dialeto vênето (um dicionário geral que reflete todos os dialetos da região do Vênето), *Dizionario Xenerate de la Língua Vèneto e te só varianti*, de Brunelli (2006)²⁷, assim como outros mais específicos, de determinadas províncias, tal como o *Dizionario online italiano-dialetto veronese*²⁸, de Verona, uma província da região do Vênето, ou o *Grande Dizionario della lingua genovese*²⁹, de Gênova, disponíveis na *web*. Estes, por sua vez, apresentam variações linguísticas específicas e demonstram a busca constante dos italianos em defender o patrimônio imaterial linguístico, em valorizá-los e conferir *status* à própria forma de falar.

D'Achille (2003) explica que o italiano convive há séculos com os dialetos e que em algumas áreas essa vitalidade é mais evidente: "como o Vênето ou a Sicília, onde a vitalidade do dialeto é

24 Disponível em: <<https://archive.org/details/nuovodizionarios00mortuoft>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

25 Disponível em: <<http://www.atlanteditorino.it/documenti/books/Vocabolario.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

26 Disponível em: <<http://www.storiapatriasavona.it/vocabolario-ligure/>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

27 BRUNELLI, Michele. *Dizionario Xenerate de la Língua Vèneto e te só varianti*. 2006. Disponível em: <www.dizionario.org/diz_ven.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

28 Disponível em: <<http://www.ghelafermo.it/dictionary.asp?list=B>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

29 Disponível em: <<http://www.paroledigenova.net/>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

mais acentuada), seja também na escrita (sobretudo na poesia, mas também nos textos teatrais) [...]” (D'ACHILLE, 2003, p. 15, tradução nossa).³⁰

Os dialetos sofreram, desde a unificação da Itália, e ainda sofrem, alterações, pois estão suscetíveis aos processos de italianização, bem como a língua oficial sofre interferências dos dialetos de cada região. A italianização dos dialetos teria acelerado, segundo Dardano e Trifone (1995, p. 46), com a difusão da televisão em cada canto da península. Outros meios de comunicação também contribuíram para isso, tais como o rádio, o cinema e o jornal. Manili (2007/2008) reitera:

O processo de italianização dos dialetos, ou seja, a aproximação dos dialetos ao italiano comum, desenvolveu-se sensivelmente a partir do último pós-guerra pela difusão da televisão em cada região da Itália e também pela difusão de outros meios de comunicação (rádio, cinema, jornais) (MANILI, 2007/2008, p. 52, tradução nossa).³¹

Apesar de os dialetos sofrerem influências fortíssimas do italiano oficial, as diferenças entre os dialetos italianos estão presentes em diversos níveis linguísticos: fonético/fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos. Dardano e Trifone (1995, p. 50) esclarecem que eles chegam a ser incompreensíveis entre eles, “às vezes até mesmo aqueles geograficamente próximos” (tradução nossa).³²

30 “*come il Veneto o la Sicilia, dove la vitalità del dialetto è più accentuata), sia anche nello scritto (soprattutto in poesia, ma pure nei testi teatrali) [...]*” (D'ACHILLE, 2003, p. 15).

31 *Il processo di italianizzazione dei dialetti, cioè l'avvicinamento dei dialetti all'italiano comune, si è sviluppato sensibilmente a partire dall'ultimo dopoguerra per la diffusione della televisione in ogni regione d'Italia ed anche per il diffondersi di altri mezzi di comunicazione (radio, cinema, giornali)* (MANILI, 2007/2008, p. 52).

32 “*a volte anche quelli geograficamente vicini*” (DARDANO; TRIFONE, 1995, p. 50).

Citamos, aqui, alguns exemplos, para evidenciar e esclarecer esses aspectos, conferindo três termos em diferentes dialetos italianos. Para as formas em italiano padrão, foi utilizado o *Dizionario Devoto Oli della Lingua Italiana* (DEVOTO; OLI, 2007) e para os dialetos o site *Dialettando.com*³³. Os termos observados foram: *forchetta* (garfo), *anguria* (melancia) e *asino* (burro), selecionados aleatoriamente, mas por fazerem parte do uso cotidiano. Distribuímos os vocábulos encontrados dentro de cada região. Para *forchetta* (garfo) localizamos:

Quadro 5 - Termos dialetais para *forchetta*

Calabria	<i>brocca, bròccia, broccia</i>
Sicília	<i>broccia, bruccetta, buccetta, fuchhetta, furchetta, furchittata</i>
Puglia	<i>fercine, furbine, fr'ccìn, furbina, furbine, furbine</i>
Liguria	<i>forçin-na, furçina</i>
Toscana	<i>forcina</i>
Lombardia	<i>forsina, forzellinna, furcelina, furchètta, furslina, furslina, palfèr, perù, pirù, forzellinnada, furchetàda, spirunada</i>
Abruzzo	<i>friccen, friccine, furbòtte, furbène</i>
Sardegna	<i>frocchitta, urchetta</i>
Campania	<i>furbina</i>
Emília Romagna	<i>furbina, fursëina, furseina, furbéina, furzeina, furzena, furbina</i>
Piemonte	<i>furbulina</i>
Trentino Alto Adige	<i>furbina, pirom</i>
Veneto	<i>piaron, piron, piron, piron</i>
Friuli Venezia Giulia	<i>piron, piron</i>

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados de *Dialettando.com*

33 Disponível em: <<http://www.dialettando.com/dizionario/dizionario.las-so>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

Percebemos, a partir do quadro acima, que as variações não são apenas lexicais e que de uma região para outra há distinções extremamente significativas. *Piron*, por exemplo, é totalmente diferente de *forchetta* ou *brocca*. *Fuchhetta*, *furchetta*, *furchittata*, *friccen*, *friccine*, *furcina*, *fursëina*, *furseina*, *furzéina*, *furzeina*, *furzena*, *furzina* e *furciulina*, são semelhantes entre si e se aproximam mais da forma toscana oficial.

Termos de dialetos italianos podem ser encontrados, ainda, fora da península itálica, como *forzalina* e *furzalina* em Canton Ticino, considerada a Suíça Italiana. Deparamo-nos, além disso, com o vocábulo *furcina* não apenas na Campania e na Emilia Romagna, mas também na Córsega francesa.

Para *anguria* (melancia), por sua vez, podemos vislumbrar:

Quadro 6 - Termos dialetais para *anguria*

Friuli Venezia Giulia	<i>anguria, angurie</i>
Emilia Romagna	<i>angùria, ingùria</i>
Abruzzo	<i>c'trono</i>
Toscana	<i>cocomero</i>
Lombardia	<i>ingöria</i>
Puglia	<i>melòune d'acque, muloni, sarginiscu,</i>
Sicilia	<i>muluni</i>
Liguria	<i>patéca, sandia</i>
Sadegna	<i>sindria</i>
Calabria	<i>zipangolo, zzìpàngulu</i>

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados de *Dialettando.com*

É interessante observarmos que o termo *anguria*, do italiano oficial, é extremamente diferente do vocábulo dialetal toscano, *cocomero*, mas é igual aos itens lexicais dos dialetos da regiões de Friuli Venezia Giulia e Emilia Romagna.

Conferindo o termo *asino* (burro), nos deparamos com uma diversidade de designações:

Quadro 7 - Termos dialetais para *asino*

Sardegna	<i>ainu/poleddu, burriccu, poleddu</i>
Valle d'Aosta	<i>ano</i>
Emilia Romagna	<i>àsan, asen, asnèe, èsen, sumar, asi, brech, brék, äs, äsan</i>
Lombardia	<i>asan, asen, asén, àsen, sumàr</i>
Liguria	<i>ase, aze</i>
Trentino Alto Adige	<i>àsen</i>
Marche	<i>aséne</i>
Toscana	<i>àsno, ciuco</i>
Piemonte	<i>aso, asu, buricc, òsi</i>
Sicilia	<i>barduinu, sceccu</i>
Basilicata	<i>burrice, ciuccio</i>
Molise	<i>ciucc</i>
Puglia	<i>ciucc, ciùcce, ciucce, ciucciu, jàsene, ci-ucce, scencu</i>
Campania	<i>ciuccio</i>
Calabria	<i>ciucciu, sceccu, sumeri</i>
Friuli Venezia Giulia	<i>mus</i>
Veneto	<i>mus, musso, àseno</i>
Abruzzo	<i>sciappafalask</i>
Umbria	<i>somaru</i>
Lazio	<i>uóssene</i>

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados de *Dialettando.com*

Notamos, com estas palavras, que as diferenças linguísticas são significativas quando comparamos: *ciuccio* com *somaru*, *mus* ou *àsen*. No entanto, também percebemos a semelhança de *ano*, *àsan*, *asen*, *asnèe*, *èsen*, *äsan*, *ase*, *aze*, entre outros, com o nome

asino, do italiano oficial. Fora da Itália o site indica a presença de *asan* e *èsan*, em Canton Ticino (Suíça).

Logo, salientamos, mais uma vez, que as diferenças dos dialetos italianos estão tanto no nível lexical quanto no fonético/fonológico, sintático, morfológico, estrutural, uma vez que não são variações de uma mesma língua, mas são, na verdade, outras línguas, que nasceram a partir de diversificações do latim vulgar com contatos linguísticos variados de uma região para outra.

Depois da unificação da Itália o processo de passagem de formas dialetais para o italiano e do italiano para os dialetos foi inevitável. Assim, tanto os dialetos italianos sofrem influências do italiano oficial, como este também foi e é influenciado pelas falas dialetais. Desse modo, "nas regiões da Itália, devido o persistente uso dos dialetos, fala-se um italiano que sofre em medida mais ou menos relevante a influência das falas locais" (SOBRERO; MIGLIETTA, 2011, p. 233, tradução nossa).³⁴ Deve ficar claro, portanto, que os dialetos não representam as variedades locais da língua nacional, apesar de influenciá-las.

Dardano e Trifone (1995, p. 46) estabelecem quatro variedades linguísticas: italiano comum (língua padrão), italiano regional (que tem distinções principalmente de pronúncia), dialeto regional (influenciado pelo italiano regional) e dialeto. Assim, os dialetos regionais são substituídos pelo italiano regional, do qual se distingue por quatro variedades principais: setentrional, toscana, romana e meridional. Os autores (1995, p. 53) explicam que são comuns as seguintes passagens:

34 "nelle regioni d'Italia, a causa del persistente uso dei dialetti, si parla un italiano che subisce in misura più o meno rilevante l'influenza delle parlate locali" (SOBRERO; MIGLIETTA, 2011, p. 233).



Manili (2007/2008) salienta que atualmente cada italiano tem o próprio repertório linguístico, que pode mover-se do dialeto local ao dialeto regional, ao italiano regional até o italiano mais controlado e oficializado. “Uma boa parte dos italianos alterna língua e dialeto numa relação chamada não exatamente de bilinguismo, mas de diglossia, e escolhem um ou outro código dependendo da situação comunicativa” (MANILI, 2007/2008, p. 53, tradução nossa).³⁵

As variações se apresentam e se constituem de diferentes maneiras: diatópicas (relativas à posição geográfica, seriam as formas regionais, dialetais); diafásicas (relativas à situação comunicativa, formal e informal, assim como léxico técnico, de determinada profissão, por exemplo) e diastráticas (relativas ao estrato social e a outras variáveis demográficas, diamésicas, relativos ao meio de transmissão da comunicação, textos falados ou escritos, por exemplo). Podemos pensar, ainda, nas variações: diacrônicas (ligadas ao tempo, à mudança linguística, como o abandono de algumas palavras, como dos pronomes *egli, ella, esso/a, essi/e* para a utilização de *lui, lei e loro*).

As **mudanças linguísticas do italiano oficial**, que ocorrem principalmente devido ao uso oral e coloquial, acabaram gerando o que Sabatini (1985) define de “*italiano dell'uso medio*” (italiano de uso médio) e Berruto (1987) como “*neostandard*”.

35 “Una buona parte degli italiani alterna lingua e dialetto in un rapporto che viene detto non tanto di bilinguismo, quanto di diglossia, e scelgono l'uno o l'altro codice a seconda della situazione comunicativa” (MANILI, 2007/2008, p. 53).

[...] trata-se de um novo standard, em contato com linguagens diferentes (técnica, burocrático-administrativa, científica, empresarial, etc.) e realidades regionais diferentes, que registra e aceita a presença de modelos alternativos com base em um modelo nacional.

Trata-se daquele italiano de uso médio falado e escrito, muito mais livre e desenvolvido, que se escuta na rádio e na televisão, que se repete nos discursos das classes cultas e que aparece no jornal diário. Um italiano mais próximo daquele falado (MANILI, 2007/2008, p. 54, tradução nossa).³⁶

Em vista disso, um "novo standard italiano" acaba sendo gerado e institucionalizado pela mídia e por classes sociais mais elevadas. O italiano *standard* oficial e tradicional acaba sendo utilizado mais em situações formais e muito formais e o italiano de uso médio para usos medianamente formais e informais. Há, ainda, o italiano coloquial, "o italiano falado para usos mais informais, não unitário, o qual, normalmente, coincide com o italiano regional falado pelas pessoas cultas em situações de não censura" (MANILI, 2007/2008, p. 55, tradução nossa).³⁷

O **italiano regional** é, portanto, resultado da tensão entre o *standard* e os dialetos. Sobrero e Miglietta (2011) explicam que não se pode definir quantas e quais são especificamente as variedades regionais italianas, com confins exatos, os quais não podem

36 [...] si tratta di un nuovo standard, a contatto con linguaggi diversi (tecnico, burocratico-amministrativo, scientifico, aziendale, ecc.) e realtà regionali diverse, che registra e accetta la presenza di modelli alternativi rispetto al modello nazionale.

Si tratta di quell'italiano dell'uso medio parlato e scritto, molto più libero e disinvolto, che si ascolta alla radio e alla televisione, che ricorre nei discorsi delle classi colte e che appare nella stampa quotidiana. Un italiano più vicino al parlato (MANILI, 2007/2008, p. 54).

37 "l'italiano parlato per usi più informali, non unitario, il quale spesso coincide con l'italiano regionale parlato dalle persone colte in situazioni di non censura" (MANILI, 2007/2008, p. 55).

ser claramente delimitados. Eles apresentam quatro macro-áreas para diferenciar as formas de falar, as variações do italiano:

Ilustração 9 - Macro-áreas de variações linguísticas do italiano *standard*



Adaptado de: Sobrero e Miglietta (2011)

Eles esclarecem que as **variedades setentrionais** também apresentam suas variações: Piemontese, Ligure, Lombarda, Vêneto-friulana e Emiliano-romagnola. O centro propulsor mais forte está em Milão, o qual influencia as outras regiões setentrionais. Algumas das características das variedades setentrionais (em diferentes níveis linguísticos), comparadas ao italiano *standard*, estão: 1. a ausência da pronúncia das consoantes longas (*le doppie*), as quais são pronunciadas como breves: [fato] "*fatto*", [pele] "*pelle*"; 2. ['dzingara]: a /ts/, quando se encontra em posição inicial, vem realizada como sonora ("zeta *dolce*"), fenômeno que está em rápida expansão em todo o território nacional; 3. a

presença do artigo antes dos nomes de pessoas: *la Maria, la Giovanna, il Paolo, il Mario*; 4. a pronúncia das africadas dentais /ts/ como sibilantes /s/: [no'tissie] “notizie”; entre outras questões.

As **variedades centrais** contam com as subvariedades: Toscana e Mediana. As áreas centrais de forte influência são Florença e Roma. A primeira por motivos históricos literários e a segunda por ser capital do país e questões históricas relacionadas ao pós-guerra durante o período fascista, sendo sede dos meios de difusão de comunicação nacional (rádio, televisão, cinema).

Entre as variedades toscanas, Sobrero e Miglietta (2011) observam: 1. as distinções entre *è* e *é* assim como de *ò* e *ó*, respectivamente abertas e fechadas; 2. o acréscimo de vogal epitética no fim de palavras que terminam por consoante: [tram:e], [bus:e], o que acontece pelo fato de no sistema toscano as palavras terminarem normalmente por vogal. Aqueles termos que terminam por consoante (emprestados de línguas estrangeiras) acabam sendo “regularizados” com o acréscimo de uma vogal; 3. as africadas palatais /tʃ/ e /dʒ/, por exemplo em *piacere, agile*, são pronunciadas como fricativas palatais: [pjaʃere], [aʒile]; 4. a fricativa /s/ quando se encontra depois da consoante nasal /n/ ou vibrante /r/ ou líquida /l/ é pronunciada como africada: [pentso], [cortsa], [faltso].

Alguns exemplos de diversidades linguísticas das variedades medianas, são: 1. a utilização de *'sto* no lugar de “*questo*”; 2. a realização breve de *r*: [fero] “ferro”, [corete] “correte”; 3. o uso do artigo ar para “al”; 4. a vocalização de *gli*: [vojo] para “voglio”.

Entre as **variedades meridionais**, por sua vez, Sobrero e Miglietta (2011) apresentam as subvariedades: Campana, Pugliese settentrionale, Abruzzese-Molisana, Calabria settentrionale e Lucana. Os centros hegemônicos são: Nápoles e Bari. Entre os exemplos citados por Sobrero e Miglietta (2011) citamos: 1. a passagem *-nt-* >

-nd-, -nk- > -ng-: [kwanto] > [kwando], [anke] > [ange]; 2. a aceitação da vocalização da lateral palatal: [fijo], [ajo]; 3. o *congiuntivo imperfetto* no lugar do *congiuntivo presente*: *ma facesse un po' quello che vuole!*; 4. os usos não normativos do *congiuntivo* e *condizionale* para a construção do *periodo ipotetico*, às vezes com a repetição do *congiuntivo* ou do *condizionale*, ou até mesmo com a inversão dos tempos: *se dicessi, facessi; se direi faresti; se farei dicessi*.

As **variedades meridionais extremas**, por sua vez, são: Salentina, Calabrese e Siciliana. A variedade sarda, por sua vez, é apresentada pelos autores como diversa, com características próprias e específicas. Alguns exemplos são: 1. /ts/ surda pronunciada como /dz/ sonora se precedida de /r, l/: [aldzare]; 2. /s/ antecedido de /r, l, n/ torna-se africada /ts/: [pentso] (traço comum em toda a área meridional); 3. a concordância de *mia, tua, sua* com um nome masculino plural: *i libri mia; i fatti sua* (presente também na área meridional não extrema); 4. o *imperfetto congiuntivo* no lugar do presente: *che la smettesse!*; 5. o uso transitivo dos verbos intransitivos: *ti imparo l'inglese; esco la macchina; scendo la spesa*; 6. a inversão entre *congiuntivo* e *condizionale* no *periodo ipotetico*: *se verresti, mi facessi contento*.

Sobrero e Miglietta (2011) analisam uma passagem do romance *L'odore della notte*, do escritor siciliano Andrea Camilleri, publicado em 2011. Entre as observações dos autores sobre variantes do siciliano, destacamos as seguintes: 1. *s'appresentò para "si presentò"*; 2. *taliando para "guardando"*; 3. *accussì* no lugar de "così"; 4. *Facenna* para "facenda"; 5. a forma *matino* para "mattino"; 6. *macari* para "magari".

A variedade sarda, por razões histórico-culturais, não condiz com traços característicos com as outras variedades meridionais, apresentando uma fisionomia específica. 1. Uma característica

fonética que se destaca é o alongamento: a. das oclusivas surdas depois da vogal tônica: [amik:o], [pok:a], [kolpit:o]; b. das consoantes sonoras em sílaba inicial acentuada e na parte interna da palavra, quando a oclusiva é colocada entre duas vogais: [la b:arka], [kad:eva]; 2. a utilização da exclamação sarda *eia*; 3. o uso particular do *già* (sem o valor temporal, mas com o valor adverbial e irônico de “próprio”); 4. a construção *sarà contenta Assuntina!* com a posposição do sujeito.

A utilização de alguns verbos pelos falantes da Itália meridional também é diferenciada. Muitos usam, por exemplo, o verbo *stare*, com o significado de “*essere*”: *sto a casa (sono a casa)*; *tenere* com o significado de “*avere*”: *tengo dieci anni (ho dieci anni)*.

No nível lexical, Sobrero e Miglietta (2011) apresentam diversas comparações, entre elas apresentamos: melancia, burro, pia, frade, *michetta* (um pão de massa branca e fofa em formato de flor), agora, papai, cordas:

Quadro 8 - Exemplos de variação do italiano a nível lexical









MACROAREA SETTENTRIONALE	MACROAREA MEDIANA	MACROAREA MERIDIONALE
<i>anguria</i>	<i>cocomero</i>	<i>anguria, melone d'acqua</i>
<i>asino</i>	<i>ciuco, somaro</i>	<i>ciuccio</i>
<i>lavandino</i>	<i>acquaio</i>	<i>lavandino</i>
<i>frate</i>	<i>frate</i>	<i>monaco</i>
<i>michetta</i>	<i>pagnotta, rosetta</i>	<i>panino, rosetta</i>
<i>ora</i>	<i>adesso</i>	<i>mo'</i>
<i>papà</i>	<i>babbo</i>	<i>papà</i>
<i>stringhe</i>	<i>aggetti</i>	<i>lacci, lazzi</i>

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir de dados apresentados por Sobrero e Miglietta (2011)

Podemos comparar, ainda, esses termos apresentados com parte daqueles coletados para observação dos dialetos. Percebemos, dessa maneira, como os dialetos influenciam o italiano regional e vice-versa. Basta observar o termo *ciuccio* (presente na variação do italiano oficial na área meridional) e as palavras *ciucc* (em Molise), *ciucc*, *ciùcce*, *ciucce*, *ciucciu*, *ciucce* (na Puglia), *ciuccio* (na Campania) e *ciucciu* (na Calabria), para *asino* (burro).

No entanto, percebemos que essas influências também existem devido à presença de outros idiomas na Itália, ou seja, daquelas comunidades minoritárias linguísticas históricas. Assim, são diversos e significativos os grupos étnicos, os quais falam oito variedades linguísticas diferentes do italiano, de Norte a Sul e de Oeste a Leste.

Ilustração 10 - Grupos étnicos: línguas minoritárias na Itália

	provenzale (Alpi piemontesi: Torre Pellice; Calabria: Guardia Piemontese);
	franco-provenzale (Valle d'Aosta; due comuni della provincia di Foggia);
	tedesco (Alto Adige; varie zone delle Alpi e delle Prealpi);
	sloveno (Alpi Giulie);
	serbo-croato (tre comuni del Molise)
	catalano (Sardegna: Alghero);
	albanese (vari comuni del Meridione e della Sicilia);
	greco (alcune parti della Calabria e del Salento).

Fonte: Dardano e Trifone (1995, p. 49)

Nesse sentido, salientamos que as variações no território italiano ocorrem a partir de diversos aspectos, de diferentes maneiras. Cada região apresenta, assim, várias línguas e culturas, mesmo que cada área seja pequena.

Se pensarmos, por exemplo, especificamente na região do Vale de Aosta, a menor da Itália (com cerca de 3.260,90 km² e 126.806 habitantes), conforme os dados do *Istituto Nazionale di Statistica* (Istat), podemos compreender a multiculturalidade e o plurilinguismo presente na Itália. As denominações Valle d'Aosta (em italiano), *Val d'Aosta* ou *Val d'Aoste* bem como *Vallée d'Aoste* (em francês), *Val d'Outa* (dialeto valdostano, patois, pertencente ao ramo linguístico francoprovençal), *Augschtalann* ou *Ougstalland* (em *walser*), *Val d'Osta* (em piemontês), demonstram que todas essas variações linguísticas estão presentes naquele território.

Vale de Aosta foi transformada em região autônoma por meio do Decreto Legislativo Luogotenenziale n. 545, de 07 de setembro de 1945, de Umberto di Savoia. No documento, podemos conferir que o uso da língua francesa em situações comunicativas formais também é instituído:

Art. 17

No Vale de Aosta é permitido o livre uso da língua francesa nas relações com as autoridades políticas, administrativas e judiciárias. Os atos públicos podem ser redigidos em língua francesa, com exceção as sentenças da autoridade jurídica.

Art. 18

Nas escolas de cada ordem e grau existentes no Vale, ao ensino de língua francesa é dedicado o mesmo número de horas semanais destinado ao ensino de língua italiana (O ensino de algumas matérias pode ser dado em língua francesa [...]) (VALLE D'AOSTA, 1945, p. 5, tradução nossa).³⁸

38 Art. 17

Nella Valle d'Aosta è consentito il libero uso della lingua francese, nei rapporti con le autorità politiche, amministrative e giudiziarie. Gli atti pubblici possono essere redatti in lingua francese, eccettuate le sentenze dell'autorità giudiziaria.

Art. 18

Nelle scuole di ogni ordine e grado esistenti nella Valle, all'insegnamento della lingua francese è dedicato un numero di ore settimanali pari a quello della lingua italiana (L'insegnamento di alcune materie può essere impartito in lingua francese [...]) (VALLE D'AOSTA, 1945, p. 5).

Em 29 de fevereiro de 1948 o Vale de Aosta foi declarado *Regione Autonoma a Statuto Speciale* (Região Autônoma com Estatuto Especial), no qual se garantiu, novamente, o uso oficial e o ensino de língua francesa:

Artigo 38

No Vale de Aosta a língua francesa é equiparada àquela italiana. Os atos públicos podem ser redigidos em qualquer uma dessas línguas, com exceção as medidas de autoridade judiciária, as quais são redigidas em língua italiana.

As administrações estatais do Vale admitem funcionários originários da região ou que conheçam a língua francesa.

Artigo 39

Nas escolas de cada ordem e grau existentes no Vale, ao ensino de língua francesa é dedicado o mesmo número de horas semanais destinado ao ensino de língua italiana.

O ensino de algumas matérias pode ser dado em língua francesa (VALLE D'AOSTA, 1948, p. 7, tradução nossa).³⁹

Percebemos, no entanto, que apenas a língua francesa, outra língua com *status* de língua nacional/clássica/gramatical (entre outras designações), é instituída como língua oficial. A variedade alemã, por sua vez, é apenas reconhecida, por meio de um artigo inserido com base no artigo 2 da lei constitucional de 23 de setembro de 1993, n. 2:

Artigo 40-bis

As populações de língua alemã dos municípios do Vale de Lys, os quais são identificados com leis regionais, têm direito à proteção das próprias características e tradições linguísticas e culturais.

39 Articolo 38

Nella Valle d'Aosta la lingua francese è parificata a quella italiana.

Gli atti pubblici possono essere redatti nell'una o nell'altra lingua, eccettuati i provvedimenti dell'autorità giudiziaria, i quali sono redatti in lingua italiana.

Le amministrazioni statali assumono in servizio nella Valle possibilmente funzionari originari della Regione o che conoscano la lingua francese.

Articolo 39

Nelle scuole di ogni ordine e grado, dipendenti dalla Regione, all'insegnamento della lingua francese è dedicato un numero di ore settimanali pari a quello della lingua italiana. L'insegnamento di alcune materie può essere impartito in lingua francese (VALLE D'AOSTA, 1948, p. 7).

Para as populações referidas no primeiro parágrafo é garantido o ensino de língua alemã nas escolas por meio de adaptações adequadas às necessidades locais (ITALIA, 1993, p. 1, tradução nossa).⁴⁰

A *Valle del Lys* é uma região do Vale de Aosta, caracterizada pela forte tradição *walser*, uma população de origem germânica que habita nas regiões alpinas em torno do Monte Rosa. A forma linguística *walser* é uma variedade do dialeto alemão, muito semelhante ao alemão antigo da Suíça.

O fato da região fazer fronteira com a França, conforme podemos observar no recorte do mapa abaixo, explica o porquê de a língua francesa também ser oficial no Vale.

Ilustração 11- Fronteiras no norte da Itália



Fonte: DE GIULI; GUASTALLA; NADDEO, 2008, p. 17.

40 Artigo 40-bis

Le popolazioni di lingua tedesca dei comuni della Valle del Lys individuati con legge regionale hanno diritto alla salvaguardia delle proprie caratteristiche e tradizioni linguistiche e culturali.

Alle popolazioni di cui al primo comma è garantito l'insegnamento della lingua tedesca nelle scuole attraverso gli opportuni adattamenti alle necessità locali (ITALIA, 1993, p. 1).

Os fatos históricos justificam a seleção da língua francesa como oficial, se lembrarmos que o Condado de Savoia foi um antigo Estado, integrado ao Sacro Império Romano-Germânico que existiu entre 1003 e 1416, e que o território pertencia aos franceses de Savoia.

Ilustração 12 - Condado de Savoia



Fonte: <http://www.boccevollo.com/history.html>

Compreendemos, assim, que a relação do Vale de Aosta com a França é antiga e de proximidade. Observando a ilustração 11, podemos notar que a pequena região valdostana faz fronteira não apenas com a França, mas também com a Suíça (Svizzera), o que faz com que entendamos a presença da variedade alemã, no caso, *walser*. Martinet (2009) explica que a variedade do alemão, *walser*, está presente em uma área específica e restrita e que o italiano, o francês e o franco-provençal (*patois*, dialeto valdostano) estão em concorrência, desigual, em todo o território.

Basta observarmos que o dialeto valdostano não é citado pelas leis acima referenciadas, muito menos o dialeto piemontês. Precisamos lembrar que a região Vale de Aosta foi separada da região de Piemonte em 1946, por pressão da França, período em que foi instituído o francês *standard* como língua oficial na região valdostana. Nesse sentido, podemos notar que apesar de haver a presença do dialeto piemontês na região, este é pouco citado e reconhecido.

Martinet (2009) esclarece que, apesar da oficialização do francês, este está sendo abandonado e que a fala franco-provençal (*patois*) vem resistindo às ameaças:

no que diz respeito ao franco-provençal, por outro lado, o código pouco considerado pelas políticas linguísticas, ele sobreviveu a uma morte que muitos haviam previsto; isto demonstra como a vontade consciente ou inconsciente dos falantes individuais pode ser mais forte do que as políticas linguísticas mal compartilhadas. As duas línguas, no entanto, encontram-se no interior de uma tendência negativa para o que diz respeito ao uso: O francês é falado muito pouco e os jovens estudantes parecem entender cada vez menos as razões para estudar esta língua (3); o franco-provençal, apesar de uma boa transmissão transgeracional, está, no entanto, dentro de uma curva de uso decrescente, que é colocado em discussão devido também, à crescente imigração que afetou o Vale de Aosta na última década. Seriam necessárias, portanto, intervenções adequadas de políticas linguísticas, para inverter essa dinâmica e valorizar o repertório multilíngue valdostano, que em si é uma riqueza importante a ser preservada (MARTINET, 2009, p. 17, tradução nossa).⁴¹

41 [...] *per quel che riguarda il francoprovenzale, invece, il codice poco considerato dalle politiche linguistiche, è sopravvissuto ad una morte che in tanti avevano predetto; questo dimostra come la volontà conscia o inconscia dei singoli parlanti possa essere più forte di politiche linguistiche poco condivise o condivisibili. Le due lingue però si trovano entrambe all'interno di un trend negativo per quel che riguarda l'utilizzo: il francese viene parlato molto poco e i giovani studenti sembrano comprendere sempre meno le ragioni dello studio di tale lingua (3); il francoprovenzale, nonostante una buona trasmissione transgenerazionale, si trova comunque all'interno di curva decrescente di utilizzo, che è messo in discussione anche dalla crescente immigrazione che ha interessato la Valle d'Aosta nell'ultimo decennio. Potrebbero quindi essere necessari adeguati interventi di politica linguistica, per invertire questo trend e valorizzare il*

Para Martinet (2009) são necessárias intervenções de políticas linguísticas, as quais valorizem o repertório multilíngue valdostano. Ele esclarece que a primeira notícia, de notável importância para o franco-provençal, foi a sua introdução no ensino escolar. No texto, publicado em 14 de julho de 2008, no periódico Ansa Valle d'Aosta, o *patois* é referenciado como "*la lingua del cuore che interpreta al meglio il ricco patrimonio della nostra cultura*" (a língua do coração que melhor interpreta o rico patrimônio da nossa cultura). O ensino da variedade linguística, no entanto, é facultativo ou opcional. Além disso, Martinet (2009) cita, ainda, casos de proibição do *patois*: "A valorização do franco-provençal e a sua promoção parece, porém, não convencer totalmente a equipe editorial da Rai de Vale de Aosta, a qual durante a feira de Sant'Orso proíbe o uso do *patois* aos seus entrevistados (MARTINET, 2009, p. 20, tradução nossa).⁴² Depois de alguns dias dessa proibição, uma leitora do periódico *La Stampa* responde:

[...]. Mas somos verdadeiramente bilíngues? Acredito que, em casos raros, o povo bilíngue de Vale de Aosta é aquele que desde o nascimento aprendeu o *patois* junto com o italiano, ou com outra língua, porque ser bilíngue não significa apenas conhecer e falar bem outra língua, mas conseguir passar de uma para outra, instantaneamente, 'sem pensar', sem procurar, gaguejando, a palavra certa, pois ela faz parte do próprio mundo interior ". Além disso, em outro ponto "eu sou bilíngüe porque sou *patoisant*, não francófono, sendo o *patois* a linguagem ouvida e aprendida desde que nasci, a qual, se ouço fora do Vale, faz meu coração pular na minha garganta, e a simples ideia que possa acontecer de ninguém mais falá-la, faz com que eu me sinta mal. Fico, portanto, sempre feliz quando ouço, aqui ou ali, discursos em *patois*, uma vez que nunca ouvi conversações, entre valdostanos, no bar ou

repertorio multilingue valdostano, che di per sé è una ricchezza importante da salvaguardare (MARTINET, 2009, p. 17).

42 "La valorizzazione del francoprovenzale e la sua promozione sembra però non convincere appieno la redazione Rai della Valle d'Aosta, che durante la fiera di Sant'Orso vieta l'utilizzo del *patois* ai suoi intervistati" (MARTINET, 2009, p. 20).

pelas ruas, ou em outro lugar, em francês! [...] (La Stampa, 2008, p. 66, tradução nossa).⁴³

Notamos, portanto, com a declaração acima, o quanto os falantes do *patois* lutam pela língua materna, apesar de esta não ter a valorização esperada.

Essa batalha e realidade linguística-cultural, no entanto, está presente em muitas outras regiões da Itália e de outras partes do mundo (assim como entre os italodescendentes no Brasil).

Poderíamos citar e discorrer aqui sobre a situação linguística de cada região da Itália, pois cada uma apresenta singularidades, diferentes formas de bilinguismo, dialetos e línguas étnicas diversas. Em Trentino Alto Adige, na província de Bolzano, por exemplo, as fachadas das lojas e as placas de trânsito são escritas também em alemão. Há, nesta região, três grupos minoritários étnicos: *ladini* (de origem latina), *cimbri* e *mòcheni* (dois antigos idiomas de origem germânica). Para compreender a presença dessas duas variedades basta lembrarmos que a região faz divisa com a Suíça e com a Áustria.

Em Friuli Venezia Giulia, por sua vez, além da língua oficial do estado nacional, há: o friulano, o alemão e o esloveno. Além da presença dos romanos, germânicos e eslavos, que justificam as

43 [...] *Ma siamo veramente bilingui? Penso che, salvo rari casi, i valdostani bilingui siano coloro che fin dalla nascita hanno imparato il patois insieme all'italiano, o ad altra lingua, perché essere bilingui non significa solo conoscere e parlarne anche bene un'altra, ma riuscire a passare dall'una all'altra, istantaneamente, sans y réfléchir, senza cercare, balbettando, il vocabolo giusto, perché essa è parte del proprio mondo interiore". Poi in un altro punto "io sono bilingue perché sono patoisante, non francophone, essendo il patois la lingua sentita e imparata sin dalla nascita, che, se sentita fuori dalla Valle, mi fa saltare il cuore in gola, e la sola idea che possa accadere che nessuno la parli più, mi fa star male. Sono quindi sempre felice se sento, qua e là, fare ancora dei discorsi in patois, mentre non mi è mai accaduto di sentire delle conversazioni, tra valdostani, al bar o per strada, o in altro luogo, in francese! [...]* (La Stampa, 2008, p. 66).

variedades citadas, a posição geográfica explica os processos linguísticos. A região está em um ponto de passagem obrigatório e faz fronteira com a Áustria e com a Eslovênia.

Não é por acaso, portanto, que a fisionomia linguística seja bastante articulada e coerente. Pode-se observar, de um lado, os idiomas neo-latinos, como o italiano (em sua forma padrão e em suas variantes regionais), o friulano (*furlan*, também chamado *marilenghe*, ou seja, "língua materna") e o vêneto (o vêneto udi-nese, em Udine, o 'bisiaco' no território de Monfalcone, as falas das localidades lagunares de Marano e Grado e outros ao longo da fronteira ocidental e sudoeste), e de outro, os idiomas de linhagem germânica (presentes na bacia hidrográfica alpina entre Friuli e Áustria) e eslavo (distribuídos ao longo do cinturão que segue a fronteira com a Eslovênia), os quais determinam áreas plurilíngues de notável interesse histórico e sociolinguístico (FUSCO, s/d, tradução nossa).⁴⁴

Nesse sentido, Fabiana Fusco cita a presença do dialeto vêneto, uma vez que, além dos países vizinhos, Friuli Venezia Giulia confina com a região do Vêneto, e já esteve sob domínio da República de Veneza. Para ilustrar e exemplificar mais um pouco a diversidade linguística na Itália, poderíamos refletir, também, sobre as diferentes minorias linguísticas presentes em diversas regiões. Na Sicília, por exemplo, há os grupos: albanês (*arbëreshe*), na província de Palermo; galo-italica, na chamada lombardia siciliana; e grega.

44 *Non è un caso quindi che la sua fisionomia linguistica sia piuttosto articolata, contemplando da un lato idiomi neolatini, quali l'italiano (nella sua forma standard e nelle sue varianti regionali), il friulano (furlan, anche detto marilenghe, cioè 'lingua materna') e il veneto (il veneto udinese a Udine, il 'bisiaco' nel territorio di Monfalcone, le parlate delle località lagunari di Marano e Grado e altre lungo il confine occidentale e sudoccidentale), dall'altro gli idiomi di ceppo germanico (presenti nello spartiacque alpino tra Friuli e Austria) e slavo (distribuiti lungo la fascia che segue il confine con la Slovenia) che determinano aree plurilingui di notevole interesse storico e sociolinguistico* (FUSCO, s/d).

Além de todo esse percurso histórico, de toda a miscigenação linguística e cultural recorrente na península itálica desde antes de esta se tornar o estado Itália, a nação recebe na contemporaneidade diversos estrangeiros, imigrantes e refugiados de diferentes países, estando entre eles: brasileiros, argentinos, peruanos, marroquinos, chineses, albaneses, rumenos, egípcios, entre muitos outros.

Em 2015, conforme dados do Istat⁴⁵, de dezembro de 2016, foram feitos cerca de 280 mil registros de cidadãos estrangeiros nos cartórios italianos. A cidadania mais representativa é a rumena (46 mil), seguida da comunidade marroquina (15 mil) e bengaleses (12 mil). Além disso, em relação a 2014, o órgão explicita que aumentou o ingresso de africanos subsaarianos: Gâmbia (mais de 5 mil, +209%), Mali (quase 5 mil, +135%), Nigéria (9 mil, +68%) e Costa d'Avorio (2 mil, +61%). Caíram, no entanto, as imigrações de cidadãos filipinos (4 mil, -35%), peruanos (2 mil, -31%) e moldávios (3 mil, -23%). Conforme os dados apresentados pelo Istat, são muitos imigrados, de diversos países, que se registraram na Itália.

45 Informações disponíveis em: <http://www.istat.it/it/files/2016/12/Report_Migrazioni_Anno_2015.pdf>.

Quadro 9 - Cidadãos estrangeiros registrados na Itália em 2015

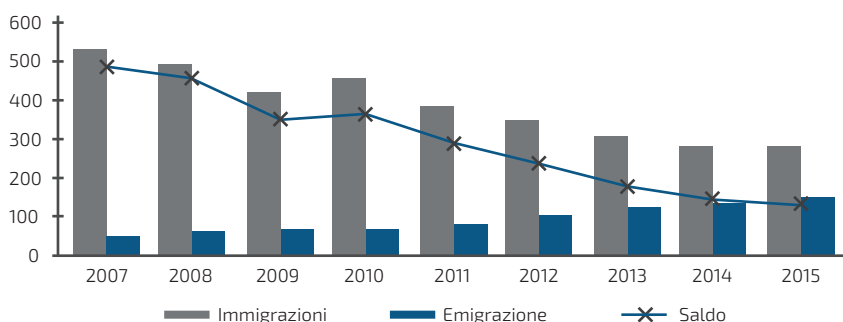
Stato estero di cittadinanza	Sesso		Totale	Incidenza % sul totale dei flussi	Variazione % sul totale dei flussi rispetto al 2014
	Maschi	Femmine			
Romania	16.850	29.589	46.439	18,6	-8,4
Marocco	7.409	7.600	15.009	6	-14,9
Cina	7.393	7.473	14.866	5,9	-6,1
Bangladesh	9.758	2.685	12.443	5	-1,8
Albania	4.919	6.626	11.545	4,6	1,3
Pakistan	8.927	2.434	11.361	4,5	18,9
India	6.599	4.637	11.236	4,5	1,7
Ucraina	2.850	6.487	9.337	3,7	-3,4
Nigeria	6.646	2.236	8.882	3,6	68,4
Senegal	5.704	1.767	7.471	3	19,2
Egitto	5.367	2.081	7.448	3	-14
Brasile	3.327	3.681	7.008	2,8	39,9
Gambia	5.049	59	5.108	2	209
Sri Lanka	2.292	2.556	4.848	1,9	-7,7
Mali	4.718	54	4.772	1,9	134,5
Altri paesi	36.108	36.145	72.253	28,9	-43,3
TOTAL	133.916	116.110	250.026	100	0,7

Fonte: Istat.it

No entanto, sabemos que muitos estrangeiros ficam de forma irregular no país, o que significa que esse número é significativamente maior.

Podemos visualizar como a entrada de imigrantes na Itália tem sido representativa, há anos, conforme o gráfico apresentado pelo Istat:

Gráfico 2 - Imigrações, emigrações e saldo migratório, 2007-2015



Fonte: Istat.it/ Valores em mil

Apesar de ter descrecido em 2015, nos últimos anos vemos que são recorrentes as notícias apresentadas pela mídia italiana e internacional, devido a entrada significativa de muitos refugiados do Afeganistão e Iraque, na Europa. Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados⁴⁶, em 2016 desembarcaram na Itália 181.436 pessoas e em 2017 foram 119.247, que provieram principalmente dos seguintes países: Nigéria, Guiné, Costa do Marfimo e Bangladesh, Mali, Eritreia, Sudão, Tunísia, Marrocos, Senegal, Gâmbia. Com a presença de novos estrangeiros, de diferentes continentes, podemos notar que a língua e a cultura italiana vêm se modificando e se reconstruindo a partir desses novos contatos. Vedovelli (2011) destaca como a realidade linguística italiana sempre foi múltipla:

A realidade linguística italiana é historicamente múltipla: italiano, dialetos, línguas das minorias de antiga ocupação na Península. A essas realidades idiomáticas, hoje, há também o pólo das línguas imigrantes, com mais de cem novas línguas usadas pelos cinco milhões e meio de imigrantes estrangeiros na Itália. Tem-se, ainda, também, as realidades interlinguais geradas pelos fenômenos

46 Informações disponíveis em: <<https://www.lenius.it/migranti-2017/>> e <<https://www.unhcr.it/>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

de contato, dos processos de aquisição-aprendizagem do italiano por estrangeiros na Itália e no mundo. Finalmente, são adicionadas todas aquelas modalidades expressivas, interlinguísticas, mistas, de valor identitário desenvolvido por imigrantes italianos e seus descendentes. O espaço linguístico italiano global é, portanto, um espaço multidimensional maior, mais rico em potencial expressivo do que a dimensão apenas do italiano (VEDOVELLI, 2011, p. 39, tradução nossa).⁴⁷

Assim sendo, devemos lembrar que as variedades linguísticas e culturais estão em constante processo de mutação, seja no espaço nacional seja fora da área geográfica circunscrita. No caso da Itália e de suas variedades, além dos dialetos, da língua nacional/oficial, das antigas colônias minoritárias na península itálica, temos hoje a entrada de diversos estrangeiros. Além disso, há a saída de muitos jovens italianos, que levam consigo língua e cultura para outros países e continentes. Segundo o Istat, cresce cada vez mais o número de graduados italianos, com mais de 25 anos, que deixam o país (quase 23 mil em 2015, 13% a mais comparado com 2014), bem como daqueles que têm um nível de estudo médio-baixo (52 mil, +9%).

Relembramos, ainda, a presença da língua italiana como língua estrangeira, no ensino formal. Destacamos, também, assim como Massimo Vedovelli, a língua e a cultura italiana levada pelos emigrados da Itália em diferentes países tais como os italodes-

47 *La realtà linguistica italiana è storicamente plurima: italiano, dialetti, lingue delle minoranze di antica collocazione nella Penisola. A queste realtà idiomatiche oggi si aggiunge anche il polo delle lingue immigrate, delle più di cento nuove lingue usate dai cinque milioni e mezzo di immigrati stranieri in Italia. Vi si aggiungono anche tutte quelle realtà interlinguistiche generate dai fenomeni di contatto, dai processi di acquisizione-apprendimento dell'italiano da parte degli stranieri in Italia e nel mondo. Vi si aggiungono, infine, tutte quelle modalità espressive, interlinguistiche, miste, a valenza identitaria sviluppate dagli emigrati italiani e dai loro discendenti. Lo spazio linguistico italiano globale è, allora, uno spazio multidimensionale più vasto e più ricco di potenziale espressivo rispetto alla sola dimensione dell'italiano (VEDOVELLI, 2011, p. 39).*

cendentes no Brasil e, em especial para este estudo, aqueles que estão em Cascavel/PR, os quais cultivam a italianidade por meio de aspectos linguísticos e/ou culturais neste município.

3.1.1. Variedades linguísticas italianas em diferentes áreas geográficas

A língua italiana é oficial na Suíça (ao lado do alemão e do francês) e em algumas partes da Eslovênia e da Croácia (sobretudo na Ístria). Não podemos nos esquecer, também, de São Marinho e da Cidade do Vaticano, que estão dentro dos confins da Itália, mas que são estados independentes e que, por estarem geograficamente encravados no “país da bota”, têm o italiano como oficial. Em Malta, foi língua oficial juntamente com o inglês até 1934 e atualmente é difundido devido a programas televisivos e ao ensino escolar e universitário.

São falados dialetos italianos na Ístria e na Córsega, a qual pertence à França desde 1768. “O italiano é compreendido por boa parte da população da Córsega, graças às semelhanças entre língua corsa e dialetos toscanos e por razões histórico-geográficas” (SAVORGNANI; ALBERTI, 2011, p. 14, tradução nossa).⁴⁸

Na Suíça, especificamente no Cantão dos Grisões, fala-se o romanche, uma variedade do ladino. O italiano é falado, ainda, em Principado de Mônaco (um microestado, situado no sul da França), na Albânia e em países africanos, ex-colônias: Líbia, Eritreia, Etiópia e Somália (neste último foi língua oficial até 1963).

Massimo Vedovelli (2011) observa que a Itália e seus cidadãos são caracterizados pela migração, por ser um país de emigração.

48 “*L’italiano è compreso da buona parte della popolazione della Corsica, grazie alle somiglianze tra lingua corsa e dialetti toscani e per ragioni storico-geografiche*” (SAVORGNANI; ALBERTI, 2011, p. 14).

Nesse sentido, a presença de comunidades de origem italiana no mundo explica a presença de variedades linguísticas italianas em outros países e continentes.

a presença de consistentes comunidades de origem italiana no mundo é bem referenciada nas sociedades estrangeiras como um fator peculiar e essencial, as quais estão agora plenamente integradas. Essas comunidades, formadas por cidadãos norte-americanos, argentinos, australianos, belgas, manifestam, todavia, características de pertencimento de origem específica, no caso, italiana (VEDOVELLI, 2011, p. 33, tradução nossa).⁴⁹

As comunidades italianas presentes em diversos países se instalaram e desenvolveram a partir, principalmente, da primeira onda de emigração da Itália, que se deu na segunda metade do século XIX, no mesmo período, inclusive, em que ocorreu a unificação italiana e a oficialização do idioma nacional.

As transformações políticas, sociais e econômicas que a Europa sofreu, a partir do início do século XIX, as quais se deram tanto pelas unificações nacionais da Itália e da Alemanha, como pelo crescimento do capitalismo, levaram muitos europeus, principalmente os italianos, a migrarem para diferentes países. Balhana (2003, p. 72) explica que, de 1869 a 1970, partiram da Itália 20.830.000 emigrantes, dos quais 11.348.000 para países europeus e 9.482.000 para outros continentes. Apesar de a imigração italiana no Brasil ter tido como ápice o período entre 1880 e 1930, Balhana (2003) destaca que o país recebe imigrantes italianos desde 1836.

Foi a chamada “febre da América” ou “sonho da América” que motivou tantos italianos ao êxodo entre a segunda metade do sé-

⁴⁹ *la presenza di consistenti comunità di origine italiana nel mondo è ben sentita e presente nelle società estere come loro fattore costitutivo: ormai pienamente integrate; ormai fatte da cittadini statunitensi, argentini, australiani, belgi, ma che comunque manifestano i tratti di una appartenenza di origine specifica, quella, appunto, italiana* (VEDOVELLI, 2011, p. 33).

culo XIX e a primeira do século XX. Damke e Gomes (2017) notam que esse sonho de como seria a América estava presente de forma viva no imaginário dos imigrantes italianos e alemães, em que se teria uma vida cheia de fartura e sucesso.

A segunda onda de emigração italiana ocorreu depois da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, os italianos, no momento pós-guerra, eram italo-fonos e não dialetófonos como aqueles que emigraram no século XIX.

Trata-se de uma descontinuidade, de uma série de mudanças sucessivas na forma de falar dialetal do imigrante, o qual era analfabeta. Foi a partir dos anos 50 do século XX que pessoas, com maior escolaridade e com maior competência em italiano, emigraram. Tem-se, então, nesse período, uma introdução de falantes do italiano padrão, ou, ainda, uma relação diferente entre falantes de dialetos e do italiano padrão, nas comunidades que partiram originariamente depois da formação do Estado unitário (VEDOVELLI, 2011, p. 37, tradução nossa).⁵⁰

Os italianos que emigraram, principalmente na segunda metade do século XIX, eram dialetófonos, agricultores e analfabetos, os quais falavam dialetos diversos. A partir do novo contexto em que se inseriram, os italianos acabaram desenvolvendo suas variedades linguísticas poliglóssicas em contato com os idiomas e culturas presentes no país em que se instalaram.

Vedovelli (2011) destaca que a presença das comunidades de italo-descendentes pelo mundo colaborou para a formação da identidade italiana como país unitário, uma vez que os imigrantes, em um novo território, se identificavam não como piemonteses,

50 *Si tratta di una discontinuità rispetto al passato pressoché totalmente dialettofono e analfabeta della nostra emigrazione, perché a partire dagli anni Cinquanta del Novecento emigrano persone con maggiore scolarità e con maggiore contatto con e competenza in italiano. Si ha, allora, una immissione di italo-fonia, o comunque di un diverso rapporto fra dialettologia e italo-fonia, nelle comunità originariamente partite dopo la costituzione dello Stato unitario* (VEDOVELLI, 2011, p. 37).

friulanos ou vênnetos, mas como italianos. Dessa forma, a italianidade fora dos confins da Itália começou a se desenvolver a partir do desenvolvimento das fronteiras étnicas.

A maioria dos italianos que viera para o Brasil era do norte da Itália, especificamente das regiões do Vêneto, Lombardia, Trentino Alto Ádige e Friuli Venezia Giulia. Frosi e Mioranza (1983, p. 83) apresentam um mapa que indica a origem da maior parte dos imigrantes italianos:

Ilustração 13 - Mapa indicativo das regiões e províncias italianas de onde provieram os maiores contingentes de imigrantes italianos que povoaram o nordeste do Rio Grande do Sul



Fonte: Frosi e Mioranza (1983, p. 83) apud Atlante Garzanti. Enciclopedia Geografica, 1973.

Dentro de cada região italiana, no entanto, devemos nos lembrar que há diferenciações linguísticas. Como podemos observar no quadro apresentado por Frosi e Mioranza (2009, p. 75), com exceção dos imigrantes da região de Trentino Alto Ádige que trouxeram apenas um dialeto desta área, os italianos das outras regiões transpuseram diferentes variedades dialetais:

Quadro 10 - Dialeto trazidos pelos imigrantes italianos para o Brasil

Regiões	Dialeto
Vêneto	Vicentino, Feltrino-belunês, Trevisano, Paduano, Veronês, Veneziano, Rovigino
Lombardia	Cremonês, Bergamasco, Mantuano, Milanês, Bresciano, Varesino, Comasco, Paviense
Trentino - Alto Ádige	Trentino (Tirolês)
Friuli - Venécia Júlia	Friulano, Triestino

Fonte: Frosi e Mioranza (2009, p. 75)

Destacamos, ainda, porém, que apesar de a maior parte dos italianos que chegara ao Brasil no período da grande imigração (1880 e 1930) ter vindo do norte da Itália, não foi apenas desta região que eles provieram. “Do norte, os maiores contingentes partiram do Vêneto e da Liguria, enquanto que do sul, Campania e Sicília foram as que ofereceram efetivos mais numerosos” (BALHANA, 2003, p. 74, tradução nossa)⁵¹. Os dados ponderam a ideia geral de que os imigrantes tenham vindo apenas de regiões do norte da Itália. Sobre isso, Balhana (1987) considera:

51 “Dal nord, i più grandi contingenti partirono dal Veneto e dalla Liguria, mentre nel sud, Campania e Sicilia, fornirono effettivi più numerosi” (BALHANA, 2003, p. 74).

Para o Brasil vieram predominantemente imigrantes do Vêneto, cuja proporção atingiu 47,68% do conjunto da imigração italiana, representado por efetivos menores da Lombardia, Toscana, Abruzzo, Campania, Sicília e Calábria. Esta proporção tende a elevar-se quando se trata dos contingentes de italianos estabelecidos em núcleos coloniais do Sul do Brasil, nos quais, a proporção de imigrantes oriundos de Vêneto chega a ultrapassar 90,00%, como ocorre nas colônias italianas do Paraná (BALHANA, 1987, p. 123).

Assim, foram principalmente os vênnetos que vieram para o Brasil, conforme alguns autores afirmam. Luzzatto (2000) destaca que 54% eram vênnetos, 33% lombardos, 7% trentinos, 4,5% friulanos e 1,5% de outras regiões. Boniatti (2004, p. 130) é enfático:

Apesar de sua insuficiência e pobreza de vocabulário, o vênneto tomou o caráter de língua oficial nas colônias italianas do Rio Grande do Sul. Devido à inferioridade numérica dos falantes de outros dialetos e da própria língua portuguesa, "o dialeto vênneto conservou-se como uma língua familiar" (BONIATTI, 2004, p. 130).

Percebemos, assim, que mais de 60% dos italianos que se fixaram no Rio Grande do Sul tinha língua e cultura vênnetas. As famílias chegavam e eram instaladas em determinadas áreas sem respeitar suas origens, o que fazia com que uma família trentina, por exemplo, fosse vizinha de uma friulana, de um lado, e do outro, de uma lombarda, e com várias famílias vênnetas ao redor. Assim, "os grupos em maior número repetia, com mais frequência, os vocábulos de seus dialetos que iam se destacando e construindo a nova língua" (TONIAL, 2001, p. 23). Dessa forma, o dialeto vênneto acabou sendo, no início, uma língua franca para essas famílias italianas de diferentes regiões, com variedades linguísticas e culturais diversas.

Relembramos, então, que dos 24 entrevistados para este estudo, 19 disseram ser italodescendentes. Ao perguntarmos de

onde provieram os imigrantes/antepassados, tivemos as seguintes respostas: Vêneto, Trento, Basilicata, Treviso e Piemonte. No entanto, considerando que Treviso está na região do Vêneto e que Trento é uma comuna da região de Trentino Alto Adige, apresentamos a quantidade de respostas considerando as localidades regionais:

Quadro 11 - Região italiana de onde provieram os imigrantes/antepassados dos entrevistados

Vêneto	10
Trentino Alto Adige	4
Basilicata	1
Piemonte	1
Não sabe ou não lembra	5

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Podemos observar que temos 21 respostas, para 19 entrevistados que se disseram italodescendentes. No entanto, consideramos o fato de que dois entrevistados disseram ser descendentes de duas localidades, pois apontaram o lado paterno e materno. Além disso, duas entrevistadas, apesar de serem descendentes de outras etnias, enfatizaram a descendência do marido (italiana), apontando, inclusive, de onde provieram os imigrantes italianos da família do cônjuge: Rovigo (no Vêneto) e Bérgamo (Lombardia). As duas moraram na Itália por muitos anos e obtiveram a cidadania italiana por meio do matrimônio. Percebemos, assim, com as entrevistas, que adotaram língua e cultura italianas, inserindo-se na comunidade italodescendente.

Os dados ilustram e confirmam, mais uma vez, que a maior parte dos imigrantes italianos viera do norte daquele país e que

a maioria era, de fato, vêneta e falava, predominantemente, o dialeto daquela região.

A forma de falar das famílias italianas teve inicialmente uma função de *koiné*. Naquele período da colonização surge uma nova variedade linguística italiana, a qual tinha posição de superestrato, ou seja, em que é total o "predomínio do dialeto com relação ao idioma português" (MIORANZA, 1990, p. 599), uma vez que ao chegarem ao Brasil os imigrantes não conheciam a língua portuguesa.

Os italianos ficaram isolados em colônias por muito tempo e a integração com a população brasileira não foi imediata. O dialeto italiano passa a ser adstrato e, assim, os dois sistemas linguísticos (português e italiano) convivem. Somente quando os imigrantes começam a comercializar seus produtos é que eles precisam se comunicar em português. A partir disso, eles se tornam bilíngues, falantes também de português. "Empenhados em integrar-se à nova realidade, em nenhum momento se preocuparam na conservação do dialeto de origem" (CONFORTIN, 1998, p. 28). Nesse contexto, a preocupação era com a comunicação e com a integração no novo país.

Um novo modo de falar se desenvolve. Mioranza (1990, p. 599) explica que os dois sistemas linguísticos conviviam nesta situação e que foi a partir disso que a *koiné* falada pelos imigrantes italianos, ou seja, o dialeto vêneta com influências dos outros dialetos trazidos pelos conterrâneos, acabou sofrendo interferências do português e com o tempo se transformando, sendo chamado por muitos descendentes de italianos de talian, de dialeto vêneta brasileiro ou, ainda, de dialeto italiano sul-rio-grandense, dialeto ítalo-brasileiro, etc.

As variedades linguísticas italianas estão presentes em diversos estados do Brasil. Quando os imigrantes se fixaram aqui, muitos foram para o Rio Grande do Sul, em busca do sonho de ser

proprietário de terras. Outros, fixaram-se em São Paulo. A partir disso, as migrações começaram a se expandir e os italianos e seus descendentes do Rio Grande do Sul precisaram ocupar novas terras vazias, conforme mostraremos no mapa a seguir, na ilustração 14. O processo de migração também ocorreu com aqueles que estavam em São Paulo. Com isso, podemos compreender o povoamento do Paraná. Wachowicz (2001, p. 158) explica que o norte do Paraná foi colonizado por migrantes de São Paulo, Minas Gerais, etc. O povoamento da região é identificado, pelo autor, como *frente nortista*. Já o oeste e sudoeste do estado foram ocupados por migrantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, processo de colonização chamado de *frente sulista*. Nesse sentido, podemos entender que os italodescendentes que estão no norte do Paraná são aqueles de *frente nortista* e os que estão no oeste paranaense, de *frente sulista*.

A narrativa de uma professora de italiano do curso de Letras, que veio de São Paulo, demonstra como a reação e as condições da colonização italiana foram diferentes se comparadas ao sul do Brasil:

Em São Paulo misturou muito. Tem muito italiano em São Paulo. Em Jundiá, por exemplo, é uma cidade, assim, completamente italiana, mas não se ouve falar sobre isso. Você não fica sabendo... Então eu sei, assim, que minha família ficou nessa região, ali, próxima a São Paulo. Avarê, Araras, por ali, sabe, trabalhando como agricultor, mas em fazendas. Eles eram trabalhadores das fazendas. Não eram donos das fazendas. Então, eles trabalhavam. Sei que meu bisavô juntou dinheiro, trabalhando, pra depois comprar lá no interior onde a gente mora agora. Na época ele comprou fazenda, depois foi se fragmentando de um jeito, vendendo daqui, dando pra filho dali e virou sítio, né. [E por que será que lá em São Paulo eles não têm todo esse orgulho que o sulista tem de ser italiano?] Eu acho que o sulista, eu acho, por viver em colônia, e viver isolado, eles mantiveram mais. Acho que era a tábua de salvação, assim. A gente tá unido. Você também fala. Você vem do mesmo lugar que eu... Ali em São Paulo acabou misturando. Por exemplo, foi pra uma fazenda onde era de brasileiro. Trabalhava. Eu não sei

da minha família como que era... Mas a impressão que dá é que cada um desceu ali no porto de Santos e ah, eu vou pra esse lugar, porque não era colônia, não ia pra colônia, ia pras fazendas. A própria família se separou... Sabe que a gente tem um grupo agora, encontrei um primo muito muito distante, que mora em Ourinhos lá em São Paulo. Ele é Zanuto, porque minha tataravó era Zanuto... Aí ele tá buscando, a gente tem conversado. Minha tia foi atrás e achou uma cidadezinha que só tem Pauletti, lá. Tem uma rodovia, uma estrada que se chama não sei o que lá Pauletti. Aí ela foi lá, tirou foto. Foi no cartório só tinha Pauletti! Ficou todo mundo feliz, né! Ai, que legal! Falaram: "Vai no cemitério que você vai ver quanto Pauletti!" (risos). Achei legal que ela fez isso, porque a família perdeu o interesse... Como meu vô já se distanciou, ele tinha ligação com o pai dele, né. Era muito forte com a mãe que era de origem alemã, mas aí depois ele ficou naquela. Ele não tinha com quem conversar, cada um tinha o seu sítio, os irmãos dele também tinha seu sítio e não se encontravam direto pra conversar. Eu não tive oportunidade de conversar e perguntar algumas coisas para o meu avô, porque na época eu era imatura (Entrevistado PLetras).

Percebemos, portanto, como manutenção e preservação em algumas localidades se sobressaem, em especial em pequenas cidades no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Em São Paulo, no entanto, percebemos alguns núcleos de conservação, tal como Pedrinhas Paulista, localidade evidenciada pelas professoras Giliola Maggio e Fernanda Ortale.

Falam-se, também, variedades do italiano em Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, entre outros. Luzzatto (1994, p. 24), por sua vez, especifica algumas localidades em que se fala o chamado talian: Caxias do Sul, Farroupilha, Garibaldi, Bento Gonçalves, Flores da Cunha, Veranópolis, Erechim, Carlos Barbosa (RS), Joaçaba, Caçador, Chapecó, Concórdia (SC), Cascavel, Pato Branco, Francisco Beltrão, Medianeira, Toledo (PR). Sabemos, no entanto, que há muitas outras cidades em que há italodecendentes, os quais ainda usam direta ou indiretamente

os falares italianos, e que existe uma carência de estudos em diferentes cidades, principalmente em áreas rurais.

Procuramos entender mais aprofundadamente, a colonização de frente sulista, uma vez que a colonização em Cascavel se deu a partir da migração, principalmente, de gaúchos e catarinenses de origem italiana, conforme apresentamos anteriormente os dados do IBGE. No entanto, ressaltamos a importância em se entender que a presença italiana em outras localidades teve especificidades distintas. Além disso, dos 24 alunos e professores de italiano, entrevistados para este estudo, 21 nasceram no sul do Brasil, sendo seis no Rio Grande do Sul, dois em Santa Catarina e 13 no Paraná. Há, no entanto, três entrevistados que nasceram no norte do país: um em São Paulo, outro em Minas Gerais e outro no Mato Grosso.

Os 19 descendentes de italianos, dos 24 entrevistados para este estudo, contam de qual região o imigrante italiano da família se fixou no Brasil:

Quadro 12 - Regiões em que os antepassados italianos dos entrevistados se fixaram no Brasil

Rio Grande do Sul	14
Minas Gerais	2
São Paulo	1
Paraná	1
Não sabe	1

Fonte: Sistematização da pesquisadora

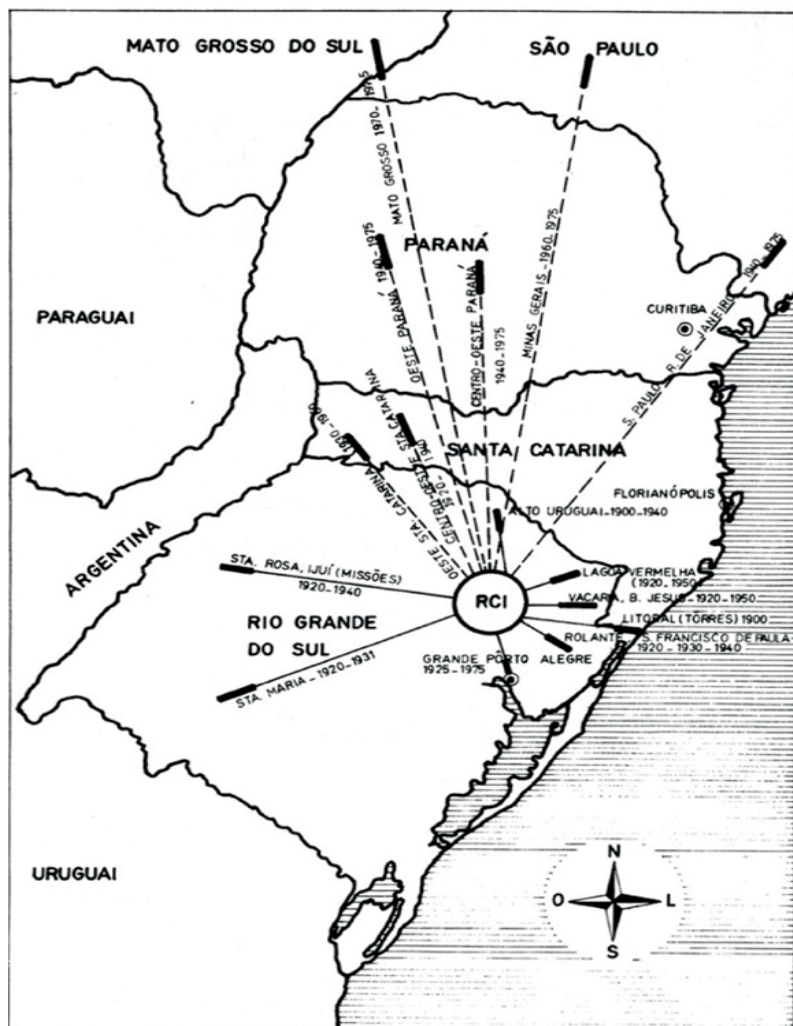
Percebemos, assim, como os dados coletados para este estudo confirmam as informações de outras pesquisas, reafirmando o fato de os italodescendentes em Cascavel serem de frente sulista.

Os italianos se instalaram no Rio Grande do Sul entre 1879 e 1886. Alguns relatórios consulares apresentam estimativas sobre o número de italianos no Brasil para determinados momentos. "Assim, em 1908 o número de italianos no Rio Grande do Sul era estimado em 100.000 pessoas, entre imigrantes e filhos já nascidos no Brasil" (BALHANA, 1987, p. 122). O autor conta, ainda, que no mesmo ano, em Santa Catarina, a estimativa era de 30 mil italianos e seus descendentes, no Paraná 18 mil, em Minas Gerais 25 mil e no Espírito Santo 50 mil.

Lucy M. Hutter esclarece que os imigrantes italianos foram encaminhados para as regiões montanhosas, onde predominava densa floresta, pois nos vales e planícies já estavam os alemães e os luso-brasileiros. "Fundados nessa região montanhosa, os núcleos coloniais Caxias, Conde d'Eu (atual Garibaldi), D^a Isabel (atual Bento Gonçalves) e Silveira Martins constituíram os principais focos de colonização italiana no Rio Grande do Sul" (HUTTER, 1987, p. 87). A partir de 1885, novos núcleos coloniais italianos foram criados: São Marcos (1885), Antônio Prado (1887), Jaguari (1889), Nova Prata, Nova Vicenza (1885/86), Encantado, Nova Milano, entre outras.

Os colonos, no entanto, começaram a deixar o estado do Rio Grande do Sul, com o esgotamento das terras destinadas à ocupação colonial. Quando as famílias italianas cresceram, os italianos e/ou italodescendentes começaram a migrar, em busca de novas terras. Frosi e Mioranza (1983, p. 85) apresentam um mapa com os deslocamentos dos grupos pela região sul do Brasil:

Ilustração 14 - Migrações dos grupos descendentes italianos pelo sul do Brasil



Fontes:

— Ministério da Educação e Cultura. Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro. 1967. 2. ed. p. 54. Rio de Janeiro. FENAME.

— Resultados da pesquisa de campo realizada na RCI pelos autores deste livro.

— Elaboração Gráfica do arquiteto José Afonso Galvão.

Fonte: Frosi e Mioranza (1983, p. 85)

Com o esgotamento das terras na Região de Colonização Italiana (RCI), no norte do Rio Grande do Sul, a ocupação do Estado de Santa Catarina ocorreu por meio do processo migratório, nos dois últimos séculos (GREGORY, 2008).

Em algumas partes de Santa Catarina, a partir de 1900, porém, a superpopulação impulsionou colonos a se deslocarem para outras regiões do estado catarinense, para o Rio Grande do Sul e para o Paraná.⁵² Com o excedente de trabalhadores no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, a colonização de frente sulista no Paraná foi uma saída e assim "a região oeste do Paraná passou a ser uma das áreas mais desejadas para a colonização" (DEITOS, 2004, p. 46).

Com o investimento das colonizadoras, a região oeste paranaense contou com a presença de muitos italodescendentes de frente sulista. Em Cascavel, porém, a ocupação foi mais independente, uma vez que a atuação das colonizadoras não foi tão intensa. Além disso, no município cascavelense, a colonização foi mista, com a presença de diferentes etnias. Piaia (2013) evidencia que em Toledo o povoamento foi planejado e em Cascavel não, pois nesta "o processo foi mais anárquico, nenhuma colonizadora teve supremacia no processo de formação do seu núcleo urbano, tampouco demonstrou influências consideráveis" (PIAIA, 2013, p. 112).

Foi somente no século XX que a colonização no oeste do Paraná ocorreu. A cidade, apesar de ter sido ocupada de forma mais livre e mista, acabou atraindo grupos de Santa Catarina e do Rio

52 Balhana (2003, p. 73) evidencia que em 1908 estimava-se que em Santa Catarina viviam 30 mil italianos (entre imigrantes e descendentes), no Paraná 18 mil, em Minas Gerais 25 mil e no Espírito Santo 50 mil. Dos 4,5 milhões de imigrantes italianos no Brasil no período da grande imigração, São Paulo contava com cerca de 2,5 milhões, ou seja, 55% dos imigrantes que chegaram ao país.

Grande do Sul, os quais trouxeram, com eles, língua e cultura de seus antepassados italianos e cultivadas em colônias sulistas.

Beloni (2015) analisa a situação da manutenção do italiano minoritário e majoritário entre os entrevistados cascavelenses. Para isso, ela aplica um questionário, o qual conta com uma seção semântico-lexical e apresenta um quadro com base em alguns dos itens lexicais selecionados, sendo que **em negrito** estão os **termos registrados pelo informante**, como primeira resposta, e, em *itálico*, os *termos reconhecidos pelos entrevistados*, a partir da sugestão de Thun (2005)⁵³. Para os casos em que o informante nem registrava, nem reconhecia nenhum dos termos, ela deixa o espaço em branco.

Colocamos aqui, a geração de dados lexicais do termo *forchetta* (significado), para mostrarmos a presença do dialeto vêneto, por meio do talian, em Cascavel, conforme Beloni (2015) apresenta:

Quadro 13 - Registros e reconhecimentos de variantes lexicais pela faixa etária mais velha - GIII

PADRÃO/TALIAN	HGIIIa	HGIIIb	HGIIIc	MGIIIa	MGIIIb	MGIIIc
Forchetta/ Piron	piron, <i>forchetta</i>	<i>piron</i>	piron, forchetta	<i>piron</i>	<i>forchetta</i>	piron, <i>forchetta</i>

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados apresentados por Beloni (2015)

53 O “Método da Sugestão”, defendido por Thun (2005), permite retomar determinadas informações e assim possibilita descrever o léxico passivo e ativo e o registro dos comentários como índices de atitudes e do comportamento linguístico dos falantes.

Quadro 14 - Registros e reconhecimentos de variantes lexicais pela faixa etária intermediária - GII

PADRÃO/TALIAN	HGIla	HGIlb	HGIlc	MGIIa	MGIIb	MGIIc
Forchetta/ Piron	piron , <i>forchetta</i>		piron , forchetta	forchetta , <i>piron</i>	forchetta , <i>piron</i>	<i>forchetta</i>

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados apresentados por Beloni (2015)

Quadro 15 - Registros e reconhecimentos de variantes lexicais pela faixa etária mais jovem - GI

PADRÃO/TALIAN	HGIa	HGIb	HGIc	MGla	MGlb	MGlc
Forchetta/ Piron			<i>forchetta</i>			<i>forchetta</i>

Fonte: Sistematização da pesquisadora a partir dos dados apresentados por Beloni (2015)

Podemos observar que o termo *piron* é o mesmo e, também, muito semelhante com diversos termos lexicais citados em regiões setentrionais na Itália, conforme colocamos no quadro 5 na seção anterior: *piaron*, *piron*, *piròn*, *piròn* (no Vêneto), *piron*, *piròn* (em Friuli Venezie Giulia), *pirom* (em Trentino Alto Adige) e *perù*, *pirù* (na Lombardia).

Beloni (2015), no entanto, apresenta em sua pesquisa diversas outras designações, mostrando que o talian se faz presente em Cascavel, ainda que seja na memória de diversos italodescendentes. A pesquisadora evidencia, conforme podemos observar no quadro acima (para exemplificar), com os espaços em branco, que maior parte dos mais jovens não tem esse conhecimento nem essa memória linguística e que as mulheres da faixa etária intermediária se direcionam mais à variedade padrão. Nesse aspecto, podemos, talvez, observar que os italodescendentes estejam em processo de

transição, assim como Rossa e Loregian-Penkall (2017) observam na comunidade de Pinho de Baixo, zona rural de Irati/PR:

Nos deparamos com uma comunidade formada predominantemente por descendentes de italianos que vivem em um contexto de transição. Denominamos esse processo de transição devido ao fato de grande parte dos filhos de imigrantes já terem morrido e agora os netos e bisnetos têm se familiarizado com outras culturas, tirando o italiano do centro da comunidade (ROSSA; LOREGIAN-PENKALL, 2017, p. 114).

Mesmo assim, podemos observar que apesar de os italodescendentes mais jovens não falarem nem lembrarem termos da língua italiana de herança, eles destacam a língua do imigrante ou dos avós. Conforme os dados gerados para este estudo, entre os 19 entrevistados que têm ascendência italiana, todos disseram que o imigrante da família falava italiano. Dentre eles, 12 utilizaram exatamente o termo “italiano” e apenas os outros sete disseram: talian, dialeto, italiano do Vêneto, “Italiano, mas dialeto” (Entrevistado AEscpart3) ou “Acho que algum dialeto, não sei...” (Entrevistado PEscpart). Tais dados podem indicar que a consciência sociolinguística em relação à LI ainda é pequena, uma vez que todos são estudantes do idioma e poderiam observar as diferenças das variedades italianas.

Dentre os relatos dos entrevistados, quando questionados qual língua o imigrante italiano falava, podemos observar como a ascendência italiana é fator significativo e como cada família reagiu de maneira diferente:

Por parte do meu pai, até a infância do meu pai era em dialeto, no talian. Basicamente no talian... Eles vieram falando o dialeto do vêneto e acabou se desenvolvendo o talian. Eles tinham pouco contato com os vizinhos e eu vejo que eles mantiveram palavras bem representativas do Vêneto, tem essa distância do talian... [E do lado da tua mãe?] Acredito que começaram a usar o português

muito antes porque minha avó e meu bisavô já não falavam o italiano mais (Entrevistado ALetras3).

Na narração acima podemos observar um alto nível de consciência linguística, pois o aluno de Letras diferencia o italiano do talian e, inclusive, do dialeto vêneto.

Outro fator que merece destaque a partir da resposta acima são as designações “avó” e “bisavô”, utilizadas pelo aluno de Letras, italodescendente de frente sulista. Tal aspecto, inicialmente não nos causou estranhamento, uma vez que a autora deste estudo, também italodescendente, mas de frente nortista, nunca foi ensinada na infância ou utilizou o termo “*nonna/o*” ou “*nona/o*” para avó/avô. O fato, talvez, pode estar vinculado a um afrouxamento da italianidade, da identidade étnica italiana, em contato com outras etnias e/ou pelo distanciamento geracional.

Notamos, com a declaração de um aluno do Celem, como a variedade linguística italiana ainda é forte, porém, no Rio Grande do Sul:

Ele [bisavô] falava italiano e depois, hoje, não sei... Os descendentes que estão lá no Rio Grande do Sul, todos eles falam o talian, um dialeto... Eu entendia muito bem o dialeto quando eu era criança porque era só o que minha avó falava. Ela não sabia falar português. [...] (Entrevistado ACElem1).

Outros entrevistados já evidenciaram apenas com esta pergunta que o italiano que se aprende na escola é bem diferente daquele trazido pelos imigrantes:

Eu acho que eles conversavam muito em italiano, né. O dialeto, né, que eles trouxeram. Porque isso veio também com meu pai e minha mãe, eu ouvia a vida inteira eles falando o dialeto. Minha mãe, até hoje, entre as cunhadas, assim, elas conversam. Só que no dialeto. Eu entendo tudo o que elas falam, só que eu nunca conversei. Mas é bem diferente comparado com o italiano que a gente estuda. Nossa! Bem diferente. Tem umas coisas que até você as-

socia, inverte as letras e consegue entender, né. Agora se a gente fala com ela, ela não entende o que a gente fala. [E ela não diz que isso não é italiano?] Aham!!! Ela fala que nós falamos errado! (risos). Quando minha filha voltou da Itália ela ficou três anos só lá, ela ficava mais constrangida pra falar, meu genro falava fluente e ele conversava com ela no italiano dele, mas ela falava "E! Ele tá falando tudo errado! Isso não é italiano!" (risos) (Entrevistado AProli2).

O trecho acima demonstra que existe a consciência da diversidade linguística, a qual, no entanto, será analisada mais adiante. O objetivo, aqui, é apenas demonstrar a presença e a relevância da variedade linguística italiana em Cascavel, por fatores históricos bibliográficos, ilustrando-os com alguns dados coletados.

Para demonstrar um pouco mais tal aspecto, podemos recorrer a algumas respostas para as seguintes perguntas: *2.6 E você, fala italiano? e/ou 2.9 Alguém da família fala italiano? Quem?* Vários entrevistados disseram que "De criança não" (Entrevistado PLetras) falam o italiano ou que: "De descendência familiar não. O que eu conheço de italiano foi o que eu aprendi no curso" (Entrevistado ALetras3), "De zero a dez, vai uns quatro, porque aprendi no PEL. Mas antes do PEL eu não sabia nada. Se veio de família: não" (Entrevistado APEL2). Sendo assim, as narrativas demonstram que os alunos e professores entrevistados sabem que há diferenças entre as formas linguísticas italianas e reforçam a presença da cultura italiana em Cascavel.

Não, esse de família não sei nada, nunca aprendi. [...] Meu avô falava pouco. Minha mãe não aprendeu... O pai dela falava italiano e a mãe dela falava alemão e ela não aprendeu nenhum dos dois. Tenho uma tia, que é a tia mais velha, que fala um pouco, a tia Verge, acho que você até a entrevistou um dia... Acho que ela, talvez, tenha aprendido alguma coisa, mas só. Mas ela fala também porque depois ela fez aula, né. Ela aprendeu um pouco de família, mas é mais porque ela foi estudar... (Entrevistado PAulaspart).

Assim, ainda que muitos não falem ativamente o italiano hereditário, o fato de apresentarem dados familiares, de raízes, evidenciam a importância em se falar ou tratar desses aspectos nesta comunidade e em sala de aula.

Podemos notar, também, que muitos estudantes de italiano declaram que, apesar de não se comunicarem ou usarem muito pouco a língua, eles **escutaram muito os falares italianos em casa, na família:**

Falo pouco. Entendo um pouco, de acordo com o curso que eu fiz... De criança a gente ouvia os pais conversando muito, porque até meus quinze, dezessete anos, minha falecida vó, que era a mais próxima descendente, o meu bisavô era o imigrante, eles não falavam em italiano dentro de casa. A gente entendia, mas não falava, só algumas palavras... Entendíamos... [Em que situações eles falam?] Quando tinha reunião de família principalmente. Às vezes eles estavam bem empolgados e então conversavam tudo ou às vezes quando meu pai e minha mãe queriam falar alguma besteira alguma coisa eles conversavam entre eles em italiano daí (Entrevistado ACElem2).

Hum... Mais ou menos, né. Não dá pra dizer que eu domino a língua, mas enfim... Eu falo, falo. [...] Enquanto solteira, enquanto jovem e tal, os meus pais falam até italiano na família, mas falam o dialeto italiano, não o italiano efetivo, né. E assim, depois que eu entrei, até uma das dificuldades que eu tinha no curso era isso, porque eu confundia muito as palavras... Daí na hora de falar eu não lembrava se era do italiano gramatical ou se era do dialeto, então eu confundia... Eu convivi muito com a língua italiana na família, na casa, né. Só depois que eu me casei e tal que a gente não falava mais, né. Mas os meus pais falam até hoje, minha mãe... Em casa a gente falava pra falar com eles, mas mais português mesmo, né. E agora, depois, eu estive na Itália no ano passado e a gente se obriga a falar italiano. Agora aqui no Brasil é mais complicado, porque a gente não convive com italianos... (Entrevistado ACElem3).

Eu falo pouco o italiano da Itália, mas eu falo o talian, talian que é o brasileiro, né. Que agora no Rio Grande do Sul é patrimônio do Rio Grande do Sul, né. Mas se chama talian, não é italiano. O dialeto

brasileiro chama talian. A língua original da Itália é italiano. O conhecimento que eu tenho... Foi através de informações de notícia, mas nunca fui pesquisar isso, sabe (Entrevistado AAulaspart2).

[...] Ah! Minha nossa! Há quantos anos que a gente tá no curso? Sete, oito, que a gente falou outro dia... Em maio faz oito... Então vai fazer onze anos, porque três de curso [anterior à conversação]. [Mas de pequena não fala?] Não. Não falava. [Teus pais falavam?] Com meus irmãos mais velhos mais, entre eles eles falavam mais, mas nunca incentivou que a gente falasse com eles. A gente entendia algumas coisas pela conversa, pelo hábito de ouvi-los, mas não que eles incentivavam a falar com eles. Meu irmão mais velho era o que mais falava o talian com eles, dentro de casa. [...] Meu pai jogava quadrilho com um grupo de amigos. Entre eles eles falavam talian também. Mas minha mãe com as amigas nunca ouvi falando, com a minha avó materna sim, mas só (Entrevistado AAulaspart3).

Não. Da família do meu pai não. [Você lembra algo de pequeno?] Ah, sim! Meu avô e avó maternos costumavam de vez em quando falar, mas era muito raro. Entre eles... Eles não ensinaram nenhum filho, inclusive, a falar em italiano (Entrevistado AEscopart1).

[E você, fala italiano?] Um pouco... [...] Minha avó me ensinava algumas palavras chave, nome de comida... Quando eu ia lá pedir pra ela ou quando ela estava muito nervosa! Jogando baralho com as irmãs então... [Além da tua avó tem mais alguém que fala italiano?] Todas as irmãs dela e irmãos da minha bisavó, eles misturam tudo ainda. [É tua avó materna ou paterna?] Paterna. E tem os irmãos da minha bisavó, mas eles misturam bastante, você não sabe se é português ou italiano. [Teus pais falam?] O pai e a mãe não... Eles entendem... Mas falar, falam buongiorno... (risos) (Entrevistado AEscpart2).

Io penso che parlo! (risos). Comecei a estudar língua italiana há sete anos. [E quando você era pequena, falava?] Não... Não falava, porque eles falavam o dialeto bem diferente. Não me ensinaram... [Eles falavam...] Entre eles o tempo todo. Em casa, entre amigos... Era uma cidadezinha tão pequena, né. Eles falavam o tempo todo... Inclusive tinha a irmã Marietta, irmã do meu nonno, que acho que veio junto... Ah! Que querida! Ela, assim, sabe. Ela me chamava: "Ah, tu sei furba, eh!". E eu pensava que era burrinha, né. E furba é esperta, né! [...] Minha mãe falava o dialeto e minha avó... (Entrevistado AEscpart3).

Destacamos, ainda, a presença de estudantes de italiano que têm a **variedade italiana como língua materna**⁵⁴: "Eu fui para a escola com sete anos. Eu não sabia falar português. Porque a nossa vila só se falava italiano, inclusive a reza na igreja era em italiano. Foi complicado aprender o português no início..." (Entrevistado AProliti3); "Desde criança. Eu comecei a falar português quando comecei a ir pra aula, né. Na verdade é um distrito de Concórdia, chamava Jacuti" (Entrevistado AAulaspart2). Além disso, há professores de italiano que também tiveram como língua materna a variedade, mas que acabaram aprendendo formalmente somente o idioma como língua estrangeira:

Eu falava o dialeto vêneto, né. Depois eu comecei fazer cursos de italiano, daí acabei falando mais o italiano oficial, no caso, né. Perdi um pouquinho do dialeto. Hoje já tenho um pouco de dificuldade de relembrar algumas coisas. [Quando você era criança você falava o dialeto, então?] Falava. [Foi a tua primeira língua?] Foi. **Foi minha primeira língua na verdade**, porque meus pais e irmãos só falavam italiano. Então, eu tive, assim, uma alfabetização nas duas línguas, português e italiano, no dialeto italiano. Só que depois, por causa da escola, e como eu já sou mais nova na família, então eu não tive, assim, aquela continuidade do italiano dialetal. Daí tive que ir pra escola e tal, então já não se falava mais italiano. [Então antes de ir pra escola você só falava italiano?] Falava italiano. Praticamente tudo (Entrevistado PProliti).

O relato acima demonstra como a comunidade italiana se rende à oficialização. Tal processo, no entanto, é resultado de uma série de fatores históricos, políticos, ideológicos, assim como psicológicos, os quais discutiremos no próximo subcapítulo.

Outros entrevistados destacam, ainda, que falam ou ouvem o italiano, atualmente, **apenas em ambientes formais**: "Dentro

54 Entendemos por língua materna aquela de herança e/ou origem familiar, adquirida na infância, ensinada seja por uma mãe, seja por pai, avós, tios ou com quem o indivíduo teve os primeiros contatos linguísticos.

da sala de aula só, né. [Com tua mãe não?] Com minha mãe não. Com minha filha pouco. Até assim, nas mensagens, no WhatsApp, a gente até troca umas mensagens em italiano, curtas assim, mas bem pouquinho" (Entrevistado AProli2).

Existe uma **ênfase para o italiano padrão**, em que se ressalta o ambiente escolar: "Eu fiz o curso breve, né. Aprendi algumas coisas, então tenho uma compreensão que é razoavelmente boa, né. Tanto de leitura quanto auditiva, mas me expressar ainda sinto dificuldade" (Entrevistado AAulaspart1). Nesse aspecto, o relato nos mostra que em alguns casos a "fala italiana" está mais direcionada àquela formal, de ensino do italiano oficial.

Beloni (2015) considera que a comunidade de Cascavel é pluri-cultural e multilinguística, constituída por diferentes etnias, além da italiana. Ela explica que o *talian* acaba sendo muito mais preservado do que mantido, ou seja, ao ser utilizado pouco no dia a dia, a variedade do italiano é usada em situações comunicativas planejadas, tais como:

O programa de rádio *Italia del mio cuore* e o grupo de canto *Filò*, ambos mantidos por homens da faixa etária mais velha e intermediária, são ações revivificadoras da língua e da cultura minoritária italiana. O grupo de dança *Ladri di Cuori*, apesar de evidenciar uma cultura folclórica, que representa aquela trazida pelos imigrantes do século passado, é mantido por alguns jovens, que valorizam a língua padrão e estigmatizam o *talian* (BELONI, 2015, p. 127-128).

Assim, podemos perceber que a variedade linguística italiana em Cascavel existe, mesmo que esteja perdida, oprimida, abandonada, encoberta ou fora do alcance de muitos. Conforme Beloni, o falar *talian*, é visto, até mesmo pelos próprios italodescendentes, com preconceito, apesar da difusão ideológica de que o *talian* seja a *lingua del cuore versus lingua del pane* (que poderíamos definir neste contexto como a língua portuguesa). Entendemos, portan-

to, que compreender os aspectos que influenciam a (des)valorização de uma forma linguística é fundamental para entendermos a importância do desenvolvimento sociolinguístico em uma comunidade, o qual pode ser feito por meio do ensino de língua.

A mistura de variedades linguísticas foi e ainda é considerada, para quem não tem conhecimento sociolinguístico, marginalizada e inaceitável. As línguas, no entanto, sempre estarão em contato, de uma forma ou de outra. Elas, também, sempre serão nominadas e a busca por padronizá-las sempre existirá. Nessa perspectiva, discutiremos, no próximo subcapítulo, os motivos e reflexos dessas nomeações e adjetivações para refletirmos sobre a (des/re)valorização das variedades linguísticas italianas.

3.2 CONCEITOS E NOMEAÇÕES: STATUS E PRECONCEITOS

Língua, dialeto, língua comum ou vulgar, estrangeira, materna, de herança, étnica, minoritária, de imigração, oficial, *standard*, clássica, gramatical, vernácula, popular, literária, erudita, de cultura, comum, crioula, etc. São inúmeras as maneiras de se referir a uma variedade linguística. Essas alusões, no entanto, não ocorrem por acaso, elas significam e são plenas de juízos de valor.

Latim, português, italiano, francês, espanhol, inglês, alemão, japonês, hebraico, albanês, grego. Da mesma forma, o ato de nomear uma língua de um determinado país também carrega sentidos e fins ideológicos, políticos e econômicos. Eugenio Coseriu nota que as línguas são técnicas históricas da linguagem e que conforme se acham estabelecidas como "tradições firmes e peculiares, reconhecidas pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas, costumam ser designadas por meio de adjetivos 'próprios'

que as identificam historicamente ('língua espanhola', 'língua alemã', etc)" (COSERIU, 1987 [1921], p. 19, grifos do autor).

Nesse sentido, "lança-se sobre as próprias variedades linguísticas juízos de valor exclusivamente motivados pelo aparecimento destas variedades num dado contexto extralinguístico, quer geográfico quer social" (GARMADI, 1983, p. 30). Assim, a autora defende que seria "cientificamente útil poder dispor de uma terminologia que permitisse dissociar a variedade linguística da sua atribuição funcional e dos juízos de valor que lhe estão ligados" (GARMADI, 1983, p. 30), o que, no entanto, sabemos não ser possível, uma vez que a língua e qualquer escolha lexical que fazemos, não pode ser feita de maneira neutra.

Bakhtin (2003), ao afirmar que a palavra não é neutra, demonstra como a língua revela muito mais do que o conteúdo, revela uma leitura de mundo particular. Para o estudioso, as escolhas lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado já evidenciam um elemento expressivo, uma relação valorativa do falante com o discurso. Desse modo, as palavras tomam juízo de valor ao serem empregadas em um determinado contexto e veiculam representações construídas pelo locutor e interlocutor da situação de interação e dos objetivos que a constituem. Assim, ao utilizarmos determinado elemento de coesão lexical para nos refenciarmos à uma variedade linguística, demonstramos uma postura em relação não somente a uma forma linguística ou modo de falar, mas também em relação a um país, uma cultura, aos seus falantes ou uma comunidade linguística, étnica, etc.

Ao nomearmos uma variedade linguística, temos intuitos discursivos, persuasivos e argumentativos. Dessa maneira, constituímos as manobras argumentativas voltadas para persuasão e convencimento.

É a partir do discurso do cotidiano e de discursos oficiais que se evidencia o processo de construção e transformação da identidade de um dado sujeito ou de um dado grupo identitário, assumindo, refutando, negociando e hibridizando diferentes identidades sociais (HALL, 2013). Para o autor, as identidades podem se construir *na* e *pela* linguagem, em lugares históricos e institucionais específicos em formação de práticas sociais, linguísticas e discursivas por meio de enunciados precisos e específicos.

Apesar do desejo existente em muitos países de unificação linguística a nível nacional, outras línguas sempre serão faladas paralelamente àquela oficializada, seja formalmente seja informalmente, em diferentes contextos. As imigrações e migrações são processos que sempre farão com que novos contatos linguísticos e culturais aconteçam, gerando, assim, novas aproximações, línguas, culturas, e consequentemente novas nomeações para definirmos ou nos refenciarmos à forma de falar "diferente".

Decrosse (1989) explica que na concepção medieval, o escrito tem um estatuto particular: "transmitir e traduzir. É o papel dos clérigos. Mas, se escrever é falar no texto sagrado e em torno dele, transmiti-lo é também traduzi-lo, para torná-lo compreensível por todos, isto é, interpretável" (DECROSSE, 1989, p. 21). Assim, começou-se a escrever na língua do povo para catequizá-lo, para que o povo fosse atingido pelo texto sagrado. Dessa forma, os pensamentos religiosos eram interpretados para o povo. A ruptura com a língua de cultura e sagrada, ou seja, com o latim, se dá pela necessidade em se pregar em língua vulgar, com objetivo comunicativo e persuasivo.

Foi a partir disso que o termo **língua materna** começou a ser referenciado, pois "ao fazer uso da língua vulgar, os poderes políticos e religiosos começaram a redistribuir a oposição tradicio-

nal entre língua materna e língua de cultura [...]. No entanto, as línguas de cultura continuavam a ter prioridade como línguas oficiais" (DECROSSE, 1989, p. 24). Nesse sentido, o autor observa que na França, a designação língua materna, ainda, no século IX, tem uma carga de desvalorização, de "herdeira do paradigma das línguas vulgares próprias ao Império Romano". A língua materna, então, carregava a história das "línguas locais, as quais eram chamadas incultas, não-latinas, vulgares: é a figura da *língua rústica*" (DECROSSE, 1989, p. 24).

O termo "língua materna" aparece na França tardiamente, entre os séculos XI e XIV. A denominação deriva da expressão *materna-liter*, a qual se constituiu em oposição a *litteraliter*, ou seja, língua materna *versus* língua de cultura, latim vulgar *versus* latim sacro.

Teriam, então, as designações para as formas linguísticas objetivos ideológicos? Ao oficializar uma língua e classificá-la como alta, clássica e/ou de cultura, o poder dominante tem como fim fazer com que o povo não se sinta capaz, à altura de poder e conquistas? Designar uma língua como oficial e/ou padrão, a qual é muitas vezes inacessível e idealizada, seria um modo de se sobrepor às classes dominadas? Ou essas terminologias espelham complexos de inferioridade de uma comunidade, de um povo?

Discursivamente poderíamos fazer uma análise da palavra MATERNA, a qual carrega uma alusão de inferioridade da mulher na sociedade medieval machista (onde o que era forte era o masculino, o oficial). No entanto, atualmente, vemos que a coloração da palavra materna e conseqüentemente "língua materna" vem mudando, bem como com as concepções de feminino e de identidades, voláteis e permeáveis.

A língua materna, da mãe, poderia ser compreendida em oposição àquela do pai, oficial e de comércio, pois eram os homens que

trabalhavam e detinham o poder econômico. Desse modo, apesar de a língua do pai ser vista com superioridade no período medieval, não devemos esquecer que ele aprendeu a falar com uma mãe e que teve uma língua materna. "Em outras palavras, a língua do pai, como a língua escolar, para só tomar estes exemplos evidentes de funcionalização categorial do atributo lingüístico, não se originam, por isso, de uma outra língua mas sim da língua materna" (WALD, 1989, p. 96). Considerarmos, então, o sentido de língua "materna" no período medieval, é relevante, se pensarmos que muitos dos nossos pensamentos contemporâneos refletem ainda, e muito, crenças e valores daquele período.

A inferiorização da língua materna pode acontecer, também, talvez, pelo fato de ser aprendida sem vigilância, informalmente, de maneira natural. Sobre isso Wald (1989) destaca que:

a língua materna é uma língua que se "adquire sem aprendê-la", uma "língua-reflexa", "uma fala abundante, invasora", que "vem do interior"... das entranhas e que será falada, em consequência, sem vigilância metalingüística, sem que o falante calibre ou controle conscientemente os efeitos discursivos categoriais de sua fala (WALD, 1989, p. 96).

A igreja começa a valorizar essa língua natural para fazer-se entender e disseminar suas ideologias. Somente quando o poder religioso "sente a necessidade de se apropriar fundamentalmente da idéia de língua materna, por razões políticas de eficácia, aliando-se, por outro lado, ao poder real, ele dá, então, ao mito da língua materna uma coloração de língua de cultura" (DECROSSE, 1989, p. 24). Os clérigos, então, conferem *status* de língua de cultura à língua materna com objetivos políticos. Quando uma língua materna ganha *status* de língua de cultura, ou seja, torna-se ofi-

cial, "O mito está completo, a língua materna é única e unificante" (DECROSSE, 1989, p. 27).

Achard (1989) observa que para o poder dominante a língua materna deve ser a mesma oficializada, chamada de **língua nacional**. "Em uma tal lógica, as inevitáveis divergências são, então, suscetíveis de dois tipos de tratamento: o tratamento voluntarista da **unidade nacional**, que visa a mudar a língua materna daqueles que têm uma 'outra'" (ACHARD, 1989, p. 31). O autor lembra, então, que dicionário e gramática são oferecidos, com o objetivo de "assegurar o bom funcionamento semântico da língua, dando-lhe, dessa maneira, sua identidade" (ACHARD, 1989, p. 32). Vale lembrar que a nação, segundo Mendes (2002), é uma comunidade política imaginada, a qual, para ser construída, precisa de uma língua estatal unificada.

Torna-se **língua oficial**, comum do país, a variação mais pertinente para os interesses políticos de determinado contexto dominante. Nesse sentido, "a língua está sempre a serviço de um poder" (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 21). Tal variedade acaba sendo, então, institucionalizada, inclusive, pelo poder jurídico. Assim, a variação dominante, normalmente é referenciada como **standard** ou **padrão**, uma vez que é modelo, exemplo, arquétipo. Pode ser designada como **clássica**, quando se tem como base a escrita dos grandes poetas e escritores, tradicionais, de determinado idioma. **Gramatical**, porque está prescrita por gramáticas e dicionários. **Vernáculo**, porque é nacional, própria de um país, e consequentemente oficial, gramatical, padrão, *standard*.

A identidade de uma forma linguística é sustentada pela **língua escrita**, a qual é estabelecida com gramáticas e dicionários. Achard observa que é por meio do domínio ortográfico e pela gramática escolar que se demonstra a racionalidade da língua. A par-

tir disso, "O uso escrito, sendo considerado mais elaborado que o oral, torna-se a referência deste" (ACHARD, 1989, p. 45). Antes de tais instrumentos linguísticos, no entanto, era a literatura que tinha essa função de conferir *status*, valorização e referência.

Já a designação **língua minoritária** está muito mais relacionada à extensão, ao espaço de abrangência. "A expressão 'língua minoritária' não faz alusão ao cálculo das 'vozes', mas ao próprio estatuto das línguas. Seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma" (ACHARD, 1989, p. 31). A contraposição entre língua minoritária materna *versus* àquela normalizada, oficial, demonstra, assim, a preocupação do poder dominante em não perder o controle, as rédeas da unidade nacional. Poche (1989) nota que a língua minoritária é a língua do grupo pequeno, aquela que qualificamos frequentemente como língua materna. Associamos, então, língua materna e minoritária "à figura da mãe". Consequentemente, podemos observar que elas estão lado a lado, carregando, juntas, os mesmos preconceitos.

Altenhofen (2013) esclarece o conceito língua minoritária:

A designação língua minoritária surge como contraponto do que é majoritário e sugere um dualismo entre uma língua "geral" e "comum" e tudo que é exceção ou existe ao lado ou à margem de. Por língua minoritária entendo, por isso, a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante. O "*status* político" constitui, nesta definição, o critério central para o conceito de língua minoritária, muito mais do que a "representatividade numérica" ou o "status social" de seus falantes. Assim como pode haver línguas numericamente inferiorizadas (ou minorizadas), porém politicamente dominantes, também pode haver línguas com grande número de falantes, porém com *status* político secundário. As primeiras não seria plausível chamar de "línguas minoritárias"; e as segundas, sim e não (ALTENHOFEN; 2013, p. 94).

Altenhofen e Margotti (2011) esclarecem que as **línguas de imigração** compartilham um *status* de **língua minoritária**, em relação à língua oficial, e que numericamente há cerca de 30 línguas de imigração no Brasil.

Dentre as pouco mais de 30 línguas de imigração faladas no Brasil, o alemão e o italiano sobressaem-se tanto pela presença numérica de seus falantes (dimensão demográfica), quanto pela área geográfica onde é possível registrar a sua presença (dimensão diatópica). Ambas as línguas ocorrem prioritariamente como variedades dialetais fortemente modificadas pela história social do meio brasileiro e pelos diversos contatos lingüísticos, sobretudo com o português e com outras variedades dessas línguas. Com resultado do contato intralingual e interdialetal, envolvendo as variedades dialetais dessas línguas, oriundas de áreas distintas na matriz europeia, costuma-se reconhecer, em ambos os casos, a existência de uma coíné específica, no caso do alemão o Hunsrückisch e, no caso do italiano, o "talian" ou vêneto brasileiro (ALTENHOFEN; MARGOTTI, 2011, p. 305).

Um grupo minoritário pode ser entendido, também, como uma comunidade étnica. Poche (1989) salienta que o "**grupo pequeno**" é constituído por indivíduos com **identificação étnica**, os quais são:

colocados em uma situação que evoca seu deslocamento ou a mutação do contexto sócio-econômico: (a 'comunidade' argelina, magrebina, na França, a comunidade basca em Paris, ou na Argentina), e enfim o 'grupo pequeno' constituído pelos mesmos indivíduos que, supostamente, mantêm entre si, em um lugar preciso, relações permanentes e funcionam com base na 'comunidade' da tradição antropológica (POCHE, 1989, p. 77, grifos do autor).

Pensando na tradição antropológica, a comunidade é aquela que tem ligação social por meio de diversos aspectos: religião, cultura, língua, entre outros. Nesse aspecto, "a língua materna aparece como um dos 'recursos' privilegiados de pertencimento comunitário" (POCHE, 1989, p. 79). Dessa forma, podemos relacio-

nar **língua minoritária** à língua étnica, assim como aos preceitos da teoria da etnicidade, de Barth (2011).

Para Balboni (1994), no entanto, a **língua étnica** não é a materna, mas é aquela utilizada “no ambiente familiar ou na sua comunidade cultural de referência. É o caso do ensino de italiano para os filhos ou netos de emigrados” (BALBONI, 1994, p. 14, tradução nossa)⁵⁵. Nesse sentido, podemos relacionar tal definição com aquela designada como **de herança**, conforme Ortale (2016) esclarece:

Refletir sobre língua de herança significa tocar na complexidade de viver com mais de uma língua e de uma pátria, pois traz consigo sempre a ideia de um movimento migratório, marcado na memória por afetividades e emoções em relação a culturas e línguas diferentes, portanto, por identidades nacionais híbridas por excelência (ORTALE, 2016, p. 17).

Apesar das marcas de afetividade e emoção, podemos observar o quanto ela é estigmatizada em muitos contextos. Nesse aspecto, Soares (2012) apresenta alguns conceitos sobre língua de herança (LH):

língua dos imigrantes; língua dos refugiados, língua dos indígenas, língua ancestral (Kondo-Brown 2005; Van Deusen-Scholl 2003; He 2010), língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade (Shin 2010), língua colonial (Fishman 2001; Carreira 2004), língua étnica, língua minoritária, língua não-social (Valdés 2005), ou muito simplesmente como outras línguas que não o inglês, ou a língua dominante desse Estado-nação (SOARES, 2012, p. 11).

A autora problematiza, dizendo que tais rótulos, apesar de poderem ser associados a questões positivas, como “riqueza” e

55 “*nell'ambiente familiare o nella sua comunità culturale di riferimento. È il caso dell'insegnamento dell'italiano ai figli o i nipoti di emigranti*” (BALBONI, 1994, p. 14).

"diversidade linguística e cultural", muitas vezes acabam gerando conotação com algo do passado, "algo retrógrado" e de "não-importância".

Percebemos, conseqüentemente, que, apesar de a língua de herança não ser necessariamente a língua materna de determinados falantes, elas têm uma relação direta e estreita, se pensarmos na carga valorativa. Nesse aspecto, as designações língua minoritária, de imigração, étnica e de herança são encaradas, muitas vezes, de forma depreciativa na sociedade, o que gera conflitos para a constituição do sujeito, uma vez que uma língua de herança pode compor sua identidade.

Da mesma forma, a **língua materna** é o que constitui a nossa identidade, pois é o nosso modo de ser, a forma como nos identificamos ainda crianças.

Cada um de nós é tributário da linguagem que nos fornece os termos, as formas significantes, que nos representam em nossas relações com o outro e inclusive a nós mesmos: assim nossos sobrenomes, nossas identidades diversas, as palavras mais correntes, como os pronomes de que nos servimos constantemente: 'eu', 'nós'. Assim, a língua, e mais particularmente a língua materna, é para a criança, primeiramente, o meio de existência próprio a sua espécie, seu modo de ser. Radicalmente, nós somos, sobretudo, sujeitos da língua e sujeitos na língua (TABOURET-KELLER, 1989, p. 248).

Nesse sentido, quando existe o desrespeito, a desvalorização da nossa língua materna, é a nossa identidade que está sofrendo ataques e está sendo amortizada. Notamos que o desrespeito e a desvalorização da língua étnica, de nossos antepassados, também podem gerar esse enfraquecimento identitário. Tabouret-Keller (1989, p. 260) fala sobre a clivagem, os sofrimentos e as neuroses que uma pessoa sofre quando não pode falar sua língua materna. Essa situação não acontece por acidente, mas por fa-

tos impostos pela história, pelo poder, por questões econômicas e políticas.

Não podemos esquecer, por exemplo, perante esta pesquisa, a repressão política sobre os grupos minoritários e línguas de imigração no sul do Brasil, durante a fase ditatorial do governo Vargas, a qual deixou marcas profundas na história da comunidade italiana. A Propagação de Nacionalização do Estado Novo (1937-1945) proibia tanto a importação de livros estrangeiros quanto a fala e o ensino de línguas estrangeiras a menores de quatorze anos.

O uso da língua portuguesa passou, naquele período, a ser obrigatório em todos os setores da sociedade por imposição do poder político-administrativo. Ficou, assim, oficializado que nas escolas não se poderia mais falar língua estrangeira, nem haveria mais publicações de periódicos nessas línguas e, em público, as pessoas só poderiam se expressar em língua portuguesa. "Aqueles que insistissem em não acatar essas determinações poderiam sofrer sérias consequências, como serem presos, por exemplo" (SANTOS, 2006, p. 63). É claro que as medidas eram mais assíduas em relação às populações originárias dos países contra o Brasil na guerra, no caso, Itália e Alemanha. "Dessa forma a repressão instaurada durante a fase ditatorial do governo Vargas, sobre as comunidades coloniais do sul do Brasil, tornou o fato de ser italiano, ou alemão, um crime passível de punição" (CORSETTI, 1987, p. 381).

Imposições linguísticas e oficializações, leis que proibiam o uso de determinada língua ou que instituíam uma variedade como oficial e conseqüentemente "correta" e "superior", geraram consequências entre os falantes, os quais enfrenta(ram) preconceitos perante a própria forma de falar, a qual, normalmente, é diferente daquela institucionalizada. Um dos nossos entrevistados, aluno de italiano no Proliti, que declarou ter o talian como língua

materna, falou sobre as consequências da coibição linguística em sua infância:

Em casa, na rua, na escola... Inclusive no curso primário nós tínhamos, em cada sala, o professor tinha argolas bem grandes para quem falasse italiano na hora do recreio, a gente passava essa argola pra quem falava italiano e quando entrava na sala perdia pontos em português, porque a região falava italiano, os alunos falavam italiano... [Os professores repreendiam?] Repreendiam... Para agilizar um pouquinho apelaram pra essa medida, né, que foi um pouco, sei lá, meio ditatorial, mas eu acho que valeu a pena porque a turma, como aconteceu com nossos imigrantes italianos e alemães... No tempo de Getúlio Vargas ele proibiu falar língua estrangeira, né. Eu acredito que foi uma medida, era meio violenta aquela época, eles perseguiram os italianos e alemães que falavam a língua. Até tinha guardas que se escondiam em baixo da casa pra ver se a família falava italiano em casa. Isso aconteceu no tempo de Getúlio Vargas. Foi uma medida meio drástica, mas acho que valeu a pena porque o Brasil inteiro se entende... A Itália mesmo tem quantos dialetos! Hoje está unificado, mas... Eu acredito, realmente, que essa medida do Getúlio foi bastante boa porque um país desse tamanho e todo mundo se entende. Tem umas variantes, mas a realidade é uma língua que todo mundo entende. [E o senhor já pegou a argola lá na escola?] (risos) Eu peguei! Poucas vezes... Aí comecei a me policiar e procurar falar português... (Entrevistado AProli3).

As variações, e consequentemente, os “dialetos” são, normalmente, tachados de errados, incorretos e impróprios. Tarallo (2005), explica que as variações, ou seja, as formas não padrão, são estigmatizadas:

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade (TARALLO, 2005, p. 11-12).

Conforme destaca Faraco (2005), esses juízos de valor recaem sobre os falantes da classe estigmatizada. No entanto, o autor chama atenção para aquelas pequenas comunidades que se utilizam da diversidade como marca de grupo: “uma comunidade (principalmente quando pequena e com a rede de relações internas bastante firmes) pode desencadear um processo de mudança para marcar sua diferença em relação a grupos de falantes de outras áreas” (FARACO, 2005, p. 28). Nesses casos, a mudança linguística está relacionada, também, ao jogo de valores sociais do grupo. Quando isso acontece, podem ocorrer mudanças políticas em relação a uma forma linguística, surgindo leis que as oficializem de alguma forma.

Ao buscar, então, conferir prestígio à língua materna e valorizar a própria identidade é que pesquisas vêm sendo desenvolvidas nas comunidades minoritárias. A língua materna acaba, então, tomando coloração de afetividade e saudosismo entre os imigrantes que têm uma língua minoritária como língua materna.

Para Spinassé (2011), o termo língua materna é uma combinação de vários fatores para ser caracterizada com tal. O alemão dos imigrantes e seus descendentes, por sua vez, correspondia a essas características de várias maneiras. Assim,

tratava-se da língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros membros da família, a língua do meio e da comunidade; a primeira língua aprendida; língua com a qual se tinha um vínculo afetivo; a língua do dia-a-dia; língua a qual o indivíduo dominava de forma melhor, com a qual ele se sentia bem. Todos esses são aspectos determinantes para definição do status de “Língua Alemã” (SPINASSÉ, 2011, p. 120).

A língua materna de muitos imigrantes e descendentes de grupos minoritários no Brasil vem sendo chamada, também, por

alguns pesquisadores, de **língua encoberta**, a qual pode ser relacionada a um possível nível de bilinguismo passivo.

Schlieben-Lange (1993), na pesquisa sobre o bilinguismo encoberto em 1972, em Bagnols-sur-Cèze, na França, verificou se o occitano ainda era falado na cidade. Assim como a autora, Balthazar (2016) teve dificuldades em identificar o falante bilíngue de italiano no sul de Santa Catarina, pois percebeu que em alguns casos, existia uma incompatibilidade entre a resposta do informante e sua real competência comunicativa em língua italiana. Honório (2017) observou tal aspecto em Cascavel em relação aos italodescendentes e explica que no bilinguismo encoberto não há interação da comunidade, nem externa, tampouco familiar. "As lembranças e os conhecimentos que estão ali, no entanto, se reproduzem de modo implícito e camuflado ou se forem instigados" (HONÓRIO, 2017, p. 216).

A língua encoberta, em alguns momentos, conta com um prestígio encoberto, uma definição da Sociolinguística Variacionista, a qual está relacionada à variável social sexo de falantes de uma língua minoritária. Segundo Paiva (2004), os homens o atribuem como forma de identificação de grupo:

As variantes lingüísticas estigmatizadas pela comunidade de fala possuem, muitas vezes, uma função de garantir a identidade do indivíduo como um determinado grupo social, um sistema de valores definido. Isto é, são formas partilhadas no interior de um grupo e assinaladoras de sua individualidade com relação a outros grupos sociais. Se um indivíduo deseja integrar o grupo, deve partilhar, além das suas atitudes e valores, a linguagem característica desse grupo. Nesse caso, determinadas formas de linguagem se investem de um status particular, embora sejam desprovidas de prestígio na comunidade lingüística em geral (PAIVA, 2004, p. 40).

A partir disso, Beloni (2015) verificou entre os 18 entrevistados, italodescendentes na cidade de Cascavel/PR, que os falantes masculinos da geração mais velha falam e valorizam mais o *talian* do que o italiano padrão, a partir da necessidade de se identificar como um grupo social, buscando, assim, o fortalecimento da italianidade.

O *talian*, em Cascavel, é uma variedade linguística familiar, das canções do grupo *Filò*, do programa de rádio *Italia del mio cuore*, das festas de famílias italianas, enfim, é uma forma vibrante de honrar os antepassados, de lembrar o tempo do *fogolaro*, da polenta e *dei nonni*. A comunidade cascavelense constitui uma sociedade plural, composta por diferentes grupos étnicos, como italianos, alemães, ucranianos, portugueses. Integrados à sociedade cascavelense, pois dela participam e convivem, os italo-descendentes não renunciam, ainda, à própria identidade. Alguns componentes, principalmente os mais velhos, persistem em colocar as fronteiras étnicas e a preservar a *lingua del cuore* (BELONI, 2015, p. 128).

Portanto, a relação que o bilíngue estabelece com sua língua materna e com a dominante, a forma como encara esse processo e age sobre ele, é particular. O indivíduo não pode escapar dos processos históricos e dos acontecimentos em sua vida, nem da identidade imposta pelas instituições, mas a origem de cada indivíduo é única, uma mistura peculiar e a forma como lida com isso também. Nesse sentido, o professor pode colaborar com o processo de auto(re)conhecimento, na construção do desenvolvimento da consciência étnica e sociolinguística, que poderíamos chamar de "socioetnolinguística".

Alguns italodescendentes no Brasil vêm demonstrando historicamente a luta pela própria identidade, por meio da valorização de sua língua materna. Falantes de variedades italianas em território brasileiro, movidos pelo sentimento de italianidade e pela

defesa da própria identidade, buscam conferir prestígio e valorização perante a própria forma de falar. Observamos e elucidamos, por meio das palavras de Rossa e Loregian-Penkal (2017), que, no entanto, as atitudes são diferentes dependendo do contexto em que o indivíduo está inserido:

É interessante salientar que um falante pode ter atitudes diferentes em relação à sua língua dependendo do contexto e da posição que ele ocupa em determinados momentos. Isso significa que em certos lugares podemos ostentar tranquilamente nosso sotaque, mas em outras ocasiões há a possibilidade de ocultarmos nosso vernáculo (ROSSA; LOREGIAN-PENKAL, 2017, p. 108).

Nesse aspecto, o falante, quando está em um grupo étnico, se relacionará de forma diferente quando está em interação com comunidades de outras etnias. O italodescendente em comunidades como Serafina Corrêa (RS) provavelmente terá uma relação de mais intimidade com a própria língua materna ou com a língua de herança, se compararmos com aqueles que estão em Cascavel (PR), onde a colonização foi mais recente e miscigenada. Nos estados de Santa Catarina, mas, principalmente do Rio Grande do Sul, encontramos diversos italodescendentes que demonstram essa relação de valorização e resgate da própria língua materna.

Um dos revivificadores da variedade minoritária italiana foi o frei Rovílio Costa, frade capuchinho e padre católico, escritor, historiador, jornalista e editor brasileiro. Considerado um dos grandes divulgadores da cultura do Rio Grande do Sul, ele também foi o principal disseminador da produção escrita em talian, promovendo, assim, a nomenclatura para esta nova variedade linguística, tentando, talvez, desse modo, a partir da nomeação, valorizar a fala dos imigrantes e italodescendentes, conferindo prestígio à forma linguística.

O sacerdote era licenciado em Filosofia e Pedagogia, mestre em Educação e livre docente em Antropologia Cultural. Foi um dos maiores pesquisadores e editores de livros sobre a imigração no Rio Grande do Sul, movido pelo desejo de recuperar o microcosmo de sua própria infância, como admitiu em entrevista ao caderno Cultura, do periódico Zero Hora, em 2005. Ele escreveu mais de 20 livros e, na direção da EST Edições, promoveu, desde 1973, segundo o jornal Zero Hora, do dia 13 de junho de 2009, a publicação de mais de dois mil títulos, envolvendo mais de 3 mil autores que recontam a história da imigração italiana, alemã e judaica.

O gaúcho Honório Tonal foi outro estudioso importante na divulgação do talian. Ele publicou a cartilha do talian *Adesso imparo*, o Dicionário Português-Talian, em 1997, as obras *Na sbranca de stòrie e fròtole*, *Pi frotelo che storie*, entre muitas outras.

O professor de matemática e física aposentado, Darcy Loss Luzzatto, também nascido no Rio Grande do Sul, em 1934, é outro italodescendente revivificador do talian. Ele encerrou sua carreira no magistério em 1977 para dedicar-se à língua materna, ao talian. Conhecido como um ícone na luta pelo reconhecimento dessa variedade linguística, Luzzatto publicou uma série de livros, tais como *Ghen'avemo fato arquante*, entre muitos outros. Em 1977 começou a se dedicar à produção do *Dissionàrio Talian-Portoghese*, lançado em 2004. Em 1994 lançou uma gramática, intitulada Talian (Vêneto Brasileiro): Noções de Gramática, História e Cultura.

Na tentativa de desvincular o talian do mundo camponês do imigrante italiano do século passado, Luzzatto busca a valorização da variedade linguística relacionando-a à história de *status* da República de Veneza, ou seja, ao dialeto da região do Vêneto que existe ainda hoje na Itália:

Na perspectiva de criar uma língua que sirva como elemento de coesão para afirmar a identidade étnica, existem várias tentativas de normatização do talian. Luzzatto defende que se devem extrair os “brasileirismos” daquilo que, pretende, é a mais nova língua neolatina. Rovílio Costa insiste em que o talian seja ensinado às crianças como uma condição para a sua sobrevivência, mas reconhece que muitos textos escritos em dialeto não passam de português italianizado. O jornal dos capuchinhos, que atualmente se chama Correio Riograndense, publica em cada edição uma lição de talian do curso organizado por Luzzatto. Nas lições são freqüentes as referências ao Vêneto, particularmente à Veneza, numa tentativa de vincular o talian a uma cidade que por séculos foi um importante centro comercial e cultural europeu (POSSA-MAI, 2006, p. 10).

A luta pela oficialização, por meio da normatização e nomeação do talian, que tem se dado pela publicação de dicionários, gramáticas, textos escritos e romances, tais como os citados anteriormente, podem ser compreendidas, talvez, como o anseio que os italodescendente têm de conferir *status* à própria língua materna, assim como a demarcação da identidade étnica. Antes mesmo de o dialeto vêneto ser definido como talian, a *koiné*, utilizada pelas famílias de imigrantes italianos, com base no vêneto, já vinha sendo sistematizada pelos capuchinhos, que exprimiam essa variedade linguística em obras como *Vita e Stória de Nanetto Pipetta*, *Stória de Pêder*, *Storia de Nino*, e outras, desde 1920. Antes disso, porém, outros meios de divulgação favoreceram a sistematização da variedade minoritária:

Durante dezenas de anos o talian foi uma língua somente falada, uma literatura oral. No entanto, a produção de jornais, como o atual Correio Rio Grandense, fundado em 1909 pelos Frades Capuchinhos, e o Corriere d'Itália, fundado em 1916 pelos Padres Carlistas, e mais recentemente a produção de livros, contribuíram para que o talian se tornasse uma língua escrita (ORO, 1996, p. 614).

Essas formas de registro do dialeto vêneto contribuíram para que o cotidiano nas colônias fosse registrado e suas histórias conservadas, bem como a mentalidade e a identidade dos imigrantes e descendentes. Apesar dessa busca pela normatização da variedade linguística minoritária, vale observar que a maioria dos descendentes, que mantém o *talian*, preserva-o mais por meio da oralidade, pois são poucos que têm um conhecimento da escrita. Krug (2004) observa:

Pensando nas comunidades de imigrantes do sul do Brasil, tem-se como característica predominante que, de modo geral, o uso das línguas minoritárias se restringe à oralidade, sendo a habilidade de escrita reservada ao português. No que se refere à função de cada língua, verifica-se que a língua minoritária aparece essencialmente como língua de uso familiar e intra-étnico. No que se relaciona ao aspecto da interferência, o senso comum costuma identificar essas línguas/variedades minoritárias pejorativamente como 'línguas misturadas', intensamente invadidas por traços do português (KRUG, 2004, p. 21).

Da mesma forma que diversas outras variedades minoritárias, o *talian*, ainda hoje, é essencialmente restrito à fala, apesar de alguns descendentes italianos terem buscado a sua padronização, criando dicionários e obras literárias.

Uma tentativa de valorizar, não apenas o *talian*, mas todas as línguas minoritárias no Brasil, sejam autóctones ou alóctones, é o documento Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que "proclama a igualdade de direitos linguísticos, sem distinções não pertinentes entre línguas oficiais/não oficiais; nacionais/regionais/locais; majoritárias/minoritárias; ou modernas/arcaicas" (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

No documento, Gilvan Oliveira aponta que as línguas ameaçadas no mundo são aquelas dos "povos não-soberanos", pela falta de autonomia política, e que o Estado, assim, acaba impondo sua

estrutura político-administrativa e sua língua. Nesse sentido, "a imposição direta de uma língua alheia ou até mesmo uma distorção da percepção do valor das línguas e o surgimento de atitudes linguísticas hierarquizantes [...] afetam a lealdade linguística dos falantes" (OLIVEIRA, 2003, p. 20). A partir disso, defende-se a valorização, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas minoritárias.

No município de Serafina Corrêa, do Rio Grande do Sul, podemos observar essa busca pelo reconhecimento do talian por meio da Lei n. 2.615, de 13 de novembro de 2009, que dispõe sobre a "co-oficialização da Língua Talian - Vêneto Brasileiro" (SERAFINA CORRÊA, 2009), dando ao talian o *status* de língua cooficial no município, incentivando a divulgação e o ensino do vêneto brasileiro. Antes disso, porém, em 10 de junho de 2009, a lei n. 13.178 (RIO GRANDE DO SUL, 2009) já declarava o talian como patrimônio histórico e cultural gaúcho.

Conforme reportagem publicada no site da Rádio Rosário, de Serafina Corrêa - Talian em busca de mais reconhecimento -, de dezembro de 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto n. 7.387 (BRASIL, 2010) que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, "como um instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira".

O presidente da Federação das Associações Ítalo-Brasileiras do Rio Grande do Sul (Fibra), Paulo Massolini, nessa mesma reportagem, conta que, com o apoio da Associação dos Difusores do Talian no Brasil (Assodita), o primeiro passo para a valorização e o reconhecimento do talian foi dado em 1988, "quando durante as comemorações de emancipação política de Serafina Corrêa, o

Talian foi considerado oficial, através de um decreto municipal". O município, localizado na Serra Gaúcha, também foi pioneiro em cooficializar o idioma, em 2009.

O talian, ao receber o título de Referência Cultural Brasileira, expedido pelo Ministério da Cultura, conforme a notícia, "deverá ser contemplado com ações de valorização e promoção por parte do poder público", ou seja, recursos serão recebidos. No texto jornalístico, o talian é mencionado como língua e destaca-se que já são registradas cerca de 320 obras com vários dicionários, livro de gramática e cartilhas para o ensino dessa variedade.

No Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística⁵⁶, que ocorreu entre os dias 17 e 20 de novembro de 2014, em Foz do Iguaçu, o talian e outras duas variedades linguísticas indígenas - asurini do Trocará e guarani mbya - foram reconhecidos como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e passaram a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), conforme dispõe o Decreto 7.387/2010, segundo a notícia de Adélia Soares e Isadora Fonseca (2014), da Assessoria de Comunicação Iphan.

A variedade linguística italiana não é chamada apenas de talian. Os descendentes a denominam, muitas vezes, de dialeto vênето brasileiro ou apenas de dialeto italiano. Balthazar (2016) observa, no entanto, que os ítalo-brasileiros do sul de Santa Catarina não chamam a sua língua de "talian". Ela explica que a palavra "talian" significa, na língua italiana/dialetal falada pelo imigrante, "italiano". "Por exemplo, ele diz '*Me parla talian*' para dizer 'eu falo

56 O evento reuniu o Encontro de Autoridades Ibero-Americanas sobre Políticas Públicas para a Diversidade Linguística, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e Secretaria Geral Ibero-americana (Segib) e um Fórum Línguas, Culturas e Sociedades Latino-Americanas, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

italiano', mas quando está falando português, o ítalo-brasileiro de Criciúma e região não diz 'Eu falo talian', ele diz: 'Eu falo italiano'" (BALTHAZAR, 2016, p. 180). Em Cascavel, porém, conforme podemos observar nas análises, muitas pessoas utilizam a forma talian para se referir à variedade italiana.

O talian foi e ainda é estigmatizado em alguns contextos. Devido à situação social marginalizada e pela fala com acentuadas marcas de sotaque, o falante bilíngue no período da colonização, sofria uma dupla estigmatização sociolinguística: tanto a fala em variedade italiana como a fala em língua portuguesa denunciavam as origens do falante (PICOL, 2013).

Os imigrantes e descendentes de italianos passaram por quatro períodos, desde quando chegaram ao Rio Grande do Sul, em meados de 1875, conforme Frosi (1998) explica. No primeiro, quando a comunidade colonizou e desbravou a mata, é marcado pela aculturação e integração dos imigrantes, sem contato, no entanto, com os brasileiros, o que proporcionou a manutenção das variedades italianas, ou seja, da *koiné*, sem interferências do português. A partir de 1910 se desenvolveu o segundo momento, quando os produtos agrícolas começaram a ser comercializados e industrializados. Notamos, então, que foi nesse período que surgiu uma língua crioula, ou seja, uma variedade minoritária italiana com influências do português. Foi nesse período que o Estado Novo proibiu o uso das variedades linguísticas dos imigrantes.

O terceiro ciclo é caracterizado pelas migrações internas, a partir da década de 1950, quando a forma linguística dos imigrantes e descendentes de italianos foi levada para outros estados brasileiros. Nesse período, entendia-se que dominar a língua de prestígio, ou seja, o português era uma forma de ter acesso a um emprego melhor e, conseqüentemente, ascensão econômica e social. O des-

prestígio e a estigmatização da variedade italiana era, dessa forma, uma consequência. O português ganhava força nas colônias e o ensino das variedades minoritárias ficava a cargo da família.

No quarto período, a grande maioria já não fala(va) mais a variedade linguística italiana. No entanto, a luta pela valorização e pelo reconhecimento dessa forma de falar é significativa. Frosi (1998, p. 166) destaca que junto com o interesse em preservar essa variedade, surgem programas de rádio, festas religiosas e corais "a favor da fala italiana dialetal".

Com as festividades voltadas ao Centenário da Imigração Italiana, em 1975, por exemplo, ocorre um "retorno às origens étnicas", conforme Picol (2013, p. 288) observa. As características de descendentes italianos, até o momento, vistas como algo inferior (a língua, por exemplo), começaram a ser apreciadas como algo de imenso valor cultural. A partir disso, tanto o talian quanto a cultura italodescendente passaram a ser valorizados e a tomar prestígio, tornando-se símbolos de marca e fronteira identitária.

Mesmo assim, o sentimento de inferioridade perante a própria língua materna ou perante a forma de falar não oficializada em uma nação pode ser percebido em diferentes momentos entre os italodescendentes. Entre os entrevistados para esta pesquisa, percebemos esse complexo de inferioridade em relação à língua materna e/ou talian, quando dizem, por exemplo:

[E você, fala italiano?] Hum... Mais ou menos, né. Não dá pra dizer que eu domino a língua, mas enfim... Eu falo, falo. [Desde quando?] Ai, na verdade assim... Enquanto solteira, enquanto jovem e tal, **os meus pais falam até italiano na família, mas falam o dialeto italiano, não o italiano efetivo, né.** E assim, depois que eu entrei, até uma das dificuldades que eu tinha no curso era isso, porque eu confundia muito as palavras... Daí na hora de falar **eu não lembrava se era do italiano gramatical ou se era do dialeto**, então eu confundia... (Entrevistado ACelem3).

Eu acho que eles conversavam muito em italiano, né. **O dialeto, né, que eles trouxeram.** Porque isso veio também com meu pai e minha mãe, eu ouvia a vida inteira eles falando o dialeto. Minha mãe, até hoje, entre as cunhadas, assim, **elas conversam. Só que no dialeto** (Entrevistado AProli2).

Eu falo pouco o italiano da Itália, mas eu falo o talian, talian que é o brasileiro, né. Que agora no Rio Grande do Sul é patrimônio do Rio Grande do Sul, né. Mas se chama **talian, não é italiano.** O dialeto brasileiro chama talian. A língua original da Itália é italiano (Entrevistado AAulaspart2).

A partir dos relatos percebemos que os falantes demonstram uma hierarquia entre língua e dialeto, evidenciando como a língua dominante, oficial, considerada "a correta" se sobrepõe às variedades.

Spinassé nota que os termos "bilíngue" e "multilíngue" causam desconforto, pois carregam no imaginário popular uma "conotação de cunho negativo" (SPINASSÉ, 2011, p. 424). Todavia, notamos que ser bilíngue em determinadas línguas causa prestígio e que o desprestígio está em ser bilíngue de línguas chamadas minoritárias, étnicas ou crioulas, tais como as línguas de imigração.

Quando o bilinguismo está relacionado a línguas distintas, ligadas a potências econômicas e culturais, aos idiomas oficiais, ele toma outro significado, vislumbrando prestígio à pessoa que se diz bilíngue nesses preceitos. Nesse aspecto, ser bilíngue é ter um diferencial, condições de convívio em outro país. Falar, portanto, uma língua estrangeira, a qual tem como base um idioma nacional normalizado, exhibe valoração de autoridade.

Compreendemos, também, que a **língua estrangeira** é vista com valoração positiva e *status* por ser aquela oficial de uma nação, institucionalizada e que se aprende em um ambiente formal, de estudo. Balboni (1994) explica que a língua estrangeira, dife-

rentemente da L2, é aquela ensinada apenas em contexto escolar. Nessa perspectiva, ele esclarece que: “É língua ‘estrangeira’ o italiano ensinado na América, na Alemanha, na Austrália, etc., para estudantes que não sejam de origem italiana ou que, mesmo sendo, não são expostos ao italiano nem o usam em ambiente familiar, no bairro, na comunidade de referência” (BALBONI, 1994, p. 14, tradução nossa).⁵⁷ Em vista disso, a partir das palavras de Balboni (1994), devemos considerar que o ensino de italiano como língua estrangeira, em contextos de colonização, deve, de fato, ser diferenciado, ainda que não se trate especificamente e exatamente do mesmo código linguístico.

Balboni (1994) discorre sobre a **língua clássica**, citando o grego e o latino, as quais não estão mais em evolução. Em relação ao italiano como língua clássica, ele cita que este é ensinado nos conservatórios de música, sendo aquela “variedade situada entre o século XVI e XIX – um italiano incompreensível para muitos falantes nativos de italiano do século XX” (BALBONI, 1994, p. 15, tradução nossa).⁵⁸ O autor evidencia, assim, o *status* que a língua italiana tomou a partir do século XVI na área musical. Para tanto, é necessário, lembrarmos alguns italianismos presentes no campo lexical de diferentes áreas. Carvalho (1989, p. 17) cita alguns termos da música (piano, adagio, allegro, violoncelo, violino), da poesia (soneto, terceto), da arquitetura (mezanino, pedestal, pilastra), do teatro (arlequim, colombina), das artes pictóricas (caricatura, azul ticiano).

57 “È lingua ‘straniera’ l’italiano insegnato in America, in Germania, in Australia, ecc., a studenti di origine non italiana o che, pur essendolo, non sono esposti all’italiano né lo usano in famiglia, nel quartiere, nella comunità di riferimento” (BALBONI, 1994, p. 14).

58 “*varietà collocata tra il Cinquecento e l'Ottocento - un italiano incomprendibile per moltissimi parlanti nativi di italiano del ventesimo secolo*” (BALBONI, 1994, p. 15).

Lembramos, também, que a base da língua italiana foi constituída a partir da literatura, tendo como referências os clássicos de Dante Alighieri, Petrarca e Boccaccio, o que já fez com que se relacionasse o italiano ao termo clássico. A cultura erudita, portanto, fez com que a língua nacional abarcasse prestígio e reconhecimento internacional.

Nesse sentido, por meio de diferentes campos culturais é que a língua italiana nacional se calcou e se fortaleceu. Tais áreas, conferiram prestígio a esta variedade oficial, e consequentemente, vários estereótipos. Ilari (2013) comenta e tenta desmistificar algumas generalizações ao dizer que:

surgem problemas quando se resolve reduzir essa identidade a um único traço, porque então se cai invariavelmente na caricatura. Por exemplo, já se disse que o francês é a língua da clareza, que o inglês é a língua dos negócios e que o italiano é a língua da música. Há muita gente que acredita, de boa fé, nessas afirmações, que às vezes são inclusive assumidas por alguma instância oficial e outras vezes contribuem para justificar grandes financiamentos e grandes programas educacionais. Mas nessas afirmações costuma haver muito pouco de verdade e muito de ideologia. Se quisermos que o italiano seja a língua da música, precisaremos, antes de mais nada, perguntar de que música se trata. Não será o samba, porque o samba, como a maioria dos ritmos sincopados, requer palavras oxítonas [...]. Samba em italiano não é possível, mas é um *tour de force*, coisa para gênios como Adoniran Barbosa (ILARI, 2013, p. 36, grifos nossos).

Além da cultura erudita, ligada às artes, à música, ao teatro e à literatura, a cultura italiana tem se fortalecido mais recentemente em outros aspectos, conforme D'Achille (2003) bem observa:

O italiano acaba sendo, certamente, considerado uma das principais línguas de cultura. A civilização pela qual representa e representou, deu, de fato, uma notável contribuição para a formação da cultura ocidental: basta pensar em áreas como a literatura, a música, as artes figurativas, nas quais, em vários momentos his-

tóricos, a Itália foi um ponto de referência importante para os outros países europeus. Mais recentemente, o *made in Italy* teve e continua tendo sucesso Internacional na gastronomia, no cinema, na moda, no estilo de vida. Graças, precisamente, ao prestígio italiano nesses âmbitos, muitas palavras italianas entraram (adaptadas ou não) em outras línguas e já pertencem ao léxico Internacional (D'ACHILLE, 2003, p. 13, tradução nossa).⁵⁹

O campo lexical gastronômico é uma área que tomou grande prestígio para a língua italiana. Baccin (2003, p. 81) chama de italianismo as unidades lexicais de origem italiana, adaptadas ou não para a língua portuguesa e cita alguns exemplos: nhoque, brócolis, al dente, cappuccino, polenta. Evidenciamos, ainda, para ilustrar e demonstrar a presença da cultura italiana na cultura brasileira, termos adaptados na língua portuguesa, bem como outros popularizados pela gastronomia mais recentemente: polenta, lasanha, pizza, espaguete, pesto, bruschetta, conchiglione, cannelloni, cappelletti, funghi.⁶⁰

Tais aspectos assim como diversos outros conferem prestígio, mas também muitos estereótipos em relação à cultura italiana. Rodolfo Ilari, mesmo sendo italodescendente e linguista, confessa a dificuldade em falar a respeito da língua italiana, uma vez que sobre ela existem diversos mitos. Convidado para proferir uma palestra no Instituto de Cultura Italiana de São Paulo, que leva o

59 *L'italiano va certamente considerato come una delle grandi lingue di cultura. La civiltà di cui ed è stato espressione, infatti, ha dato un notevole contributo alla formazione della cultura occidentale: basti pensare a campi come la letteratura, la musica, le arti figurative, nei quali, in vari momenti storici, l'Italia è stata un punto di riferimento importante per gli altri paesi europei. Più recentemente, il made in Italy ha avuto e continua ad avere un successo Internazionale nella gastronomia, nel cinema, nella moda, nello stesso stile di vita. Proprio grazie al prestigio italiano in questi ambiti, molte parole italiane sono entrate (adattate o no) in altre lingue e appartengono ormai al lessico Internazionale* (D'ACHILLE, 2003, p. 13).

60 Evidenciaremos mais aprofundadamente sobre a cultura gastronômica na próxima seção.

nome "Casa de Dante", ele admite o medo de acabar caindo em discursos estereotipados da instituição de ensino (calcada na língua estrangeira, oficial), para fugir de outros (os da novela, por exemplo). "De fato, não faria sentido recusar estereótipos como o da língua da música, do amor ou o da gesticulação, e depois repetir mecanicamente o discurso pronto com que se enaltece um certo tipo de ensino de língua estrangeira" (ILARI, 2013, p. 46). Na ocasião, ele aborda a questão de a língua falada pelos descendentes ser diferente daquela ensinada nas instituições de ensino, mas critica também a novela, em que os atores falam algumas palavrinhas em italiano e todas do italiano padrão. O autor termina criticando a Linguística, a qual sempre silenciou e eliminou traços linguísticos para homogeneizar a língua:

o que tem a ver tudo isso com linguística? Em minha opinião muito mais do que se poderia pensar. Estou falando contra os estereótipos, e a grande questão que se levanta é que o mesmo mecanismo que leva ao estereótipo, que é precisamente o silenciamento, a eliminação de traços, a redução, está presente também no processo que leva à ciência. Como lembrei no início, a linguística tem uma longa experiência de homogeneizar seu próprio objeto para constituir-se como ciência" (ILARI, 2013, p. 47).

Entendemos, assim, que a ciência, na sua tradição, tinha e tem em alguns casos o objetivo de padronizar, de homogeneizar o objeto analisado, bem como as percepções/convicções, crenças e atitudes populares e os estereótipos fixados na sociedade. Nesse mesmo aspecto, Basilio (1987) observa que "Em nossa sociedade, o papel da língua escrita acentua a tendência formalizante. Por um lado, o valor do bem escrever é importante em muitos setores da sociedade, sendo estigmatizante, portanto, o não-domínio da língua escrita formal" (BASILIO, 1987, p. 81).

Podemos perceber, dessa maneira, que não são apenas os aspectos políticos que conferem prestígio ou não a uma língua, mas, também, e fundamentalmente, questões econômicas, uma vez que “a linguagem é ‘classicista’, à medida que uma de suas funções é permitir a distinção entre os grupos sociais, da mesma forma que outros produtos simbólicos” (BOUTET, 1989, p. 113).

As crenças e atitudes dos falantes são influenciadas pelo contexto político e econômico e os integrantes de uma comunidade acabam evidenciando, muitas vezes, autoavaliação negativa. William Labov explicita que muitos falantes acabam estigmatizando a própria maneira de falar:

As atitudes dos falantes para com variáveis linguísticas bem estabelecidas também se mostram nos testes de autoavaliação. Quando indagadas sobre quais dentre várias formas são características de sua própria fala, as respostas das pessoas refletem a forma que elas acreditam gozar de prestígio ou ser a “correta”, mais do que a forma que elas realmente empregam (LABOV, 2008, p. 248).

Nessa perspectiva, podemos observar a fala de uma professora de italiano em Cascavel, que apesar de ter tido o *talian* como língua materna, quando questionada sobre qual das duas formas linguísticas – *talian* e italiano padrão – ela achava mais bonita⁶¹, respondeu que atualmente acha a forma oficial mais bela:

Hoje eu diria a segunda. Agora, eu assino revistas, recebo revistas, eu escuto muito música em *talian*, me remete a tempos bons... Mas eu fico, assim, com a segunda, agora. [Depois da graduação?] É... Daí você tem que ficar com a segunda, não tem jeito. [Por que não tem jeito?] Porque se eu começar a falar o *talian*, se eu resgatar isso dentro de mim e coisa, eu acho que vai me atrapalhar muito, porque daí você não consegue, você mistura. (silêncio) Vamos supor, se eu estivesse numa região onde só se falasse *talian*,

61 Resposta obtida por meio da técnica *matchedguises* (falsos pares) ou *Matched Guise Technique*.

eu vou tentar falar o talian, mas eu prefiro não misturar, porque isso interfere, como professora interfere, na pronúncia interfere. Então, algumas coisas vão me atrapalhar... Então, eu não misturo (Entrevistada PProliti).

A resposta demonstra, na verdade, as marcas de muitos processos de estigmatização que os italodescendentes passaram por anos, uma vez que sofreram preconceito perante a própria forma de falar. Inicialmente, essa estigmatização acabou gerando um complexo de inferioridade individual e coletivo, o que piorou com as medidas do Estado Novo. Colognese (2004), cita que: "Por muitos anos o seu uso foi desaconselhado pelos próprios pais, por constituir uma dificuldade para a integração dos filhos na sociedade brasileira" (COLOGNESE, 2004, p. 158). O autor frisa que por isso o dialeto era mais utilizado pelos adultos, apenas em ambiente familiar.

Ao serem estigmatizados pelos grupos dominantes, Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p. 7) observam que imigrantes e descendentes, tanto de italianos, como de alemães e japoneses, tiveram uma reação de "solidariedade entre si", o que talvez tenha sido instintivo e de autodefesa. No entanto, a observação da professora demonstra que o preconceito linguístico foi tão arraigado que ainda existe a dificuldade de se valorizar as próprias raízes em sala de aula diante do italiano padrão, oficializado e politizado.

Ao ouvirem dois áudios, sendo um falante do talian, e outro de um falante do italiano padrão, fizemos as seguintes perguntas, sendo a primeira: *Em que língua essas pessoas estão falando?* A partir disso, dez entrevistados reconheceram e disseram que o primeiro áudio estava em talian e o segundo em italiano padrão e um disse "dialeto brasileiro" para o primeiro áudio. Outros dez entrevistados disseram que ambos estavam falando em "italiano"

(sem diferenciá-los). Outros três, no entanto, notaram diferenças entre as duas formas apresentadas, mas não disseram especificamente termos como “talian” ou “vêneto”: “Esse último aí é o italiano mesmo, né. E o primeiro parece que não é um italiano nato, né” (Entrevistado APEL1); “O segundo é italiano e o primeiro parece ser um pouco diferente, teve uma outra influência, eu diria que é italiano, mas me parece um dialeto, alguma coisa assim” (Entrevistado APEL2); “Pra mim os dois estão falando italiano, só que de regiões diferentes” (AEscpart3). Os enunciados demonstram, no entanto, que existe a consciência fonológica de que as duas formas linguísticas apresentam diferenças.

Quando perguntamos: *Há alguma diferença entre elas?*, os alunos e professores de italiano que enunciaram já na primeira resposta a diferença entre as duas formas de falar, evidenciaram a própria consciência sociolinguística. Entre as respostas, destacamos:

Tem. Até porque tem palavras no talian que já tão modificadas, né. Às vezes a gente fica discutindo. E com a minha mãe não discute não! Ela tem 85 anos, é analfabeta, mas pra ela se você disser que tal palavra no italiano não é daquele jeito ela diz: “Não, senhora! É ASSIMI!”. Porque pra ela o talian é O ITALIANO (Entrevistado ACelem1).

A resposta acima demonstra a importância em se valorizar e ensinar os estudantes de italiano, tanto os italodescendentes quanto aqueles com outras ascendências, a respeitarem, compreenderem e entenderem a forma de falar do outro. Além disso, mostrar, revelar, comparar e desvendar as diversidades e desenvolver a consciência sociolinguística com estudantes de língua italiana são formas de gerar relações interculturais em suas interações comunicativas de solidariedade no grupo familiar, de vizinhanças e amigos.

A pergunta *Qual das duas formas de falar você acha mais bonita?*, a partir dos áudios escutados, é a que mais evidencia as crenças do grupo em relação às variedades linguísticas. Dos 24 entrevistados, 18 acham mais bonito o italiano oficial, quatro preferem o talian e dois disseram que acham as duas formas bonitas. Muitos entrevistados relataram achar o italiano padrão mais bonito pelo fato de “entenderem melhor” ou “ser mais claro” ou por ser o qual conhecem. No entanto, entre os comentários temos: “tem muita palavra do talian, pelo que eu vi lá na Festa de Garibaldi que a gente foi, que ou eles abreviaram ou foi meio misturada. Eu acho que o original mesmo...Na minha opinião, eu fico com o italiano” (Entrevistado ACElem1); “A segunda. Acho que ele falou bem mais declarado e mais cantado parece, impressão” (Entrevistado APEL2); “Acho mais bonita a segunda [padrão]. A primeira acho um pouquinho mais fácil de, ela é mais limpa pra entender, me parece, mas a segunda eu acho mais bonita. Não sei...” (Entrevistado AEscpart3). Os enunciados demonstram, assim, avaliações positivas, as quais conferem prestígio ao italiano oficial e desprestígio ao talian. Sobre esse aspecto Rossa e Loregian-Penkall destacam que:

Quando optamos por determinada variante durante nossa fala, somos submetidos a um julgamento pela sociedade. Por meio das nossas escolhas lexicais e da maneira como construímos nosso discurso, nosso interlocutor pode tecer diversas interpretações sobre quem somos, de onde viemos, o que fazemos e o que sabemos. A fala é carregada de identidade, e a variante que escolhemos para cada contexto da nossa vida pode nos expor (ROSSA; LOREGIAN-PENKAL, 2017, p. 104).

Além do julgamento do outro, fatores psicológicos, socioculturais e políticos também influenciam na constituição das crenças e atitudes de um indivíduo. Bisinoto (2007) destaca que “há que se

considerar os fatores psicológicos, socioculturais e políticos que desencadeiam as atitudes dos falantes perante sua própria língua e a língua do outro" (BISINOTO, 2007, p. 23). Para a autora, portanto, as avaliações positivas e negativas dos falantes têm a propriedade de dar prestígio ou desprestígio às formas linguísticas.

Essas avaliações dos entrevistados são resultado de um processo de atitudes identitárias e linguísticas, as quais são condicionadas a fatores cognoscitivos, afetivos e emocionais. López Morales (1993, p. 233) evidencia que vários autores consideram esses três componentes:

o cognoscitivo, no qual inclui as percepções, as crenças e os estereótipos presentes no indivíduo; o afetivo, referido à emoções e sentimentos, e o de comportamento, que se descreve como a tendência a atuar e a reacionar de certa maneira com respeito ao objeto (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 233, tradução nossa).⁶²

Esses três componentes têm sido citados por diversos autores que seguem a linha mentalista e que entendem a atitude como um estado interno do indivíduo. Moreno-Fernández (1998) diferencia os dois pontos de vista afirmando que:

Como vários autores indicaram – Ralph Fasold, por exemplo –, as atitudes linguísticas foram estudadas a partir de dois pontos de vista: um mentalista, de natureza, psicossociológica, e outro condutista/behaviorista. Esta concepção interpreta a atitude como uma conduta, como uma reação ou resposta para um estímulo, isto é, para uma língua, uma situação ou características sociolinguísticas determinadas. Por meio do ponto de vista mentalista, a atitude é entendida como um estado interno do indivíduo, uma disposição mental em direção a algumas condições ou alguns fatos sociolinguísticos concretos; nesse sentido, a atitude seria uma

62 *el cognoscitivo, en el que incluye las percepciones, las creencias y los estereotipos presentes en el individuo; el afectivo, referido a emociones y sentimientos, y el de comportamiento, que se describe como la tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto* (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 233).

categoria intermediária entre um estímulo e o comportamento ou a ação individual (MORENO-FERNÁNDEZ, 1998, p. 182, tradução nossa).⁶³

Dessa forma, Moreno-Fernández cita os subcomponentes: *valoração (componente afetivo)*, *saber ou crença (componente cognoscitivo)* e *conduta (componente conativo)*, os quais servem como base para a interpretação mentalista da atitude.

Para os pesquisadores, as crenças e os valores emocionais se desenvolvem na interação social. Desde crianças interagimos com o outro, com a família e com a comunidade e esse processo continua à medida que crescemos, “até o ponto em que passamos a conduzir-nos, a pensar, sentir e avaliar as coisas, mais ou menos, como o fazem todos os que nos cercam” (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 15). Os autores lembram que as pressões sobre um indivíduo variam de família para família, e de sociedade para sociedade. Eles afirmam que os componentes essenciais da atitude são:

os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

63 Como han indicado diversos autores – Ralph Fasold, por ejemplo –, las actitudes lingüísticas han sido estudiadas desde dos puntos de vista: uno mentalista, de naturaleza, psicosociológica, y otro conductista. La concepción conductista interpreta la actitud como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo, esto es, a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas. Desde un punto de vista mentalista, la actitud se entiende como un estado interno del individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos; en este sentido, la actitud sería una categoría intermedia entre un estímulo y el comportamiento o la acción individual (MORENO-FERNÁNDEZ, 1998, p. 182).

Sendo assim, os psicólogos sociais apresentam três fatores da atitude: pensamentos e crenças, sentimentos ou emoções, e tendências de reação.

Lambert e Lambert (1972, p. 97) também falam sobre essas alterações de comportamentos. Eles explicam que as atitudes desenvolvidas em casa são certamente importantes e que essas resistem bastante à modificação, mas que elas podem ser alteradas dependendo das condições, como a sociedade em que a pessoa está inserida.

Para Uriel Weinreich, citado por Confortin (1998), a língua materna, aquela primeira adquirida, a primeira língua de socialização e de herança de seus antepassados, pode ser alvo de interferências proveniente da segunda língua adquirida ou de contato linguístico. Confortin esclarece que isso se deve a fatores psicossociais:

A determinação da língua dominante de um bilíngue é uma tarefa complexa e nela devem ser levados em conta não somente aspectos linguísticos, mas, sobretudo, fatores psicossociais. A possibilidade de uma língua ser dominante num determinado momento da vida de um bilíngue, depende das circunstâncias numa situação particular ou da influência de uma língua (nacional) sobre, por exemplo, o dialeto dos (i)migrantes (CONFORTIN, 1998, p. 574).

Assim sendo, fatores psicológicos e sociais estão ligados ao bilinguismo, que por sua vez está ligado à postura do bilíngue frente às línguas. López Morales (1993) defende o fato de que crenças e atitudes afetam a comunidade: "As crenças e as atitudes linguísticas afetam, não apenas os fenômenos particulares e específicos, mas também as línguas estrangeiras que convivem ou não na mesma comunidade de fala" (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 236, tradução nossa)⁶⁴. Dessa forma, podemos concluir que,

64 *"Las creencias y las actitudes lingüísticas afectan, no sólo a fenómenos particulares y específicos, sino a lenguas extranjeras que viven o no en la misma*

comunidade afeta indivíduo, assim como o indivíduo age sobre a comunidade linguística.

As crenças e as atitudes de um falante estão relacionadas ao preconceito linguístico que o falante enfrenta devido a sua forma de falar ou perante a fala do outro. Sobre isso, Rossa e Loregian-Penkal (2017) esclarecem:

Assim, considerando que a atitude consiste em uma reação a coisas, pessoas e fatos, e crenças como aquilo que acreditamos ser certo ou errado, bonito ou feio etc., estabelecemos relações entre esses conceitos e o conceito de preconceito linguístico, pois depreendemos que é a partir desses dois elementos que os sujeitos podem ter atitudes preconceituosas em relação à língua ou à variação empregada pelo outro (ROSSA; LOREGIAN-PENKAL, 2017, p. 105).

Nesse mesmo aspecto, Calvet (2002) define dois tipos de comportamento linguístico: a) conduta frente à própria fala e b) atitudes e sentimentos frente ao falar do outro. No primeiro modo de comportamento, o falante valoriza a sua própria fala ou tentará modificá-la, direcionando-se ao modelo de prestígio. No segundo caso, o falante poderá avaliar tanto positivamente quanto negativamente a fala do outro (CALVET, 2002).

Moreno-Fernández (1998) acrescenta que:

as atitudes influenciam decisivamente nos processos de variação e mudança linguística que ocorrem nas comunidades de fala. Uma atitude favorável ou positiva pode fazer com que uma mudança linguística ocorra mais rapidamente, e que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra. [...] Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e esquecimento de uma língua ou impedir a propagação de uma variante ou uma mudança linguística (MORENO-FERNÁNDEZ, 1998, p. 179).

comunidad de habla" (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 236).

O autor diz que a atitude linguística é uma forma de consciência sociolinguística e que os falantes podem forjar atitudes, pois eles têm consciência sobre os fatores linguísticos e sobre o preconceito que podem enfrentar. Nesse sentido, o preconceito, bem como a valorização de uma língua, pode ocorrer com base em percepções e atitudes negativas ou positivas dos falantes perante suas próprias línguas ou à língua do outro.

O prestígio social que um grupo tem pode ser determinante para a estereotipação ou não de um falante. Labov (2008) revela que:

As perspectivas futuras desse estereótipo dependem da sorte do grupo com o qual ele está associado. Se o grupo se mover para a corrente dominante da sociedade, e receber respeito e proeminência, então a regra nova pode não ser corrigida mas, sim, incorporada ao dialeto dominante à custa de forma mais antiga. Se o grupo for excluído da corrente dominante da sociedade, ou se seu prestígio diminuir, a forma linguística ou regra será estigmatizada, corrigida e até mesmo extinta (LABOV, 2008, p. 367).

Dependendo da comunidade em que o falante está inserido, sua forma de se comunicar pode ser estigmatizada ou, ainda, bem-conceituada.

O prestígio da língua italiana padrão oficializada e o desprestígio das outras variedades do italiano, entre elas, o *talian*, podem ser notados em diversos âmbitos e em diversos momentos das entrevistas realizadas para esta pesquisa. Respostas às perguntas 4.2 *O que você acha de quem fala italiano? e/ou* 4.3 *Como você define a língua italiana?* evidenciam, mais uma vez, como as pessoas relacionam o italiano ao idioma nacional da península itálica e ao prestígio a ele conferido. Entre as respostas, vários adjetivos foram apresentados pelos professores e alunos:

Quadro 16 - Atribuições qualificativas dos entrevistados em relação à LI e seus falantes

	Alunos	Professor
Letras	Lindo, rica, recente; bonito, bonita, diferente, misteriosa, maravilhosa, boa, perfeita; bacana, erudita, língua da literatura e das artes.	Lindos, maravilhosos, poderosos, top, linda, bonita, sonora.
Celem	Lindo, bonito, bela; máximo, legal, sonora, bonita; legal (3x), bom, bonita (7x).	Legal, bom, superinteressante, apaixonante.
PEL	Lindo, bonita/o (4x), chique, importante, interessante, teatral, gestual, bacana; engraçado, fácil; bonitinho, bonita (3x), incrível, essencial.	Romântica, bonita, fácil.
Proliti	Bacana (4x), chique, bonito; lindo, bonito, fantástico, jacu, cafona; bela, sonora, comovente;	Legal, sonora, cantante, linda, maravilhosa, romântica, cultural.
Aulas particulares	Lindo, bonito (2x), belo, emocionante; ótimo, apaixonante; bom, mara(vilhosa), linda, diferente, melódica, maravilhoso.	Bonita, tranquila, fácil.
Escolas particulares	Importante, bonita, diferente; familiar; melodiosa, forte, bela.	Emocional.

Fonte: Sistematização da pesquisadora

O fator beleza, conforme podemos observar no quadro 16, é o que mais se destaca, uma vez que os termos “bonito/a”, “belo/a” e “lindo/a” foram os mais conferidos. Observamos que as variáveis estudantes/professores, contexto público/privado e L2/profissionalizante pouco atuam em relação à visão que se tem sobre a língua italiana, pois os entrevistados, sejam alunos sejam profes-

sores, seja em contexto público seja em âmbito privado, compartilham as mesmas crenças positivas.

Evidenciamos, ainda, que mesmo aqueles alunos que não têm ascendência italiana, compartilham de tais estereótipos positivos: "Bonita! Bonita. [...] Então, a língua italiana, por eu conhecer, eu acho maravilhosa. Eu adoro! Não tenho interesse, digamos, em estudar inglês. [...] Eu acho que a língua é bem boa, perfeita!" (Entrevistado ALetras2); "Eu acho lindo. Eu acho que a língua italiana, eu acho assim, primeiro, acho muito bonito, ver a beleza do idioma, eu acho que assim, o principal, pra mim, é a beleza do idioma. É um idioma, assim, muito chique" (Entrevistado APEL1); "Primeiramente acho bonitinho, uma língua muito bonita, né. É bonito ver eles se expressarem em italiano, né. [...] Acho incrível ver as pessoas falarem em italiano" (Entrevistado APEL3); "Romântica, bonita..." (Entrevistado PPEL); "Acho bacana, muito bom. Tipo assim, mais chique também, bonito assim, uma coisa que, bacana, cultura, né" (Entrevistado AProliti1).

As denominações dos cinco entrevistados acima, de diferentes ascendências - alemã e suíça; portuguesa, indígena e espanhola; africana e indígena; portuguesa; alemã -, evidenciam a força e o prestígio da língua e da cultura italiana difundida internacionalmente e/ou a integração desses falantes com grupos de italo-descendentes em Cascavel.

Para ilustrarmos um pouco mais o *status* do italiano, apresentamos trechos de algumas entrevistas: "Uma língua erudita. Uma língua da literatura. Basicamente uma língua das artes" (Entrevistado ALetras3); "Eu acho que ela é, vou falar em italiano, *"molto bella!"* (risos). Eu sou suspeita de falar, né..." (Entrevistado ACElem1); "Tipo assim, mais chique também, bonito assim, uma coisa que, bacana, cultura, né. [...] uma língua meio difícil pra pro-

nunciar, né, porque tem umas palavras totalmente diferentes, né" (Entrevistado AProliti1); "Eu acho que é uma língua sonora, cantante, linda e maravilhosa! Eu amo o italiano, assim, sabe! [...] Adoro italiano!" (Entrevistado PProliti); "[...] Ela é quase melódica, né. Acho que isso é bem maravilhoso [...]" (Entrevistado AAulaspart3); "Não sei se *sbaglio*... *Ma per me* ela é melodiosa, é uma língua forte, bela..." (Entrevistado AEscpart3).

As narrativas, plenas de caricaturas, confirmam a necessidade de se desmistificar os estereótipos conferidos à língua italiana, conforme Ilari (2013) observa, ou, talvez, ao menos, modalizá-las. Outros entrevistados relacionam a língua italiana a fatores emocionais, tais como:

É uma língua capaz de expressar todos os seus sentimentos. Tudo o que você está sentindo no seu coração você consegue expressar com a língua italiana. Ela é muito... Ela te permite fazer isso. Eu acho que é muito bonito. [...] Então eu acho que é uma língua emoção, assim. Te permite transmitir emoções" (Entrevistado AAulaspart1).

Percebemos que é diferente, no entanto, o aspecto afetivo exposto acima daquele emocional apresentado por outro aluno, de uma escola particular: "Pra mim, sentimento familiar. Por exemplo, na ceia de natal a gente reúne toda família da minha avó, pra cantar *Bela polenta, Mérica*..." (Entrevistado AEscpart2). Neste caso, o entrevistado relaciona a afetividade à língua de imigração, dos italodescendentes, o que pode ser relacionado, talvez, ao prestígio encoberto.

Há entrevistados que conferem prestígio ao italiano oficial e, ainda, continuam a considerar inferior a fala de seus pais. Na narrativa de uma aluna do Proliti podemos observar as marcas de desprestígio para o talian e de prestígio para o italiano oficial, quando perguntamos como ela define a língua italiana:

Nossa! Acho lindo. E eu não achava. Não gostava. Eu achava que era assim, muito gesticulado demais. E o sotaque carregado também! Aquela fala carregada. Depois, com o curso, aprendi a achar bonito, a valorizar, a achar fantástico. A forma como eles se expressam, a forma cantada, musical, sei lá o que, do italiano. Antes eu achava interessante, eu tinha o meu orgulho de ser descendente de italiano, mas não achava bonito não. [Então você não achava bonita a forma como teus pais falavam?] Não. Achava assim meio... meio jacu (risos), cafona assim... O sotaque do colono assim, né. Minha mãe até hoje ela fala muito atrapalhado assim. [...] Hoje eu defino... É... Ah! Eu acho que é uma arte. Vejo como uma arte a forma arredondada da pronúncia, da fala. E as regiões, né, falam assim cantado, puxado. Uma melodia..." (Entrevistado AProli2).

Podemos notar, desse modo, que, talvez, tais percepções negativas sejam resultantes do processo de coibição linguística da época Vargas ou do contexto rural, do qual os italodescendentes faziam parte na infância, pleno de estigmas.

A declaração acima demonstra a demanda em se trabalhar com as diversidades linguísticas e culturais italianas em sala de aula. A narrativa seguinte, mais uma vez, evidencia a importância em discutirmos tais aspectos, assim como a necessidade de revitalizar as raízes dos italodescendentes:

"Ai meu Deus! Que pergunta difícil! (risos). Eu poderia dizer assim, que a língua é muito mais emoção [...] Tem muito a ver com isso, justamente por conta da história da língua no país, da própria relação pessoal. Até os alunos que procuram, justamente por serem descendentes, a ligação é muito mais emocional com a língua, né. Então eles veem muito mais isso do que de modo mais sistemático mesmo. Tanto que nas aulas é comum: "Ah! Mas meu vô falava assim... Meu vô falava assado. O que essa palavra quer dizer?". Então, eles trazem muito de dialeto pra sala de aula [...]" (Entrevistado PEsccpart).

O professor enfatiza, portanto, a recorrência da busca pelos cursos de italiano devido à ascendência dos alunos, o que justifica, mais uma vez, a necessidade de se trabalhar com a língua e

com a cultura do italodescendente e do imigrante nas aulas de língua italiana padrão.

Notamos como a língua oficial está relacionada ao saber ou crença (componente cognoscitivo), o qual condiciona a conduta (componente conativo), e como a variedade dos italodescendentes está associada à valoração (componente afetivo), quando, por exemplo, dizem que a língua está ligada ao sentimento familiar.

Assim, ao identificarmos os fatores históricos, linguísticos e socioculturais das comunidades italiana e ítalo-brasileira e analisarmos as crenças e as percepções dos entrevistados em relação às variedades linguísticas italianas, percebemos como o componente afetivo é significativo. Além disso, podemos perceber como os fatores históricos, linguísticos e socioculturais são indivisíveis.

Relembramos, também, a autoapresentação da autora desta obra, para reforçar como o sentimento familiar impulsiona muitas vezes o falante pela busca da própria identidade. Apesar de não ter aprendido italiano com a família, a ascendência italiana foi o que condicionou diversas condutas e o que a levou a morar na Itália, a aprender a falar a língua, a (re/des)criar a própria identidade, a compreender as línguas e culturas em contato. Ao lecionar língua italiana em Cascavel é que esta autora percebeu a necessidade em estudar as semelhanças e diferenças dos falares italianos e a diversidade cultural.

Percebemos que há uma confusão em definir o que seria a língua italiana, o que para os entrevistados e para a sociedade em geral, pode ser a designação não apenas para o idioma nacional da península itálica, mas também ao falar dialetal. Da mesma forma, há conflitos na compreensão e na diferenciação da(s) cultura(s) italiana(s): da península itálica e da italodescendente, conforme podemos verificar na análise dos dados no próximo capítulo.

04

CULTURA: PLURALIDADE E DIVERSIDADE

Propomos, neste capítulo, identificar os fatores históricos e culturais das comunidades italiana e ítalo-brasileira, analisando as atitudes e as percepções em relação a questões socioculturais italianas e italodescendentes.

Para isso, iniciamos com discussões sobre cultura, sociedade e multiculturalismo. Na sequência - 4.2 Identidades (re)construídas e (re)inventadas -, apresentamos reflexões em torno da identidade e as percepções dos entrevistados em relação à própria identidade e à língua italiana na sociedade. Na seção seguinte - 4.3 Italianidade em Cascavel -, mostramos a presença da cultura italiana no município por meio de ações sociais e também por meio da língua, assim como as fronteiras étnicas colocadas pelos

italodescendentes na comunidade. Para aprofundar tal aspecto, no subcapítulo 4.4 - (Im)ponderações de traços estereotípicos: marcas da italianidade -, apresentamos reflexões sobre o que são estereótipos e a relação deles com a formação da identidade étnica italiana. Desse modo, apontamos alguns discursos que circulam na sociedade, relacionando-os às narrativas da coleta de dados para esta pesquisa.

4.1 MULTICULTURALISMO

Há diversos modos de viver em sociedade. Cada povo tem processos históricos particulares, os quais, conseqüentemente, geram maneiras diferentes de se organizar, posicionar e agir no mundo. Nesse sentido, a humanidade, estabelecida em povos, nações, sociedades e/ou grupos, apresenta variações culturais.

Práticas, costumes e concepções de mundo fazem sentido quando estão inseridos em uma realidade cultural, gerada por percursos, contatos e conflitos diferentes. Santos (2006) nota que, para compreender isso, é necessário que se relacionem as ações culturais com os contextos em que são produzidos. A maneira como as famílias se organizam, como se constituem os casamentos, como são as moradias e a alimentação, a língua que falam, por exemplo, não surgiram ao acaso. São resultados de processos históricos e/ou das condições materiais que determinado povo tinha e tem para sobreviver.

A língua é, portanto, uma das manifestações culturais de um povo. Há o distanciamento geográfico e com ele todas outras questões históricas e de novos contatos, o que conseqüentemente deu/dá subsídios diferentes aos falantes.

Assim, quando se compreende que toda ação no mundo tem uma razão de ser, propõe-se o desenvolvimento de consciências, as quais não se deixam levar por tabus. "Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas" (SANTOS, 2006, p. 8). Assim, essa necessidade de compreender outras culturas existe porque povos, nações, etnias, grupos estão em contato, pois se não houvesse interação, não haveria essa preocupação em entender e respeitar o outro.

No século XIX, no entanto, diversos estudos foram desenvolvidos com o intuito de hierarquizar as culturas humanas, ou seja, de instituir poder.

Assim, a diversidade de sociedades existentes no século XIX representaria estágios diferentes da evolução humana: sociedades indígenas da Amazônia poderiam ser classificadas no estágio da selvageria; reinos africanos, no estágio da barbárie. Quanto à Europa classificada no estágio da civilização, considerava-se que ela já teria passado por aqueles outros estágios (SANTOS, 2006, p. 14).

Devemos lembrar que, nesse período, as potências europeias encontravam-se em expansão, tomando áreas e nações em diferentes continentes, dominando outros povos. A dominação política e econômica se realizou também com a imposição das próprias concepções culturais aos povos dominados.

Burke (2006) observa que o interesse pelas relações entre cultura e sociedade surgiu ainda no século XVIII, quando se diferenciavam costumes "rudes" daqueles considerados "requintados", associados a distintos modos de pensamento. Ele lembra que o famoso *Ensaio sobre os costumes*, de Voltaire, não foi o único nesse sentido, quando estudos mais precisos foram desenvolvidos na época.

Também se pode encontrar no jesuíta italiano Saverio Bettinelli uma preocupação com a relação entre o que ele chama de *le cose d'ingegno* (coisas da inteligência) e *umani costumi* (costumes humanos), em um admirável ensaio de 1775, que examina o *risorgimento* ou 'ressurgimento' da Itália após o ano 1000 (BURKE, 2006, p. 33).

Kuper (2002) observa que na França, na segunda metade do século XVIII, a oposição ideológica entre *kultur* e civilização se disseminou na Europa e prosperou entre os intelectuais alemães, os quais defendiam a tradição nacional contra a civilização cosmopolita. Nesse período, portanto, reforçaram-se embates como: valores espirituais *versus* o materialismo, as artes e os trabalhos manuais *versus* a ciência e a tecnologia.

Um tema importante dos pensadores iluministas era o progresso do ser humano, ao passo que seus oponentes estavam interessados no destino específico de uma nação. Na visão do Iluminismo, a civilização travava uma grande luta para vencer a resistência das culturas tradicionais, com suas superstições, seus preconceitos irracionais e suas lealdades temerosas a governantes sarcásticos (KUPER, 2002, p. 27-28).

A partir disso, no século XIX, testemunhou-se uma vasta lacuna entre história cultural e história "positivista", a qual estava mais preocupada com política, documentos e "fatos concretos". Burke (2006, p. 37) nota que apesar do desenvolvimento ocorrido, na última geração, em relação aos estudos culturais na academia, talvez ainda seja precipitado dizer que essa lacuna tenha sido preenchida.

A visão sobre as culturas, calcada nas concepções europeias do século XIX, tinha como intuito consolidar o domínio dos principais países capitalistas sobre os demais povos do mundo. Foi a partir disso que surgiram ideias racistas e "muitas vezes os povos não europeus foram considerados inferiores, e isso era usado como

justificativa para seu domínio e exploração" (SANTOS, 2006, p. 15), assim como ocorreu na época do Império Romano e que ocorre ainda hoje com a cultura norte-americana, colocada e considerada superior com/por objetivos políticos e econômicos. Portanto, podemos considerar que a relativização de Burke é coerente, uma vez que realmente seria precipitado dizermos que os estudos e os efeitos da visão multiculturalista tenha sido consolidada.

Certeau (1995) nota que a opressão socioeconômica no século XIX fez com que se renegasse qualquer tipo de evolução que fosse contra à ideologia pregada e à cultura comum:

Assim, a ação que visa a consolidar uma cultura 'operária' não corresponde mais às vontades expressas pelos próprios trabalhadores, ciosos de uma participação na cultura comum e pouco dispostos a se deixar encerrar em um universo próprio. Apegar-se a esse programa antigo é congelar o recorte que uma opressão socioeconômica criou no século XIX; é contrariar uma evolução, talvez também servir a ideologias ou instituições estabelecidas (CERTEAU, 1995, p. 207).

Percebemos, assim, que muitas pessoas nega(va)m as próprias raízes a favor da cultura dominante, a qual oprimiu socioeconomicamente e culturalmente as minorias. Com essa postura, é como se continuassem a servir à "dominação", às ideologias e às instituições estabelecidas.

Kuper (2002) nota que, no século XX, a teoria da globalização foi disseminada na civilização mundial e, assim, "A curto prazo, a cultura representou uma barreira à modernização (ou industrialização, ou globalização), mas no final a civilização moderna passaria por cima das tradições locais menos eficazes" (KUPER, 2002, p. 31). Nesse aspecto, a cultura acabava representando um retrocesso, em oposição à civilização global.

Para o filósofo Terry Eagleton (2011), as guerras culturais se dão por três frentes: entre cultura como civilidade, cultura como identidade e cultura como algo comercial ou pós-moderna, as quais podem ser definidas como excelência, *ethos* e economia. Ele explica que, no entanto, "a cultura elevada e a pós-moderna fundiram-se cada vez mais para proporcionar o 'dominante' cultural das sociedades ocidentais. Não existe hoje em dia praticamente nenhuma alta cultura que não seja firmemente moldada pelas prioridades capitalistas" (EAGLETON, 2011, p. 105). Compreendemos que aliada à questão econômica, a cultura dominante toma forças e gera efeitos em todos os âmbitos sociais.

A compreensão de evolução e de hierarquia cultural, ou seja, o entendimento de que uma cultura pode ser mais evoluída e prestigiada, disseminou preconceitos, discriminação racial e sentimentos de inferioridade. Podemos perceber esses efeitos ainda hoje na sociedade, os quais estão fundamentados no conceito de cultura dominante, representada pela educação, literatura e artes clássicas, entendidas em oposição à selvageria e à barbárie:

Cultura pode por um lado referir-se à 'alta cultura', à cultura dominante, e por outro, a qualquer cultura. No primeiro caso, cultura surge em oposição à selvageria, à barbárie; cultura é então a própria marca da civilização. Ou ainda, a 'alta cultura' surge como marca das camadas dominantes da população de uma sociedade; se opõe à falta de domínio da língua escrita, ou à falta de acesso à ciência, à arte e à religião daquelas camadas dominantes. No segundo caso, pode-se falar de cultura a respeito de qualquer povo, nação, grupo ou sociedade humana (SANTOS, 2006, p. 35).

Cultura prestigiada, dominante, relacionada à erudição e ao refinamento pessoal esteve por muito tempo em contraposição com a cultura popular, baixa, variável, do cotidiano. Tais relações dicotômicas estão presentes em todos os âmbitos culturais: na língua

(conforme discutimos no capítulo anterior), na gastronomia, no mundo da moda, etc. Nesse sentido, Eagleton (2011) diferencia Cultura e cultura, apontando a primeira como o ponto de vista da alta cultura, das artes e da universalidade. Ele explica que a segunda concepção se desenvolveu a partir da década de 1960 e que está no extremo oposto. O que era, então, conforme a cultura erudita, das artes e do pensamento literário/filosófico, uma maneira de transcendência da identidade específica (nacional, sexual, étnica, regional), se transforma em terreno de conflito.

Para a Cultura, a cultura é ignorantemente sectária, ao passo que para a cultura a Cultura é fraudulentamente desinteressada. A Cultura é etérea demais para a cultura, e a cultura mundana demais para a Cultura. Nós parecemos divididos entre um universalismo vazio e um particularismo cego. Se a Cultura é por demais desabrigada e desincorporada, a cultura é muito mais exageradamente ansiosa por uma habitação local (EAGLETON, 2011, p. 68).

Se retomarmos o conceito da palavra cultura em sua origem, veremos que sua constituição foi feita a partir de uma ação cotidiana, uma vez que seu significado está relacionado às atividades agrícolas. O vocábulo vem do verbo latino *colere* (cultivar). "Pensadores romanos antigos ampliaram esse significado e a usaram para se referir ao refinamento pessoal, e isso está presente na expressão da alma" (SANTOS, 2006, p. 27).

Entendemos, tal como Santos (2006), a cultura de maneira genérica, ou seja, tudo o que caracteriza uma população humana, desde aquela produção artística considerada erudita, até as manifestações do cotidiano como gastronomia, cerimônias, modos de se vestir, de ser, de compreender e agir no mundo. Compreendemos, então, a importância da relativização entre as culturas, um equilíbrio e a valorização de ambas as c(C)ulturas.

A cultura popular revela-se da mesma maneira que a língua, heterogênea e influenciável, uma vez que em relação com diferentes culturas ela age sobre a outra e é modificada na interação. Assim, a cultura acaba sendo um aglomerado de elementos originais, mas também de elementos emprestados, importados. Para Cucho (2002), as culturas populares acabam sendo consideradas muitas vezes como culturas de grupos sociais subalternos. “Elas são construídas então em uma situação de dominação” (CUCHE, 2002, p. 149).

Assim sendo, devemos lembrar que a cultura das minorias, muitas vezes, ainda é considerada inferior, ou seja, como subcultura: “Deve-se distinguir subcultura e contracultura. O primeiro termo designa a cultura de um subgrupo, de uma minoria, etc. O segundo remete ao julgamento que uma maioria faz das subculturas” (CERTEAU, 1995, p. 195). Esses juízos de valor acabam sendo tão disseminados pelas classes dominantes que até mesmo os subgrupos se caracterizam a partir de conflitos. Semprini (1999) fala sobre o sentimento de inferioridade gerado em contatos culturais:

Quando acontece a interação, um indivíduo pode sentir que sua auto-imagem retransmitida pelo outro – por meio de palavras, atitudes, comportamentos – é uma imagem desvalorizante, discriminatória, ou até agressiva. Esta experiência pode perturbar o sujeito e instalar no âmbito de sua identidade uma dúvida sobre o seu real valor e o valor das metas que ele estabeleceu para si mesmo. É esta a grande queixa das minorias contra a maioria monocultural (SEMPRINI, 1999, p. 105).

O autor reconhece que essa depreciação afeta a autoestima de um indivíduo que por sua vez a interioriza, instalando esse sentimento de inferioridade em sua identidade.

Compreendemos, portanto, que a cultura, tanto aquela erudita, da literatura, do conhecimento filosófico, científico e artístico, quanto a popular, das ideias, das crenças e atitudes, do cotidiano, não é estática, fechada e acabada. As culturas são dinâmicas e entendê-las e estudá-las é uma maneira de compreender a transformação das sociedades e de grupos contemporâneos.

Vejam o caso de eventos tradicionais, que por serem tradicionais podem convidar a serem vistos como imutáveis. Apesar de se repetirem ao longo do tempo e em vários lugares, não se pode dizer que esses eventos sejam sempre a mesma coisa. Assim, o carnaval brasileiro, por exemplo, tanto se transformou do início do século para cá, quanto se realiza de modo diverso em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador ou Recife. O fato de que as tradições de uma cultura possam ser identificáveis não quer dizer que não se transformem, que não tenham sua dinâmica. Nada do que é cultural pode ser estagnado, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental (SANTOS, 2006, p. 47).

Sendo a mudança um fator determinante para a cultura, ela se modifica no espaço e no tempo, por meio de novas interações e contatos. Certeau nota que a cultura local e popular, quando se manifesta e toma força, oferece subsídios para as mudanças, pois “pode-se considerar essas manifestações ‘selvagens’ como pontos de partida, como indícios das mudanças em curso, no momento em que as concepções globais deixam de estar acomodadas” (CERTEAU, 1995, p. 207). As concepções globais, assim, são colocadas em confronto com as locais. A cultura de elite, oficial, padrão é desacomodada e desestabilizada. “Ora, as ações culturais constituem movimentos. Elas [...] [são] inesperadas, [...] [se] alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais” (CERTEAU, 1995, p. 250). Assim, a cultura nacional também sofre alterações constantes, em todos os âmbitos.

A cultura, portanto, não é uniforme, ela varia até dentro de uma mesma comunidade. Entendemos, portanto, que há particularidades dentro de cada grupo. Ela é heterogênea, da mesma forma que as fronteiras étnicas, as quais não são uniformes e fixas, assim como a fala de um povo, que pode variar de região para região, com o decorrer do tempo, determinadas, também, pelas variáveis sociais: etnia, sexo, faixa etária, escolaridade, etc. As variações culturais podem ocorrer internamente dentro da comunidade, bem como externamente, em relação com outros grupos.

Certeau (1995) observa que a divergência é a única especificidade comum, citando o caso da Europa: "Dar uma definição 'europeia' da cultura consiste em negligenciar com um gesto puramente retórico essa realidade onipresente. Parece, ao contrário, que a elucidação dessas divergências seja a única via que permita descobrir uma especificidade 'europeia'" (CERTEAU, 1995, p. 231). Ele cita as heteronomias culturais de cada país europeu em relação às diferenças de línguas, de tradições, de histórias.

O ponto-chave do **multiculturalismo** é a diferença, a qual é uma realidade concreta e um processo humano e social. Semprini (1999) apresenta uma discussão sobre o multiculturalismo partindo da situação nos Estados Unidos. A partir de questões históricas, ele aborda a presença de populações autóctones no território norte-americano, o tráfico de escravos da África ocidental, os colonos de grupos religiosos, a base anglo-saxônica das elites econômicas e políticas, a imigração no povoamento do país, entre outras questões. Tal fundamentação demonstra, portanto, como as questões históricas e os contatos entre povos diferentes reconfiguram uma cultura. Kuper (2002) exemplifica as premissas dos multiculturalistas em oposição à visão iluminista:

O multiculturalismo está distantemente relacionado com certos discursos contra-iluministas sobre identidade étnica. Não admira que sua inimiga hereditária, a visão iluminista de uma civilização humana comum, apoiada por uma nação de vanguarda, também persista nos Estados Unidos. Na verdade, essa visão floresce. Sua premissa é de que a nação só pode ser forte e unida se houver consenso cultural. A crítica multiculturalista aflige os americanos conservadores, pois a exaltação da diferença enfraquece os valores comuns e ameaça a coesão nacional. Além do mais, os conservadores concordam que a cultura é transmitida por intermédio da educação e da mídia, e eles se preocupam com o fato de que os multiculturalistas estejam entrincheirados em posições de poder em muitas escolas, universidades, jornais e estações de TV, onde são colocados de forma estratégica para fomentar a idéia de diferença (KUPER, 2002, p. 296).

Nesse mesmo sentido de oposição, Semprini (1999) apresenta reflexões sobre as contradições entre as epistemologias monocultural e multicultural. No monoculturalismo, as aporias conceituais que se confrontam são o *essencialismo* e o *construtivismo*. Nessa concepção, defende-se que a homogeneidade e a especificidade cultural é pouco aceita e pouco suscetível a mudanças. Na visão multiculturalista, a *igualdade* e a *diferença* são paradoxos em contínuo confronto:

A igualdade alimenta a utopia universalista e sua busca legitima as sociedades liberais. Os defensores da diferença objetam que a igualdade – assim como o universalismo – nada mais é que um grande equívoco. Ela não engloba o conjunto dos cidadãos porque exclui vários indivíduos ou grupos, que não têm acesso equalizado ao espaço social como os demais. Além disso, ela é somente uma igualdade ilusória, pois mesmo quando está estendida a todo o corpo social, ela refere-se apenas aos direitos formais, administrativos, legais do indivíduo e não se aplica às desigualdades econômicas, culturais ou sociais. Esta igualdade também desconsidera as especificidades étnicas, históricas, identitárias – em suma, a diferença – que torna o espaço social heterogêneo. Cega a estas diferenças, esta igualdade é, na verdade, discriminatória. Enfim, aplicando-se somente a um cidadão ideal e não a indivíduos reais, plenos de subjetividade e de interioridade, a igualdade continua sendo um conceito abstrato (SEMPRINI, 1999, p. 93).

Nesse âmbito, quando respeitamos rigorosamente uma concepção formal da igualdade, acabamos também por desconsiderar o respeito às diferenças, resultantes em qualquer convivência social.

Para McLaren (2000), no **multiculturalismo conservador**, prega-se por uma cultura comum e unitária. Para ele, a cidadania é defendida "com a lógica da homogeneização cultural e uma configuração racio-nacional unificada" (MCLAREN, 2000, p. 52). Nessa epistemologia, quando as produções culturais desestabilizam a coesão unitária da cultura comum, elas são deslegitimadas.

McLaren explica que o **multiculturalismo conservador** ou **empresarial** é aquele ligado às "visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros" (MCLAREN, 2000, p. 111). Nessa visão, objetiva-se construir uma cultura comum, anulando, por exemplo, "o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais" (MCLAREN, 2000, p. 113). Desse modo, a palavra diversidade acaba sendo empregada com o intuito de disfarçar a assimilação.

No **multiculturalismo humanista liberal**, por sua vez, busca-se basear a igualdade intelectual entre as raças, dando condições para que as oportunidades sociais e educacionais sejam igualitárias, uma vez que as condições históricas e sociais não são as mesmas. Nesse aspecto, o que se defende é uma "igualdade relativa" (MCLAREN, 2000, p. 119). Para o multiculturalismo liberal de esquerda, por sua vez, a tendência é abafar as diferenças culturais, ou seja, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença. "O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma 'essência' que existe independentemente

de história, cultura e poder. Na maioria das vezes solicitam documentos de identidade antes de iniciar o diálogo" (MCLAREN, 2000, p. 120). Nessa perspectiva, o que ocorre, muitas vezes, é um populismo elitista de engajamento ativista, o qual se calca apenas em história pessoal, desconsiderando qualquer teoria.

O **multiculturalismo mascarado**, por sua vez, oferece uma busca pela igualdade, a qual, no entanto, tem produzido muito mais aversão, em vez de respeito para com a diferença. É lamentável, mas o multiculturalismo tem se transformado em um jargão político contemporâneo, com o objetivo de "desviar a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social" (MCLAREN, 2000, p. 59).

Nesse mesmo sentido, Semprini (1999) cita o **multiculturalismo combinado**, acusado pelos multiculturalistas como persuasivo na proposta de integrar minorias aculturando-as e sujeitando-as à norma monocultural dominante. Tal modelo propõe "uma retórica da diferença e da coexistência introjetada no espaço sociocultural pela 'classe dominante', e não reivindicado pela 'parte de baixo', pelas próprias minorias" (SEMPRINI, 1999, p. 142). Fundamentando-se, portanto, no núcleo monocultural, o multiculturalismo combinado é criticado tanto pelos teóricos liberais tradicionais quanto pelos multiculturalistas "militantes". Os primeiros lamentam a superação do Estado-Nação e os outros denunciam a predominância econômica sobre o aspecto sociocultural, bem como o aspecto do "**multiculturalismo de consumo**".

O **multiculturalismo crítico e de resistência**, por sua vez, é desenvolvido com ênfase na representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais, dando foco central na transformação das relações sociais, culturais e institucionais.

O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser

afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de 'diferença'. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia" (MCLAREN, 2000, p. 123).

Nesse aspecto, o autor nota que o multiculturalismo crítico se posiciona "contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica", de forma que se construa uma cidadania crítica, que se examine criticamente os discursos que abominam os outros que são diferentes. "A cultura no plural exige incessantemente uma luta" (CERTEAU, 1995, p. 242) e valorizar a diferença é o que nos impulsiona à compreensão de outras formas de viver, entender e agir no mundo. A diversidade é o que nos possibilita a mudança e o intercâmbio cultural/linguístico/identitário.

As mudanças culturais de ordem antropológica, no entanto, ocorrem lentamente. O tempo na construção do espaço multicultural não evolui na mesma velocidade típica da sociedade pós-industrial.

Não se trata do tempo da economia, nem da informação, mas de uma temporalidade bem mais lenta, de ordem antropológica, que é a da cultura de um grupo e que controla o ritmo de sua evolução. Os conflitos culturais e identitários típicos das sociedades pós-industriais são normalmente conflitos entre sistemas temporais, entre ritmos discordantes, como aquele que acompanha a evolução dos valores de um grupo e outro, bem mais veloz, que marca a mudança socioeconômica ou demográfica. Um exemplo disso está nas Sex Wars. Enquanto o número de mulheres no mercado de trabalho cresce rapidamente, as atitudes e os valores que regularizam tradicionalmente as relações entre os sexos não evolui com a mesma rapidez. Um espaço multicultural deve harmonizar estes sistemas temporais diferentes (SEMPRINI, 1999, p. 148).

Por isso, apesar de as variedades sempre existirem e pesquisas nesse âmbito estarem sendo feitas há tempo, gerenciar e trabalhar esse aspecto em sala de aula ainda é necessário, para que

as atitudes e as percepções sobre as diversidades sejam mais positivas e equilibradas.

A cultura é multifacetada por crenças, convicções e estereótipos, os quais acabam definindo uma identidade e uma etnia. Nesse aspecto, quando se fala em multiculturalismo é fundamental (re)pensarmos o conceito de identidade, assim como de etnia, para que compreendamos, conseqüentemente, a formação da italianidade.

4.2 IDENTIDADES (RE)CONSTRUÍDAS E (RE)INVENTADAS

A identidade é a essência de um sujeito, o qual está em constante mutação. Participante de uma sociedade, de um povo, nação, grupo e/ou etnia, o ser humano não apenas recebe *input* das relações sociais que estabelece e dos meios em que se insere, como age sobre ele. "O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (HALL, 2006, p. 11). Nessa concepção sociológica, Hall (2006) nota que a identidade está entre mundo pessoal e mundo público. Projetamos, em nós próprios, essas identidades culturais e internalizamos significados e valores.

Para Semprini (1999), a formação de coletivos, tais como minorias, grupos étnicos e movimentos sociais apresentam controvérsias multiculturais, pois "na decisão de manter sua identidade particular e integrar uma ordem superior que reside a grande ameaça do multiculturalismo para os sistemas políticos democráticos", acaba-se anulando o indivíduo no interior do grupo. Para o autor, com base em Émile Durkheim, existe uma perda de autonomia individual quando se participa de um espaço social.

A identidade é dialógica e feita por meio de reconhecimentos. Para Bakhtin (2003), é preciso considerar o interlocutor como um sujeito social, histórico e ideologicamente situado para a formação de sua identidade. Nesse mesmo sentido, Semprini afirma que "a identidade de um indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro e através de uma troca contínua que permite ao meu eu – o *self* – estruturar-se e definir-se pela comparação e pela diferença" (SEMPRINI, 1999, p. 101). Sendo assim, é na interação com membros do mesmo e de outros grupos que a percepção de si mesmo vai se desenvolvendo e criando a individualidade ilusória, a qual se constitui pelas interações e experiências sociais.

É extremamente complexo diferenciar, precisar e/ou separar o que faz parte da identidade pessoal daquelas sociais. O que podemos afirmar e enfatizar é que "a identidade é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais" (MENDES, 2002, p. 504), sendo relacionais e múltiplas.

A manutenção da identidade se dá quando se ocupa um espaço social, quando há relações e interações sociais, as quais podem ser sempre inovadas por meio de novos contatos. Assim, "as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo" (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42), as quais se constituem, também, movidas por ideologias e interesses em dialogar e se identificar com membros de um determinado grupo.

As identidades constroem-se por meio da língua, por meio do discurso desenvolvido a partir de um contexto histórico e institucional. Para Erving Goffman elas são múltiplas, flutuantes e situacionais. "A pessoa, o sujeito, é um constructo, construído não das propensões psíquicas internas mas a partir das regras morais que lhe são inculcadas do exterior" (MENDES, 2002, p. 507). Entendemos, assim, que essas normas morais acabam formando

as percepções, chamadas de crenças por muitos estudiosos, as quais condicionam as atitudes do sujeito.

Erving Goffman (1998) diferencia **identidade social**, identidade pessoal e identidade de ego. Para o autor, as sociais se constituem por meio de categorias sociais vastas, ou seja, por diferentes ambientes sociais os quais o indivíduo participa, ou seja, advém de interações e situações derivadas dos contextos sociais. Já a **identidade pessoal** é feita por meio de marcas distintivas como o nome ou a aparência, ou seja, as quais explicitam sua biografia. Apesar de sofrer mudanças a partir das interações no meio em que o indivíduo está inserido, tal identidade aparece antes mesmo do nascimento da pessoa, com a escolha do nome por parte dos pais, dos preparativos, roupa, etc. Mendes (2002) observa que a identidade pessoal pode se manter, inclusive, depois da morte, quando parentes vão ao cemitério e realizam celebrações, por exemplo.

A **identidade de ego** ou a **identidade “sentida”**, por sua vez, é a sensação subjetiva em determinada situação, a qual advém de experiências sociais.

A identidade de ego ou sentida é uma questão subjectiva, reflexiva, que tem de ser necessariamente sentida pelo indivíduo. Claro que o indivíduo constrói a imagem de si próprio a partir dos mesmos materiais com que os outros primeiro constroem uma identificação social e pessoal dele, mas ele tem uma margem de liberdade importante no moldar da sua identidade de ego. A relação não coincidente entre a identidade social, a identidade pessoal e a identidade de ego pode conduzir a uma ambivalência de identidade (MENDES, 2002, p. 511).

Compreendemos que a identidade de ego ou sentida pode ser relacionada às percepções/convicções/crenças que uma pessoa pode ter de si e do outro, a qual é reflexiva, construída pelo ego

e, muitas vezes, conflitante. Nesse sentido, a identidade de ego, a qual podemos relacionar a fatores psicológicos, também, pode gerar transformações na identidade pessoal e consequentemente naquela social. Logo, elas estão em constante intercâmbio, agindo uma sobre a outra. Kleiman (1998) observa que, apesar da percepção de que a identidade é construída por questões psicológicas e por fatores individuais, atualmente ela tem sido definida muito mais pela interação com o outro.

Entretanto, mesmo com a incorporação de uma dimensão social no construto, sob a forma da auto-percepção de um ator social diante de outros atores sociais, permanece uma dimensão psicológica importante: é o processo psicológico do indivíduo – sua necessidade de filiação a grupos que identifica positivamente, e seu abandono da filiação o quando emergem identificações negativas – o que levaria à existência de grupos sociais percebidos à luz favorável, ou desfavorável, por esse indivíduo. A identificação com um grupo implicaria a reorientação do campo psicológico. O conceito de si do indivíduo passa, então, a ser organizado em torno das características, crenças e traços da personalidade (*traits*) assumidos pelo grupo com quem se identifica e assim a individualidade se perde (KLEIMAN, 1998, p. 272).

Percebemos, assim, que a individualidade é uma ilusão, ou seja, ela é construída na interação, por meio de valores e características da personalidade assumida pelo grupo. Identidade pessoal e social, portanto, estão sempre em relação e construção. Elas são, também, múltiplas, uma vez que o indivíduo ocupa diferentes espaços sociais, demarcados pela faixa etária, sexo, sexualidade, profissão/profissões, escolaridade(s), etnia(s), etc. Além de múltipla, a identidade social, é inclusiva e excludente, uma vez que inclui o indivíduo em um determinado grupo e o exclui de outros opostos.

Dell Hymes desenvolveu no âmbito da Sociolinguística estudos de identidade, com base na psicologia social. Por meio da

etnografia da comunicação construiu o conceito de identidade relacionado à alteridade, à diferença. Para John J. Gumperz, fala e identidade determinam a existência de normas e aspirações comuns de uma comunidade de fala.

Compreendemos, portanto, que as identidades são construídas por meio da linguagem. Em situações históricas e institucionais determinadas, a enunciação é específica e estratégica.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

O autor esclarece, assim, que a identidade se constitui na língua e vice-versa. Cultura, língua e identidade estão, assim, em constante relação e (des)construção.

Pensarmos na identidade em relação com a língua(gem), considerando a dimensão interdiscursiva da alteridade, é necessário para que compreendamos as crenças e atitudes dos falantes em relação a uma forma linguística, seja a sua, materna, seja outra, estrangeira e dominante. Esses aspectos estão relacionados, por sua vez, com a cultura da comunidade, sendo que a língua é uma das formas de expressão cultural de um povo e, também, de identificação étnica.

Mey (1998) lembra que o poeta e contador de histórias dinamarquês, Hans Christian Andersen se tornou uma figura de identificação étnica entre o povo, sendo que, assim, todo dinamarquês sabe de cor e canta com alegria sempre que se tem uma ocasião propícia, os dizeres "na Dinamarca, eu nasci..." ('I Danmark er jeg født...').

O que se vê na Dinamarca, atualmente, é o estabelecimento da identidade étnica como um meio de se criar uma linha de divisão, uma linha demarcatória (talvez semelhante ao Muro de Berlim), atrás da qual as pessoas 'boas' podem se defender das más influências vindas de fora. Um dos principais fatores que estabelecem essa identidade étnica é a língua (MEY, 1998, p. 70).

Nesse aspecto, para que se tenha autonomia étnica, social e/ou cultural, os falantes, ao afirmarem "sou brasileiro" ou "sou italiano", colocam fronteiras étnicas perante as outras etnias e culturas e afirmam subjetivamente não serem pertencentes aos outros grupos.

O termo "etnia", por sua vez, muitas vezes foi compreendido vinculado à questão biológica, por meio do viés primordialista de pesquisadores da identidade étnica. Desvinculando a designação da questão biológica, encontramos, porém, os fatores situacionistas e de sentimento grupal, os quais estão mais próximos, também, dos estudos sobre identidade referenciados acima.

Da mesma forma, o antropólogo social da Noruega, Frederik Barth, um dos que defendem a perspectiva situacionista, define grupo étnico como formas de organização social: "Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional" (BARTH, 2011, p. 194). Um grupo, no entanto, tem suas regras e rituais. Bottomore (1996, p. 345) deixa claro que um grupo social é um agregado de seres humanos que se relacionam e se compreendem e que cada um, dentro do grupo, "tem consciência do próprio grupo e de seus símbolos".

Paralelamente a essa questão identitária temos a cultura de massa, movida pela globalização e pela busca de integração dos imigrantes europeus em outros continentes.

Os valores da classe média americana representaram para esses grupos, em pleno processo de aculturação, um forte sistema de referência, evitando que se perdessem na nova pátria. A adesão a estes valores permitiu-lhes acelerar o processo de integração e de maximizar suas chances de mobilidade. A adesão a uma cultura dominante implicava todavia em renunciar, em larga medida, à sua própria cultura materna e reconhecer numa cultura – a da classe média branca e de origem europeia – a cultura simplesmente da 'Middle America' (SEMPRINI, 1999, p. 114).

Nesse sentido, percebemos que a cultura de massa é aquela empregada pelas forças dominantes, com o objetivo de uniformizar a sociedade. Há explicações palpáveis políticas, tais como a "união" e o fortalecimento econômico das sociedades, por meio da identidade. Uma língua dominante, por sua vez, é um dos instrumentos mais eficazes para a propagação da cultura de massa, tendo, atualmente, o inglês, essa função, devido à potência econômica e política norte-americana a nível internacional. Tal dominância do inglês pode ser observada nas respostas de vários entrevistados para este estudo com a pergunta 4.5 *Você acha importante saber falar italiano? Por quê?*

Eu acho. Eu nunca tive interesse em aprender a falar **inglês**. Eu sei que **é necessário e tudo**. Até o **computador** tá tudo em inglês. Qualquer coisinha sempre é a tradução pro inglês. Pra mim, ter uma segunda opção de língua, como eu fui pra lá, eu achei importante me aperfeiçoar nessa! Entendeu? Porque eu não vou escolher uma outra. Não quero, não tenho interesse em fazer inglês, alguma coisa [...] (Entrevistado ALetras2).

Aí complica um pouquinho. Pra mim, pessoal, eu acho importante, mas assim, eu acho que não é essencial pra vida das pessoas... Acho que é uma língua pra quem tem interesse... Ela não tem mui-

to espaço no mundo. Você vai achar pouca gente que fala italiano no mundo, espalhado. É mais fácil você achar uma pessoa que fala espanhol ou inglês do que italiano. Então acho que assim não é uma necessidade, que todos deveriam aprender italiano. Acho que **o inglês é uma necessidade de comunicação internacional, comunicação geral...** (Entrevistado ALetras3).

Eu acho... Eu acho que para o Brasil, como tem o espanhol, as outras origens que tem aqui, seriam línguas que a gente devia enfatizar. Graças a Deus que lá pra cima a gente só escuta o francês e o espanhol. Até porque pra gente aqui, acho que é uma das nossas origens e se você parar pra avaliar tem muuuita coisa dentro da língua portuguesa ou pelo menos aqui na região que vieram do italiano e que eu não tinha essa ideia. Hoje eu vejo que muita coisa se originou do próprio italiano, embora tanto o português como o italiano e espanhol são de origem, do latim, né. [O **inglês** acaba sendo mais valorizado?] **É. A língua mãe, né. A língua universal!** (Entrevistado ACElem1).

Pra mim é uma coisa importante! Porque eu quero ter um outro idioma, eu gosto, acho que é uma língua interessante de se estudar. [E para os outros?] Acho que seria interessante... Mas acho que pras outras pessoas não é tão importante, porque dão **prioridade** pra outras línguas, por exemplo, para o **inglês, francês ou espanhol...** (Entrevistado ACElem2).

Comercialmente falando assim não. **Acho que o inglês vem em primeiro lugar, depois o espanhol** mesmo, né. Mas pra viagem, pra manter a cultura italiana, acho que sim (Entrevistado AProli2).

A partir das narrativas, podemos notar que apesar de os entrevistados acharem relevante aprender a língua italiana, eles enfatizam o inglês como língua de dominação política e econômica, assim como o espanhol e até mesmo o francês. O que confirma a prevalência das classes dominantes e/ou a falta de desenvolvimento da consciência, da sensibilização cultural/intercultural. No outro extremo temos respostas que ressaltam a importância do italiano, ligada à questão afetiva e de ancestralidade.

Ah! Muito importante. Pra mim é! Porque acho que é uma forma de eu valorizar **as minhas raízes**, na verdade. **A minha família,**

os meus antepassados, saber um pouquinho mais deles... Já fui procurando de onde eles vieram... Tem um livro da família onde eles contam algumas coisas, assim, que é bem interessante também. Então quer dizer, todo o processo de vinda, de como foi lá em Caxias do Sul na época, como se estabeleceram, muito interessante. Bem legal! Acho que a gente se aproxima mais... (Entrevistado AAulaspart3).

Na verdade eu acho importante saber falar **idiomas de um modo geral**, assim. Mas pra mim falar **italiano** é importante em decorrência disso, **da família, da origem, da descendência**, por ser uma língua que eu realmente gosto. O inglês já comecei umas três ou quatro vezes e não vai, não sai do *red*, do *book*, acabou! (risos) (Entrevistado ACelem3).

Os dois depoimentos acima ilustram e reafirmam o que a maioria dos entrevistados disseram em diferentes momentos. Para eles a língua italiana representa as próprias raízes, a família, a ascendência. Percebemos, em muitos momentos, que a afetividade e o fator emocional condicionam as percepções e as crenças que eles têm sobre o idioma, mesmo que seja diferente daquele falado pelos avós. Tais convicções, por sua vez, impulsionam a busca por aprender a variedade.

Observamos que a resposta acima, de um aluno do Celem, relativiza a questão afetiva, de descendência com a importância em se aprender qualquer idioma. Obtivemos, ainda, diversas respostas que demonstram uma consciência cultural em relação à humanização e à ampliação de conhecimento de mundo quando se aprende uma outra língua.

Ah, pra mim é! Eu gosto! Eu gosto muito de **línguas**, né. Então eu estudei inglês, estudei um pouco de francês e o italiano. *E quando dicono: "Com'è bello tuo italiano! Come parli bene!". Mi piace, sai? Mi fa piacere!* (Entrevistado AEscpart3).

Eu acho! **Qualquer língua.** O Luzzatto ele fala isso, por mais defensor do italiano que ele seja, ele fala assim: "Aprenda qualquer língua, se você aprender o talian, é mais uma língua pra você aprender. Você tá adquirindo mais conhecimento, você não está perdendo com isso". E é verdade. Claro, gente, é mais uma língua! Aprenda francês, aprenda espanhol, aprenda mandarim, aprenda italiano, aprenda talian! Por que não? (Entrevistado PLetras).

Acho! Com certeza. Porque quando você estuda a língua italiana você acaba entrando num universo bem diferente de **cultura**, de **história**. Eu, por exemplo, comecei a conhecer mais profundamente a questão da história da Itália depois que comecei a estudar, né. E você fica: "uau". É uma história maravilhosa! E do ponto de vista do conhecimento, do desenvolvimento do pensamento crítico... Sabe? Esses dias eu estava assistindo um documentário da Itália que falava sobre o movimento dos sem-terra lá, dos sem-teto, enfim, é uma lição pra vida! [E você traz tudo isso pra sala de aula?] Eu trago. Eu faço bastante essa comparação, como te falei, nas datas comemorativas. Os alunos perguntam muito sobre como é a valorização do trabalhador na Itália, das profissões, como que é o pobre lá! "Lá tem favela?". É como eu li uma vez, uma frase na internet, não sei nem a autoria, mas o autor dizia: "Quem só conhece o seu país, não conhece o seu país", porque você não tem uma base de comparação. E daí quando eu trago essas questões sociais eles começam a pensar, a entender que esse modelo não é o único que existe, não é o único possível. E a Itália tem uma luta dos trabalhadores muito bonita... Quando eu falo que o lixeiro frequenta o mesmo restaurante que o médico, por exemplo, ele tem um carro legal, viaja de férias com a família, tem férias desce... (Entrevistado PCelem).

Acho que é importante saber falar qualquer língua. Acho que todo mundo deveria tentar aprender pelo menos uma língua estrangeira. Então eu acho que sim (Entrevistado PPEL).

Eu acho! Porque além de ser um **conhecimento a mais**, é uma carta na manga, porque em alguns lugares que você visita, viaja... Por exemplo, na Argentina o grupo italiano é muito grande, você sempre acha algum argentino que fala italiano. Na Suíça também você pode se comunicar em italiano... Eu acho que as pessoas respeitam a cultura italiana! Acho muito importante saber italiano (Entrevistado PProliti).

Com tais narrativas percebemos a importância da expansão de repertório, do desenvolvimento do letramento, da ampliação da percepção de mundo, da maleabilidade em relação a formas distintas de existência.

Outros entrevistados apontam a relação da língua italiana com o Direito, o que demonstra como o idioma é prestigiado nesse âmbito e tem se fortalecido e se firmado em aspectos culturais, além daquela erudita da literatura, das artes, da música e do teatro conforme D'Achille (2003) bem observa anteriormente.

Acho que **toda língua que você aprende traz um enriquecimento pessoal e cultural** muito grande. Então, só por isso já valeria a pena. Diuturnamente não encontro tanta necessidade assim, mas quando penso no meu trabalho, aí se torna interessante. Como eu disse, por conta da importância do **direito romano, para o desenvolvimento do direito no Brasil**. Na viagem foi muito legal falar italiano porque a gente notava, assim, que tinha essa facilidade de você, como em qualquer país que você vai e que você fala a língua você tem muito mais facilidade de aproveitar o lugar, de curtir o lugar. Então se você viaja para a Europa, se vai pra Itália, tenho certeza que é um estudo muito válido (Entrevistado AAulaspart1).

Eu acho. Dependendo do teu objetivo, né. Ele vai servir pra uma **viagem**, pra uma **descendência** se quiser tirar **cidadania**, pra proficiência em língua estrangeira, etc. E dependendo do teu nicho de trabalho, né! Se você for arquiteto, acho muito importante você saber italiano porque o berço tá lá! **Se você for advogado**, o berço tá lá! Latim... Então tudo isso acho que é uma **língua muito histórica**. Ela carrega muita coisa histórica. [Você já teve muitos alunos advogados?] Já, já! Inclusive alunos particulares que estavam fazendo mestrado ou doutorado em **Direito** e tinham textos pra ler em italiano e aí me procuravam pra fazer a tradução ou ler junto com eles, ou fazer cursos... Os últimos que eu tive foram ali da AGU que eram todos procuradores, todos advogados (Entrevistado PAulaspart).

Assim, além do direito do povo romano, o qual embasa a constituição da sociedade quanto ao ordenamento jurídico, a relação com o Direito é reforçada por meio da cidadania italiana *Juris*

Sanguinis (transmitida por sangue, de uma geração para outra), a qual muitos ítalo-brasileiros anseiam. Além disso, verificamos, por meio da observação participante, que muitos estudantes de língua italiana buscam aprender o idioma porque já são cidadãos italianos e/ou por que querem morar na Itália.

Outro aspecto que podemos observar com as respostas obtidas por meio da questão 4.5 é a busca pelo fortalecimento da identidade nacional italiana pela língua oficial, imposta, inclusive, em muitos casos, aos turistas:

Acho que depende... pra questão de mercado não, mas caso tenha interesse em viajar pra lá, pra conhecer... Tanto a Itália quanto Suíça. Até porque na Itália, não lembro de ter encontrado alguém que falava **inglês. Se você não fala italiano você tem que se virar** e achar algum outro turista pra conseguir informação (Entrevistado AEscpart2).

Dentro de um país, portanto, busca-se o "fortalecimento" da nação por meio de uma língua padrão, como o italiano oficial na Itália e o português no Brasil, por exemplo. Nessa perspectiva, percebemos que o processo descrito acima, bem como por Semprini (1999), em relação ao processo de aculturação e de adesão à cultura dominante, aplica-se, também, à cultura do italodescendente, que foi "obrigado", impulsionado a renunciar a língua materna (o *talian*) para reconhecer a língua e a cultura dominante na sociedade brasileira, o português. Assim, o italiano padrão, vem a ser ensinado como língua estrangeira nos ambientes formais, propondo, mais uma vez, uma cultura dominante, de uma "massa" nacional. Nesse aspecto, Kleiman observa que "A perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de

deslocamento linguístico (*language shift*) na direção da língua dominante" (KLEIMAN, 1998, p. 268).

Mesmo assim, apesar da adesão a uma cultura dominante, da qual não podemos fugir, e da renúncia, muitas vezes, da própria língua materna, conforme analisamos no capítulo anterior sobre as atitudes dos falantes entrevistados em relação ao talian, assim como nas respostas anteriores sobre a importância de se aprender italiano (e da ênfase que os entrevistados dão ao inglês), podemos observar que a identidade étnica é muitas vezes reforçada não apenas por fatores linguísticos, mas, também, por meio de outros fatores culturais, tais como a música e a gastronomia, ou, ainda, por meio do discurso, da valorização a tudo o que se refere a uma determinada cultura, no caso, à italiana. Assim sendo, a cultura é desconstruída e (re)construída, (re)inventada para que uma identidade étnica seja reforçada por meio de novos contatos e interações, de novos discursos e ações sociais.

4.3 ITALIANIDADE EM CASCAVEL

A busca pela identificação étnica pode ser feita por meio de várias manifestações culturais, além da ação linguística. Em Cascavel, por exemplo, a italianidade se firma por meio de diversos aspectos: gastronomia, grupos de dança, de canto, entre outros.

Conforme apresentamos anteriormente, na descrição da localidade, Cascavel contou com manifestações culturais italianas tais como: a *Agenzia Consolare Onoraria*, cuja atividade se deu entre os anos de 2000 e 2010, o Círculo Italiano de Cascavel, o *Gruppo Folklorico Italiano Ladri di Cuori* de dança, desde 1995, o grupo *Filò*, de canto folclórico italiano, existente desde 1997, o programa de rádio *Italia del mio cuore* (de 1996 a 2020).

O espetáculo teatral dançante *La Forza della Vita*, promovido pelo grupo *Ladri di Cuori*, foi apresentado em turnê em diversas cidades do Vêneto (Itália), no ano de 2015, em talian, e posteriormente no sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), com a versão em português, mas com traços linguísticos italianos. A apresentação é uma homenagem aos imigrantes da região do Vêneto que partiram de sua pátria na esperança de uma vida melhor na sonhada América. Nesse sentido, o espetáculo inicia com o canto popular *Mèrica Mèrica*⁶⁵, o qual, inclusive, é a primeira faixa do CD do grupo *Filò*.

Beloni (2014) recorda a importância da canção para o sentimento de identificação étnica entre os imigrantes italianos e seus descendentes: "Cantava-se, portanto, para enfrentar a dificuldade e a canção *Mèrica Mèrica* se configurava como uma epopeia, como forma de enfrentamento e consolo para aqueles que se encontravam aqui e que tinham muito ainda a enfrentar" (BELONI, 2014, p. 7).

Além do canto popular e dos grupos acima citados, os quais representam ações específicas de manifestação étnica italiana, há outras formas de se identificar a presença da cultura italiana em Cascavel. Observando diferentes áreas da cidade, podemos

65 A música *Mèrica Mèrica*, também conhecida como *La Mèrica*, *Da l'Italia noi siamo partiti* ou ainda como *Canto dei emigranti*, é um canto popular dos emigrados vênnetos, feita pelo compositor Angelo Giusti, nascido na Itália em 1848 e que foi um dos primeiros a habitar a Região de Colonização Italiana (RCI). Ele viveu nessa região até sua morte, em 1929. Em 1976 foi publicada a obra *Poemas de um Imigrante Italiano*, de Angelo Giusti, composta pelas poesias do autor recolhidas por Luis De Boni e outros amigos.

Em 2005, o governador do Estado, Germano Rigotto sancionou o projeto de lei do deputado estadual José Sperotto, que institui a música *Mèrica Mèrica* como hino oficial da colonização italiana no Rio Grande do Sul. A Lei 12.411 foi sancionada dia 22 e publicada no Diário Oficial do Estado no dia 23 de dezembro de 2005. Em 2007, Santa Catarina também oficializa *La Mèrica* como tema dos 130 anos da imigração italiana. Foi o deputado Clésio Salvaro o autor do projeto que oficializou o tema das festividades da imigração italiana em Santa Catarina (BELONI, 2014, p. 5).

perceber que o contexto da cultura italiana no município pode ser visualizado a partir de nomes próprios, em nomes de lugares comerciais e públicos, como em placas e faixas de restaurantes, edifícios, mercados, sorveterias, entre outras empresas, em nomes de ruas, praças, ginásios e escolas, os quais revelam a presença de marcas da italianidade linguística/cultural no município.

Beloni e von Borstel (2016) fizeram uma análise toponímica no contexto cascavelense, por meio de nomes de lugares públicos, residenciais e comerciais. As pesquisadoras analisaram nomes próprios de alguns logradouros em relação a essa etnia e constataram que a manutenção/preservação linguística não é tão expressiva, mas que muitos cascavelenses fazem questão de estabelecer a identidade étnica italiana por meio de sobrenomes, afirmando o "nós" diante dos "outros".

As autoras evidenciam, pelo maior número de antropotopônimos (nomes próprios constituídos a partir de prenomes, apelidos de família, alcunhas, ou pelo conjunto onomástico completo: Restaurante Martignoni, por exemplo), que a presença de italo-descendentes em Cascavel é notória e que os sobrenomes, manifestados nas escolhas lexicais dos nomes de lugares, denotam valores que vão além da superficialidade linguística.

Para as pesquisadoras, os movimentos étnicos de um grupo de descendentes, inseridos em uma comunidade maior, demonstram a luta pela valorização da língua e cultura italiana com manifestações culturais específicas. Elas explicitam a integração e a relação do grupo étnico com a cultura brasileira:

A comunidade étnica italiana existe, mas se transformou e se inovará constantemente em solo brasileiro, em contato com a cultura do país e de outras etnias presentes. Em Cascavel, por exemplo, talvez, a cultura de italo-descendentes esteja se direcionando mais à cultura local, que se constitui permanentemente em

contato com diversas etnias aqui presentes, mas carregando um sentimento de italianidade sanguínea e de preservação de traços identitários, que podem ser vislumbrados em nomeações pela cidade (BELONI; VON BORSTEL, 2016, p. 1411).

As autoras citam na pesquisa, por exemplo, nomes de praças em Cascavel, as quais se relacionam de alguma forma com nomes da cultura italiana ou a origem de descendentes: Praça Expedicionário, Praça Florêncio Galafassi, Praça Itália e Praça Vereador Luiz Picolli. A primeira, na Rua Barão do Cerro Azul/Rua da Lapa, no Bairro Ciro Nardi, apesar de não ser nem um empréstimo linguístico, nem um corotopônimo ou um antropotopônimo, é uma homenagem à Força Expedicionária Brasileira, por ter sido representada por "25.334 homens que lutaram ao lado dos Aliados na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial", conforme referência no site oficial do município, e por isso talvez mereça ser citado. A segunda, também conhecida como Praça do Migrante, localizada na Avenida Brasil, foi inaugurada em 1977, revitalizada e remodelada em 2004. Além de contar com um chafariz, destacam-se os mastros com todas as bandeiras dos estados brasileiros e cinco monumentos, que representam as regiões de origem das correntes migratórias que se desenvolveram em Cascavel. O antropotopônimo Galafassi, de origem italiana, destaca um dos pioneiros da cidade, no caso, o próprio Florêncio. Ainda no site da prefeitura, no acervo do Museu de Imagem e do Som (MIS), são apresentados alguns documentos, tais como: histórico da família Galafassi, com brasão e escrito em italiano; folder do primeiro encontro da família Galafassi; dados sobre Florêncio Galafassi e Emilia Deco Galafassi; cartões postais da cidade de Sabioneta na Villa Pasquali, cidade de onde veio a família; além de fotos dos pioneiros. Tais dados do MIS possibilitam uma análise sobre a valorização

étnica desse pioneiro, permitindo que seja feita a interpretação dessa enunciação pelo viés da italianidade.

A Praça Itália, conforme apresentamos no capítulo 2.2, situa-se na Avenida Brasil, esquina com a Rua Rocha Pombo, no Bairro São Cristóvão. Relembramos que o principal monumento é o Leão Alado, assim como o da Praça de São Marcos, em Veneza, o qual simboliza mitologicamente força e proteção contra os invasores externos. Em Cascavel, o leão é uma homenagem aos primeiros imigrantes italianos que aqui chegaram. Conforme o site da Prefeitura, "o pilar que forma o monumento representa a continuação das famílias, ou seja, o infinito e os anéis são as uniões das famílias imigrantes".

A Praça Vereador Luiz Picolli (Praça da Bíblia), na rotatória entre as avenidas Brasil, Toledo e Assunção, remodelada em 2008, dispõe da denominação de um vereador, também descendente de italianos. Além da praça, em março de 2011, foi sancionada a lei n. 5.753/2011, a qual dispunha a denominação de Vereador Luiz Picolli para as ruas marginais que circundam, do lado direito e do lado esquerdo, a Praça Vereador Luiz Picolli, na cidade de Cascavel (CASCABEL, 2011).

Beloni e von Borstel (2016) demonstram, com a análise dos dados, que a valorização sobre a Itália existe também por meio de corotônimos, ou seja, de nomes de cidades, estados, países, por exemplo: Praça Itália, Edifício Gênova, e que a língua italiana não é tão valorizada na comunidade se comparada à questão étnica e ascendência, como aos sobrenomes. As pesquisadoras percebem, em vista disso, que há sim, novos empréstimos linguísticos, mas que eles estão mais relacionados ao campo semântico da gastronomia, ou seja, à propaganda italiana feita internacionalmente, ligada mais à cultura dominante da nação Itália.

Em outro artigo, Beloni e von Borstel (2017) observam os italianismos no campo semântico gastronômico, citando diversos exemplos de acomodação e adaptação para o português, tais como aquelas para *gnocchi*: *nhoque*, *nhoqui*, *inhoque*, *gnocchi*, *gnochi* ou para *cappelletti*: *capelete*, *capeletes*, *capelette*, *capeleti*, *capeletti*, *capelletti*, *capelleti*. Além de *pizza*, *polenta* e *spaghetti*, vocábulos que representam a Itália pobre das “nonnas” e “mammás”, elas citam os estrangeirismos, termos culturais, da Itália atual, os quais representam *status* e sofisticação, como *pesto*, *bruschetta*, *carpaccio*, *funghi*, *conchiglione*, etc.

A análise mais aprofundada é feita, no entanto, a partir de cardápios dos seguintes restaurantes cascavelenses: Prego Cantina, Paiollo Trattoria e Giuseppe Zanella - Pasta e Grigliato. As pesquisadoras observam que os menus demonstram mais a cultura italiana contemporânea disseminada internacionalmente. Os nomes dos pratos são todos feitos a partir de estrangeirismos do italiano padrão, bem como algumas palavras na descrição dos pratos, tendo muitas delas adaptações para o português ou alguns problemas de ortografia.

Beloni e von Borstel (2017) salientam o jogo argumentativo na utilização de estrangeirismos. Elas exemplificam com *spaghetti*, o qual tem o correspondente já adaptado em língua portuguesa (espaguete) e elucidam que, ao escolher o termo italiano, o prato toma características não apenas da língua italiana, mas também de sua cultura gastronômica de prestígio. Existem, igualmente, algumas poucas utilizações de termos italianos que evidenciam a questão étnica, da imigração no Brasil, como *polenta* e *tortei*.

A presença de alguns termos em um dos cardápios demonstra o contato cultural e a integração na comunidade brasileira: palha italiana, um doce brasileiro, criado/adaptado pelos imigrantes ita-

lianos no sul do Brasil; brigadeiro (doce típico brasileiro) e rodízio (sistema alimentício no Brasil). Por outro lado, os outros dois cardápios, ao apresentarem os pratos organizados por Entradas, *Piatto Principale* e Sobremesas; e *Entratas, Piattos principales* e *Sweets* (sobremesas); apesar de contar com a utilização em português (entradas e não *antipasti*; sobremesas e não *dessert* ou *dolci*) ou adaptações/problemas de ortografia (a utilização do plural com s em *piattos principales*, sistema inexistente na língua italiana), podemos notar que se valoriza e faz-se muito mais referência à cultura gastronômica italiana contemporânea e dominante.

As pesquisadoras lembram da massa *agnoline*, presente em diferentes mercados e panificadoras. Beloni e von Borstel (2017) dizem que o *agnoline* pode ser encontrado em diversos pontos comerciais da cidade e que no cardápio da D'Itália Sorvetes (que serve sopas no inverno), encontraram, porém, o termo adaptado: *anholine*, com a seguinte explicação: "*anholine*, caldo, frango desfiado". Elas concluem, então, que, *tortei* e *agnoline* representam o regionalismo gastronômico dos italodescendentes, sendo receitas que são passadas de geração a geração.

Assim, os termos *tortei* e *agnoline* representam resistência às pressões globais e internacionais. Os pratos e, consequentemente, essas unidades lexicais são encontradas nos eventos de fala das comunidades italodescendentes, representam, também, o contato linguístico das comunidades italianas em território brasileiro (BELONI; VON BORSTEL, 2017, p. 472).

A partir dos resultados, as autoras demonstram que os impactos da globalização se sobressaem sobre a cultura regional italiana, restando apenas resquícios da cozinha étnica italiana em Cascavel, assim como na memória e nas enunciações dos italo-descendentes.

Observar, portanto, o que as pessoas comem e os pratos ainda presentes em uma comunidade, é uma maneira de compreender a relação do grupo com determinada etnia. Para Woodward (2000), o que comemos diz muito sobre quem somos e a cultura que vivemos. “A cozinha é também uma linguagem por meio da qual ‘falamos’ sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo. Talvez possamos adaptar a frase de Descartes e dizer ‘como, logo existo’” (WOODWARD, 2000, p. 42).

Notando a nomeação de lugares e os aspectos da gastronomia, percebemos, assim, que para um grupo étnico, a noção de extensão do espaço Estado-Nação muitas vezes tem pouco sentido. As fronteiras étnicas não têm relação com a geografia ou com linhas demarcatórias físicas.

As fronteiras do sistema poderão se basear apenas em fatores socioculturais: o fato de partilhar as mesmas opiniões e projetos, de possuir referências em comum, de endossar os valores adotados pelo centro do sistema. [...] a definição das fronteiras do espaço sociocultural é um desafio permanente (SEMPRINI, 1999, p. 119).

A busca pela manutenção das fronteiras étnicas (socioculturais) podem ser idealizadas pelos indivíduos organizados em grupos, movimentos, festas, eventos, associações, círculos, assim como por meio de cursos formais.

Percebemos que a busca pela língua como fator de pertencimento étnico se sobressai na percepção dos entrevistados. Quando fizemos a questão 2.10 *Você participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua/cultura italiana? Qual?*, sete entrevistados responderam apenas não, nove enfatizaram os cursos de italiano formal que frequentam ou ministram (no caso dos professores), três evidenciaram o desconhecimento de tais atividades na cidade e outros cinco citaram alguns eventos que ocorriam/ocorrem

no município, mas que atualmente não são mais desenvolvidos ou que não participam mais, tais como: Círculo Italiano, *Ladri di Cuori* (citado em dois momentos) e missa italiana (em três respostas). Logo, a italianidade, ligada à religiosidade, pode ser vislumbrada nas seguintes afirmações:

Participei da **missa italiana** até o ano passado, que agora este ano não teve... Mas não sei se volta... Uma pena, porque era tão bonito... (Entrevistado PPEL).

Não. Ah! É! Do Proliti! E a gente fez aquele coral, lá. Do Proliti. Que a gente apresentou. Era interessante. Daí a gente cantou numa **missa de italiano**. A gente cantou lá a Mérica Mérica, dos imigrantes. Nossa! Maravilhosa! [...] Eu estou louca pra fazer um curso de comida italiana. No Senac (Entrevistado AProliti1).

Hoje não... Continuo dando aula particular, mas participava da **missa italiana** quando tinha... agora não sei se tem. Quando tem apresentações do **Ladri di Cuori** eu gosto de assistir [...] (Entrevistado PAulaspart).

Sobre a religiosidade na constituição da italianidade, Beloni (2017) observa que "O catolicismo continua sendo, portanto, em Cascavel, um indicador de delimitação de confins étnicos, principalmente quando a manifestação religiosa ocorre articulada a alguma das variedades linguísticas italianas, sendo ela de prestígio ou não" (BELONI, 2017, p. 14). Além de analisar respostas de italodescendentes sobre a importância da religiosidade para eles e suas famílias, a autora apresenta algumas manifestações religiosas católicas na comunidade, tais como a Missa Italiana, realizada entre os anos de 2007 e 2017, em Cascavel e em cidades vizinhas. Ela observa e relativiza, no entanto, que há uma mudança entre os mais jovens, os quais não consideram a religião como algo importante, o que demonstra uma transformação da identidade étnica italiana em comparação com os mais velhos.

Observamos, com as declarações apresentados anteriormente, que os entrevistados lastimam a falta de atividades que envolvam a cultura italiana em Cascavel, assim como aqueles que disseram desconhecer a existência de alguma atividade cultural da etnia. O que podemos enfatizar é que a maior parte dos entrevistados relacionou a atividade educacional da língua italiana diretamente com a prática cultural. Além disso, sendo todos os entrevistados alunos e/ou professores de italiano, percebemos que a busca pela língua em ambiente formal acaba, muitas vezes, sendo uma forma de pertencimento étnico ou de afirmação da italianidade.

Nesse aspecto, evidenciamos a narrativa de uma aluna de italiano que frequenta um curso desse idioma em âmbito particular. O grupo, de seis pessoas, se reúne todas as segundas-feiras na casa de dois alunos, um casal, em Cascavel, há mais dez anos. A declaração é de uma das participantes do grupo, a qual vem de Corbélia, cidade vizinha, desde então:

Curso de italiano. Um encontro de amigos fazendo italiano, dá pra dizer assim, né? Onde uma vez por semana nos reunimos pra conversar, assistir um filme, orientados por uma professora... Relembramos gramática, procuramos fazer mais conversação, isso inserindo várias coisas que a professora insere junto com isso (Entrevistado AAulaspart3).

Nesse aspecto, percebemos que muitos estudantes de italiano transformam o curso formal em uma atividade cultural, em um momento de descontração, de informalidade. Podemos relacionar, inclusive, que em muitos momentos o curso de italiano acaba se transformando em um *filò*, o qual era realizado pelos imigrantes e descendentes de italianos no século passado.

O *filò* era um momento de encontro entre as famílias em regiões de colonização italiana, principalmente aquelas sul-brasi-

leiras. À noite, em casa, depois do trabalho árduo na lavoura, os imigrantes e descendentes se reuniam com os vizinhos para conversar, jantar (especialmente o *brodo* de galinha e *crostoli*), cantar e tocar músicas tradicionais, lembrando a pátria. As mulheres faziam trabalhos manuais, como chapéus e bolsas de tranças de palha, ou seja, de *dresse*.

Claro que, hoje, as condições são outras e as atividades diferenciadas. No entanto, podemos perceber que esses momentos de encontro, de jantar juntos, de conversar e dividir anseios está sempre presente nas aulas de italiano, principalmente por descendentes de uma faixa etária mais velha. Podemos vislumbrar esse mesmo comportamento no Proliti, onde os estudantes se reúnem para fazer o curso de italiano na terceira idade, mas, principalmente, para ter um ambiente de socialização. No entanto, evidenciamos, ainda, que esses momentos de interação, de discussão, de entretenimento com o outro, são valorizados em qualquer idade, principalmente no contexto contemporâneo em que nos encontramos, em isolamento tecnológico.

Voltando a repensar, porém, a questão da italianidade, quando fizemos a pergunta 2.12 *Você se considera italiano?*, tivemos diversas respostas, as quais nos dão subsídio para refletir sobre as fronteiras étnicas e sobre a italianidade no contexto de pesquisa. Para iniciar, apontamos que cinco entrevistados não responderam, sendo maior parte deles de outras ascendências: ALetras2, APEL1, APEL3, AProliti1, PProliti.

Alguns disseram apenas “sim” (Entrevistados ACelem2, PCelem, APEL2, AEscpart3), outros “Um pouco...” (Entrevistado AEscpart2) ou “Agora sim (risos). Mais italiana (risos)” (Entrevistado ALetras1), neste caso, talvez, por cursar Letras Italiano e falar o

idioma. Assim, percebemos que o pertencimento étnico se dá por meio da língua, conforme apontamos nos relatos seguintes:

Atualmente mais do que antigamente. Acho que porque quando você vai dominando um pouco mais da língua, você acaba percebendo... Até quando você ouve uma reportagem, ouve e entende o que eles estão falando. Algumas coisas até pelo contexto, mas consegue compreender maior parte, é muito bom! Aí realmente você sente a descendência! (Entrevistado AAulaspart3).

O que eu vou te dizer o que é considerar italiano... Eu tenho uma grande estima, assim, pela Itália e tudo. Mas como eu te disse, esse meu trisavô chegou em 1880, então, é muito tempo... Não aconteceu com meus parentes, e com a maioria dos italianos que vieram para o Paraná, o que aconteceu com os italianos que foram para o Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que pra lá eles foram morar em colônias só de italianos e aqui eles foram viver em colônias onde tinha outros povos vivendo... E você acaba se integrando, não tem aquela necessidade da conversa só com teu grupo, então você acaba... Os filhos têm que ir pra escola e lá é tudo em português, tem que aprender ler e tudo em português, então eles vão perdendo a... (Entrevistado AEscpart1).

Compreendemos, assim, que o entrevistado AAulaspart3 busca o pertencimento étnico por meio da língua oficial, pelo aprendizado em ambiente formal. O segundo, porém, entende o enfraquecimento étnico com a perda da variedade linguística.

Outros entrevistados, por sua vez, expandem a italianidade para além do fator linguístico, relacionando tal aspecto à cidadania, às raízes, à ascendência:

Eu tenho praticamente **cidadania italiana**. Tenho uma prima do meu pai que conseguiu a cidadania pra **família** inteira. Ela conseguiu comprovar a **descendência** também... (Entrevistado ALetras3).

Pra dizer bem a verdade, **eu me considero de raiz italiana**, mas não italiana (Entrevistado PLetras).

Mais brasileira, mas eu tenho um **sanguinho italiano**... Me considero mais brasileira que italiana, mas me considero assim... [Tem a cidadania?] Não. Ainda não. Até pensei em fazer, fui atrás da **documentação** e tal, aí como a coisa é muito complicada, acabei abandonando... Mas, enfim, não sei... Nessa altura do campeonato não tem necessidade, né (Entrevistado ACElem3).

Me considero. Acho que pelas **raízes**, né. O italiano vejo assim. Pelo que vejo dos meus pais, eles são orgulhosos assim, da **raça** deles, né. Acho que em função disso sempre me considerei italiana (Entrevistado AProliti2).

Não... Me considero brasileiro, né, mas com **uma grande carga de italiano que está dentro da gente**... (Entrevistado AProliti3).

Podemos notar que muitos entrevistados, apesar de apontarem a ascendência, compreendem-se como brasileiros, o que evidencia a expansão das fronteiras étnicas italianas ou, talvez, um conflito, ou até mesmo uma abertura das fronteiras. Tal dilatação pode ser percebida e talvez, mais concretizada, em outros casos, por exemplo, quando os alunos e professores inquiridos dizem "não" se considerar italianos (Entrevistados AAulaspart1, PAulaspart, PEscpart) ou quando relatam: "Acredito que não mais, porque já sou a terceira geração, né" (Entrevistado AAulaspart2).

As fronteiras (critério de pertencimento e exclusão) de um grupo étnico podem ser as diferenças, as quais mantêm esse grupo vivo ou, talvez, mais forte, mais consolidado e estabilizado. São esses confins que o diferenciam da sociedade geral, do contexto ao redor. "O conceito de fronteira de grupo indica um sentido relacional, ou seja, como um grupo se define e como define o outro e, ainda, como é traçada a fronteira entre eles" (BARICHELLO; SANTOS, 2012, p. 191). Nesse sentido, língua, traje ou religião, podem ser os delimitadores de fronteira, bem como de negociação.

Andrea Semprini observa que, no entanto, "A afiliação a um grupo pode ser temporária e os indivíduos podem pertencer a di-

versos grupos" (SEMPRINI, 1999, p. 119). Tal aspecto demonstra como as fronteiras étnicas são instáveis. Elas não estão prontas e acabadas, mas em constante movimento. Na relação com o mundo, com outros grupos e outras culturas, as fronteiras de um indivíduo ou de um grupo estão sempre em mutação.

a maior parte da substância cultural que em determinado momento é associada a uma população humana não é restringida por essa fronteira; ela pode variar, ser reconhecida e mudar, sem nenhuma relação importante com a manutenção das fronteiras do grupo étnico. Assim, quando se retraça a história de um grupo étnico ao longo do tempo, não se está, simultaneamente, no mesmo sentido, traçando a história de uma "cultura": os elementos da cultura presente de um grupo étnico não surgem do conjunto particular que constitui a cultura do grupo em um período anterior, embora o grupo tenha uma existência organizacional contínua, com fronteiras (critérios de pertença) que, apesar das modificações, nunca deixaram de delimitar uma unidade contínua (BARTH, 2011, p. 226-227).

Para Frederick Barth, portanto, a história de um povo não retrata exatamente sua cultura, pois variações e mudanças são ininterruptas, mesmo que o grupo tenha uma organização cultural contínua. Assim, se compararmos a nova geração de italo descendentes com a mais velha, podemos pensar que o grupo existe, mas com mudanças e inovações, com aspectos diferentes daquele de outrora. Da mesma forma, basta observarmos os cardápios analisados por Beloni e von Borstel (2017), os quais evidenciam como as fronteiras étnicas acabam tomando mais aspectos da cultura dominante, disseminada internacionalmente. A identificação étnica entre os italo descendentes acaba sendo feita, então, por meio da adoção da cultura e da língua dominante italiana. Nessa perspectiva, podemos observar que os descendentes, ao se compreenderem como brasileiros e não como italianos, evi-

denciam a mutação dessa comunidade, a inserção e apropriação na/da cultura brasileira.

Para Krug (2004, p. 12), a identidade étnica não é estável, mas sim "um processo individual e coletivo de semiose, de produção de significado e de sentido. Não é algo que nasce pronto em um indivíduo". Rosa, Damke e von Borstel (2011, p. 5) reiteram ao afirmar que a construção da identidade "não é algo pronto e acabado". Damke (1998) salienta que a identidade não surge da noite para o dia e que não é construída unicamente pelo berço e pelas relações familiares, mas sofre um processo de construção e modificação constante. Essa construção é resultado de interferências étnicas, religiosas, políticas, culturais ou sociais.

Muitas vezes, ainda que um determinado grupo se assemelhe ao contexto que o rodeia, este tenta se diferenciar, estabelecer fronteiras e criar uma nova identidade. Os indivíduos do grupo, nesses casos, "estão querendo ser tratados e querem ver seus próprios comportamentos serem interpretados e julgados como de As e não de Bs" (BARTH, 2011, p. 195). Nesse aspecto, evidenciamos dois enunciados dos entrevistados para esta pesquisa:

Não. **Eu sou brasileira.** Estou correndo atrás da cidadania. Que quero ser uma cidadã italiana também. Acho que até por causa das origens. A gente gosta muito de viajar... Embora todas as vezes que eu já fui pra Europa, até na Itália, nunca tive nenhum problema... Com **marido negro**, ninguém nos recebeu mal... Foi lá procurar as origens. E ele que tava coordenando a pesquisa. Que ele é apaixonado! Principalmente pela família... Ele que desenterrou. Ele achou o túmulo do meu bisavô. Coisa que ninguém nem sabia onde tava. Mas ele foi até a gente encontrar. **E ele, no Facebook, ele assina como Delai também.** [Como é o sobrenome dele?] É Corrêa. Agora estamos fazendo a **festa da família** a cada dois anos. A primeira foi em 2012, em Garibaldi. Que foi lá que meu pai nasceu, né. O forte é de lá. Ano passado foi em Palotina. E em 2018 vai ser aqui. **E ele [marido] que vai ser o coordenador da festa!** Quando ele soube da festa do Rio Grande do Sul ele tomou frente, ele ajudou na divulgação... Inclusive ele teve o Facebook

bloqueado duas vezes porque ele saiu convidando tudo que era Delai. E eles acharam que era algum... Denunciaram ele. Ele teve que criar outro pra poder divulgar a festa... (risos). A de Palotina ele ajudou também... **Ele começou a estudar italiano**, mas ele viu um caminho, odontologia, na Alemanha... Ele viu uma brecha através de amigos, ir trabalhar lá. Então ele faz alemão, lá na Uniãoeste. Faz aulas particulares também e ele foi, em outubro, um mês estudando lá (Entrevistado ACElem1).

Não... mas eu... **Por adoção sim.** Porque **amo falar italiano, amo a cultura italiana**, gosto de tudo da Itália, **meus filhos são italianos**, né, nasceram lá, meu marido, **morei tanto tempo lá**, acho que **tenho que me considerar um pouco italiana** (Entrevistado PPEL).

Os relatos acima evidenciam como as fronteiras étnicas podem ser colocadas mesmo sem a existência de determinada ascendência, assim como o pertencimento étnico é concretizado por meio de percepções e convicções em relação a uma cultura, o que gera atitudes e comportamentos conflitantes.

Essa busca pela afirmação do "nós" perante os "outros" fez com que muitos italianos que se estabeleceram no Brasil na época da grande imigração, se identificassem. Araújo e Cardoso (1987) explicam que, quando os imigrantes aqui chegaram, a própria identidade ainda estava em processo de formação. "Ao virem para o Brasil, os italianos não se apresentavam como nacionalidade constituída. Eram vênnetos, lombardos, etc. e tornavam-se italianos em relação à sociedade brasileira e aos outros estrangeiros" (ARAÚJO; CARDOSO, 1987, p. 338). O colono descobriu-se italiano e se transformou em tal, quando chegou ao Brasil. Zanini corrobora:

Quando me refiro à etnicização da cultura, pretendo expressar o fato de que os emigrados mantovanos, vicentinos, venetos, friulanos etc. se transformaram em italianos genéricos a partir do processo de enraizamento em terra estrangeira, quando da passagem da categoria de emigrados italianos para imigrantes

e, posteriormente, para colonos italianos proprietários no Brasil (ZANINI, 2006, p. 201-202).

Assim, os descendentes italianos, no contexto nacional brasileiro, veem-se e são percebidos como diferentes e transformam sua cultura, estabelecem suas fronteiras étnicas, configurando-as, desta forma, como diz Zanini, em "limites de pertencimento".

Esses limites de pertencimento a um grupo são influenciados não apenas pelos integrantes do grupo, mas também pelos indivíduos que os rodeiam, os quais observam e interagem com o grupo étnico. Nesse sentido, quanto mais os descendentes de italianos interagem com pessoas de outras etnias, mais estes influenciam no processo de integração dos italodescendentes à comunidade brasileira.

Certamente alguns brasileiros, descendentes de italianos, fizeram uma reconstrução da visão de mundo sobre seus antepassados que imigraram da Europa. Tanto a língua como a cultura italiana se alteraram no Brasil. Do dialeto vêneto surgiu o talian e da cultura do imigrante italiano surgiu uma nova cultura italiana no ambiente brasileiro, que poderíamos chamar de cultura ítalo-sul-brasileira, calcada na história e nas vivências dos imigrantes que vieram do norte da Itália e que se instalaram nas terras que ainda não eram colonizadas no sul do Brasil.

Mesmo tendo uma origem comum, a etnicidade pode se transformar com traços culturais diferenciados pela/na linguagem, formando, desta forma, uma ou mais identidades, que passam a ser vivenciadas como reais em determinado contexto e momento. Esse processo acaba ocorrendo por meio da influência, das interlocuções recíprocas de diferentes línguas e culturas em um mesmo ambiente social. Novos traços culturais acabam sendo adquiridos e estes começam a fazer parte dessa nova etnicidade, como é o

caso do chimarrão, uma bebida típica entre os colonos italianos e alemães. A bebida, no entanto, é de origem indígena e típica da cultura da América do Sul, mas se tornou um hábito entre muitos descendentes e passou a fazer parte da rotina desses grupos.

A assimilação do imigrante italiano à vida dos gaúchos foi, nessas condições, lenta e progressiva. Aliás, a assimilação, no sentido de uma absorção dos estrangeiros e seus descendentes pelos nativos, nunca se realizou. Houve, isto sim, uma transformação cultural e social por influência recíproca de ambas as partes, o que dá ao Rio Grande do Sul uma característica própria que o diferencia dos demais Estados da Federação brasileira (MANFROI, 1987, p. 186).

O autor explica que no início da colonização havia uma homogeneidade cultural forte tanto nas colônias alemãs, como nas italianas, mas que isso foi sofrendo novas influências com o passar do tempo, o que reforça a teoria de Barth (2011), sobre as mudanças e inovações culturais de um grupo étnico. Oro (1996) também corrobora, com base na auto-representação dos grupos em relação à cultura, sustentada pela corrente situacionista: “[...] mesmo que os traços culturais mudem, as identidades persistem. Aqui a cultura é vista como algo dinâmico e em constante reelaboração” (ORO, 1996, p. 613).

No início, o processo de solidariedade entre italianos e brasileiros era uma necessidade para que o imigrante se adaptasse. Beloni (2015) explicita algumas marcas de identificação étnica entre os italodescendentes de frente sulista em Cascavel, tais como a valorização do trabalho e a heroicidade. A autora demonstra na dissertação a ênfase que os entrevistados deram a esses valores ao se referirem aos antepassados, imigrantes italianos, quando contavam as histórias de seus pais ou avós que chegaram ao Brasil. Alguns relacionaram tais aspectos às próprias experiências

quando desbravaram novas terras no oeste do Paraná, especificamente em Cascavel.

Além desses valores disseminados entre os italodescendentes, Beloni (2015) nota, também, como a proibição da fala italiana pelo Estado Novo agravou os processos de estigmatização sofrido pelos imigrantes e seus descendentes e como esse sentimento de inferioridade gerou processos de identificação entre membros do grupo. Ao serem estigmatizados pelos grupos dominantes, Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p. 7) observam que imigrantes e descendentes, tanto de italianos, como de alemães e japoneses, tiveram uma reação de "solidariedade entre si", o que talvez tenha sido instintivo e de autodefesa. Desse modo, o processo de identificação étnica acabou sendo reforçado e desenvolvido. "Assim é que o 'orgulho étnico' – que por si só não é um mau sentimento – não nos deveria fazer perder de vista a verdadeira opressão dos grupos étnicos em nossa sociedade" (MEY, 1998, p. 85). Sobre a solidariedade étnica entre italodescendentes, Busse e Beloni (2016) discorrem que:

Ao se fixarem no Rio Grande do Sul, muitos dessa comunidade de imigrantes tornaram-se colonos proprietários de terra e desenvolveram uma identidade diferente daquela dos imigrantes que se instalaram em São Paulo, por exemplo. Além da repressão e da estigmatização, que influenciaram alguns imigrantes e descendentes de italianos a abandonarem a variedade linguística minoritária, a solidariedade entre o grupo étnico, o saudosismo e outros fatores emocionais contribuíram para que um determinado grupo, dentro da comunidade de descendentes, se identificasse e se solidarizasse (BUSSE; BELONI, 2016, p. 33-34).

O orgulho étnico é o prestígio intragrupo, o qual acaba sendo resultado e consequência, muitas vezes, dos processos de estigmatização que um grupo sofre. Assim, "muitas vezes um falar muito desvalorizado pela comunidade majoritária é investido de

um prestígio intragrupo" (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 241). Nesse aspecto, Ortale, Maggio e Baccin (2015) consideram a reconstrução da imagem do italiano no Brasil:

É possível dizer que houve uma reconstrução da imagem do italiano na sociedade brasileira e no mundo e, conseqüentemente, uma autorreconstrução das identidades dos imigrantes italianos no Brasil, quando passaram a ser vistos de outra forma. A identidade do italiano no final do século XX foi modificada por circunstâncias histórico-sociais e os estigmas ligados à nação foram apagados, como, por exemplo, os de "polenteiro", "pobre" (ORTALE; MAGGIO; BACCIN, 2015, 159).

Quando um grupo está inserido em um contexto, em contato com várias culturas, é que a consciência sobre a diversidade étnica e linguística aflora, ainda que essa percepção seja superficial, sem desenvolvimento humanizado. Para que um grupo seja étnico, ele precisa ser diferente do contexto em que está inserido. Para Poutignat e Streiff-Fenart (2011), a etnicidade está longe do processo de assimilação: "longe de levar à assimilação, ela tem como efeito aumentar a consciência e a significação da etnicidade" (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 72). O grupo étnico é movido, desse modo, pelo desejo e pela busca em se diferenciar do mundo globalizado, onde as forças políticas e econômicas impõem homogeneizações em diversos âmbitos. A comunidade étnica também acaba sendo dominada por um grupo interno, o qual impõe fronteiras e determina critérios de pertencimento ao grupo.

Identidade, etnia, nação, cultura, língua, são construções humanas ideológicas. Mey (1998) esclarece como a sociedade forja algumas conexões e identificações "criando assim a 'identidade' dos indivíduos, tendemos a idealizar a nossa identidade pessoal, a nossa 'individualidade' e a sua marca de autenticidade" (MEY, 1998, p. 77). Da mesma forma, um grupo étnico acaba gerando

ideias e disseminando valores sobre si e sobre os outros, o que acaba por alastrar, muitas vezes, preconceitos e estereótipos.

Assim, apresentamos na próxima seção reflexões sobre o que são estereótipos e a relação deles com a formação da identidade étnica italiana. Para isso, mostramos alguns discursos que circulam socialmente, relacionando-os às narrativas da coleta de dados para esta pesquisa.

4.4 (IM)PONDERAÇÕES DE TRAÇOS ESTEREOTÍPICOS: MARCAS DA ITALIANIDADE

O termo estereótipo vem do grego *stereos-typos* e significa em sua origem "impressão/traço rígida/o". Em 1798, o tipógrafo francês Didot utilizou a denominação para indicar as lâminas de chumbo usadas para o processo de estampa para produzir diversas cópias da mesma página. Em 1922, o escritor, jornalista e comentarista político estadunidense, Walter Lippmann empregou o termo "*stereotypes*" para descrever as "*pictures in the head*", ou seja, "fotografias na nossa mente", as quais são designadas como as imagens mentais que colaboram para que os indivíduos processem a informação, conciliando o sistema de valores do indivíduo com a estruturação da realidade. Em outras palavras, seriam as representações mentais que cada indivíduo projeta sobre a realidade para cognitivamente padronizá-las. Atualmente, a expressão é utilizada muitas vezes para indicar generalizações simplistas e até mesmo caricaturais. No dicionário de sinônimos on-line⁶⁶, por exemplo, temos: a. ideia repetitiva e pouco original (banalidade, chavão, lugar-comum, modelo, padrão básico, tópi-

66 Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/estereotipo/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

co, trivialidade, vulgaridade, clichê); b. ideia preconcebida e empobrecida (preconceito, concepção, rótulo) e c. chapa para reprodução de caracteres tipográficos: (chapa, chapa estereotipada, clichê estereotipado, estêreo, estereotipia, molde). Observando as duas primeiras descrições do dicionário percebemos como o termo evoluiu, abrangendo uma valoração mais negativa. Tendo como base a psicologia social, por meio da teoria das representações sociais, compreendemos os estereótipos como representações sociais de um grupo.

Os estereótipos surgem, muitas vezes, pelo contato entre diferentes grupos, dos quais se diferenciam por questões geográficas, religiosas, étnicas, culturais, raciais, sexuais, geracionais, e/ou entre outros aspectos. Os tabus surgem a partir de conflitos culturais, assim como pela necessidade que o(s) grupo(s) têm de se diferenciar e de se autoafirmar, criando traços estereotípicos, resultantes de um sistema de crenças socialmente compartilhadas. Além disso, eles “tanto simplificam e organizam a realidade, quanto servem para justificar e racionalizar as ações e condutas” (PEREIRA; MODESTO; MATOS, 2012, p. 203), ou seja, as representações sociais não são criações mentais, mas são construídas a partir da realidade exterior ao sujeito, organizadas por meio de informações, opiniões, crenças e atitudes de um determinado grupo em um dado aspecto.

Sendo uma projeção que fazemos sobre o outro, o estereótipo não é neutro, mas, sim, carregado de juízos de valor. Mesmo assim, não temos o intuito de dizer se um estereótipo é correto ou não, de verificar a veracidade de tais estereotipagens, mas, sim, de discutir como ele influencia no processo de identificação étnica, de percepção sobre a cultura italiana a partir do contexto brasileiro. Observar como esse processo afeta a interação social e o

diálogo entre os grupos é uma forma de compreender as culturas em contato e as ideologias presentes no(s) grupo(s).

Quando se fala de estereótipos e preconceitos como algo a ser combatido, faz-se essa referência exclusivamente aos conhecimentos a priori que são formados por "preconceituar", no sentido de causar dano, a determinada pessoa. O problema é que a distinção entre aqueles preconceitos e estereótipos que são meros instrumentos de cognição (e, assim, mais neutros) e os preconceitos e estereótipos utilizados para discriminar determinadas pessoas supõe um ponto de vista neutro, que não esteja, ele próprio, baseado somente em preconceitos, os quais deve valorar. Um ponto de vista que prescindia totalmente de preconceitos e estereótipos é uma utopia: não existe e não pode existir. Um ponto de vista que renuncia a qualquer chave interpretativa, formatada de alguma maneira qualquer, não é um ponto de vista, não fornece alguma visão, alguma perspectiva a partir da qual se possa ordenar a realidade, dominá-la cognitivamente. Não se pode, portanto, ir além dos estereótipos, de todos os estereótipos; pode-se somente analisar o impacto social dos estereótipos que, de tempos em tempos, parecem-nos mais com nossas concepções mais íntimas e procurar elaborar estratégias capazes de revelar a sua natureza ideológica. Mas essa operação somente pode ser levada a cabo servindo-se de outros estereótipos (SANTORO, 2014, p. 16).

A partir da discussão apresentada por Santoro (2014), entendemos que para analisar os estereótipos presentes em uma comunidade devemos recorrer a outros estereótipos. Nesse sentido, observar e refletir sobre as ideologias presentes em uma comunidade é mais produtivo quando estas são comparadas com aquelas de outro grupo. Ao mesmo tempo, podemos compreender que analisar estereótipos não é apenas vago, obscuro ou ambíguo, mas também, arriscado. Mesmo assim, propomos uma apresentação de dados, observando a presença de tais traços e a relação deles com as comunidades, tanto a analisada quanto àquelas comparadas, ou seja, a italo descendente em relação à italiana e à brasileira.

Para Brito e Bona (2014), os estereótipos têm funções tanto positivas quanto negativas. Eles exemplificam os negativos, os quais se difundiram e se tornaram em discriminação, com alguns episódios históricos do século XX, tais como: a segregação racial nos Estados Unidos, ou o Apartheid na África, a lógica de supremacia racial dos nazistas, a propaganda colonialista italiana na África Oriental, a corrida tecnológica durante a Guerra Fria, as duas "Berlins", as brigas de gangues ligadas ao pertencimento a diferentes tribos urbanas, o início da chamada "guerra ao terrorismo" já na virada do século passado.

Por outro lado, outros estereótipos tiveram desdobramentos bastante positivos para a cultura ao longo desse mesmo século, como o reconhecimento da literatura sul-americana, ainda que quase somente a partir da chamada literatura fantástica, ou ainda a legitimação da competência musical dos negros norte-americanos a partir do jazz e do blues, a expansão das práticas da medicina oriental e, claro, a forte influência musical do Brasil a partir das obras de Carmen Miranda, Pixinguinha, do samba em geral e, principalmente, da bossa-nova em todo o mundo. Se o impacto negativo da veiculação dos estereótipos é maior que o positivo, não vem ao caso aqui julgar (BRITO; BONA, 2014, p. 16).

Nesse mesmo sentido, percebemos a disseminação do *status* da cultura italiana dominante por meio das artes eruditas (literatura, artes plásticas, música, etc) e da gastronomia. Nas últimas décadas vemos, também, como a cultura popular étnica italiana, por meio da valorização dos grupos de dança, de música e da gastronomia dos italodescendentes no sul do Brasil têm se afirmado, tomando prestígio encoberto. O estereótipo se constrói no imaginário coletivo, contribuindo para o fortalecimento da auto-estima, da avaliação que o sujeito faz de si mesmo.

Os estereótipos sobre o Brasil, por sua vez, tais como o samba, o futebol e a sexualidade no carnaval, por exemplo, são tão disse-

minados quanto a cultura erudita e clássica italiana, como se não houvesse mais nada além disso em cada país. Desconstruir tais marcas estereotípicas, mostrando a pluralidade cultural artística e musical, por exemplo, evidenciando como cada grupo tem características diferentes, é uma forma de desenvolver e ampliar a consciência sociocultural.

Nessa mesma linha de pensamento, relativizar as rotulagens difundidas internacionalmente é mostrar que tais juízos de valor mudam com o tempo e com o contexto. Meira (2010/2011) explica que os estudos iniciais sobre estereótipos deconsideravam o contexto, pois os pesquisadores partiam do pressuposto da função de economia cognitiva, ou seja, de simplificação da realidade de forma heurística. Assim, o estereótipo era considerado estável e impermeável ao tempo.

Vale lembrar que a designação "estereótipo" tem origem em duas palavras gregas, *stereos* (rígido) e *typos* (traço), o que explica a resistência das crenças e convicções. Sobre essa "rigidez" do estereótipo, Bhabha (2001) reflete que a "fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição" (BHABHA, 2001, p. 105). Desse modo, percebemos que para o estereótipo ganhar força e propagação ele precisa ser constantemente repetido e ecoado. Para o autor, ele dá acesso à identidade e se fundamenta na "crença múltipla e contraditória", pela ânsia de uma originalidade, constituída pelo "jogo da diferença (que a negação através do Outro permite)" (BHABHA, 2001, p. 117):

Como forma de crença dividida e múltipla, o estereótipo requer, para uma significação bem sucedida, uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos. O processo pelo qual o 'mascaramento'

metafórico é inscrito em uma falta, que deve então ser ocultada, dá ao estereótipo sua fixidez e sua qualidade fantasmática – sempre as mesmas histórias sobre a animalidade do negro, a inescrutabilidade do cule ou a estupidez do irlandês têm de ser contadas (compulsivamente) repetidamente, e são gratificantes e aterrorizantes de modo diferente a cada vez (BHABHA, 2001, p. 120):

Dessa forma, o estereótipo se constitui pela interação, pela relação com o outro, ou seja, pela alteridade, com base em crenças compartilhadas, as quais se repetem entre membros de um mesmo grupo. Essa repetição acaba gerando uma fixidez e rigidez sobre as crenças que se tem em relação a uma cultura.

Corbari (2013) observa que as generalizações são úteis e necessárias para a organização do mundo conceptual, pois, como diz Bem (1973, p. 12), “as crenças de um homem formam a compreensão que tem de si mesmo e do seu meio”. Ela destaca que, no entanto, “nem sempre as generalizações são confiáveis, no sentido de serem aplicáveis a todas as situações” (CORBARI, 2013, p. 67), pois essas percepções supergeneralizadas são limitadas em algumas experiências.

Os estereótipos acabam simplificando exageradamente os grupos sociais. Eles são incontroláveis e inflexíveis, disseminando representações implícitas, as quais, enraizadas e resistentes a pressões exteriores, acabam sendo vistas como imutáveis. Meira (2010/2011) explica que o estereótipo está a nível da representação mental e que o preconceito se refere à atitude que um indivíduo toma em relação a um grupo e os seus membros. Assim, “a definição de estereótipo é a associação, ou crença, que se tem sobre as características e atributos de um grupo, bem como dos seus membros, que molda a forma como as pessoas pensam e respondem a esse grupo” (MEIRA, 2010/2011, p. 4). Tais aspectos

criam relações hierárquicas diferentes entre os indivíduos e os grupos em contato.

Brito e Bona (2014) salientam, ainda, a verossimilhança gerada na formação de estereótipos, os quais acabam tomando força por meio da generalização:

a diferenciação em si acaba sendo posta em xeque, pois, a partir de estereótipos, a diferenciação nós-eles só pode ocorrer no âmbito da irrealidade, do verossímil talvez, mas não comprovada se não por uma generalização que, por ser tão simplista, dificulta relações claras de alteridade. Em outras palavras, dois grupos acabam por não se enxergarem mutuamente com clareza, mas sim a partir de noções disformes acerca do outro (BRITO; BONA, 2014, p. 20).

Assim, com base na psicologia social, compreendemos que até mesmo a noção que se tem sobre si passa pela irrealidade, a qual é ponderada e impulsionada pela estereotipagem do outro.

Avaliar, portanto, a procedência do estereótipo, ou seja, por quem é formulado, de qual nacionalidade e grupos sociais determinado sujeito se insere, é necessário para que compreendamos a formulação e a propagação de tais crenças. A formulação de estereótipos se dá a partir de um contexto, o qual devemos também observar e analisar para que possamos entender os aspectos que o fundamentam. Assim, a maleabilidade dos estereótipos ocorre devido às variações do contexto.

Ponderar, assim, se a narrativa produzida é de um aluno ou de um professor, se o falante é ou não italodescendente e se essa relação com a ascendência é ou não mais estreita, é significativo quando analisamos os dados coletados para esta pesquisa. Esses três fatores consequentemente podem diferenciar as percepções e convicções dos sujeitos sobre a cultura italiana. Devemos considerar, também, que, apesar de todos serem brasileiros, as

miscigenações culturais são diversas e as relações com o grupo italodescendente consequentemente podem ser variadas, pois "é natural que diferentes meios activem diferentes estereótipos" (MEIRA, 2010/2011, p. 12). Além disso, a autora considera que "mesmo informação não-estereotípica influencia o estereótipo" (MEIRA, 2010/2011, p. 13), a qual pode ser incorporada neste. Assim, a ativação de traços não-estereotípicos, ou seja, de informações, conhecimentos e/ou vivências para justificar a percepção/convicção que se tem, aumenta a expressão do estereótipo.

Percebemos, também, a disseminação de estereótipos a partir do comportamento de determinado grupo, quando, por exemplo, ouvimos afirmações e julgamentos sobre a postura de determinada etnia, entonação de voz e uso de gestos.

Na formação de estereótipos, um processo de desconsideração das diferenças individuais começa a operar, dando suporte à auto-categorização e à categorização dos outros pelo fato de pertencerem, ou não, ao grupo. Os indivíduos começam a se perceber como equivalentes e intermutáveis com os outros membros do seu grupo e as diferenças individuais são apagadas até tal ponto que as normas, preocupações e interesses do grupo passam a representar as próprias crenças, preocupações e interesses (KLEIMAN, 1998, p. 273).

Kleiman (1998) analisa, assim, a construção de crenças formadas pelos membros de um grupo, as quais dão embasamento para a auto-percepção e à categorização do outro.

Para Pereira et al (2003), os estereótipos se fundamentam na teoria da identidade social, pela perspectiva motivacional. Assim, "o viés lingüístico intergrupai contribui para a nossa auto-estima coletiva, protegendo, conseqüentemente, a identidade social. Nesse sentido, esse viés teria claramente a função de proteger o *ingroup*" (PEREIRA et al, 2003, p. 3), ou seja, ao caracterizarmos

o nosso próprio grupo, protegendo-o e designando-o de forma positiva, colaboramos para a elevação da auto-estima do mesmo. Podemos comparar tal processo com a solidariedade étnica, defendida pela teoria da etnicidade.

Observando alguns exemplos na mídia on-line evidenciaremos estereótipos de diferentes procedências em relação aos italianos. Giulia Depentor (2017) publicou, na Revista da Babel, o texto "Como virar italiano ou 5 costumes italianos que vão pegar você de jeito", no qual, resumidamente, ela apresenta os seguintes estereótipos: o vasto conhecimento sobre comida e conexão com o mundo gastronômico; o sexto sentido em relação à moda e estilo; o uso incontrollável de gestos na comunicação; o tom de voz alto; a impulsividade. Sendo italiana, mas tendo morado no exterior por muito tempo, a autora defende que tais estereótipos, difundidos internacionalmente, são reais.

Sobre a gesticulação, Ilari (2013) conta uma história divertida, cômica e caricaturizada:

Há muitos estereótipos que se referem ao modo de falar e um deles, muito conhecido, se refere mais uma vez aos italianos e os representa como grandes gesticuladores. Esse estereótipo está presente por inteiro na velhíssima história do navio que naufraga matando todos os passageiros menos os três cozinheiros; quando o navio começou a afundar, eles estavam conversando, e nem se deram conta da catástrofe. Quando chegam sãos e salvos à praia, explicam como se operou o milagre de sua sobrevivência: '*Siamo venuti parlando*', ou seja, viemos conversando. Trata-se, mais uma vez, de um estereótipo, tão pouco confiável como a crença de que qualquer palavra italiana será ainda mais italiana se contiver algumas consoantes geminadas a mais, e dá-lhe a pôr geminadas como fazem os donos de restaurantes em seus cardápios: *osso bucco*, queijo *provolone*, *formaggio gorgonzola*, *formaggio parmigiano*, e, insuperável no seu gênero, a socialite que conta uma viagem à Toscana que termina numa visita à *Torre di Pizza* (ILARI, 2013, p. 40).

Sendo um estereótipo ou não, podemos notar a forte presença da linguagem não verbal entre os italianos por meio da descrição de diferentes passagens históricas. Burke (2006) explicita algumas observações de viajantes estrangeiros, assim como algumas passagens literárias:

O católico Montaigne, passando por Veneza, e o protestante Philip Skippon, passando por Pádua, ficaram impressionados com a falta de reverência mostrada pelos italianos na igreja, conversando durante a missa, não tirando o chapéu e dando as costas para o altar ou "discursando e rindo uns para os outros". Em Veneza, John Evelyn registrou pelo menos um gesto insultante que parece ter escapado aos dois lexicógrafos acima mencionados: morder o próprio dedo (provavelmente como um símbolo do pênis do adversário). Shakespeare já conhecia bem este insulto, ao qual deu um contexto italiano: 'Mordo meu polegar para eles; o que é uma vergonha para eles se o tolerarem' (Romeu e Julieta, Ato 1, cena 1) (BURKE, 2006, p. 96).

Percebemos, dessa maneira, que caracterizar um italiano como um gesticulador é um estereótipo difundido, verdadeiro ou não, generalizante ou não. Com as respostas à questão 5.8 *É normal um italiano "falar com as mãos"? Em que contexto?*, do questionário aplicado para esta pesquisa, percebemos que tantos os italodescendentes quanto os descendentes de outras etnias caracterizaram os italianos e ítalo-brasileiros como grandes gesticuladores. Contabilizamos que dos 24 entrevistados, apenas uma professora (Entrevistado PLetras) disse que os italianos não gesticulam tanto, que isso seria mais um estereótipo:

Ah, depende, acho que isso é um estereótipo, mas alguns falam, assim, com a mão... Acho que o ser humano fala com a mão... O brasileiro é muito, né. Parece que ele quer falar com todo o corpo! (risos) (Entrevistado PLetras).

Contamos, também, que 11 disseram que os italianos gesticulam o tempo todo, em qualquer contexto, o que deve ser relativizado e desmistificado em sala de aula. Apenas dois entrevistados - ALetras2 e APEL1 - salientaram o fato de os gestos serem utilizados mais informalmente e outros dois - AAulaspart2 e AAulaspart3 - relacionaram tal característica dos italianos como herança entre os italodescendentes. Outros dois entrevistados, por sua vez, reforçaram os traços estereotípicos difundidos em diferentes contextos:

É. Acho que **se amarrar a mão do italiano ele não consegue falar** (risos). Verdade! A gente até comentou uma vez que se amarrar a mão do italiano ele ficava sem falar, coitado (risos). Parece que o braço que ajuda a voz sair (risos) (Entrevistado ACElem1).

Sim. Se os italianos perderem as mãos, acho que a fala deles se tornaria muito menos interessante (risos)... **O italiano fala mais com as mãos** do que realmente com a língua. Ele é bastante comunicativo, social nessa maneira de ser (Entrevistado AProLiti3).

Notamos que esse estereótipo, portanto, não é reforçado apenas por pessoas de outras etnias, mas também pelos italodescendentes, que se apropriam dessa característica, transformando-a em marcador étnico.

Na mídia on-line podemos ver diversos posts e memes que evidenciam de maneira cômica tal aspecto. Na rede social Facebook, na página de entretenimento Italianismo, criada em 2015, por Reginaldo Maia, e que conta com mais de 300 mil seguidores, temos diversos exemplos, entre eles:

Ilustração 15 - Meme estereotípico I



Fonte: www.facebook.com/italianismo/. Acesso em: 7 jul. 2018.

Publicado em 9 de maio de 2018, o meme acima conta com 2,2 mil curtidas (em julho de 2018), 1.038 compartilhamentos e 62 comentários. Tais dados demonstram o quanto o estereótipo é difundido e apreciado. Do mesmo modo, os memes seguintes alastram juízos de valor.

Ilustração 16 - Meme estereotípico II



Fonte: www.facebook.com/italianismo/. Acesso em: 7 jul. 2018.

O meme acima foi publicado em 5 de junho de 2018 e em julho de 2018 já contava com 682 curtidas, 199 compartilhamentos e 40 comentários. Já a próxima ilustração foi divulgada em 10 de março de 2018 e em julho de 2018 já contava com 5,7 mil curtidas, 3.830 compartilhamentos e 361 comentários.

Ilustração 17 - Meme estereotípico III



Fonte: www.facebook.com/italianismo/. Acesso em: 7 jul. 2018.

O gesto nos dois memes (ilustrações 16 e 17) expressa "*cosa vuoi?*", ou seja, "o que você quer?", podendo ter uma interpretação vasta, por exemplo, "o que você está dizendo/fazendo?", mas de maneira furiosa e enérgica. Relacionado ao último estereótipo

apresentado por Giulia Depentor, ou seja, à impulsividade, a autora ainda caracteriza: “Nós, italianos, somos considerados como impulsivos e *sanguigni*, porque não temos papas na língua, nós levantamos a voz e defendemos nossas opiniões com unhas e dentes não importa o quê”. Tal aspecto, relacionado à energicidade do italiano, assim como à gesticulação, ao falar alto, entre muitas outras características, podem ser vislumbradas em diversos relatos dos entrevistados, quando fizemos a seguinte pergunta:

5.1 - Como são os italianos?

Ah! O pouco que eu sei é que eles são **bem educados**. Não no trânsito (risos). Mas que eles **falam todos juntos**. E a gente tem essa questão de que todos os italianos **cozinham** muito bem (risos). Um estereótipo. [...] (Entrevistado ALetras1).

No senso comum, eu acho que tem muitos italianos que são pessoas muito, **pessoas boas** assim como aqueles que não são pessoas tão boas. Mas o que eu vejo no geral é que eles são muito **machistas, principalmente com mulheres brasileiras ou de países subdesenvolvidos** ou em desenvolvimento. Às vezes até com as próprias italianas são machistas (Entrevistado ALetras3).

São pessoas **alegres**, um pouco mais, pessoas me parecem que falam à vontade, que **gostam muito de falar e de gesticular** e são um pouco esquentadas também. Tem uma... São pessoas mais **nervosas**, são **esquentadas, enérgicas** (Entrevistado ACeLeM2).

Falantes, amorosos, receptivos, acho que assim, os italianos de um modo geral eles são muito **acolhedores**. Falaram que os italianos, até quando a gente foi pra Itália, que eles eram muito **frios**, acho que muito pelo contrário. Eles são muito acolhedores e receptivos. Sempre cozinha farta, sempre **mesa farta**... Todo mundo na cozinha, isso é bem do italiano mesmo! **Famílias grandes**... Muito isso, **muito amor, muito carinho, muito aconchego**... [Os descendentes e os que estão na Itália?] Também... (Entrevistado ACeLeM3).

Eles são **diretos**. Pra mim eles não fazem rodeios... Eles são **grosos**. Assim, o jeito deles serem, principalmente os homens, eles são bem **rudes**, assim. [Você viu isso na Itália?] Em Roma. Achei isso mais em Roma. Eu senti que eles são muito impacientes. Na-

turalmente impacientes. Isso de uma forma geral, né. A outra é que eles **não fazem muita questão de te entender**. Eles não querem fazer esforço para entender o que você está falando, mais ou menos como o francês. Mas também achei que eles são bem **hospitais**. Principalmente em Molide, lá, onde a gente foi. A gente foi lá no interior, visitamos sítios, onde o pessoal produz queijo... Sentaram com a gente na sala, trouxeram coisa pra gente comer, beber... Eles são muito assim, eles gostam daquilo que é deles, né. **Eles valorizam muito o que é deles. O que é da Itália é o que presta, o resto é resto** (risos). E eles não fazem muita questão de conhecer a tua cultura lá. Eles querem mostrar o deles. Mas eles querem te agradar nesse sentido. As pessoas que eu conheci do interior são totalmente diferentes. As pessoas que eu conheci... Bem parecido aqui, nessa região. **[Você acha que os descendentes de italiano são assim?] Eu acho que são assim**. Guardam ainda algumas coisas, alguns são, tipo, **escandalosos**, eles são escandalosos assim pra nós, né. Tipo, **fala alto, parece que estão brigando** e na verdade não estão. Isso era o que mais pra mim me parecia engraçado. [...] acho, assim, que **o nacionalismo deles é muito grande**. [O que você acha disso?] Eu acho que tem um lado bom e um lado ruim. Eu acho que eles são, senti que eles são um pouco preconceituosos, **racionalmente preconceituosos**. Principalmente com africanos, assim, né. Latinos também... [...] Eles **se acham bem superiores**, assim. Eu acho que até dentro da própria europa eu senti que eles se acham. Mas na verdade eu senti isso na França, na Espanha e senti na Itália. Acho que os italianos e os espanhóis são tão **arrogantes**... Os franceses? Demais! Mas os italianos e os espanhóis são parecidos, menos do que os franceses. [...] **São muito fechados**, né. Aqui até que nem tanto... Acho que dos descendentes aqui, acho que os piores são os alemães, né. Dos **italianos** não vejo mais muito isso, pelo menos aqui... Eles já tem um jeito **misturado com brasileiro**... Acho que já passaram dessa fase, **já estão mais hospitais** (Entrevistado APEL1).

Não sabe falar baixo, fala com as mãos... São muito, não sei se é **nacionalista** a palavra, mas eles defendem a Itália. [Você percebeu porque foi lá?] Não porque fui lá, mas tenho essa noção... Eu tenho na minha cabeça que se nós formos à Itália nós vamos nos esforçar pra falar o italiano e se eles vierem pra cá eles vão se esforçar pra que a gente entenda o italiano. Eles **preservam muito o que é deles**. Eles **não são muito abertos a culturas estranhas** (Entrevistado APEL2).

Eu nunca tive contato com um italiano de verdade... [Mas e a tua percepção?] Eu conheço pessoas que tem descendência de italiano... Eles **falam alto, muito alto**. São meio **briguentos, estressa-**

dos demais e eles falam quando dá vontade, não ficam enrolando... são muito **diretos** e **cheio de regras**... Pra comer, eu tenho que comer assim, desde o princípio até o final... Pra nós não, né. Eu posso comer a sobremesa depois a comida depois a sobremesa de novo... (Entrevistado APEL3).

São bem, pelo que conheci na aula, são bem **amáveis**, né. Tratam bem, tal, só que **não dão muitas explicações**. Se você sabe o que é, sabe. Não ficam ensinando assim, tem que ser meio rápido (Entrevistado AProliti1).

Mal educados, bairristas (risos), no geral! (Entrevistado PProliti).

É um povo **alegre**. Um povo **cheio de vida**. Um povo com um **pavio bem curto** (risos). **Não tem tanta paciência** assim, mas **se expressa de uma maneira cheia de energia, de vida**. Isso me atrai. [E essa falta de paciência, acha que seria legal trabalhar em sala?] Acho que sim. Seria bom. Na verdade a Juliana trouxe isso pra gente, assim, de como se portar diante de uma **resposta às vezes um pouco ríspida** ou o que fazer pra evitar essa resposta ríspida. Tem algumas coisas que eles não gostam, né, que eles se sentem afrontados. [Por exemplo?] Teve uma situação de um café que aconteceu, a maneira de você pedir, né. Vorrei ou voglio. Você tentar usar o vorrei... Enfim, algumas maneiras de se portar que estão dentro de um padrão de educação e que quando não atendidas o italiano se expressa de maneira ostensiva. Diferente de outros países, né, que as pessoas não ficam felizes de você não atender a cultura deles... [O que você acha disso?] Não vejo isso como uma coisa errada. [...] (Entrevistado AAulaspart1).

Não consegue falar sem os braços, gritando na mesa... (risos) (Entrevistado AEscpart2).

São **rudes**... Não são pessoas, não são como os brasileiros, jamais! **Não são sorridentes**. São **ásperos**. Muitos podem até dizer... Os meus amigos acham eles **mal educados**. Eu não sei se é porque que eu chego lá e falo e eu sou mais papuda, eu não sinto muito antipatia... Mas eles são rudes. Eles não são, sabe, assim, numa mesa, "Va via va via!". Eles não têm muita, né! **Não é um povo muito amigo não**... (Entrevistado AEscpart3).

Olha, no geral, **são pessoas muito amigáveis**, pelo menos as que eu tive oportunidade de conhecer, talvez até porque gostam de brasileiros, então... De modo geral são **pessoas amistosas** (Entrevistado PEscpart).

Podemos observar nas respostas apresentadas acima diversos juízos de valor sobre o comportamento dos italianos, os quais são muitas vezes contraditórios. Percebemos, inclusive, que muitas vezes algumas características negativas tornam-se positivas. Notamos, ainda, que algumas contradições (bem-educado vs mal-educado, rudes; pessoas boas vs machistas, etc) demonstram o conflito étnico entre o modo de ser italiano e brasileiro.

Nesse aspecto, Ortale, Maggio e Baccin (2015) observam que entrevistados italodescendentes, em Pedrinhas Paulista, apesar de terem se autodefinido como “italianos”, ao relatarem “que os italianos não são acolhedores como os brasileiros e narra um episódio no qual foram mal recebidos” (ORTALE; MAGGIO; BACCIN, 2015, p. 155), demonstram ambiguidade no próprio discurso. Percebemos, assim, que tal ambiguidade, a imprecisão em definir um povo, um grupo, uma etnia, uma pessoa, explica o conflito de identidades em contato. Isso demonstra, novamente, a importância em se relativizar os estereótipos e as rotulações.

Outros entrevistados para este estudo apresentaram diversos estereótipos sobre os italianos, mas enfatizaram que estavam falando especificamente daqueles que moram na Itália.

Os italianos da Itália? São pessoas como nós. Tem de todo tipo... Mas a primeira impressão que você tem é que eles são muito **fechados**, que **não aceitam nada de diferente**, de novidade... Mas depois que você entra na vida deles, que começa a fazer parte da rotina deles, que entende a cultura deles, que você faz amizade, aí é pra vida inteira! Eles **não são superficiais**... Eles são **difíceis de você conquistar**... Eles não são igual aqui no Brasil, que nem conhece direito vai lá e casa! Não! Eles são mais demorados... Mas depois que faz é pra vida inteira! Nós somos mais superficiais... (PCelem).

Os italianos de lá da Itália? Acho que é um povo meio... A gente tem os estereótipos deles, né. A respeito do italiano, né. Que eles são **pão duro**, que eles são **distantes**, que eles não se aproximam

muito... Eu acho que tem a ver isso, sim, mas tem gente diferente. **Não dá pra generalizar.** Eu acho que no fundo eles são assim, eles são **ariscos**, mas quando eles fazem amizade eles são da família. Tipo, eles te tratam como da família (Entrevistado PPEL).

Os italianos, de uma forma geral, são pessoas **alegres**, que tem essa questão de toda a cultura, apesar de não ter necessariamente passado para os filhos, mas que gostam de aproveitar as pequenas coisas da vida, de **aproveitar a beleza da vida, da convivência, apesar do jeito briguento, a convivência da família** é muito importante essa questão **da família, dos amigos e das festas, das reuniões.** Acho que o povo italiano ele tem isso. Não sei, na verdade fiquei poucos dias **na Itália e não consigo saber exatamente se é isso lá**, mas acho que as pessoas, até pela necessidade da convivência, e de deixar, de trazer alguma coisa de lá, eles conseguiram fazer com que se preservasse muito dessas festas que até hoje são feitas, muita dessas, da forma de vestir ou da forma até de falar.

[E os italianos lá **da Itália?**] **Mais sérios** eu penso. Eu penso um pouco mais sérios até porque eles têm essa questão de toda... Depende da região também, né. Você percebe que em algumas partes da Itália de onde a gente visitou, eram pessoas que vinham na rua, eles tentavam falar devagar... Mais **ao norte eles são mais reservados** e não dão muita atenção não, mas não sei se foi a minha visão... (Entrevistado AAulaspart3).

O italiano da Itália mesmo? Nossa, difícil trabalhar esse estereótipo, né! Porque as pessoas são tão diferentes... O que achei quando eu fui... A primeira coisa que me impactou muito foi **a falta de sensibilidade** deles. Eu achei eles muito **rude, grosseiros.** Achei que o jeito deles, assim, acabou me assustando muito. Quando você vai fazer pedido pra alguém... O funcionário **não te atende como funcionário brasileiro**, por exemplo, não tem a mesma paciência, o meio gíngado, né, o mesmo jeito de atender, sensível. Então, o meu primeiro impacto lá foi isso. Eu achei que eles são mais rudes, assim. Sabe? Mas depois eu gostei. Depois me acostumei. Achei que eles **falam bastante alto**, mas também me acostumei com isso... (Entrevistado PAulaspart).

Acho um povo extremamente **trabalhador. Muito trabalhador. Muito religiosos.** Uma coisa que eu acho dos italianos é que eles têm um **comportamento ético muito parecido com os nossos aqui**, um comportamento ético muito ruim. Um país, um povo **cheio de roubalheira, traquinagens** e outras coisas... (Entrevistado AEscpart1).

Olha. Eles são assim bem... Mas não pra eles... Nós brasileiros, tipo eu brasileira, senti assim, um pouco como se fosse **grosseira**. Mas é o jeito deles. É a cultura deles. Entendeu? Tanto que eles falam de nós brasileiros, que nós somos calientes, acolhedores, receptivos, né. Eles não são assim. Entendeu? Mas da forma deles, eles são receptivos. Só que assim. Digamos que eu morei lá e eu sou brasileira, eles são **mais frios**, né. Mas não que eles não te ajudem. Se você faz amizade, se você trabalha com italianos eles te tem assim de coração. Entende? Mas assim, num geral assim, são pessoas mais frias assim. Tipo, né. E entre eles, eles são família. São mais eles. Tem a roda de amigos. Eles **não são de fazer amizade fácil** como nós assim. São mais o grupo deles. Cada um... Sabe? É cultural deles. Não que eles escolheram ser assim, entendeu? [Você acha que teus colegas de graduação tem essa noção? De que é algo cultural...] Não. Acho que não. Mas assim, no sentido de educação, eles são educados pra pergunta, pra resposta, eles te tratam pelo sobrenome, se você não conhece eles. No sentido de **educação de respeito**, né. Mas no sentido de *acoglienza*, **não são receptivos**, "vem pra minha casa que te acolho". [Você tinha essa noção quando você chegou lá?] Não. **Pra mim eram todos grossos**. [Quando você mudou essa percepção?] Quando comecei a trabalhar. Quando fiz amizade com italianos. Eles são as melhores pessoas do mundo! Meu Deus! Tive os melhores patrões! Tive os melhores amigos. Sabe, assim? Pessoas prestativas... Mas eles são pra quem os conhecem. Então é isso. Pra te atender você chama elas nas lojas. Então **não é igual no Brasil** que eles vêm te receber **nas lojas**. Então essa é a diferença de quando dizem "Ah! É grosso!". [Isso deve ser trabalhado em sala de aula?] Deve! Com certeza! É dado uma pincelada, mas não é bem especificado, né. Tipo, bem explicado assim. Assim porque a divisão disso e tudo. E aí podem achar que italiano é tudo grosso, né (Entrevistado ALetras2).

Quais italianos? Ai, nossa, Wânia. Acho que vou me comprometer! A minha percepção, eu acho que se eu pensar no Brasil, os italianos, que se dizem **italianos aqui no Brasil**, esses de imigração, eu tenho, assim, uma percepção de São Paulo, e eu tenho, agora, uma percepção do sul. Pela minha família, meu vô era bem fechado, mas os italianos, por exemplo, da cidade de São Paulo, de Jundiaí, se você for lá pra USP num evento, são esses italianos acho que mais **do sul da Itália**, eles são mais **expansivos**... Eu gosto bastante desses, me sinto mais à vontade. Acho que a gente se sente mais à vontade... Aqui **no sul [do Brasil]** eu senti, assim, primeiro que o **sobrenome** Pauletti não vem no meu nome, né, porque era da minha mãe e ela não pôs. Então eu cheguei aqui com o Ribeir-

ro. Então, tipo, uma professora com o sobrenome Ribeiro... Então eu já fui criando uma ideia, assim, dos italianos daqui por aí. "Ah, você é italiana? **Qual que é teu sobrenome?**". Daí eu respondo que é da minha mãe... "**E esse cabelo enrolado?**". Coisas assim que você vai pegando e vai... E outras coisas assim, mas assim, o que eu acho dos italianos do sul, acho que são pessoas maravilhosas, mas você precisa conhecê-los, você tem que estar inserido, você tem que se deixar conhecer. Você tem que dar uma forçadinha de barra, assim. No meu caso eu senti isso. Tem que forçar a barra pra: "Ai, ela é uma boa pessoa de verdade!". Pra eu fazer a minha pesquisa, eu não gosto de forçar a barra com ninguém... Se a pessoa disser "Ah, vou ver...", eu já não quero mais fazer.

Os italianos da Itália, acho que **vai depender da região**, mas de um modo geral, eles são **expansivos** de uma certa maneira e diretos de outra, não manda recado, vai **falar o que pensa na tua cara**, doa a quem doer. Se você ficar chateado, tanto faz. Que se dane, eles estão falando a verdade. Lembro que fui num lugar que estava fechando e eles: "É, tá fechando! O que você acha?". Ai, que ódio! (risos) (Entrevistado PLetras).

Percebemos, portanto, que ao caracterizarem os italianos como "os outros", os entrevistados formulam realmente estereótipos, uma vez que eles são atribuídos a pessoas sem um contato direto, ou seja, quando a identidade atribuída é feita em relação a pessoas das quais não se tem conhecimento direto (SANTORO, 2014). O autor elucida as limitações da estereotipagem:

Qualquer representação estereotípica é uma operação "reducionista", na qual a complexidade dos indivíduos é reduzida a poucas características e, com frequência, nem ao menos especificamente pessoais ou próprias deles. Além disso, cada representação de um indivíduo como pertencente a um grupo, efetuada com base nas características desse grupo, é em certas circunstâncias uma negação de sua identidade específica e, talvez, uma forma de violência em relação a ele. Cada representação de uma pessoa baseada na correlação com caracteres comuns de um certo grupo é segregante e feita para operar, por bem ou por mal, alguma distinção e, portanto, favorecer em abstrato discriminações. Tudo isto é óbvio e inevitável enquanto parte mesma do processo de categorização e de seu uso (SANTORO, 2014, p. 17).

Assim, ao estereotiparmos, reduzimos as características do indivíduo, negando sua identidade específica e individual. No entanto, compreendemos, ainda, que muitas vezes o estereótipo, ao ser referido a nós mesmos ou ao grupo em que estamos inseridos, assume outras prospecções, sendo apropriações de identidade e marcações étnicas. "A ideia de exclusão remete intuitivamente àquela de limites: ser excluído (ou, vice-versa, incluído) significa encontrar-se aquém (ou além) de uma linha que separa, que divide, que distingue quem está dentro (incluso) de quem está fora (excluso)" (SANTORO, 2014, p. 18). Nesse aspecto, ao estereotiparmos, positivamente ou negativamente, incluímos ou excluimos um indivíduo de determinado grupo, nos indetificamos ou nos distanciamos dele. Esse processo é possível, também, em relação a um subgrupo, o qual pode ser diferenciado de um ou mais grupos maiores. Por exemplo, ao diferenciarmos os italodescendentes dos brasileiros e dos italianos, podemos incluí-los ou excluí-los de determinada cultura.

Os limites étnicos e simbólicos se sobressaíram ainda mais com as migrações. Lembrando os conceitos do antropólogo Barth (2011), a continuidade étnica está atrelada à manutenção de um limite socialmente construído, tal como os estereótipos. Devemos lembrar que as fronteiras étnicas não são estáticas e imutáveis, mas, sim, instáveis, as quais podem ser negociadas e alteradas dependendo do contexto em que o indivíduo ou grupo esteja inserido.

Ao diferenciarmos os italianos que moram na Itália e os ítalo-brasileiros, podemos perceber que, talvez, os sujeitos entrevistados busquem a valorização do *ingroup*, ou seja, dos italodescendentes, assim como da cultura brasileira, na qual estão inseridos. Pereira et al (2003) esclarecem que "a atribuição de estereótipos

negativos ao *outgroup* pode ser entendida como uma estratégia adotada com a finalidade de alcançar uma identidade social positiva, valorizando o *ingroup*" (PEREIRA et al, 2003, p. 2).

Outros entrevistados, por sua vez, acabam misturando e respondendo sobre os italodescendentes, demonstrando que para eles o italiano contemporâneo tem as mesmas características dos ítalo-brasileiros:

Acho que eles são... **alegres, espalhafatosos**, acho, sei lá (risos) (Entrevistado AProli2).

São alegres! Gostam de festa. Gostam de dança. Gostam de **cantar**. Inclusive a nossa região, quando era adolescente, nossa família, éramos em dez irmãos e eu tinha sete anos e meu pai mudou pra uma região de alemães. Nós morávamos pertinho da vila e **sábado à noite a gente cantava italiano**, mas dependendo do vento a vila escutava a gente cantar italiano, todo sábado à noite. A gente não tinha diversão naquele tempo, a gente ia visitar algum vizinho e a gente cantava, sempre terminava em cantoria... Inclusive eu voltei domingo lá de Concórdia (Santa Catarina), minha terra natal, e lá, ainda hoje os jogos de bocha, de bolão etc, às vezes terminam lá pelas dez onze horas da noite, termina quase sempre em cantoria em italiano... (Entrevistado AProli3).

Festeiro! Festeiro! (Entrevistado AAulaspart2).

Tal identificação do italodescendente com o italiano contemporâneo pode ser gerada por questões identitárias, pelo anseio de pertencimento a um grupo dominante, com mais *status* e valorizações e/ou por falta de desenvolvimento da consciência ou saber sociocutural. Podemos notar, inclusive, que os adjetivos apresentados nos três depoimentos acima são todos positivos, o que demonstra a busca pela valorização da identidade, principalmente quando lembramos que todos eles são italodescendentes.

As designações dadas pelos entrevistados para caracterizar italianos e italodescendentes, então, são estereótipos ou marcadores de identificação étnica? Compreendemos que eles estão estreitamente ligados, acoplados, vinculados. Se tentássemos separá-los e desvencilhá-los provavelmente cairíamos em abstrações, em indefinições, em um ciclo vicioso, em novos emaranhados. Por isso, preferimos apenas evidenciá-los e mostrar a importância em relativizarmos o conhecimento apresentado, as definições e juízos de valor dados.

Para investigarmos um pouco mais essas estereotipagens e identificações, fizemos outras perguntas, tais como: 5.2 *Como são os italianos/descendentes no Brasil? Há diferença em relação àqueles da Itália?*; 5.3 *Um adjetivo (qualidade boa e ruim) para definir os italianos (da Itália e os descendentes)*; 5.4 *Você acha que eles são simpáticos ou antipáticos?*

Com a questão 5.2 - *Como são os italianos/descendentes no Brasil? Há diferença em relação àqueles da Itália?* -, podemos perceber que vários estudantes e professores dizem que há a mudança cultural entre os descendentes, comparados aos italianos, conforme as considerações:

Tem diferença. Eu conheço descendente só. Vai mudando, tendo a cultura daqui, sendo como o povo daqui. Dá diferença sim... (Entrevistado ALetras2).

Acho que sim. Eles **já têm mais o jeito aqui do Brasil**, né. Tipo aquele, aquele forte lá da Itália, eles já foram... aqueles costumes, aquelas coisas... acho que mais regiões, né. Daí o pessoal vem pra cá e vai perdendo, né (Entrevistado AProliti1).

Tem alguma **diferença**, né. O italiano talvez tenha uma cultura já diferente da nossa. Já evoluída, vamos dizer assim, como italiano. Mas a parte social, emotiva, acredito que tenha bastante semelhança.

O italiano daqui ele já é mais brasileiro, né. Mais comunicativo, social, mais humano eu acho. Sempre com os problemas alheios, o italiano da Itália me parece ser muito desconfiado. Quando parentes meus foram pra Itália eles pensaram que eles tinham ido com interesse em herança... Não sei se é através da mídia que ficam sabendo dos nossos problemas brasileiros que eles nos olham com olhos um pouco diferentes... (Entrevistado AProliti3).

Ah, são, né! Já carregam **outra cultura**, outro jeito de ser, outro modo de tratar as pessoas... São diferentes (Entrevistado PAulaspart).

Acho que sim, né. Os que eu conheci da minha família, né, que vão se **abrasileirando**... Vão ficando, né... Pra mim são diferentes (Entrevistado AEscpart3).

Alguns professores, por sua vez, também evidenciaram que os italianos são diferentes dos descendentes. PLetras, inclusive, apresenta diferenças entre os italodescendentes no Brasil e outras duas docentes salientam:

Acho que sim... Porque **os italianos lá eles evoluíram com tudo o que aconteceu no país**. Os que vieram pra cá mantiveram algumas tradições e pensamentos, até mais fechados, dos imigrantes que vieram, além das influências de colônias alemãs, do Brasil... (Entrevistado PCelem).

Os descendentes de italiano são mais abertos, mais simpáticos, falantes, festivos... O italiano em si, da Itália, de determinadas regiões, são extremamente fechados e mal educados (Entrevistado PProliti).

Os dizeres das professoras acima demonstram consciência das modificações culturais em diferentes contextos, considerando aspectos espaciais e temporais. Podemos notar, porém, que na última declaração, há estereótipos, caracterizando os italo-descendentes como abertos, simpáticos, falantes e festivos e os italianos como mal-educados e fechados. Nesse sentido, mesmo que haja uma consciência de diferença cultural entre os grupos, elas incorrem em novas estereotipagens.

Outros estudantes e professores, porém, acreditam que os italodescendentes carregam uma herança cultural:

Herdam a mesma linha. Talvez não tanto quanto os italianos na Itália, mas essa ideia patriarcal... Acho que inclusive na **família italiana a mãe, a matriarca** tem muito espaço. Vejo pela minha **nonna**, ela é muito respeitada e admirada (Entrevistado ALetras3).

Eles **herdaram**, claro... Acredito que sejam bastante parecidos pela experiência que tenho dentro de casa, não sei como é lá, então aqui eles tiveram que se adaptar. Mas **a essência acho que é a mesma** (Entrevistado ACElem2).

Ele **herda** muito disso. Acho que muito dessa cultura do sul que a gente tem no Brasil vem daí. A gente é muito mais fechado entre nós do que com o resto do Brasil. Mas falo isso bem superficialmente, estou generalizando um monte aqui, sabe (Entrevistado APEL2).

São **parecidos** (Entrevistado PEscpart).

As declarações acima, todas de italodescendentes, podem indicar a necessidade do grupo em conferir *status* e identificação com um grupo maior, oficial, com um território definido na península itálica. Percebemos que até mesmo as estereotipagens são apresentadas em diversos momentos, muitas vezes, como positivas: "Acho que em relação a essa **cultura cheia de alegria se manteve**. Com relação a ter um **pavio curto** um pouco se manteve também" (Entrevistado AAulaspart1), ou seja, até mesmo características que poderiam ser consideradas negativas se transformam, muitas vezes, em positivas.

Já uma aluna do PEL, apesar de defender a questão de "herança cultural", classifica os descendentes primeiro como "diretos" e "grossos", dizendo, inclusive, que eles apresentam as mesmas características dos italianos:

[...] **Bem parecido aqui, nessa região.** [Você acha que os descendentes de italiano são assim?] Eu acho que são assim. Guardam ainda algumas coisas, alguns são, tipo, escandalosos, **eles são escandalosos** assim pra nós, né. Tipo, **fala alto**, parece que estão brigando e na verdade não estão [...] (Entrevistado APEL1).

Vale destacar que o entrevistado acima, aluna de italiano do PEL, não é italodescendente nem se considera pertencente ao grupo, avaliando os descendentes como “eles”, “os outros”.

Já a professora de italiano do PEL considera tanto os descendentes quanto os italianos, como “Povo trabalhador, né, a maioria...” (Entrevistado PPEL). Consideramos que, apesar de não ser italodescendente, ela tem sobrenome e cidadania italiana pelo matrimônio e morou por muitos anos na Itália e lá gerou seus filhos, o que a insere no grupo étnico e faz com que ela firme sua identidade em determinados valores, avaliando, desse modo, positivamente o grupo ao qual pertence.

Com a questão 5.3 - *Um adjetivo (qualidade boa e ruim) para definir os italianos (da Itália e os descendentes)* - podemos notar as seguintes designações:

Quadro 17 - Atribuições qualificativas dos entrevistados para italodescendentes e italianos

Italodescendentes

Qualidades: Unidos, *acoglientes*, acolhedores, falar da vida deles (do passado, das raízes), alegres, coração grande, ter evoluído para esse lado mais hospitaleiro, valoriza a família, organizados, trabalhador, atenciosos, festeiros e alegres, alegria, festeiros e amigos, união da família, flexíveis, trabalhador, não deixar essa raiz deles se perder, tentar manter as raízes (língua), amigáveis.

Defeitos: Acreditarem que por serem italianos são culturalmente melhores do que qualquer outro brasileiro; teimosos, agressivos e mão de vaca, racistas e bairristas, enérgicos, falar muito alto, gesticular muito, grosseirão, tradicionalista e preconceituoso, achar que é melhor por ser italodescendente, teimoso, conservadores, racista, falam rápido demais, depressivos, impaciência, teimosos, sem vergonha [politicamente falando], tentar se isolar, fechados, teimosos.

Italianos

Qualidades: educados, prestativos, intelecto (ligados à erudição, óperas), cozinham muito bem, alegres, coração grande, valor que eles dão nas coisas deles, preservar a tradição, organizados, trabalhador, bacanas, disposição, amigos, alegria, união da família, belos e cultos, trabalhador, acessíveis, cozinha excelente, amigáveis.

Defeitos: falam muito alto, não são *acoglientes*, arrogantes, muito diretos e grosseiros, explosivo, exagerado e extravagante, enérgicos, falar muito alto, gesticular muito, grosseirão, tradicionalista e preconceituoso, arrogância, fechado, conservadores, racista, desconfiados, fechados e mal educados, impaciência, frios, rudes, sem vergonha [politicamente falando], rudes, teimosos.

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Podemos observar no quadro acima como são semelhantes os adjetivos apresentados para os descendentes e para os italianos,

entre eles a arrogância, a teimosia, o racismo, o tradicionalismo, o falar alto, o gesticular. Salientamos aqui, a agressividade, a grosseria, a energicidade e a impaciência, adjetivos que podem ser vislumbrados em ambos os lados. Percebemos, no entanto, que o termo "rude" pode ser notado apenas nos defeitos dos italianos. Em um dos depoimentos podemos visualizar tal aspecto: "Italiano: rude e a cozinha deles é excelente, né. Descendentes: qualidade é eles tentarem manter a língua viva, tentam falar, valorizam a língua. A ruim é que eles não se misturam, são fechados" (Entrevistado AEscpart3). É interessante refletirmos sobre o fato de a entrevistada ser descendente de italianos e namorar um italiano, estando presente recorrentemente na Itália e mesmo assim vê-los como "rudes", não compreendendo, talvez, ainda, as pistas de contextualização daquela e da própria cultura.

Já com as respostas à questão 5.4 - *Você acha que eles são simpáticos ou antipáticos?* -, verificamos que dos 24 entrevistados, dez afirmaram que os italianos são antipáticos, seis disseram que são simpáticos, outros seis articularam que depende, um não respondeu e outro não evidenciou a posição.

Quadro 18 - Avaliações sobre a simpatia dos italianos

Antipáticos	10
Simpáticos	6
Depende	6
Não respondeu	1
Não evidenciou a posição	1

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Podemos observar, analisando as respostas, que muitos entrevistados ao responderem que os italianos são antipáticos, evi-

denciam a diferença do descendente em relação a esse aspecto: "descendente é mais simpático e o italiano mais antipático (risos)" (Entrevistado Aletas3); "Sim... Os italianos menos e os descendentes mais" (Entrevistado ACelem2); "Italianos antipáticos e brasileiros simpáticos, os descendentes: simpáticos" (Entrevistado AAulaspart3); "Acho antipático... O descendente é mais simpático" (AEscpart3).

Apesar de alguns entrevistados relativizarem suas respostas, eles indicam que a maioria dos italianos são antipáticos, como a seguinte declaração: "Ah, tem alguns que são simpáticos! (risos)" (Entrevistado PLetras) ou que eles falam de uma maneira "antipática":

Depende. Pra quem não conhece o idioma principalmente. Acho que a grande coisa aí é o idioma. Porque eles têm um jeito antipático. Não é que eles sejam antipáticos... Tem alguns que são, né. Dá pra ver que não é só o jeito. Mas, assim, em geral, eu não achei eles antipáticos, mas **a forma como eles falam. O jeito**, assim, sei lá. E o fato também de onde você vem pode influenciar. A minha resposta, então, é depende... (Entrevistado APEL1).

Nesse sentido, notamos que o julgamento sobre "o outro" ainda é muito recorrente, o que está mais explicitado nas perguntas 5.13 e 5.14, as últimas do questionário.

Na questão 5.13 os entrevistados escutaram dois áudios de dois livros didáticos de italiano como LE. O primeiro, do manual *Domani 1*, da unidade 5 (*Che ore sono?*, ou seja, *Que horas são?*), atividade 1, é um diálogo entre três turistas italianos de diferentes regiões. O episódio inicia com um turista que, à meia-noite e meia, bate à porta do convento em que está hospedado, o qual fecha à meia-noite. Depois de chamar várias vezes, um vizinho diz que "basta" e joga um balde d'água no rapaz que depois disso o xinga de *scemo* (bobo, tonto) e *cretino* (cretino, imbecil).

É interessante notar que o texto auditivo é inserido logo nas primeiras unidades do manual, o qual, se não for trabalhado devidamente pode criar e reforçar mais estereótipos, assim como o outro áudio que colocamos na sequência para os entrevistados. O segundo texto, do livro *Magari*, inserido na unidade 15 (*Non solo parolacce*, ou seja, "Não apenas palavrões"), sendo especificamente a atividade 1c, é um diálogo entre um casal italiano que vai a Roma. A mulher inicia o diálogo pedindo para o marido para irem ao restaurante *La parolaccia*, mas ele diz não querer ir pelo fato de os romanos serem vulgares. Mesmo assim eles vão ao local e, quando o homem pede uma mesa disponível, o garçom diz para ele encontrar sozinho e aquele o chama de "*pirla*", uma expressão vulgar tipicamente milanesa, utilizada em diversos dialetos da Lombardia, principalmente em Milão, para se referir a uma pessoa estúpida, "idiota". A partir desse xingamento o garçom utiliza diversos outros, tais como: *stronzo*, *zozza*, *cazzo*.

O diálogo pode ser considerado engraçado pelo fato de o restaurante realmente existir e esse aspecto cultural italiano ser explorado para atrair turistas. No diálogo, há frases em variações linguísticas italianas que não são a língua oficial, tais como: "*de tu' moje!*" (*di tua moglie*, em italiano oficial/ "da tua mulher", em português), etc.

Depois de escutarem um trecho de cada áudio, foram realizadas algumas perguntas, entre elas: *Como as pessoas se comportam?* e obtivemos várias respostas, entre elas:

Achei mais **bruto. Enérgico.** [...] **Não gostei do comportamento deles** (risos) (Entrevistado ALetras1).

[...] sempre se xingando, bem típico de italiano, xingar e brigar. É **um povo muito briguento**, como minha mãe diz... (risos) (Entrevistado ALetras3).

Nas duas situações eles são **enérgicos**, né. [...] Eles **xingam**, nos dois. [Isso é normal?] Olha, parece ser. Não sei se é um estereótipo, né. Esse estereótipo é verdadeiro! (risos). Porque, gente, você escuta palavrão em filme, numa conversação básica tem lá um "porco..." (Entrevistado PLetras).

São meio **agressivos**, né. Eu acho que uma grande maioria é assim mesmo. O descendente também. [...] (Entrevistado ACElem1).

A primeira é bem **grosso**. Essa outra não é muito diferente não. São bem **enérgicos**! (Entrevistado ACElem2).

Bem italiano mesmo, né! Xinga e fala alto! Bem **típico italiano** mesmo, né! Assim, invasivos. Os italianos são meio invasivos... Eu vejo, assim, que não tem muito esse pudor, assim, né. Bem coisa de italiano mesmo (Entrevistado ACElem3).

Como italianos! (risos). [E como é se comportar como italiano?] Ah, minha filha, **não tem muitas papas na língua não!** (risos) Gosta de **reclamar**, que Deus o livre! *Sono brontoloni, Dio Santo, sempre, se piove, se fa caldo, se c'è la neve, se c'è il sole...* [E eles se xingam?] Oh! Principalmente de stronzo! Ou mandar para aquele lugar também... (Entrevistado PCElem).

Foi **grosso... Bruto** (Entrevistado APEL2).

Estressados, brigões... É típico... Ambos retrataram isso... Eles são muito briguentos... (Entrevistado APEL3).

Un cretino! (risos). Ah, sim! Essa **mania de xingar**, também! **Típica**. Fanculo pra eles é normal, né. [...] (Entrevistado PPEL).

Barulhentos, né. Barulhentos e sei lá, **grosseiros, expansivos**, né. Se ofendem fácil... [É típico se xingar?] Sim, né (risos). O meu pai até era mais tranquilo, mas ele falava uns palavrão em italiano. Ensinou o papagaio a falar palavrão em italiano! Minha mãe mais. Minha mãe acho que era mais nervosa... (Entrevistado AProliti2).

Eles falam muito palavrão [...]. Palavrão é típico! É o que mais eles usam. Em tudo. Nas conversas. Mesmo as pessoas de mais idade você percebe que "*Un cazzo*", "*Un casino*", falam palavrão como algo natural... *Lascia fregarsi, me ne frego...* É natural pra eles. [E o descendente?] Sim... Fala bastante... *Bestemie*. Por qualquer coisa eles usam. Apesar de que o descendente não usa palavras de tão baixo calão como o italiano. Porque o italiano ele usa mesmo! *Vaffanculo* é em todo lugar! (Entrevistado PProliiti).

Aí a impaciência deles... [...]. Nítido [impaciência]. É assim. [...]. [E brigam e xingam?] Mas isso é natural, não é uma coisa que espanta, né. A gente se sente um pouco mais espantado... [O fato de a professora ter falado sobre isso ajudou?] Sem dúvida. Nos restaurantes, na hora de se portar em locais públicos (Entrevistado AAulaspart1).

Ah, também! Totalmente, né! Você vê, você imagina a pessoa! Você sabe que a pessoa está **gesticulando** muito. Não tem como ela estar sentadinha, paradinha, as **expressões** são muito **fortes, incisivas**! [Eles se xingam muito?] Se xingam! Muito, né! [É normal?] Lá na Itália é, mais do que aqui no Brasil, porque aqui eles levavam umas tabefinhas ainda, né. Acho que tem disso, assim... A convivência muito com a questão religiosa acabou mudando um pouquinho isso, né. Mas lá, vamos combinar, né! O **fanculo** é normal! [...] (Entrevistado AAulaspart3).

Scemo, cretino! (risos) É bem isso mesmo! (risos). Meu Deus, como **xingam, né!** (risos). **Como xingam! Stronzo, scemo, cretino!** Eles xingam assim mesmo! É bem típico e choca a gente. A gente não é acostumado tanto. Nem o descendente xinga desse jeito! Que engraçado, gente! (Entrevistado PAulaspart).

Aquele **comportamento ruidoso, barulhento**... [É comum o italiano se xingar?] Sim. Xingam tudo, xingam Deus, Nossa Senhora... É muito grosseiro, né, o tratamento popular. Até nós aqui no Brasil somos mais ou menos assim... (Entrevistado AEscpart1).

[...] Xingam... Estavam exaltados. Semana passada tava uma briga. As irmãs da minha avó estavam jogando baralho. [...] Minha avó não gosta muito de baralho porque minha bisavó xingava muito se começava a perder no jogo... (Entrevistado AEscpart2).

De **comportamento normal que eles têm no dia a dia!** (risos) Eles são bem enfáticos na hora de falar. Embora eu não tenha visto com certeza estavam gesticulando, falam alguns **palavrões**. Isso é comum. Não vejo como sendo uma agressão, pra eles não. [...] (Entrevistado PEscpart).

Na questão 5.14 os entrevistados assistiram a um breve trecho do programa italiano de entrevistas Porta a Porta, da RaiPlay, publicado em 25 de novembro de 2016. O vídeo, disponível no YouTu-

be, está intitulado como: *Duro confronto in studio tra il Presidente del Consiglio dei Ministri Matteo Renzi e il segretario di Fratelli d'Italia, Giorgia Meloni*⁶⁷. Depois de exibida uma parte do programa, foram realizadas as seguintes perguntas: *Como foi? Como os personagens se comportam? Eles falam ao mesmo tempo? Não deixam o outro falar? O que você acha disso?*

Apesar de ser definido pelos próprios jornalistas italianos como um duro confronto, os entrevistados para esta pesquisa, quando viram o trecho do programa, associaram o comportamento de confronto exposto com as definições comportamentais dos italianos apresentadas anteriormente. Todos os entrevistados evidenciaram o fato de os italianos roubarem o turno, conforme podemos observar em algumas respostas:

Novamente (risos). **O italiano sendo italiano. Brigando e discutindo** e... Ali no caso com mais classe, porque são pessoas também de uma classe social e profissional elevada. [Falam ao mesmo tempo?] Com certeza. **Interrompem** o outro... **Não deixa o outro falar**... [...] (Entrevistado ALetras3).

Bem italiano mesmo, né! Xinga e fala alto! Bem típico italiano mesmo, né! Assim, invasivos. Os italianos são meio invasivos... Eu vejo, assim, que não tem muito esse pudor, assim, né. Bem coisa de italiano mesmo (Entrevistado ACelem3).

Interrompe o tempo todo, né! (risos). Ai, meu Deus do céu, que tristeza! (risos). É muito **comum essa interrupção e esse exagero**, essa coisa quente na hora da discussão, né! **De falar alto, gritar, gesticular!** Muito! Muito! [E isso você acha que é importante?] Com certeza, porque o aluno tem que saber que é um dado cultural, né, de linguagem... [E geralmente não é tratado no livro, né? E nas aulas?] Nem nas aulas... Eu falo um pouquinho daquilo que eu tive experiência, mas nunca tenho nada pra comprovar. Nunca levei, assim, um vídeo, pra mostrar que eles são, assim, esse exagero. Não... Nunca levei nada parecido, mas seria muito legal.

67 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dxp4WCKGJrA&spfreload=10>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

Seria muito bom se tivesse um material nesse aspecto comportamental, que é da cultura, né (Entrevistado PAulaspart).

O italiano mais formal e tudo, só que tive dificuldade eles discutindo junto... [E o comportamento? Falam ao mesmo tempo?] Sim. **Se sobrepõem um sobre o outro** aquela velha tentativa de falar mais alto e sobrepor sobre o outro. O comportamento mais dela... **Acho feio**, né, não sei se diariamente fazem isso, mas pra nós isso é comum. Alguém sem argumento querer se sobrepor com voz alta... (Entrevistado AEscpart1).

Outros entrevistados também enfatizaram o comportamento apresentado no programa de televisão como falta de respeito ou falta de educação:

Falam (risos). O brasileiro menos. Nos debates mesmo é proibido aqui. Mas eles **falam** bem mais **interrompendo o outro**. Eu cansei de parar de falar porque eu não podia terminar (risos). Aí eu perguntava: "Hai finito? Posso concludere?" (risos). [E o que você acha disso?] Ah! Eu prefiro o italiano, porque como sou uma boa falante também, né! Eu não gosto que me interrompam... Eu ficava brava, mas por respeito, eu estava no trabalho... (risos). [Deve ser trabalhado isso em sala?] Deve. Falta isso. Eu conheço e nem lembava mais. Entendeu? Então quem não conhece vai chegar lá um dia e levar um susto. É interessante. Porque daí não vai chegar lá e pensar: "Vão se matar agora!" (risos). Eu levava susto lá! Muitos sustos! (Entrevistado ALetras2).

(risos). Você esquece o assunto, né! Vem a **grosseira**, outro **interrompendo**! É bem característico! Agora eu lembrei de quando eu fiz o máster na Itália, tinha uns professores tão chatos! Tinha uma que era muito **chata e grossa**! Ela tratou um outro professor que era muito querido tão mal! Mas pra ele parecia uma coisa tão normal! Mas pra mim aquilo foi uma grosseira... [...] [Isso deve ser trabalhado em sala?] Eu acho que toda essa questão tem! Tem! Tem! Eu acho que na minha graduação isso não foi muito trabalhado. Eu fui pra Itália muito ingênua. Muito ingênua em muitas situações... Ai, gente (Entrevistado PLetras).

Eles se insultam! (risos) [...]. Eles **são muito de impor a ideia deles**, né. E provavelmente não dão o braço a torcer tão fácil pelo jeito. **Falam juntos** o tempo todo... Não acho feio porque é uma cultura deles... [Vocês, na tua família, tem esse hábito?] Não! Só quando quer... Falta de educação... (risos) (Entrevistado APEL3).

Ah, inclusive essa era uma coisa que a gente reparava muito. Meu marido falava "Mas são burros! Como que pode, um **não espera o outro terminar e já interrompe**", né. Bem verdade (Entrevistado PPEL).

Ah! Com **muita interrupção, choques, afrontas**... Falam ao mesmo tempo, não deixa o outro falar... Não gosto disso não. Muito mal educado eu acho. Não respeita o momento do outro se expressar. Interrompe. [É típico do italiano?] Acho que é, né (Entrevistado AProliti2).

Meu Deus! (risos) Só faltou sair no tapa! Uma tá defendendo uma ideia, mas ela defende tão enfaticamente que ela vai para as vias de fato se o cara deixar. E ele também. **Bem estúpido!** [É natural esse comportamento?] É. Quando você olha pra eles, você escutar eles falarem nos trens, nos metrô... Quando eles se encontram você para e pensa: "Meu Deus, vão pro tapa!". [O brasileiro iria?] Com certeza! Os italianos são mais verbais, discutem, gesticulam muito mais de uma forma enfática. A gente diria: "O cara vai pra cima!", mas de repente ficou tudo bem, eles se dão a mão e tchau. [E eles falam ao mesmo tempo?] Falam! Ixi! É natural... (Entrevistado PProli1).

Que bagunça, hein! (risos) Nossa Senhora! **Ninguém respeita ninguém!** [O descendente herdou isso?] Sim. [O que você acha disso?] Quem vem de fora acha que está tendo alguma briga, que alguma coisa está acontecendo, né! (Entrevistado ACElem2).

Falam assim com bastante ânimo, né. **Intervém no meio muitas vezes, desrespeitando a opinião, o pensamento, interrompem.** Se eles estão vivendo, vivem e falam dessa maneira, se eles acham ser o correto, não posso dizer nada pra corrigir essa situação, né. Mas eles **falam com ânimo, determinação.** Muitas vezes **faltam um pouquinho a ética** (risos), sei lá. Mas a nosso ver, né. Quem sabe pra eles seja normal... [Os descendentes também tem esse hábito?] Ah, tem!!! (Entrevistado AProliti3).

As enunciações acima são tanto de italodescendentes como de outros que disseram não ter a ascendência (ALetras2, APEL3, PPEL). Devemos lembrar, porém, que apesar de os outros três acima (ACElem2, AProliti2 e PProli1) terem se classificado como apenas descendentes de italianos, eles estão inseridos na co-

munidade brasileira, em contato com diferentes etnias e origens, onde se tem as fronteiras étnicas instáveis, alargadas, misturadas, expandidas e recriadas.

Em outros momentos podemos constatar que os entrevistados relacionaram de maneira mais estreita o comportamento dos italianos, apresentado por meio do programa de televisão, com os italodescendentes:

Sim. Acredito que sim. O cascavelense também. Minha família **fala todo mundo ao mesmo tempo**. Isso é normal. Quando vou almoçar na casa do meu namorado eles não conversam ao mesmo tempo. A gente não, todo mundo junto, fala com as mãos, meu Deus do céu! (risos) (Entrevistado ALetras1).

Eu já assisti um pouco desses programas no Rai 1 o Rai 3. **Parece que estão sempre brigando, né?** Um tá **roubando a fala do outro**. Eu acho que é um pouco característica nossa também. A gente faz isso, muito. [Como os personagens se comportam?] Eles parecem que estão sempre brigando. É típico deles. O alemão também é assim... A gente [descendente] tem muito disso também. [Eles falam ao mesmo tempo? O que você acha disso?] É ruim, né. A sensação é de que a gente está sempre brigando, falando alto, parece que tem problema de surdez. É interessante falar sobre isso. É uma característica. A gente herdou isso, queira ou não. Aos domingos quando a gente tá lá em casa, almoçando toda família, parece que é uma briga, né. E os que estão de fora às vezes ficam assustados e não participam porque não tem vez... (Entrevistado ACElem1).

Pra mim é tão normal, **na minha família é desse jeito!** Meu marido, quando tá eu e minhas irmãs, alguém tá tentando falar e nós blablabla, pega a senha! (risos). [Você acha que isso a gente trouxe do italiano?] Acho que sim. Bem forte! [Outras culturas não são assim?] O alemão com certeza não! Minha irmã morou na Alemanha e na Itália. É completamente diferente. Você termina de falar, aí eu vou falar... **Na Itália um vai cortando o outro**, né. (risos). Aqui também... [Você acha que existe esse choque cultural aqui entre famílias por causa disso também?] Acho que sim. Nossa! Tem sim! (Entrevistado PCElem).

De uma forma educada, né (ironiza). Estão discutindo... Bons políticos, né. É um debate político, né. Da mesma forma ali pre-

sente o **gestual**. A **discussão** e a **intervenção**. Parecido aqui com o Brasil, né. Um tentando colocar sua posição e outro bravo... Defendendo uma causa contrária ao que o outro pensa... [...] (Entrevistado APEL1).

Então... Eu acho que eles não estão conversando, eles estão discutindo realmente. Tem mais pessoas falando junto e bem rápido. Eles **falam ao mesmo tempo, sobreposto**... É ruim de entender, mas assim a gente tem muitas conversas em família. Isso é muito **comum entre os descendentes de italiano** (Entrevistado APEL2).

É. Outra coisa **bem comum dos italianos é falar todo mundo ao mesmo tempo**. Isso é uma coisa bem clara no italiano. O marido da minha irmã, ela recém se casou, ele é alemão. E ele conversando com a gente, a família toda reunida no final de ano, festas, natal, ano novo, todo mundo falando junto, uma confusão, aquela bagunça e daí ele virou para o meu marido e falou: "Olha, na Alemanha é uma falta de educação gigantesca todo mundo falar ao mesmo tempo. Quando um fala todo mundo se cala pra ouvir o que a outra pessoa está falando". E aqui isso é tão comum! Ele não estava achando ruim nem nada, ele estava constatando como é diferente. Isso é muito parecido. **Nós trouxemos muito isso do italiano**. O italiano tem muito disso, de falar junto e argumentar junto e ser muito incisivo na argumentação porque ele fala com mais propriedade. Isso já se enraizou na cultura brasileira e talvez a gente nem se dê conta de que venha dessa tradição italiana, né. A gente já faz isso sem nem perceber que traz de lá, dos italianos (Entrevistado AAulaspart1).

[...] Eu acho uma **confusão**, porque daí vai virando, sabe, tem horas assim que eu penso "Meu Deus do céu!". [E o descendente?] Acho que trouxe isso, pelo menos naquela comunidade que eu vivi... (Entrevistado AEscpart3).

Mais uma vez podemos notar, portanto, a apropriação de traços estereotípicos para a delimitação de fronteiras étnicas e marcação da italianidade. Essas auto-definições podem ser encontradas em diferentes contextos. Na página Italianismo, no Facebook, também há memes que evidenciam o comportamento enérgico do italiano, relacionando-o aos descendentes:

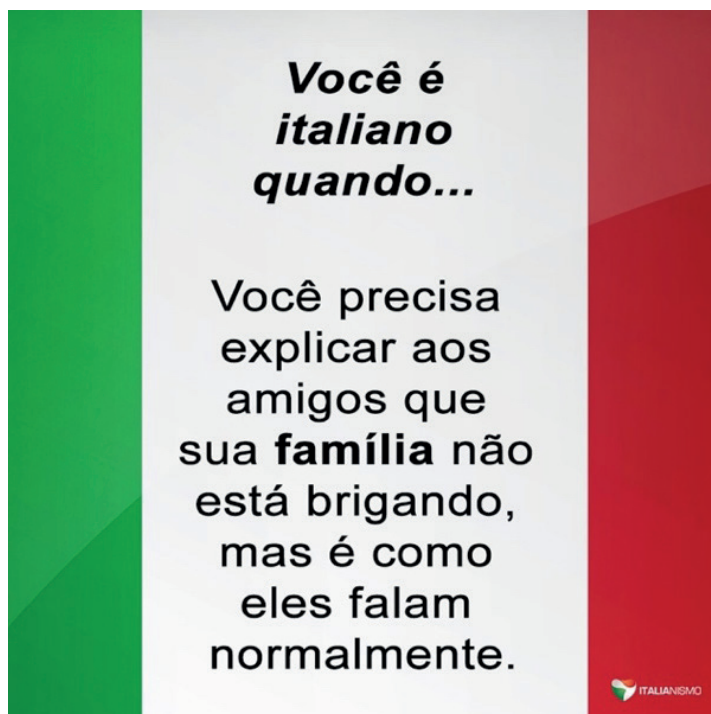
Ilustração 18 - Meme estereotípico IV



Fonte: www.facebook.com/italianismo/. Acesso em: 7 jul. 2018.

O meme anterior, publicado em 23 de maio de 2018, conta com mais de 13 mil curtidas e 95.259 compartilhamentos (em julho de 2018) e 4,5 mil comentários. Tais dados enfatizam, mais uma vez, como os estereótipos sobre os italianos são disseminados, tal como o meme a seguir:

Ilustração 19 - Meme estereotípico V



Fonte: www.facebook.com/italianismo/. Acesso em: 7 jul. 2018.

De 21 de maio de 2018, com 5,3 mil curtidas, 5.618 compartilhamentos e 333 comentários (em 2 de julho de 2018), a ilustração, bem como as outras apresentadas, brinca com os estereótipos, os quais são tomados como verdade absoluta, generalizados e apropriados como marcadores de identidade étnica italiana.

O contexto influencia, no entanto, a compreensão de informação não-estereotípica. Em Cascavel, por exemplo, o fato de haver muitos italodescendentes muda o modo como eles veem os estereótipos fixados sobre eles. Da mesma forma, o fato de muitos deles terem viajado para a Itália possibilita outras informações e,

consequentemente, a formação de outros estereótipos ou a reafirmação de antigos. Por exemplo, alguns entrevistados narram episódios de viagem para a Itália, contando como foram tratados e reafirmam a "grosseira" dos italianos, relacionando-a com aquela dos italodescendentes.

Relativizar e refletir sobre os estereótipos, sobre os aspectos da identidade étnica é de extrema relevância, quando se tem como objetivo formar pessoas mais conscientes e competentes comunicativamente. Relevante é também compreender que os jovens italodescendentes se identificam de maneira diferente e que as fronteiras étnicas são mais alargadas hoje, uma vez que a identidade está em constante mudança. Entender que as generalizações são perigosas é perceber que os estereótipos podem gerar e disseminar preconceitos, os quais, consequentemente, podem motivar discriminações.

Observamos que estereótipo e racismo não são sinônimos, mas este pode acabar sendo gerado a partir da difusão, expansão e força daquele. Zampieri (2012/2013) destaca essa questão:

Estereótipo e racismo não são, certamente, sinônimos. O estereótipo é a atitude, a postura de um grupo em relação a outro grupo e o termo racismo acabou assumindo, com o passar dos anos, uma considerável ampliação de sentido, chegando a ser designado para qualquer forma de discriminação. O racismo é uma relação social de opressão e de abuso que naturaliza relações desiguais e explica o fato de um grupo ser subordinado a outro. O debate atual não se baseia em aspectos de tipo biológico, mas, sobretudo, a respeito do pertencimento étnico que cria conflito (ZAMPIERI, 2012/2013, p. 10, tradução nossa).⁶⁸

68 *Stereotipo e razzismo non sono certamente sinonimi, ma lo stereotipo è sempre atteggiamento di un gruppo verso un altro gruppo e il termine razzismo ha assunto negli anni un considerevole allargamento di significato, arrivando ad essere chiamato in appello per ogni forma di discriminazione. Il razzismo è un rapporto sociale di oppressione e di sfruttamento che naturalizza relazioni diseguali e giustifica il fatto che un gruppo sia subordinato ad un altro, e il dibattito attuale si basa soprattutto non su aspetti di tipo biologico, ma è piuttosto*

Pereira et al. (2003) também salientam que não se deve confundir estereótipo com preconceito, pois o primeiro está mais relacionado às crenças e expectativas que se tem em relação a um grupo e o preconceito está mais a nível da atitude e crenças derogatórias, expressadas em comportamentos hostis e discriminatórios.

Em suma, podemos dizer que as relações intergrupais, por estarem assentadas em estratégias cognitivas e motivacionais que favorecem a diferenciação entre *ingroup* e *outgroup*, promovem não apenas os estereótipos e os preconceitos, como também facilitam a manifestação de comportamentos discriminatórios em relação aos indivíduos de grupos externos (PEREIRA et al, 2003, p. 2).

No entanto, devemos lembrar que as atitudes se fundamentam nas crenças, nas percepções e convicções que se tem em relação ao outro. Nesse sentido, a etnicidade, as identidades construídas e o fortalecimento de marcas de identificação podem apresentar também, no entanto, no outro extremo, questões complicadas de lidar, pois podem acabar gerando estereótipos e consequentemente preconceitos e racismo.

A identidade étnica, definida pela maioria e como um mérito majoritário, sempre conteve um traço de racismo – racismo entendido aqui como um conjunto de crenças que (baseado em determinados critérios, tais quais aparência física, língua, cultura e outros hábitos) exclui certas pessoas e aceita outras. Enquanto que a identidade étnica pode ter uma qualidade positiva, o racismo é sempre negativo, uma vez que exclui as pessoas em vez de incluí-las, e assim procede baseado em critérios seletivos, muitas vezes interpretados subjetivamente (MEY, 1998, p. 84).

Tendo, dessa maneira, uma linha muito tênue entre inclusão e exclusão, percebemos os perigos da valorização da identificação

l'appartenenza etnica a creare conflitto (ZAMPIERI, 2012/2013, p. 10).

étnica e da italianidade. Ao conferir prestígio a um grupo, o ser humano acaba excluindo e/ou desvalorizando os outros. As relações são dicotômicas por natureza. Não podemos escapar desse processo, natural de qualquer relacionamento, convivência, contato. Propomos, porém, a relativização, a mediação de conflitos, a construção de raciocínios e a expansão de uma nova consciência.

Para isso, compreender que as regras de funcionamento de uma outra cultura são e podem ser diferentes é desenvolver um entendimento ampliado e intercultural. Goffman (1998) explica que as "Regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento e estas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação" (GOFFMAN, 1998, p. 14). Nesse sentido, Gumperz (1998) fala sobre as convenções de contextualização, ou seja, sobre as pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas.

Para além das pistas linguísticas (alternância de código e de variações linguísticas), temos também outras pistas:

São pistas linguísticas (por exemplo, alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralingüísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entoação, o acento, o tom), constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos (RI-BEIRO; GARCEZ, 1998, p. 98).

As convenções sociais, as quais podem ser compreendidas como regras culturais, compõem as pistas de natureza sociolinguística. Estas, não são apenas linguísticas, mas, também, paralingüísticas e prosódicas. Percebemos, portanto, que essas pistas estão para além do aspecto puramente verbal. Quando se fala em entonação de voz, por exemplo, compreendemos que a língua

verbal é emoldurada e moldada por aspectos não verbais, culturais, sociais, comportamentais. Nesse sentido, entendemos que língua verbal e não verbal estão conjugadas e não podem ser separadas, assim como língua e cultura.

Gumperz (1998) denomina essas regras culturais como pistas de contextualização e observa que elas são pouco observadas conscientemente:

Na maioria dos casos, elas são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta. Portanto, essas pistas devem ser estudadas em relação ao processo e ao contexto e não de forma abstrata (GUMPERZ, 1998, p. 99).

Tais pistas de contextualização podem ser entendidas, também, como "regras de comportamento", de "etiqueta", as quais são implícitas. Os brasileiros, ao interpretarem os italianos como "mal-educados", "estressados" ou "grosseiros", talvez, não compreendam as normas culturais da outra comunidade. Gumperz (1998) esclarece que o ritmo ou alteração na pronúncia podem interferir demasiadamente na comunicação:

Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não-cooperativo, ou que não entende. Os interlocutores geralmente não se dão conta de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou uma alteração na pronúncia. Falhas de comunicação desse tipo, em outras palavras, são consideradas gafes sociais e levam a julgamentos errôneos da intenção do falante; provavelmente não serão identificadas como simples erros lingüísticos (GUMPERZ, 1998, p. 100).

Logo, a compreensão de que é natural entre os italianos e também, muitas vezes, entre italodescendentes, falar energicamente e ao mesmo tempo, roubando o turno, é necessária para que o indivíduo entenda, respeite e saiba se posicionar nessa cultura.

Nesse aspecto, esse entendimento é fundamental para que o falante de uma língua estrangeira desenvolva a própria competência comunicativa. Hymes (1995) cita diversos exemplos em diferentes contextos:

A aquisição da competência em uso, de fato, pode-se expressar da mesma forma que a aquisição da competência gramatical. Dentro da matriz de desenvolvimento em que se adquire o conhecimento das orações de uma língua, as crianças também adquirem o conhecimento de um conjunto de formas em que estas orações se utilizam. A partir da experiência finita dos atos de fala e sobre interdependência das características socioculturais, aqueles desenvolvem uma teoria geral de fala que resulta apropriada para sua comunidade e que empregam o mesmo que eles fazem com outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) utilizadas no desenvolvimento e realização da vida social (cf. Goodenough, 1957, Searle, 1967). As crianças adquirem a capacidade de reconhecer, por exemplo, o comportamento questionador apropriado e inapropriado; por exemplo, entre os araucanos do Chile, a repetição de uma pergunta representa um insulto; entre os tzeltal de Chiapas, México, não é apropriado fazer uma pergunta direta ou responder 'nada'; entre os Cahinahua do Brasil, uma resposta direta para uma primeira pergunta implica que a pessoa que responde não tem tempo para falar, enquanto que uma resposta vaga supõe que essa pergunta será respondida de forma direta pela segunda vez, então a conversa pode continuar (HYMES, 1995, p. 35-36, tradução nossa).⁶⁹

69 *La adquisición de la competencia en uso, de hecho, se puede expresar en la misma forma que la adquisición de la competencia gramatical. Dentro de la matriz de desarrollo en la que se adquiere el conocimiento de las oraciones de una lengua, los niños también adquieren el conocimiento de un conjunto de formas en las que estas oraciones se utilizan. A partir de la experiencia finita de los actos de habla y su interdependencia con las características socioculturales, aquéllos desarrollan una teoría general de habla que resulta apropiada para su comunidad y que emplean igual que hacen con otras formas de conocimiento cultural tácito (competencia) utilizadas en el desarrollo y realización de la vida social (cf. Goodenough, 1957, Searle, 1967). Los niños adquieren la capacidad de reconocer, por ejemplo, el comportamiento interrogativo apropiado e inapropiado; por ejemplo, los araucanos de Chile, el repetir una pregunta representa un insulto; entre los tzeltal de Chiapas, México, no resulta apropiado efectuar una pregunta directa, o responder 'nada'; entre los cahinahua de Brasil, una respuesta directa a una primera pregunta implica que la persona que responde no tiene tiempo para hablar, mientras que una respuesta vaga supone que esta*

O comportamento de um povo, portanto, é regido por várias regras culturais e implícitas. Falar corretamente uma frase, no nível gramatical, não pressupõe que ela esteja estilisticamente adequada, pois "uma frase pode ser gramaticalmente correta, estilisticamente desajeitada, socialmente diplomática e de uso pouco frequente" (HYMES, 1995, p. 37, tradução nossa)⁷⁰. Além disso, a competência comunicativa vai além dos aspectos verbais.

O ser humano não se comunica apenas de maneira verbal (oral ou escrita), mas também, por meio de gestos e expressões corporais. A linguagem não verbal é inata, mas pode ser, também, aprendida, segundo Furnham (2001). No entanto, sabemos que, talvez, afirmarmos que a linguagem não verbal pode ser aprendida, como um tom de voz mais forte, pode ser perigoso. Mesmo assim, nos arriscamos e defendemos que pode-se, ao menos, compreender e respeitar a maneira de ser, o tom de voz mais alto ou a energicidade do outro.

Apesar de ser muitas vezes inconsciente e não-intencional, a capacidade de interação, de postura, de atuação social são, em diversas ocasiões, fundamentais para que uma frase verbal tenha eficiência contextual. Nesse sentido, a compreensão e o entendimento da atuação social e da postura do outro fazem parte do desenvolvimento da competência (socio)comunicativa do sujeito que interage. Apresentamos, então, no próximo capítulo, algumas concepções de ensino que permeiam em aulas de LI e como a competência sociolinguística pode contribuir nesse processo.

pregunta se responderá de forma directa la segunda vez, con lo que la conversación puede continuar (HYMES, 1995, p. 35-36).

⁷⁰ *"una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente"* (HYMES, 1995, p. 37).

05

ENSINO: RUMO À ABORDAGEM SOCIO(INTER) COMUNICATIVA

Identificados os fatores históricos, linguísticos e socioculturais das comunidades italiana e ítalo-brasileira, analisadas as crenças e as percepções em relação às variedades linguísticas e socioculturais italianas, e evidenciada a presença do ensino de língua italiana em Cascavel em diferentes âmbitos no município, propomos neste capítulo análises e reflexões sobre o trabalho com as variações linguísticas e a competência comunicativa intercultural, bem como os fatores histórico-étnicos em aulas de LI.

Verificamos, também, as percepções sobre o ensino de língua e cultura italiana de alunos e professores de diferentes âmbitos. Observamos as motivações que os leva-

ram a estudar o idioma e a relação do estudo dessa língua com questões identitárias, atitudes socioculturais e linguísticas.

Analizamos, também, os materiais didáticos utilizados em Cascavel para o ensino de italiano como língua estrangeira, para verificar se consideram as variedades linguísticas e culturais, o talian e a interculturalidade.

Para iniciarmos, no entanto, relembremos, brevemente, a evolução das abordagens de ensino de LE, uma vez que ainda hoje métodos mais antigos se refletem em sala de aula, por meio da formação dos professores e dos livros didáticos utilizados.

5.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em meados do século XX surgiu a preocupação com a prática, com a aplicação da linguística no ensino de línguas. A Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945, fez com que surgisse a necessidade de comunicação entre falantes de diferentes línguas, aliados ou não de guerra. Com isso, os métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com base na abordagem Gramática e Tradução, acabaram sendo questionados, uma vez que se pautavam essencialmente no desenvolvimento da leitura com base em regras gramaticais, tradução das “boas obras” literárias, principalmente aquelas latinas e gregas, assim como análise gramatical/sintática. Assim, os conteúdos eram expostos de forma sistemática, compacta, estrutural. A gramática era apresentada sem um contexto, de maneira lógica e dedutiva, e o que predominava era o domínio de textos escritos.

A partir dos anos de 1890 o Método Direto, denominado de método anti-gramática, método da reforma, método indutivo, natu-

ral e analítico (NEUNER; HUNFELD, 1993), surgiu com o objetivo de atender alguns anseios sociais, diante da insatisfação com o método anterior, também chamado de tradicional.

O foco do Método Direto estava na língua falada, a qual partia da realidade do aluno, sujeito sociocultural, a partir de situações cotidianas. Com esse método, a aula passou a ser monolíngue, pois o instrutor comunicava-se apenas na LE, fazendo com que a tradução deixasse de ter importância. Fotos, imagens, ilustrações, objetos concretos da sala de aula ganharam espaço acentuado nas aulas de língua, os quais serviam de apoio, nomeando-os diretamente. Nesse sentido, esse método priorizava o aprendizado natural, como ocorre com as crianças que reproduzem palavras e sentenças.

A partir de 1940, nos EUA, o Método Audiolingual, sob influência do estruturalismo, foi desenvolvido com base na preparação de militares para a Segunda Guerra Mundial, o que deveria ser feito de forma rápida e eficiente. O audiolingualismo teve como pressuposto a teoria psicopedagógica behaviorista, cujo expoente principal foi Skinner. Neuner e Hunfeld (1993) esclarecem que o aprendiz acabava aprendendo a se comunicar na nova língua por meio do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos, por meio da audição e da repetição de um diálogo. A memorização, então, acaba sendo o principal aspecto, aliada às habilidades primárias de ouvir e falar, sendo a leitura, a escrita e a literatura, deixadas de lado.

No final da década de 1960, em contrapartida ao método audiolingual, mudanças teóricas e conceituais na Linguística e na área do ensino de línguas fizeram com que algumas questões fossem questionadas e repensadas. Pesquisadores como Dell Hymes e John Gumperz romperam com a noção de falante ideal

e de comunidade homogênea, apresentando o conceito de “competência comunicativa”. Para eles, os falantes, para serem competentes comunicativamente devem adquirir não apenas regras formais da língua, mas, principalmente, regras sociolinguísticas, as quais também podem ser analisadas e descritas (COOK-GUMPERZ, 1991).

O termo competência comunicativa foi definido, primeiramente, por Dell Hymes, na segunda metade dos anos 60, no âmbito da Sociolinguística Interacional e da Etnografia da Comunicação, em que o falante está em um contexto social de fala e produz enunciados gramaticalmente adequados a determinada situação.

Dell Hymes (1995) explica que no mundo da teoria linguística há duas áreas: a competência linguística e a atuação linguística, as quais estão relacionadas. Assim, o conhecimento explícito e implícito estão atrelados e são indissociáveis para uma comunicação eficiente.

Temos, então, que oferecer explicações para o fato de que uma criança normal adquire o conhecimento de sentenças, não apenas como aspectos gramaticais, mas também como apropriadas. Esta criança adquire competência relacionada a quando falar, quando não, e o que falar, com quem, quando, onde, de que maneira (HYMES, 1995, p. 34, tradução nossa).⁷¹

Para Dell Hymes, a aquisição da competência comunicativa é nutrida pela experiência social, pelas necessidades e motivos de comunicação. Ele esclarece, ainda, que a gramaticalidade está relacionada à competência e que a aceitabilidade está no nível da atuação. Nesse aspecto, o estudioso chama atenção para o fato

⁷¹ Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma (HYMES, 1995, p. 34).

de que “uma frase pode ser gramaticalmente correta, estilisticamente desajeitada, socialmente diplomática e pouco utilizada” (HYMES, 1995, p. 37, tradução nossa).⁷² Compreendemos que essa reflexão é extremamente pertinente, principalmente em relação à língua estrangeira, quando, por exemplo, os alunos constroem frases corretas gramaticalmente, mas que não são frequentes no idioma o qual aprendem.

Vale lembrar que, no entanto, o conceito de competência para Hymes é diferente daquele definido por Chomsky. Para este, a competência é o conhecimento gramatical, arraigado ao estado mental e não uma habilidade para ser empregada e utilizada.

Para Hymes, por outro lado, competência é a habilidade de fazer algo: usar a língua. Para ele, o conhecimento gramatical é um recurso, não uma configuração cognitiva abstrata existente em si mesma como uma estrutura mental. A maneira pela qual esse conhecimento se torna uso é, portanto, uma questão central e é necessariamente um componente da competência comunicativa (WIDDOWSON, 1995, p. 84, tradução nossa).⁷³

A teoria da competência comunicativa foi elaborada a partir de críticas sobre as lacunas existentes na teoria chomskiana de “competência” e “desempenho” linguísticos. Hymes (1967, 1972) propôs uma reformulação dos conceitos chomskianos e adicionou o termo “comunicativo” ao termo “competência”, demonstrando, assim, sua preocupação com o uso real da língua pelo falante, como ser social, em suas interlocuções.

72 “una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente” (HYMES, 1995, p. 37).

73 Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es por tanto una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa (WIDDOWSON, 1995, p. 84).

Widdowson esclarece que a competência comunicativa, nesse ponto de vista, é aquela em que a adaptação é a base essencial, uma vez que o falante pode fazer ajustes a partir do conhecimento que ele tem do conjunto de regras da língua. Assim, "as regras, de uso, ou de qualquer outra coisa, são inúteis a menos que se possa atuar sobre elas, a menos que seu objetivo e as condições para sua utilização sejam entendidas" (WIDDOWSON, 1995, p. 90, tradução nossa).⁷⁴ Sendo assim, entendemos que a gramática é importante, mas não é útil se não for aplicada e contextualizada, se não for apre(e)ndida e compreendida.

Canale (1995) adverte que o conceito de competência comunicativa na linguística aplicada foi, a princípio, desviado. Para ele, a comunicação real é uma forma de interação social, a qual tem lugar em contextos discursivos e socioculturais. É uma linguagem autêntica, a qual sempre tem um propósito.

a competência comunicativa refere-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade de usar esse conhecimento ao participar de uma comunicação real. O conhecimento refere-se aqui ao que se sabe (consciente ou inconscientemente) sobre a linguagem e sobre outros aspectos do uso comunicativo da linguagem; a habilidade se refere a quão bem ou mal esse conhecimento é usado na comunicação real (CANALE, 1995, p. 66, tradução nossa).⁷⁵

Nesse aspecto, conhecimento e habilidade constituem a competência comunicativa, a qual é subdividida, por Canale, em qua-

74 "las reglas, de uso, o de cualquier otra cosa, son inútiles a menos que se pueda actuar sobre ellas, a menos que su ámbito y las condiciones para su utilización sean entendidas" (WIDDOWSON, 1995, p. 90).

75 la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. El conocimiento hace referencia aquí a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real (CANALE, 1995, p. 66).

tro áreas: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

Na competência gramatical, relacionada ao domínio do código linguístico (verbal ou não verbal), estão: vocabulário, formação de palavras e frases, pronúncia, ortografia e semântica. Já a competência discursiva está relacionada ao modo como são combinadas formas gramaticais, semânticas e pragmáticas para que se tenha um texto falado ou escrito em diferentes gêneros.

A competência estratégica, por sua vez, é composta pelo domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal, com as seguintes intenções: (a) compensar as falhas de comunicação devido a condições limitadoras na comunicação real, quando, por exemplo, se esquece de uma forma gramatical; (b) favorecer a efetividade da comunicação, por exemplo, falar de forma lenta e baixa com uma intenção retórica ou parafrasear uma enunciação (CANALE, 1995).

Já a competência sociolinguística inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso. Assim, a função principal dessa habilidade é expressar-se e fazer-se compreender adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos.

A competência sociolinguística lida com a extensão em que as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação e **as normas e convenções da interação** (sobre estes fatores ver, por exemplo, Hymes, 1967). A adequação dos enunciados está relacionada com a adequação do significado e a adequação da forma. A adequação do significado está relacionada com a medida em que certas funções comunicativas determinadas (por exemplo, ordenar, reclamar e convidar), atitudes (incluindo a **cortesia** e a **formalidade**) e ideias são julgadas como características de uma dada situação. Por exemplo, será geralmente inadequado que um garçom do restaurante ordene ao cliente que peça um prato, independentemente de como a frase e a função comuni-

cativa (uma ordem) são expressas gramaticalmente. A **adequação** da forma lida com a extensão em que um dado significado (incluindo funções comunicativas, atitudes e proposições/ideias) representa-se por meio de uma forma verbal e/ou não verbal que é característico em um contexto sociolinguístico (CANALE, 1995, p. 67, grifo e tradução nossa).⁷⁶

Nesse aspecto, podemos observar que a competência sociolinguística está relacionada às normas de convenções sociais e, também, às pistas de contextualização, apontadas por Gumperz (cf. p. 233). Podemos relacionar tais pistas, ainda, por exemplo, a questões de cortesia e de formalidade, apontadas por Canale, na citação acima.

Além das pistas de contextualização, a competência sociolinguística carrega atuações inconscientes, conforme Llobera observa, ao dizer que "Muitos desses aspectos do desempenho linguístico são inconscientes. É instrutivo ver o número de sentenças inacabadas, repetições de palavras ou fragmentos de desempenho linguístico de graus variados que ocorrem em performances orais espontâneas" (LLOBERA, 1995, p. 13).⁷⁷ Podemos,

76 *La competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y **las normas y convenciones de la interacción** (sobre estos factores véase, por ejemplo, Hymes, 1967). La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la **cortesía** y la **formalidad**) e ideas son juzgadas como características de una situación dada. Por ejemplo, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato con independencia del modo en que la frase y la función comunicativa (una orden) se exprese gramaticalmente. La **adecuación** de la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico (CANALE, 1995, p. 67, grifo nosso).*

77 *"Muchos de estos aspectos de la actuación lingüística son inconscientes. Es aleccionador ver la cantidad de oraciones inacabadas, de repeticiones de pa-*

talvez, relacionar tal aspecto à adequação ao contexto, apontada por Canale, mencionada anteriormente.

Nas últimas décadas do século XX pesquisas não apenas da Sociolinguística mas também de teorias de texto e de discurso, por exemplo, contribuíram para que fossem focalizadas a linguagem em uso e as implicações enunciativas e intencionais. Nessa perspectiva, a LA, que no início se estabeleceu apenas com o ensino de línguas com base em aspectos gramaticais, de repetição e instrumentais, com o tempo se ampliou, focalizando o uso da língua em diferentes contextos e interações.

Outros campos teóricos também discutiram a competência comunicativa. Pierre Bourdieu, em *Sociologia da Linguagem* (1982), desconsiderou a definição a partir da perspectiva chomskiana, entendendo-a como uma prática social. Logo, a competência não faz parte de uma questão cognitiva natural e individual, não é internalista, nem estruturalista, mas é um saber em uso (MORATO, 2008).

Para a Pragmática, aplicada ao campo da Linguística nesse período, a língua tem como principal objetivo a comunicação, o uso que se faz dela. Também nesse contexto se desenvolveu a Linguística Textual, levando para o ensino de línguas uma nova unidade linguística, o texto. A partir disso, o texto, coerente e coeso, em seu aspecto global, acabou sendo mais relevante do que sentenças isoladas, descontextualizadas e artificiais. Nesse sentido, Schneider (2010, p. 69) destaca que foi a partir de 1980, com a orientação pragmática para o ensino de línguas, que ela passou a ser considerada não apenas como “um sistema de formas, mas um aspecto da interação humana”.

labras o de fragmentos de la actuación lingüística de diversa medida que se dan en las actuaciones orales espontáneas” (LLOBERA, 1995, p. 13).

Além das mudanças na Linguística e na concepção de língua, alguns processos socioeconômicos influenciaram para que novas abordagens de ensino surgissem. Um desses aspectos foi a intensificação dos processos de imigração, a partir dos anos de 1970, na Europa. Devido ao novo perfil de estudantes de língua, os quais eram adultos, trabalhadores, estrangeiros, surgiu a necessidade de mudança nos métodos de ensino. A partir disso surgiu, então, a **Abordagem Comunicativa**, a qual se orientava em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa, com o objetivo de atender a comunicação no dia a dia e proporcionar que o falante atuasse e interagisse na e com a língua estrangeira. "Na Abordagem Comunicativa, aprender e ensinar línguas não é entendido como algo automático, mecânico, mas um processo complexo que solicita uso da língua, contato e interação" (SCHMIDT, 2016, p. 85). A partir disso, as quatro habilidades - ler, ouvir, falar e escrever - passaram a ser os passos norteadores no ensino de uma LE.

A partir dos anos de 1980 desenvolveu-se a **Abordagem Sociointeracionista**, a qual, apesar de não estar diretamente relacionada ao ensino de LE, fundamenta muitos materiais didáticos e práticas pedagógicas nesse âmbito. Lev Vygotsky, mentor dessa abordagem, relaciona a aprendizagem à interação do indivíduo com o meio externo e com os demais sujeitos.

Nessa perspectiva, Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, no qual defende-se que o indivíduo será capaz de realizar uma ação aprendendo com o outro, assistindo um parceiro, um instrutor ou até mesmo instrumentos como livros e computadores.

Desse modo, o processo de aquisição da linguagem, com o auxílio de outro colega ou do professor, oportunizará que o indivíduo desenvolva a própria comunicação no idioma estrangeiro. Essa

relação colaborativa em aulas de LE sustenta o trabalho em pares e/ou em grupos, quando os menos capacitados contarão com o apoio dos mais experientes e, assim, todos se desenvolverão.

O Sociointeracionismo considera a linguagem em seu vínculo social e interativo, quando "os sujeitos envolvidos no discurso (locutor e interlocutor) trocam ideias por meio do uso da linguagem, influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos" (COSTA-HÜBES, 2011, p. 10).

Para a autora, portanto, a abordagem Sociointeracionista aceita a diversidade linguística no ensino de línguas, uma vez que as variedades linguísticas são "elementos históricos e sociais, representativos de determinados grupos de falantes que devem ser respeitados" (COSTA-HÜBES, 2011, p. 1).

As variações linguísticas estão presentes na interação verbal, presentes nos "enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280). Os enunciados circulam socialmente por meio de gêneros discursivos, os quais fazem parte do uso da língua cotidiana. Por meio de diferentes gêneros, interagimos com outros sujeitos, usamos essas formas estáveis já existentes no contexto sociocultural para nos comunicarmos com outros interlocutores, situados num momento, num local e com objetivos determinados.

Diante de outros estudos, na década de 1990, a **Abordagem Comunicativa começou a ser criticada**. Apesar de ter dado grandes passos para o desenvolvimento do ensino de línguas, tirando o professor do centro e colocando-o como mediador e demonstrando que o erro fazia parte do processo, "Nessa abordagem, o conceito de cultura configura uma visão homogênea que a percebe dissociada da língua, muitas vezes abordados de forma este-

reotipada" (PARANÁ, 2008, p. 51). Segundo as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, portanto:

Tais questões marginalizam razões históricas e/ou étnicas que podem ser valorizadas, levando-se em conta a história da comunidade atendida pela escola. Destaca-se que o comprometimento com o plurilinguismo como política educacional é uma das possibilidades de valorização e respeito à diversidade cultural, garantido na legislação, pois permite às comunidades escolares a definição da Língua Estrangeira a ser ensinada (PARANÁ, 2008, p. 52).

Mesmo assim, apesar de as diretrizes notarem a importância de se trabalhar com gêneros e aspectos culturais/interdiscurso, ao citar a variedade linguística o documento evidencia apenas a questão de registro formal e informal, não especificando, nem citando as variações linguísticas presentes em diferentes regiões ou normas de convenções de interações sociais, por exemplo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por outro lado, destacam no subitem - Variação linguística - a existência de formas de falar distintas, assim como o preconceito que falantes de formas linguísticas diferentes da norma padrão enfrentam. No item Pluralidade cultural, são evidenciados, também, as variações: "Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França" (BRASIL, 1998, p. 47).

Nesse sentido, os PCNs se calcam na concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin, em que a contextualização sócio-histórica deve ser levada em conta para que se compreenda uma linguagem, a qual se constrói por meio da comunicação verbal entre sujeitos históricos.

A concepção de língua, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, considera a linguagem como um fenômeno social, calcado em relações sociais, em que a língua não é construída de forma monológica isolada e nem por um sistema abstrato de formas linguísticas: "mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (BAKH-TIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

Compreendemos, assim, a importância de promover a interação e a aproximação com o outro, com base em uma relação de respeito e reflexão. Nesse aspecto, o ensino intercultural proporciona, além da proficiência, a consciência crítica do aluno que ao se deparar com as diferenças linguísticas e culturais dos colegas, estará se construindo e refletindo sobre a própria cultura, instrumentalizando-se e humanizando-se ao mesmo tempo.

Para Pichiassi (1999), a **glotodidática**⁷⁸ associa a língua e a cultura, sendo esta, indispensável para que se aprenda um idioma de fato, até porque "a língua é veículo e ao mesmo tempo manifestação de cultura, pela qual a aquisição de uma língua também comporta a assimilação de traços culturais próprios da sociedade que a usa" (PICHIASSI, 1999, p. 23, tradução nossa).⁷⁹

Dessa forma, para aprender uma língua é necessário aprender também as formas de expressões dessa língua, que se mani-

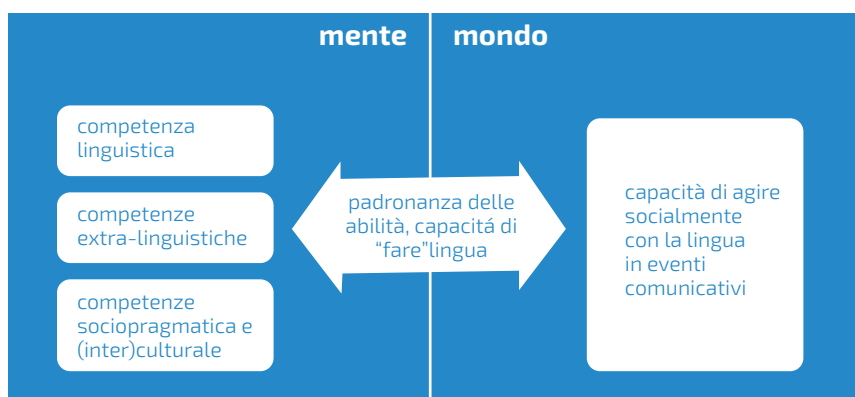
78 "A glotodidática pode ser considerada como um domínio da linguística, ou seja, é uma disciplina que está necessária e obrigatoriamente vinculada à linguística em seus pressupostos básicos, conceitos descritivos e metodológicos. Mas, o fato de ser um domínio da linguística não a obriga a alimentar-se somente nas suas fontes. Muito pelo contrário, pelo seu caráter eminentemente multidisciplinar, a glotodidática se estabelece em constante interação com diversas outras ciências, com a finalidade de facilitar o processo de ensino e aprendizagem" (PRAXEDES; ARÊAS, 2009, p. 1824).

79 "*la lingua è veicolo e allo stesso tempo manifestazione di cultura, per cui l'acquisizione di una lingua comporta l'assimilazione anche dei tratti culturali propri della società che usa quella lingua*" (PICHIASSI, 1999, p. 23).

festam por meio da cultura. Sobre isso, Gimenez e Furtoso (2002, p. 51) também comentam, ao dizer que o professor de língua estrangeira precisa conhecer outras culturas, pois “não é possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socio-culturais e históricos que as constroem”, uma vez que compreendemos uma determinada cultura quando temos outros parâmetros e outros conhecimentos de mundo.

Pensando nessa relação pluricultural, Balboni (2014) apresenta um modelo de competência comunicativa, no qual considera a competência (inter)cultural:

Ilustração 20 - Modelo de competência comunicativa



Fonte: BALBONI; 2014, p. 86

Percebemos, por meio da ilustração, que Balboni se baseia nos fundamentos de Dell Hymes, pois a habilidade e a capacidade de interagir socialmente com a língua em eventos comunicativos está relacionada com as competências: linguística, extralinguística, sócio-pragmática e (inter)cultural, novas releituras e denominações para o que foi apresentado nos anos 60.

Balboni (2014) apresenta, também, o termo competência sócio-(inter)cultural, "com inter entre parênteses; quando as culturas maternas envolvidas na troca comunicativa são duas, os parênteses desaparecem e entra-se uma lógica intercultural" (BALBONI; 2014, p. 125, tradução nossa).⁸⁰

Nesse aspecto, partindo de uma postura calcada na LA contemporânea e na abordagem intercultural, sem deixar de lado as abordagens comunicativa e sociointeracional, o professor precisa oportunizar trocas de conhecimentos culturais e linguísticos em sala de aula para que o aluno desenvolva uma leitura crítica sobre o país em que está vivendo, assim como sobre sua própria cultura, sobre seu próprio comportamento, atitudes, crenças e valores. Mello, Santos e Almeida (2002, p. 96) falam sobre a importância de o professor desenvolver "não só a competência linguística de seus alunos, mas também a competência sociolingüística", e que assim, por sua vez, o estudante saberá adequar o sistema linguístico à função do contexto social.

Língua e cultura estão em uma relação indissolúvel e de espelhamento. De acordo com Calvet (2002), a fala é uma das formas de representação da cultura de um povo e esta se materializa em um ou mais idiomas, pois uma cultura pode ser descrita por meio de uma diversidade de palavras, as quais têm como objetivo atender uma determinada necessidade, um fenômeno específico, a partir de fatores geográficos, históricos e sociais.

A língua não é simplesmente uma ferramenta abstrata de regras e construções sintáticas, mas é resultado de uma cultura específica, a qual se manifesta por meio da linguagem e "A aquisição de uma segunda língua implica a aquisição de uma segunda

80 "con inter tra parentesi; nel momento in cui le culture materne implicite nello scambio comunicativo sono due la parentesi sparisce e si entra in una logica interculturale" (BALBONI; 2014, p. 125).

cultura" (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 5, tradução nossa)⁸¹. Nesse aspecto, por meio da perspectiva intercultural, o estudante aprenderá a língua e junto com ela desenvolverá consciência e respeito às diferenças, pois conhecerá outros modos de viver e terá a oportunidade de desconstruir estereótipos, pois "Segundo este princípio, não existe uma cultura melhor do que outra, mas cada uma representa em modo completo um povo" (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 10, tradução nossa)⁸², a qual se manifesta nos mais variados aspectos da vida cotidiana, desde o modo como um grupo se alimenta e constrói suas casas, até mesmo na concepção que tem de tempo e espaço, por exemplo.

Desenvolver a consciência intercultural é um desafio, pois, conforme Mezzadri observa, "a competência comunicativa intercultural não pode ser ensinada; o docente de língua estrangeira pode apenas ensinar a observá-la" (MEZZADRI, 2003, p. 239)⁸³. Compreendemos, assim, que o ensino de língua estrangeira pode ir além do objetivo de formar um falante competente. Pode ser uma maneira de contribuir com a formação crítica, com a formação humana de outros cidadãos, pois isso depende do modo em que orientamos o aluno a observar outra(s) cultura(s) e língua(s).

Percebemos, assim, que são várias as tendências teóricas que se voltam justamente para a heterogeneidade e a diversidade linguística, buscando um meio de estudar e compreender os usos concretos de linguagem. Notamos diversas tentativas de encon-

81 *"L'acquisizione di una seconda lingua implica l'acquisizione di una seconda cultura"* (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 5)

82 *"Secondo questo principio, non esiste una cultura migliore di un'altra, ma ognuna rappresenta in modo completo un popolo"* (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, 10).

83 *"la competenza comunicativa interculturale non può essere insegnata; il docente di lingua straniera può solo insegnare a osservarla"* (MEZZADRI, 2003, p. 239).

trar respostas e encaminhamentos para um ensino de LE que considere aspectos para além da gramática.

Ao refletirmos sobre o contexto de ensino, no caso, de Casca-vel, e sobre as percepções e atitudes dos alunos de italiano, sen-do muitos deles italodescendentes e/ou que convivem com esses descendentes, compreendemos a importância em se considerar o desenvolvimento de falantes competentes comunicativamen-te, com consciência sociolinguística/intercultural.

Cook-Gumperz e Bortoni-Ricardo (1993, p. 74) chamam atenção para o processo de se relacionar o conhecimento que o aluno já tem (o velho) com o novo: "A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado ao que a professora lhes apresenta". Assim, a autora aponta uma solução para que os professores consigam lidar com as diferenças linguísticas e para que se deixe de lado o "valor cultural bem arraigado, a noção de erro gramatical" (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 77).

Sabadin complementa ao dizer que a variação linguística deve ser respeitada:

Precisa-se reconhecer mais do que nunca a variação linguística, não como forma de exclusão, preconceito, ou para apenas tomar ciência de que ela existe como é feito há anos nas escolas, mas acima de tudo, conhecê-la para respeitá-la, aceitar as diferenças. Compreender a variedade linguística que o aluno leva para a es-cola e apresentar a ele um registro formal, comum e geral a todos, que permite o seu avanço social, profissional e tecnológico, mas que suas origens devem ser respeitadas, mantidas e nunca des-criminadas. Assim, ciente da diversidade linguística, o indivíduo pode transitar em todas esferas sociais sem ser preconceituoso e sem sofrer o preconceito (SABADIN, 2013, p. 99).

O aluno instrumentalizado, ou seja, tendo o conhecimento de sua variedade linguística e da competência comunicativa terá consciência da heterogeneidade e de como ela deve ser respei-

tada. A escola, assim como o professor, não deve adotar atitudes negativas em relação às peculiaridades linguísticas do estudante. Sobre isso, Krug (2004) salienta que:

Pode-se dizer que a escola, ao assumir atitudes negativas ou de descaso em relação às especificidades lingüísticas do aluno e do meio em que se insere, desconsidera uma série de aspectos sumamente relevantes à socialização e escolarização desses mesmos alunos (KRUG, 2004, p. 10).

Bortoni-Ricardo (1993) argumenta que os professores precisam aprender a identificar as características culturais de seus alunos e que a solução seria a realização de um curso que levasse em conta as variações e as características das distintas comunidades de fala. O curso abordaria os seguintes conteúdos: O perfil sociolinguístico e os antecedentes socioculturais dos alunos; A variação fonológica e morfossintática; As diferenças formais e funcionais entre linguagem oral e escrita; A interação professor-alunos na sala de aula. Além disso, ela sugere algumas práticas pedagógicas, entre elas: (i) Identificar nos episódios apresentados em vídeos traços linguísticos que caracterizam a variedade local; (ii) Relacionar na vida social da comunidade, eventos de fala e de escrita que são conduzidos na variedade padrão e outros que são conduzidos na variedade local; etc.

Da mesma forma, Spinassé (2011, p. 437) acredita que se deve dar aos professores a oportunidade de relatar suas experiências e oferecer encontros para discutir questões de variação linguística com eles e que, assim, aos poucos, se desenvolveriam técnicas a serem aplicadas nas aulas, bem como o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem a realidade do contexto bilíngue. Práticas discursivas, atividades pedagógicas e materiais didáticos podem interferir no processo de ensino e aprendiza-

gem, principalmente, em contextos multiétnicos. Assim, percebemos que ainda há muito a ser feito e que foram dados apenas os primeiros passos.

Quando falamos em bilinguismo nas escolas pensamos, normalmente, em bilinguismo de elite. No entanto, principalmente em contextos bilíngues, em que se tem um dialeto de minoria, além do português, o termo bilinguismo poderia ser encarado de uma forma diferente, ou seja, um bilinguismo equilibrado, sendo este outro ponto em que devemos repensar e refletir.

Spinassé (2011, p. 438) deixa claro que "o professor deveria deter conhecimento da língua materna do aluno", tanto do código linguístico, como do histórico e cultural da língua. "... ao aluno deveria ser dada a possibilidade de conhecer melhor a história de sua língua materna: de onde ela vem, como se constitui, etc." Dessa forma, acreditamos que estudantes com mais percepção linguística e mais consciência de suas línguas maternas têm mais possibilidade de aprender melhor a língua *standard*.

Essa consciência linguística vai muito além, no entanto, pois conhecer a história e a constituição de sua língua é uma forma de o aluno poder também enfrentar preconceitos e compreender as diferenças da língua padrão com a sua língua materna. É uma maneira de instrumentalizar o estudante para que ele saiba se defender e saiba, também, valorizar sua própria identidade étnica sociocultural.

Spinassé (2011) destaca que não se tem a pretensão de querer que o Hunsrückisch, por exemplo, seja ensinado nas escolas, mas que a preocupação é sobre a proibição e a valorização das línguas de imigração:

A nossa preocupação é que não se proíba a língua minoritária do aluno como se fosse algo ruim, que não deva ser praticado. Acre-

ditamos que poderia haver alguns momentos específicos, nos quais a língua minoritária pudesse ser contemplada: uma aula extraordinária de artes na língua minoritária; uma aula extraordinária de Geografia, falando sobre a localidade, ou ainda de História, contando o processo de imigração ocorrido no local na língua alóctone (SPINASSÉ, 2011, p. 439).

Da mesma forma, o professor de língua estrangeira italiana poderá instrumentalizar seu aluno bilíngue português-talian e, assim, esse falante bilíngue conseguirá compreender as diferenças entre seu falar étnico e o italiano oficial.

De acordo com Gumperz,

A diversidade lingüística funciona como recurso comunicativo nas interações verbais do cotidiano no sentido de que, numa conversação, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer e sobre o que também poderia acontecer em seguida – se baseiam em conhecimento lingüísticos às diferentes maneiras de falar (GUMPERZ, 1998, p. 99).

Compreendemos, assim, que para abordar a diversidade lingüística manifestada em interlocuções de falantes, seja importante apresentar a noção de competência comunicativa, gramatical, sociolingüística e discursiva em sala de aula bilíngue, respeitando o bilinguismo equilibrado dos alunos, conforme os estudos de Hymes (1967, 1972).

Ao ensinar uma língua é importante considerarmos o conhecimento de mundo que os estudantes têm. Nesse sentido, os PCNs enfatizam que “um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender” (BRASIL, 1998, p. 32).

Sendo assim, ensinar uma língua é também ensinar concepções de mundo, formas de vida diferentes.

As DCEs de Língua Estrangeira também enfatizam o sujeito como um ser social, "fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar" (PARANÁ, 2008, p. 14). O documento propõe, assim, uma reorientação na postura e na política curricular, a qual tenha o objetivo de construir "uma sociedade justa", pela concepção de língua discursiva, a partir da visão bakhtiniana.

Relembramos que para esse filósofo, a relação entre o eu e o outro é construída no espaço discursivo e é assim que ocorre a construção social. Dessa forma, é na troca de conhecimentos, é por meio do discurso com o outro que construímos o que somos. É nessa direção que o ensino de língua estrangeira precisa caminhar, indo além da estrutura e do código.

Partindo de uma postura calcada nas abordagens comunicativa intercultural e sociointeracional, podemos oportunizar trocas de conhecimentos culturais e linguísticos em sala de aula, o que proporciona ao aluno o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre o país e a região em que vive, assim como sobre sua própria cultura, sobre seu próprio comportamento, história, crenças e valores.

Mello, Santos e Almeida (2002, p. 96) falam sobre a importância de o professor desenvolver "não só a competência linguística de seus alunos, mas também a competência sociolingüística e, consequentemente, a competência comunicativa, que é o principal objetivo no ensino de uma L2", e que assim, por sua vez, o estudante saberá adequar o sistema linguístico à função do contexto social.

A partir de situações de interação e considerando o aluno como sujeito social e histórico, é fundamental contribuir para que os estu-

dantes se sintam à vontade, em um ambiente mais interativo e comunicativo, diminuindo o grau de formalidade do ensino e dando a oportunidade ao estudante de desenvolver seu *input*, abaixando o filtro afetivo conforme Krashen prevê na abordagem natural. Para o linguista, o ser humano aprende uma língua somente quando compreende as mensagens, ou quando recebe um "*input* compreensível", passando do nível que se encontra para outro sucessivo.

Quando se propõe um ambiente que dê condições de baixar o filtro afetivo, o aprendiz terá uma aquisição da língua mais favorecida, "tornando esse aluno menos ansioso e mais confiante" (MELLO; SANTOS; ALMEIDA, 2002, p. 97). As autoras, com base em Widdowson, apontam, ainda, os temas interdisciplinares como um passo importante para o ensino da língua em condições reais de uso. Assim, essas condições reais de uso serão possíveis ao propormos trocas de conhecimentos culturais entre os alunos, uma vez que cada um é um sujeito social e histórico.

Celentin e Serragiotto (2000, p. 22) salientam as finalidades e os objetivos de uma didática em perspectiva intercultural: "Na verdade, o que se quer promover, é mais sensibilização aos problemas ligados à relação intercultural e a uma formação em relação à tolerância pela diversidade; criar um clima de diálogo e de abertura, que leve ao confronto e ao enriquecimento recíproco" (tradução nossa).⁸⁴ Sendo assim, é fundamental que o professor de língua italiana compreenda o perfil sociolinguístico, os antecedentes socioculturais de muitos alunos e, conseqüentemente, a história da imigração e da colonização italiana de seu contexto de ensino.

84 *"In realtà, quello si vuole promuovere, è una maggiore sensibilizzazione ai problemi legati ai rapporti interculturali e una formazione alla tolleranza delle diversità; creare un clima di dialogo e di apertura, che porti al confronto e all'arricchimento reciproco"* (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 22).

Para além dos fatores de imigração, conforme as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, especialmente quando evidenciamos as (im)ponderações de traços estereotípicos e as marcas da italianidade, compreendemos a importância em se trabalhar a relativização dos estereótipos em relação à cultura italiana, seja a de imigração seja a contemporânea.

O termo estereótipo, muitas vezes, é associado a aspectos negativos de determinados países e povos. Zanette (2013) destaca o grau de aceitação dos estereótipos. Ela explica que à medida que a imagem negativa sobre determinado grupo é difundida, esta passa a ser aceita como verdade. Tal aspecto é generalizado sobre determinado contexto sociocultural. "A primeira questão é a de considerar a parte pelo todo. Analisa-se um grupo. Por meio de uma possível característica de um indivíduo desse grupo, por exemplo, esse atributo é aplicado a todos os seus componentes" (ZANETTE, 2013, p. 47). Nesse aspecto, defendemos, assim como Farias (2012), a importância da relativização no ambiente escolar. "A aula de língua estrangeira é vista como um local apropriado para a tematização e relativização de estereótipos porque, devido às suas características, é fonte de estereotipização e uso de estereótipos" (FARIAS, 2012, p. 103). Propomos, então, que sejam trabalhadas em aulas de LI: reflexões sobre as variações linguísticas e culturais, a relativização de estereótipos, a compreensão do outro como sujeito sócio-histórico e consequentemente, a compreensão da própria constituição como sujeito.

A partir do desenvolvimento das competências comunicativa, sociolinguística e intercultural, por meio de variadas abordagens e práticas de ensino e de aprendizagem, uma vez que compreendemos a importância da interdisciplinaridade, da flexibilidade entre métodos e metodologias, propomos que os alunos não apenas aprendam e reflitam sobre a outra cultura (no caso italiana)

e a respeitem, mas, também, que sejam transformados a partir da compreensão da perspectiva do outro. Propomos, ainda, que os alunos reconheçam e desconstruam preconceitos que circulem socialmente, no discurso midiático e que estão, muitas vezes, impregnados em nosso próprio discurso.

Percebemos, portanto, ser fundamental que os manuais didáticos e os docentes proporcionem a aprendizagem intercultural, para que estejamos mais abertos a culturas diferentes das nossas, aprendendo sobre e com o outro.

Assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa e para um ensino coerente em contexto de colonização, acreditamos ser necessária a ativação da competência sociolinguística e intercultural, por meio de variadas práticas de ensino e de aprendizagem, com base na Sociolinguística, na LA e em diferentes áreas da Linguística e do ensino. Antes disso, no entanto, apresentamos no próximo capítulo, as motivações dos alunos de italiano para aprender esse idioma, assim como as concepções de ensino que permeiam as aulas de LI, para, assim, termos mais evidentes os resultados e podermos encaminhar políticas linguísticas coerentes com o contexto de ensino e com as necessidades desse público.

5.2 MOTIVAÇÕES E CONCEPÇÕES DE ENSINO EM AULAS DE LI: UM DIAGNÓSTICO PARA UM PROGNÓSTICO COERENTE

Pensar na contextualização é necessário para fazermos uma reflexão sobre as motivações que levam uma pessoa a aprender uma língua estrangeira. No caso de Cascavel, devemos relembrar que há um número significativo de italodescendentes. Além disso, compreender as crenças e atitudes linguísticas e culturais desses sujeitos em relação a língua e cultura italiana é fundamental para que

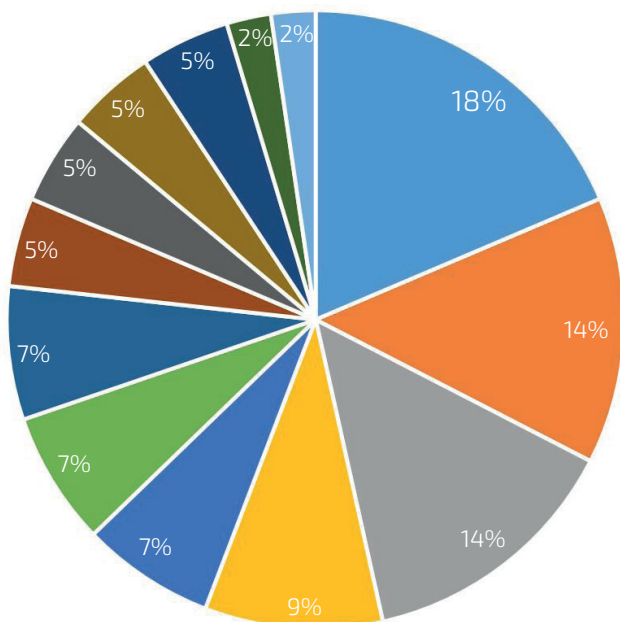
percebamos as motivações implícitas e explícitas para se aprender esse idioma, pois "O ensino de línguas deve ser sensível às particularidades do contexto do ambiente sociocultural e ao grupo específico de alunos e professores, deve ainda compreender a consciência crítica das exigências locais" (FORNASIER, 2018, p. 101).

Para além do contexto de colonização italiana, dos preconceitos linguísticos e culturais, existe o prestígio e o *status* da língua e da cultura italiana contemporânea, os quais são difundidos internacionalmente, conforme analisamos no capítulo precedente. Há, ainda, a valorização da identidade italiana, em que estereótipos são disseminados com o objetivo de criar marcas e reforçar positivamente a italianidade.

Silva (2008) entrevistou 100 estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para observar os fatores que os motivaram a estudar italiano. O fator que sobressai, com 68%, é o cultural. Na sequência ele apresenta: 22% por motivos pessoais/afetivos (origem, principalmente); 24% por motivos profissionais; 20% por outros motivos.

Ao realizarmos a pergunta 3.3 *Por que você resolveu estudar italiano?*, na pesquisa de campo, pudemos verificar diversos fatores motivacionais e alguns entrevistados apresentaram mais de uma justificativa: a. pessoais/afetivos/origem familiar/cidadania (8), b. aprender mais uma língua/conhecimento novo (6), c. profissional (6), d. *status*/beleza da língua (4), e. interação com outras pessoas (3), f. convite/incentivo de amigos/família-res (3), g. elogios de aulas/curso (3), h. culturais (2), i. turístico (2), j. educacional (2), k. ter residido na Itália (2), l. literatura (1), m. por ser um curso com menos concorrência na graduação (1). Para melhor visualizarmos, apresentamos os dados em porcentagens no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Por que você resolveu estudar italiano?



- **pessoais/afetivos/origem familiar**
- **conhecimento novo**
- **profissional**
- **status/beleza da língua**
- **interação**
- **convite/incentivo de amigo/familiares**
- **elogios de aulas**
- **culturais**
- **turísticos**
- **educacionais**
- **ter residido na Itália**
- **literatura**
- **menos concorrência no vestibular**

Fonte: Sistematização da pesquisadora

A motivação pessoal/afetiva, ou seja, pela origem familiar, pela ascendência, foi o fator com mais ocorrência (18%) entre as respostas dadas. Para além dos números, por meio das narrativas abaixo podemos identificar esse aspecto com mais perceptibilidade:

Por causa da minha tia, pela **descendência**, mas ela foi a motivação, por falar do professor, das aulas, da conversação... (Entrevistada PLetras).

Porque eu queria ter mais uma língua e **entender mais e falar até com meus pais um pouco**. Mas como a gente não coloca muito em prática e o italiano que eles falam é o dialeto às vezes é difícil se comunicar com eles, né, eu falando o italiano correto e eles com o dialeto. E eles moram em outra cidade também, em Catanduvas... (Entrevistada ACElem2).

Contato que eu tenho desde novo. Uma vontade que eu tenho desde pequeno. Uma **questão familiar**... gosto da língua (Entrevistado AEscpart2).

Primeiro **pela descendência**, né. Segundo porque acho assim uma **língua lindíssima**, mas realmente eu gosto mesmo, sabe. Acho uma língua muito **bonita**. E agora por amor (risos) (Entrevistado AEscpart3).

Olha, inicialmente porque tem uma, bem longe, mas existe uma **descendência na família**. Embora a família não se interessa... Meu tataravô que veio de lá. O restante da família simplesmente não se interessou. Na verdade houve um apagamento na família da questão da língua mesmo. Se perdeu praticamente todos os costumes e também a família não é grande. Não tem o hábito de se reunir como muitas famílias italianas fazem, né. Aquele encontro familiar. Então minha família nunca teve muito disso. Mas como eu sempre achei uma **língua bonita** e tem uma história, mesmo que pequena na família, então eu decidi por fazer Letras Italiano (Entrevistado PEscpart).

Olha. Foi assim. Caiu um convite na mão. Minha sobrinha estudava lá na escola e então ela já tinha começado. Ela chegou e **falou do curso**. Até porque em 2010 a gente deu entrada através do Círculo trentino tirar a **cidadania**. Acho que você ter um título, ter uma cidadania e não falar o idioma! Gente, acho que isso é a primeira coisa que a gente tinha que fazer primeiro é aprender a falar o idioma (risos) (Entrevistada ACElem1).

Percebemos que, além do fator ascendência familiar, os entrevistados apresentaram outras motivações, tais como o prestígio da língua, vinculado à beleza, conforme identificamos anteriormente, no quarto capítulo (ver Quadro 17 - Atribuições qualificativas dos entrevistados em relação à LI e seus falantes). Desse modo, notamos que, apesar de muitos entrevistados não terem anunciado neste momento da entrevista, com a questão 3.3 *Por que você resolveu estudar italiano?*, o aspecto beleza/status da língua italiana, sabemos que esta crença desencadeia motivações e consequentemente a atitude de frequentar um curso do idioma.

Podemos, ainda, aliar a motivação pessoal/afetiva/origem familiar ao fator *k. ter residido na Itália*:

Por **ter morado na Itália** e me apaixonado pelo italiano, pela língua, pelo país, pela cultura, por tudo! Eu amo de paixão mesmo! (risos) (Entrevistado ALetras2).

Porque quando **voltei da Itália**, em 2001, eu tava, assim, sem saber o que fazer da minha vida. Em 2002 teve vestibular pra italiano e aí eu pensei "quer saber!" (risos). E no início de 2002 como eu não tinha **trabalho** me propuseram para dar aula na Harpa Idiomas. Foi a primeira vez que eu dei **aula**... (Entrevistada PCelem).

Porque eu **voltando da Itália eu queria ensinar italiano**, sendo **professora**, e sendo professora de inglês e português, ou seja, línguas, eu senti a necessidade de ensinar também italiano. Eu queria e não podia. Tinha prática e não tinha o diploma, né. Então eu tive que fazer pelo diploma, mas depois acabei descobrindo que diploma não é tudo, o que se aprende é muito bom. Eu gostei muito (Entrevistado PPEL).

Entre as entrevistadas acima, duas delas obtiveram a cidadania por meio do marido. Mesmo assim, tal fator vincula-se à ascendência familiar, ainda que seja por meio do matrimônio e pela adoção da italianidade, uma vez que as fronteiras étnicas e o pertencimento a uma cultura podem ser (re)construídos por meio de

novas identificações. Hipotetizamos, também, que tal apropriação pode ser gerada por crenças em relação ao prestígio da língua e da cultura italiana.

A motivação ascendência italiana pode estar vinculada ao fator *h. culturais*, sendo, no caso, uma cultura popular (do cotidiano, de experiências de um povo, étnicas), a qual tem sido vinculada ao prestígio da alta gastronomia italiana, da moda e das marcas de italianidade, por exemplo. Percebemos que a cultura erudita, por sua vez, foi citada por um dos entrevistados, ao apresentar o fator *l. literatura*.

Na verdade, entre as três habilitações que tinha no curso, escolhi italiano justamente pela **literatura clássica**, pela língua também, por ser **uma língua mais artística, uma língua mais das artes, né, mais erudita** (Entrevistado ALetras3).

O prestígio da língua italiana pode ser observado, também, em outros fatores, ainda que subjetivamente. Enquanto a entrevistada ALetras2 (na página precedente) apresenta para além do fator **ter residido na Itália** a questão **cultural**, identificamos, mais uma vez, o vínculo entre eles. As outras entrevistadas - PCelem e PPEL -, ao citarem a questão **profissional**, demonstram, também, a existência do prestígio da língua italiana na comunidade cascavelense. Além das duas entrevistadas, graduadas em Letras Italiano pela Unioeste, e da acadêmica ALetras2, uma aluna do PEL também apontou o fator profissional como motivador para o aprendizado do italiano:

E aconteceu uma coisa interessante esse ano, né. A gente foi convidado pra ser **revisora de uma revista em italiano**, mas os textos podem vir em italiano ou em outros idiomas. E o grupo é lá da Universidade que a gente fez o convênio. [...]. Mas uma das metas do projeto eram trabalhos interinstitucionais. E aí como eu faço parte do mestrado aqui e do mestrado de Marechal, de Desen-

volvimento Rural Sustentável, né. [...] Então isso também foi mais uma razão pela qual eu procurei também o idioma, porque todas as correspondências, pra nós, são em italiano, e as nossas pra eles também são em italiano. [...] Então eu acabo usando o interesse no idioma pra facilitar a minha comunicação e abrir a porta para o **aperfeiçoamento**. Essa é acho que a razão principal de eu estar fazendo italiano hoje (Entrevistado APEL1).

Além da questão profissional, a entrevistada acima cita o fator educacional, tendo interesse em fazer um pós-doutorado na Itália, onde o desenvolvimento rural se sobressai. Mais uma vez, o prestígio da cultura italiana se revela na questão profissional e educacional, fatores também presentes na área do Direto:

Essa viagem foi planejada pela AGU. É um curso que a Advocacia Geral da União ofereceu para os advogados da União. Foi todo custeado de maneira particular. O próprio procurador federal e os advogados em geral que custearam. Mas a organização do curso foi um convênio entre a escola da AGU e a Internacional Expears, uma empresa de italianos com brasileiros. Como a gente se propôs a realizar esse curso, ainda que o curso não fosse em italiano a gente achou que pra aproveitá-lo da melhor maneira possível seria importante falar a língua. E foi assim que eu e mais uma colega da procuradoria decidimos fazer o curso [...] (Entrevistado AAulaspart1).

As motivações acima citadas – culturais e profissionais – também foram verificadas pelo *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale*. Segundo o documento *L'italiano nel mondo che cambia* (2018), o italiano é a quarta língua mais estudada no mundo e as motivações são variadas entre os dois milhões de pessoas que aprendem essa língua no exterior:

Trata-se normalmente de escolhas de estudo ou para procurar um determinado **trabalho**. Mas também encontramos o **prazer** de nos familiarizarmos com uma linguagem que permite o acesso a uma herança de engenho e pensamento inigualável: da **litera-**

tura à história, a todas as expressões **artísticas** (ROMA, 2018, p. 5, grifo e tradução nossa).⁸⁵

Para além da cultura erudita, da literatura e das artes, o *status* da língua e da cultura italiana pode ser conferido, também, em aspectos turísticos. Aliado ao fator beleza, o seguinte entrevistado citou o desejo de ir para a Itália, movido pelo prestígio da cultura italiana, por meio de seus pontos turísticos e monumentos históricos:

Resolvi porque é uma **bela língua**, sonora, cantante... Então achei interessante e também com a **intenção de ir para a Itália**, né, porque o nosso italiano, o nosso dialeto aqui ele diferencia bastante do italiano que hoje é unificado, né (Entrevistado AProliti3).

Porque eu queria fazer a **viagem pra Itália** (Entrevistado AAulaspart2).

Notamos, também, que a motivação *e. interação com outras pessoas* não está presente apenas entre os alunos do Proliti, mas também entre aqueles do Celem:

Na verdade quando comecei a estudar italiano eu comecei a estudar pra ter uma ocupação a mais pra você **interagir com mais pessoas**. Era uma língua que eu gostava, que me interessava. [...] Porque eu gosto do italiano pra adquirir um conhecimento novo (Entrevistada ACElem3).

[...] Fiz o curso de italiano pra você abrir também, né. **Outras amizades**. Vai **conhecendo mais coisas** (Entrevistado AProliti1).

Nesse sentido, os objetivos para se cursar italiano vão muito além de aspectos gramaticais. Além da intenção de interagir com outras pessoas, de fazer amizades, temos o interesse por aspec-

85 *Spesso si tratta di scelte di studio o vocate a cercare un determinato **lavoro**. Ma riscontriamo anche il **piacere** di acquisire dimestichezza con una lingua che permette di accedere a un patrimonio dell'ingegno e del pensiero senza pari: dalla **letteratura**, alla **storia**, a tutte le espressioni **artistiche*** (ROMA, 2018, p. 5).

tos culturais, turísticos, pessoais/afetivos, profissionais, educacionais, em todos os âmbitos de ensino.

Para além dos dados, percebemos que muitas vezes os estudantes justificam a escolha pelo curso por diversos fatores, mas, conhecendo a história de vida deles, sabemos que, na verdade, a motivação impulsionadora de base foi, de fato, a ascendência. A acadêmica de Letras, por exemplo, além do motivo profissional e do incentivo da mãe, foi movida pela ascendência, ainda que de maneira indireta:

Sempre quis ser professora. E quando comecei a fazer o curso foi porque minha mãe me mandou fazer o curso no Celem. Mas eu gostei muito da língua e da cultura italiana, vi que tinha muitas coisas da cultura que faziam parte da minha cultura, faziam parte do que eu gostava. [Tua mãe foi fazer o curso por causa da descendência?] Sim (Entrevistada ALetras1).

As respostas diretas e indiretas comprovam que o fator pessoal/afetivo, de ascendência italiana, é de extrema importância neste contexto, assim como as crenças, o prestígio, o status da língua e da cultura italiana. Notamos que é preciso trabalhar esses aspectos, mas, também desmistificá-los, relativizá-los, para que o desenvolvimento da competência sociolinguística e intercultural seja ampliada, para além de estereótipos e preconceitos. Nesse aspecto, devemos mostrar que aprender a língua italiana é uma forma de desenvolver uma nova concepção de mundo.

Notamos a necessidade de um ensino direcionado, especializado para um determinado público. Por outro lado, verificamos que as motivações pessoais/afetivas (de origem familiar) e culturais (relacionadas ao prestígio do italiano) estão presentes no discurso tanto de alunos quanto de professores, perpassando to-

dos os âmbitos de ensino, sendo eles descendentes de italianos ou não.

Pensando nisso, nas motivações e nas crenças que movem estudantes e professores de italiano, podemos verificar as concepções de ensino, métodos, temas e materiais didáticos utilizados, por meio de respostas a partir de diversas perguntas do questionário semidirigido.

Com a questão 3.5 *Qual era o método de ensino e de aprendizagem utilizado nas aulas? Você gostava? Por quê?*, os estudantes e os professores (enquanto estudantes) apontaram o processo educacional do italiano de diversas maneiras.

Quadro 19 - Descrições sobre aulas/professores/métodos de aprendizagem nas aulas de LI

	Alunos	Professor enquanto aluno
Letras	Gramatical , mas com mais aspectos culturais; conversação, usando as quatro habilidades e materiais autênticos; interativo com um determinado professor e behaviorista/repetitivo com outro.	Estrutural
Celem	Com textos e músicas; apostila com exercícios e correções ; cultura italiana, músicas e filmes com discussões, gramática, aulas dinâmicas e jantares.	Não assistiu as aulas de língua na graduação, pois morou na Itália por mais de dez anos e fez provas para dispensar as disciplinas.

PEL	Uma professora era extremamente gramatical e usava apenas o livro, outra era mais dinâmica e trazia materiais autênticos para além do material didático; "diálogo, muuuuito exercício "; "Usávamos o livro Espresso. É muito bom o livro... Com músicas, brincadeiras, jogos pra estimular...	Eu gostei... Gostei muito. Aprendi muito...
Proliti	Dinâmica, com brincadeira, gincana, leitura, gramática, verbos e bastante da Itália, regiões, cultura, turismos. Bem abrangente; conhecimento cultural, conversação, brincadeiras, dinâmico, jogos, música, gramática , leve; "Era um pouco de gramática , mas sobretudo mais leitura e conversação. Eram aulas bastante alegres, comunicativas.	Rígida, dura, método antigo.
Aulas particulares	Um livro, o Espresso, com o máximo de gramática; verbos, pronúncias, leitura... ; conversação, orientação, ambiente familiar, sem provas.	Gramática , mas aulas muito práticas e dinâmicas.
Escolas particulares	Seguia o livro e músicas com letras, com espaço pra preencher; " Bem tradicional . Seguia muito o livro... Não improvisava...; "A Wizard tem material próprio ".	Alguns professores mais dinâmicos, traziam materiais para além do livro didático, outros mais sistemáticos, com muito conceito e exercício.

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Com as descrições acima podemos observar, conforme as respostas dos alunos, que o ensino de italiano transita em dois aspectos, principalmente: a. gramatical, behaviorista, repetitivo, com muito exercício, uso estrito do livro, tradicional; b. cultural,

com conversação, com materiais autênticos, interativo, dinâmico, com música, filmes, jantares, brincadeiras, jogos, alegres, comunicativas, ambiente familiar, sem provas.

Observamos que no Proliti os elogios se sobressaíram. Os estudantes contam que aprenderam gramática, mas de forma mais descontraída e leve, em meio a muitas brincadeiras, conversações e dinâmicas, apesar de a professora ter tido, segundo ela, um ensino rígido.

No ambiente das escolas particulares notamos que a ênfase foi para o tradicionalismo, com material próprio e uso estrito do material didático, o que, talvez, explique a contração do ensino de italiano nas instituições privadas.

A partir dos depoimentos dos professores e dos alunos do curso de Letras, apresentados no quadro 19, podemos observar um pouco o ensino na universidade. Desconsideramos apenas os depoimentos da professora do curso de Letras, pois ela estudou em uma faculdade no estado de São Paulo, e da docente do Celem, que dispensou as disciplinas de língua por ter residido por muitos anos na Itália e ter feito a prova de equivalência linguística na universidade, o que a liberou de algumas disciplinas da habilitação em italiano.

Os alunos do curso de Letras apontam as aulas de língua tanto de maneira positiva quanto de maneira negativa. Percebemos que sobressaem, no entanto, as descrições positivas: - gramatical, mas com mais aspectos culturais; - conversação, usando as quatro habilidades e materiais autênticos; - interativo com um determinado professor.

Os docentes entrevistados, do PEL e de aulas particulares, também enfatizaram de maneira positiva a atuação dos docentes que tiveram na universidade. Aquele que atua em escolas particulares

relativizou, apontando que teve tanto aulas mais dinâmicas como aulas mais sistemáticas, com muito conceito e exercício. Apenas a professora do Proliti enfatizou de forma negativa a atuação dos docentes universitários.

Diante da subjetividade das respostas dadas, muitas delas, movidas por perspectivas pessoais, compreendemos a dificuldade para se obter um diagnóstico palpável. Nesse sentido, analisamos, também, a questão 3.9 *O que está/estava em primeiro lugar nas aulas (ler, falar, ouvir, escrever, gramática ou cultura)?*

Quadro 20 - O que está/estava em primeiro lugar nas aulas de LI: ler, falar, ouvir, escrever, gramática ou cultura

	Alunos	Professor enquanto aluno
Letras	Cultura, gramática e gramática	Gramática
Celem	Todos, ouvir e falar	-
PEL	Ler, gramática e gramática	Gramática
Proliti	Gramática , ler, cultura	Todos
Aulas particulares	Falar, falar e falar	Ler
Escolas particulares	Falar, gramática , ouvir	Gramática

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Observamos que a gramática é o fator mais citado pelos alunos, pois até mesmo quando perguntamos quais são/eram os assuntos enfocados nas aulas de LI, com a questão 3.6 do questionário semidirigido, os estudantes apontaram novamente a gramática, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 21 - Assuntos enfocados nas aulas de LI

	Alunos	Professor enquanto aluno
Letras	Gramática , cultura, cafés; abrange tudo; estrutural e cultura.	Gramática e ler, estrutural .
Celem	Cultura italiana, transporte, música, compra no supermercado, diversos temas; cotidiano, profissões, alimentação; cultura italiana, Itália, dialetos, gramática , música, filmes.	-
PEL	Cultura, festas típicas, comidas, música; viagens, comida, números, pronomes, tempos verbais ; comida, regiões italianas, diálogos, comunicação.	Cultura italiana.
Proliti	Itália, regiões, cultura, turismos; culinária, regiões da Itália, cultura, música, meios de transportes, turismo e gramática ; cultura italiana em geral, gastronomia, regiões, costumes.	-
Aulas particulares	A vida na Itália, regiões, cidades, personalidades italianas, gramática ; língua e fala; cultura, filmes, músicas, geografia italiana, gastronomia, arte;	Gramática , notícias.
Escolas particulares	Dia a dia da Itália; meios de transporte, pronome , vocabulário inicial;	Hábitos culturais como alimentação, dança folclórica, moda, turismo.

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Com o quadro acima, sobre os temas enfocados nas aulas, os termos relacionados à cultura de maneira geral também são destacados: cultura, cafés, música, compras, cotidiano, profissões, alimentação, comidas, viagens, turismo, geografia, etc. Ape-

sar disso, muitos entrevistados apontaram a gramática (estrutural, pronomes, tempos verbais, etc), o que nos faz perceber como o ensino tradicional se sobressai nas aulas de língua italiana, em todos os contextos de ensino, uma vez que os ambientes de cursinhos de idiomas são reflexos da formação de professores na universidade. Sobre isso, um acadêmico do curso de Letras destaca:

Na maioria das vezes é, assim, estrutura. Não dá pra excluir. Até entendo, até concordo com os métodos de ensinar estrutura, porque tem que ensinar estrutura da língua, gramática, não dá pra ensinar a língua sem ensinar gramática, como diria a professora S...
Mas tem bastante de cultura também (Entrevistado ALetras3).

Da mesma forma, a professora do curso de Letras reflete sobre o próprio processo de aprendizagem de LI na universidade no estado de São Paulo:

Gramática e ler... A fala vinha por último. Havia fala, mas o próprio método já impunha isso. A aula era Língua Italiana, mas tinha uma parte de cultura, mas não era uma cultura assim... A gente tinha vontade de saber como que era na Itália, como que fala isso, como que eles fazem... Não falava muito disso. Era muito **estrutural** mesmo. Os professores eram muito bons, mas eles eram, assim, os intelectuais (Entrevistado PLetras).

Apesar disso, percebemos que os docentes atualmente se esforçam para dar prioridade a aspectos culturais, além da gramática, conforme podemos visualizar nas descrições dos alunos de Letras no quadro 21. A professora do Proliti, em que pese ter anunciado anteriormente que as aulas eram rígidas, duras e que o método era antigo, relativiza ao dizer:

Com a professora [...], ela tinha um sistema, que ela trazia alguma coisa, um assunto, por exemplo, e ela formava grupos. Então,

cada grupo tinha um assunto, um tema... Ela diversificava bem isso. E isso era legal. Nas aulas dela isso era um ponto positivo (Entrevistado PProli).

No entanto, ela não aponta nenhum assunto ou tema abordado em sala de aula. Por isso, não há sua resposta no quadro 21, bem como da professora do Celem, que não frequentou as aulas de língua na universidade. A entrevistada aponta, porém, os assuntos que ela traz atualmente para a sala de aula no Celem: datas comemorativas, aspectos culturais, vocabulário, questões ambientais, políticas (Entrevistado PCelem). Podemos perceber, também nas narrativas dos alunos, que alguns enfatizaram o ensino da gramática:

Seguia bem o livro. Os temas do livro, viagens, comida... O básico, números, pronomes, mas sempre no meio de tudo isso tinha os **tempos verbais, acho que foi o que foi mais estudado** (Entrevistado APEL2).

Todos relacionados à fala... Não politicamente, não historicamente, mas só **sobre a língua mesmo** (Entrevistado AAulaspar2).

Ai, na W... [escolar particular]. **Tinha que ter olhado nos livrinhos...** (Entrevistado AEscpart3).

Constatamos, com os depoimentos, que é relativamente complexo avaliarmos o ensino de LI em Cascavel. O que podemos perceber é que há alguns resquícios do ensino tradicional, gramatical. Notamos que o estruturalismo ainda está presente, porém, talvez, mesclado com outras abordagens, por meio da tentativa de muitos docentes, que tentam evoluir e desenvolver aulas mais comunicativas e culturais, conforme as novas abordagens.

Para observarmos melhor o contexto de ensino de LI em Cascavel podemos olhar para os materiais didáticos utilizados. Tal aspecto é fundamental, principalmente quando lembramos que

muitos estudantes e professores enfatizaram os livros quando perguntávamos os métodos de ensino e os assuntos abordados nas aulas.

Quadro 22 - Materiais utilizados nas aulas de LI

	Alunos	Professor enquanto aluno	Professor utiliza atualmente
Letras	<i>Domani e Magari</i>	Katerin Katerinov	Domani e Magari
Celem	<i>Nuovo Progetto Italiano; Espresso</i>	-	Espresso
PEL	<i>Chiaro; Piazza Italia; Espresso</i>	Magari	Chiaro, Nuovo Progetto Italiano
Proliti	<i>Nuovo Progetto Italiano</i>	Linea Diretta e apostilas elaborados pelo docente	Nuovo Progetto Italiano
Aulas particulares	<i>Espresso; Piazza Italia</i>	In Italiano, Uno e Due, Linea Diretta e apostilas elaboradas por docentes	Espresso
Escolas particulares	<i>Nuovo Progetto Italiano; Chiaro; material próprio da escola</i>	Linea Diretta e Magari	Chiaro

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Entre os livros citados, o que logo chamou nossa atenção foi aquele utilizado na formação da professora do curso de Letras, ***La lingua italiana per stranieri*** (KATERINOV; KATERINOV, 1985 [1976]), o qual, apesar de ser apresentado como: *corso elementare ed intermedio*, é, na verdade, uma gramática com exercícios. Constituído de 30 unidades, todas, iniciam com um texto-diálogo, no qual é

evidenciado o aspecto gramatical e na sequência apresentada de forma dedutiva e exercícios para a compreensão da estrutura. Vale lembrarmos que, na época, apesar de a abordagem comunicativa ter dado os primeiros passos, aprender uma língua estrangeira ainda significava aprender praticamente apenas a gramática.

A docente do curso de Letras discorre sobre a escassez de material didático na época em que fez a graduação e como o contexto tecnológico também limitava expansões:

Eu usei Katerin Katerinov. Não tinha opção... [E o *In Italiano*?] O *In Italiano*, quando eu comecei a trabalhar, com 23, 24 anos, o *In Italiano* era o *The Best*! Era o top das galáxias, assim! (risos). A gente falava: "Nossa! Vídeo cassete!" e tinha parte cultural... E eu judiava dos alunos, eu fazia eles fazerem todos aqueles exercícios e corrigia tudo, mas também de pronúncia, ninguém era ruim! Aprendia! Não é que não funciona... [...] (Entrevistada PLetras).

Para observarmos os outros livros citados pelos entrevistados, apresentamos as obras por ordem de publicação, para, assim, podermos compreender, também, como os manuais didáticos retratam a evolução das abordagens e métodos:

Quadro 23 - Materiais utilizados nas aulas de LI por ordem de publicação

Nome do livro	Autor(es)	Ano de publicação da primeira edição	Ano da obra observada	Editadora
<i>La lingua italiana per stranieri</i>	KATERINOV; KATERINOV	1976	1985	Guerra
<i>In Italiano</i>	CHIUCHIÙ; MINCIARELLI; SILVESTRINI	1990	2007	Guerra
<i>Uno/ Due</i>	BLINI et al.	1992; 1993	1992; 1993	Bonacci

<i>Linea Diretta 1 e 2</i>	CONFORTI; CUSIMANO.	1994; 1996	2002; 2010	Guerra
<i>Materiais elaborados pela própria escola particular (1, 2 e 3)⁸⁶</i>	-	s/d; 2000; s/d	-	-
<i>Espresso 1, 2 e 3</i>	ZIGLIO; RIZZO. BALÌ; RIZZO.	2001; 2002; 2003	2008; 2008; 2008	Alma
<i>Nuovo Progetto Italiano 1 e 2</i>	MARIN; MAGNELLI.	2006; 2009	2006; 2009	Edilingua
<i>Magari</i>	DE GIULI; GUASTALLA; NADDEO	2008	2008	Alma
<i>Piazza Italia 1 e 2</i>	MORANO; MUZZI. CONSONNO; ROSSIN.	2010; 2011	2010; 2011	Alma
<i>Domani 1, 2 e 3</i>	GUASTALLA; NADDEO.	2010; 2011; 2012	2010; 2011; 2012	Alma
<i>Chiaro A1, A2 e A3</i>	SAVORGNINI; BERGERO. SAVORGNINI; ALBERTI.	2010; 2011; 2012	2010; 2011; 2012	Alma

Fonte: Sistematização da pesquisadora

As 24 unidades do segundo livro, ***In Italiano: corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato***, de 1990, por sua vez, já iniciam com diálogos, os quais são apresentados

86 O material elaborado pela própria escola particular não apresenta nome de autor, nem data de publicação. Os livros são simplificados, baseados essencialmente na repetição de palavras, frases e diálogos.

na escrita e em áudio, em fita cassete, o que para época era inovador. Mesmo assim, a ênfase ainda era a gramática e a repetição de frases nos exercícios, conforme podemos observar. Diferentemente da obra de Katerinov, este material apresenta imagens, fotografias e ilustrações, além de uma cor a mais, não sendo apenas preto e branco, mas, também, alaranjado. Ao fim de cada unidade há uma página intitulada *Momento creativo*, para o incentivo de produções escritas e orais livres, para além da repetição. Na sequência, para finalizar a unidade, nas páginas *Elementi di civiltà*, são apresentadas informações e curiosidades sobre cidades, regiões, monumentos, contexto histórico, cinema, teatro, esporte, entre outros temas relacionados à Itália. Ao final das atividades, há perguntas, um pequeno questionário, o qual pode estimular produções escritas ou orais.

Apesar dos elementos apresentados no final das unidades serem já grandes passos em direção a um ensino para além da gramática e da repetição, se observarmos as primeiras páginas das unidades, acima do título de cada uma há a denominação do conteúdo estrutural que será trabalhado, por exemplo: *Unità 1, Essere - indicativo presente, In treno*; *Unità 2, Avere - indicativo presente, In segreteria*; *Unità 14, Imperativo (Lei/loro), Dal dentista*; *Unità 23, Discorso diretto/discorso indireto, In autostrada*. Cada unidade apresenta na primeira página os elementos acima exemplificados, além de uma ilustração. Nas páginas subsequentes são apresentadas a transcrição do diálogo com ilustrações, sendo as palavras gramaticais, a serem trabalhadas na unidade, destacadas em alaranjado. Na sequência há uma ou duas páginas de exercícios de compreensão de texto de escolha múltipla, de verdadeiro e falso e questionário. A ênfase é dada, no entanto, aos exercícios gramaticais e de repetição, os quais são diversos

em cada unidade. Na sequência há algumas páginas de síntese gramatical e uma de conteúdo lexical, para, ao fim, apresentar o momento criativo e os elementos de civilização.

Os materiais **Uno** e **Due**, de 1992 e 1993, nas cores preto, branco e verde, também são mais atrativos visualmente, apresentando fotografias, imagens e algumas ilustrações coloridas. Enquanto o *Uno* tem 25 unidades, o livro *Due* tem 21. Ambos contam com CDs de áudio e livros de exercícios com CDs de áudio separados. Em uma análise rápida podemos perceber que as unidades começam, normalmente, com o léxico para na sequência apresentar apontamentos em relação à estrutura, mas de uma forma mais sintetizada. Notamos que a preocupação maior é com a habilidade “ouvir”, uma vez que são apresentados em diversos momentos diálogos em áudio com compreensão de texto na sequência. Há, ainda, iniciativas para estimular a produção oral dos alunos, com atividades de *role-taking*, ou seja, de simulação de diálogo guiado por um modelo a seguir, assim como de *role-play*⁸⁷, nas unidades mais avançadas.

Os sumários dos dois livros são apresentados por: título da unidade e conteúdos gerais; conteúdos nocionais e funcionais; conteúdos gramaticais; áreas lexicais; conteúdos culturais; fonética e ortografia. Ao fim do livro do estudante há as transcrições dos áudios. Podemos notar que são utilizados diferentes gêneros textuais/discursivos, notícias e diversos trechos de obras literárias.

Na primeira unidade – *Conosciamoci* – do manual *Due*, na página 13, há um texto sobre a diversidade linguística na Itália, onde se explica que há, além do italiano *standard*, muitos dialetos e que “nenhum italiano é capaz de reconhecer todos os dialetos

87 Diálogo construído livremente com base em uma situação com instruções do tipo: “cumprimente”, “peça informações sobre o local”, etc.

presentes no território" (BLINI et al, 1993, p. 13, tradução nossa).⁸⁸ Além disso, na unidade 1 do livro de exercícios, os autores apresentam um artigo do jornal *La Repubblica* com o seguinte título: *Dialectti addio? L'italiano vince ma resistono le lingue antiche*. A discussão sobre a situação dos dialetos na Itália e a sensibilização do leitor para a realidade sociolinguística está presente no texto em diversos momentos, por exemplo, com o depoimento de um professor de Antropologia da universidade *La Sapienza*, de Roma: "Lembrando sempre que dialeto não significa degradação, mas um resultado diferente que uma língua assume nas várias áreas geográficas onde é usado. É natural que se vá em direção a uma unificação da linguagem, mas é justo preservar as raízes" (BLINI et al, 1993, p. 19).⁸⁹

Além desse apontamento em relação às variedades linguísticas, percebemos, também, na série, que há um indício de trabalho intercultural, ainda que breve e sem encaminhamento didático posterior. Na terceira unidade, na página 23, por exemplo, do livro do estudante *Due*, há um breve texto que discute alguns códigos de comportamento linguístico na Itália quando se cumprimenta uma pessoa ou quando se apresenta pela primeira vez uma criança, uma casa, um carro recém comprado ou quando se oferece algo para comer. No entanto, além de o texto ser superficial, falta, também, na sequência, um encaminhamento para a discussão e reflexão intercultural. Mesmo assim, é digno de nota o posicionamento apresentado no material didático nesse período.

88 "nessun italiano è in grado di riconoscere tutti i dialetti presenti sul territorio" (BLINI et al, 1993, p. 13).

89 "Ricordando sempre che dialeto non significa degradazione bensì esito differente che una lingua assume nelle varie zone geografiche dove viene utilizzata. È naturale che si vada verso un'unificazione del linguaggio, ma è giusto preservarne le radici" (BLINI et al, 1993, p. 19).

Os livros ***Linea Diretta 1 e 2***, de 1994 e 1996, por sua vez, não apresentam encaminhamentos para discussões interculturais e sociolinguísticas. As obras são coloridas, contam com 15 unidades cada uma, com exercícios de reforço para cada lição ao fim da obra, um resumo gramatical e um glossário nas últimas páginas. As unidades começam com diferentes gêneros: questionário, textos escritos para leitura, diálogos/áudios para compreensão, etc.

Frangiotti (2014) analisa em sua dissertação os livros da coleção *Linea Diretta* e em que medida tais obras expõem o aprendiz às variedades linguísticas do italiano para que desenvolvam competência sociolinguística e, portanto, sensibilidade sobretudo receptiva quanto à realidade linguística italiana. Assim, ela observa que nos diálogos, há características da variedade falada nos modelos conversacionais apresentados, sendo encontradas marcas em vários diálogos do: italiano falado, italiano neo-standard, registros formal e informal, italiano falado por jovens, italiano popular, variedade regional setentrional, variedade regional toscana e variedade regional centro-meridional.

No que diz respeito aos traços do neo-standard, do registro formal, do registro informal e da variedade regional setentrional apenas pudemos verificar a tendência a incorporar alguns aspectos particulares das variedades, não sendo possível afirmar que os livros as desconsideram por completo, tampouco dizer que as trataram de forma adequada (FRANGIOTTI, 2014, p. 158).

A autora esclarece que as variedades do italiano falado por jovens, popular e as regionais toscana e centro-meridional, são praticamente excluídas dos diálogos dos dois manuais.

Frangiotti (2014) observa, também, as menções diafásicas e que na obra estão presentes implicitamente o traço formal e informal apenas por meio do emprego da terceira e segunda pessoa, *Lei* e *tu*. Já no que diz respeito aos excertos sobre as varie-

dades diatópicas, fala-se apenas da expansão do uso do *passato prossimo* em detrimento do *passato remoto* no norte do país. Frangiotti explica que não se abordam as diferenças quanto ao sotaque dos falantes provenientes das diferentes regiões. Ela conclui, então, que:

Desse modo, vê-se que, embora o número de passagens tenha sido relativamente alto, as variedades são tratadas muito superficialmente e não são oferecidos verdadeiros momentos de reflexão e exercitação da recepção que promovam efetivamente uma sensibilização por parte dos aprendizes (FRANGIOTTI, 2014, p. 161).

Assim, a autora conclui que os livros não tratam a língua como homogênea, pois fazem referências explícitas a outras variedades. Porém, não oferecem satisfatoriamente elementos que demonstrem toda a heterogeneidade linguística existente na Itália.

Apesar de não ofertar ao aprendiz *input* implícito e explícito para o desenvolvimento da competência sociolinguística e intercultural, percebemos que o material avança em diversos aspectos em relação aos livros didáticos citados anteriormente pelos entrevistados, principalmente se compararmos com os dois primeiros.

Notamos que nenhuma das duas coleções didáticas (*Uno/Due* e *Linea Diretta*) seguem o QCER, elaborado pelo *Consiglio d'Europa* em 1996, publicado em inglês e francês em 2001 e em italiano em 2002 (*La Nuova Italia*).

O QCER foi elaborado pelo *Consiglio d'Europa* com o objetivo de garantir uniformidade entre os estados membros em relação às matérias de instruções e cultura de línguas estrangeiras. O Quadro estabelece uma base comum para os programas, para os livros didáticos de línguas estrangeiras e para os exames nos diferentes países europeus, propondo seis níveis de competência de aprendizagem de uma língua estrangeira: A1, A2, B1, B2, C1 e

C2, o que garante uma uniformidade de conteúdos em todos os níveis linguísticos (lexical, fonético/fonológico, morfológico, sintático). Se observarmos a série *Uno* e *Due*, bem como a *Linea Diretta*, percebemos que elas não seguem a divisão de conteúdos, conforme o QCER, uma vez que este foi elaborado em 1996, mas difundido apenas em 2001/2002. Em 2005, no entanto, a coleção *Linea Diretta* foi subdividida para atender as recomendações do QCER: *Linea Diretta 1a (A1) - principianti*, *Linea Diretta 1b (A1 e A2) - elementare*; *Linea Diretta 2 (B1/B2) - intermedio*.

Já as três obras da série **Espresso** (1, 2 e 3) foram publicadas pela primeira vez nos anos de 2001, 2002 e 2003, respectivamente, e hoje não são mais confeccionadas pela editora.⁹⁰ As obras da série **Chiaro!** A1, A2 e A3, por sua vez, foram publicadas nos anos de 2010, 2011 e 2012. Beloni (2016) faz uma análise dos livros didáticos de língua italiana para estrangeiros de ambas as coleções, as quais se enquadram nos três níveis A1, A2 e B1, e observa, principalmente, os seguintes aspectos: (1) se o material propõe uma abordagem intercultural; (2) se o material considera e/ou apresenta reflexões sobre as variedades linguísticas italianas, de maneira explícita.

Analisando os manuais, ela percebe que, no *Espresso*, apesar de haver essa proposta de trabalho pela perspectiva intercultural anunciada e de em alguns poucos momentos poder ser percebida no material, essa abordagem está muito mais presente no *Chiaro!*. No entanto, devemos reconhecer que para a época, certamente, o *Espresso* já inovava e apresentava o início de uma caminhada intercultural.

90 A editora Alma oferta, no entanto, o Nuovo Espresso, conforme pode ser observado no site: www.almaedizioni.it

A autora explica que, no *Espresso*, esse aspecto pode ser observado de maneira explícita na seção *Caffè culturale*, uma página com algumas questões culturais da Itália e que aparece em cada material quatro vezes, sempre depois da segunda, da quinta, da sétima e da décima unidade do livro, uma vez que são oferecidas dez lições em cada obra. Ela observa que em nenhum momento os autores citam os dialetos italianos, mas que há iniciativas de diálogo intercultural em alguns momentos, por exemplo, na seção sobre a imigração na Itália, em que há três perguntas ao fim da página, depois do *quiz* e do texto, na página 79A:

Ilustração 21 - Exemplo de iniciativa intercultural no livro Espresso

c. Ora rispondi alle seguenti domande confrontandoti con un compagno.

1. Da dove provengono prevalentemente gli immigrati nel tuo paese?
2. In quali aree risiede la maggior parte di loro?
3. Secondo te è meglio favorire l'immigrazione, o contrastarla? Quali conseguenze positive o negative può avere sulla società del paese di accoglienza?

91

Fonte: BALÌ; ZIGLIO; 2008, p. 79A

Beloni (2016) reafirma que existe um caminho iniciado em direção à interculturalidade, o que, no entanto, está muito mais presente no *Chiaro!*.

No guia do professor do livro *Chiaro!*, Savorgnani (2013, p. 3) explicita que a série se apoia em três fundamentos: no *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)*, no *Portfolio Europeo del-*

91 c. Agora responda às seguintes perguntas verificando com um colega. 1. De onde vêm os imigrantes no teu país? De qual país principalmente? 2. Em quais regiões a maioria reside? 3. Para você, é melhor aceitar ou impedir a imigração? Quais são as consequências positivas e negativas para o país que acolhe? (tradução nossa).

le Lingue (PEL)⁹² e no *Profilo della Lingua Italiana*⁹³, sendo os três instrumentos de política linguística.

O QCER, por exemplo, prevê a promoção do plurilinguismo:

Em 2008 foi publicada a recomendação do *Comitato dei Ministri* para os estados membros sobre o uso do quadro comum europeu de referência para as línguas do *Consiglio d'Europa* e sobre a promoção do plurilinguismo, convidando os Estados membros a colocar em prática o QCER no âmbito dos respectivos sistemas de instruções e a promover o plurilinguismo. Tal recomendação aconselha os governos dos Estados membros a levar em conta da própria constituição, do próprio sistema educativo e do contexto nacional, regional ou local na atuação do QCER e na promoção do plurilinguismo (BROEK; ENDE, 2013, p. 4, tradução nossa).⁹⁴

Portanto, pode-se observar que no *Quadro Comune* já apontava-se a necessidade da abordagem intercultural no ensino de línguas, o que tem levado e ainda leva um tempo para se refletir em materiais e em salas de aula de LE. Da mesma forma, outros conselhos surgiram com a preocupação de que houvesse mais propagação dessa perspectiva no ensino de línguas, tais como

92 O *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL) surgiu em 2001 na Suíça, e em 2004, a *Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione* (CDPE) reforçou a introdução do mesmo.

93 O *Profilo* é um instrumento posterior projetado pelo *Consiglio d'Europa* com base no *Quadro Comune Europeo*, o qual tem como objetivo favorecer a aplicabilidade do Quadro, descrever instrumentos linguísticos necessários para a realização das competências em cada nível, assim como descrever os conhecimentos socioculturais da aquisição para desenvolver a competência sociolinguística e a competência intercultural em referência à cultura italiana (SAVORG-NANI, 2013).

94 *Nel 2008 è stata pubblicata la raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'uso del quadro comune europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa e sulla promozione del plurilinguismo, che invita gli Stati membri a dare attuazione al QCER nell'ambito dei rispettivi sistemi d'istruzione e a promuovere il plurilinguismo. Tale raccomandazione esorta i governi degli Stati membri a tenere conto della propria costituzione, del proprio sistema educativo e del contesto nazionale, regionale o locale nell'attuazione del QCER e nella promozione del plurilinguismo* (BROEK; ENDE, 2013, p. 4).

o *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL), o qual é um instrumento criado pelo *Consiglio d'Europa* e que "Consiste em uma série de documentos pessoais (Passaporte linguístico, Biografia linguística, Dossier) que permitem o estudante reunir todas as informações relativas ao próprio aprendizado de línguas estrangeiras e às próprias experiências interculturais" (SAVORGNANI, 2013, p. 5, tradução nossa).⁹⁵ A autora explica que os princípios do PEL se encontram tanto na última página de cada lição do *Chiaro!*, chamada de *Portfolio*, com testes de auto-avaliação, como "Nas páginas *Culture a confronto*, presentes em cada lição e especificamente dedicada ao desenvolvimento da competência intercultural" (SAVORGNANI, 2013, p. 5, tradução nossa).⁹⁶ Sendo assim, é na seção *Culture a confronto*⁹⁷ que podemos observar a abordagem intercultural mais claramente, a qual será aqui analisada brevemente.

Ainda no guia do professor do livro *Chiaro!*, explicando sobre a seção *Culture a confronto*, a autora evidencia que essa página é dedicada especificamente para a interculturalidade:

Não se trata, com efeito, da clássica seção que se refere aos usos e costumes da Itália, mas de uma série de atividades contextualizadas que permitem ao estudante colocar a cultura italiana em relação com a própria cultura de origem, com o objetivo de reconhecer diferenças e semelhanças. Desse modo, o intuito é ir além da pura transmissão e conhecimento de informações socioculturais: o estudante poderá relacionar o próprio "mundo" com aquele dos italianos para refletir sobre os dois, dando-se conta, além de

95 "Consiste in una serie di documenti personali (Passaporto linguistico, Biografia linguistica, Dossier) che consentono allo studente di raccogliere tutte le informazioni relative al suo apprendimento delle lingue straniere e alle sue esperienze interculturali" (SAVORGNANI, 2013, p. 5).

96 "Nelle pagine *Culture a confronto*, presente in ogni lezione e specificamente dedicata allo sviluppo della competenza interculturale" (SAVORGNANI, 2013, p. 5).

97 A tradução do nome dessa seção poderia ser "Culturas em comparação" ou "Culturas em relação", o que já demonstra, com a seleção lexical para a constituição desse nome próprio, a abordagem intercultural.

tudo, também dos recíprocos estereótipos (consciência intercultural). A consciência das semelhanças e das diferenças entre as duas culturas dará, inclusive, a oportunidade ao estudante de interagir com mais desenvoltura na Itália, evitando, até mesmo, as típicas “armadilhas” que podem induzi-los a comportar-se de modo inadequado ou a cometer uma gafe (competência intercultural) (SAVORGNANI, 2013, p. 21, tradução nossa).⁹⁸

Nessa página são apresentados temas do ponto de vista intercultural e convida-se o aluno a refletir e discutir sobre a cultura italiana, comparando-a com a própria cultura de origem, o que podem gerar resultados mais ricos quando há alunos de nacionalidades diferentes em uma mesma turma.

Sobre a finalidade da perspectiva intercultural, Celentin e Serragiotto (2000) observam que: “Na realidade, aquilo que se quer promover é mais sensibilização em relação aos problemas ligados às relações interculturais e uma formação à tolerância às diversidades; criar um clima de diálogo e de abertura, que leve à comparação/relação e ao enriquecimento recíproco” (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 22, tradução nossa).⁹⁹

98 *Non si tratta, infatti, della classica rubrica che riguarda gli usi e i costumi d'Italia, ma di una serie di attività contestualizzate che consentono allo studente di mettere la cultura italiana in relazione con la propria cultura d'origine al fine di individuare differenze e somiglianze. In questo modo si va oltre la pura trasmissione e conoscenza di informazioni socioculturali: lo studente potrà rapportare il proprio “mondo” a quello degli italiani per riflettere su entrambi, rendendosi conto, fra l'altro, anche dei reciproci stereotipi (consapevolezza interculturale). La coscienza delle somiglianze e delle differenze fra le due culture consentirà inoltre allo studente di muoversi con maggiore disinvoltura in Italia evitando anche le tipiche “trappole” che lo possono indurre a comportarsi in modo inadeguato o a commettere una gaffe (competenza interculturale) (SAVORGNANI, 2013, p. 21).*

99 *“In realtà, quello si vuole promuovere, è una maggiore sensibilizzazione ai problemi legati ai rapporti interculturali e una formazione alla tolleranza delle diversità; creare un clima di dialogo e di apertura, che porti al confronto e all'arricchimento reciproco” (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 22).*

Em toda a série de *Chiaro!* são apresentadas algumas dificuldades em que os estrangeiros podem se deparar quando entram em contato e se comunicam com os italianos. Celentin e Serragiotto (2000, p. 16) evidenciam alguns, tais como: o volume e o tom de voz (eles adotam um tom de voz notavelmente superior em relação a outros povos e às vezes parecem estar brigando mesmo que não estejam); a velocidade da elocução; a postura (entender em quais situações é necessário assumir uma postura mais formal e em outras situações são mais informais); os gestos; pontualidade (os italianos toleram um atraso de quinze minutos; ou melhor, dentro desse espaço de tempo eles nem mesmo consideram um atraso); dialetos; interrupção (para um italiano é normal, durante uma conversa, um debate, uma mesa redonda, interromper a pessoa que está falando, às vezes apenas para demonstrar concordância com aquilo que está sendo afirmado); entre outras questões que estão presentes nas seções *Culture a confronto* do *Chiaro!*, como na página 68, do nível A2, quando se pergunta: "Quais destes comportamentos são aceitos e quais são considerados indelicados no teu país? Em quais situações" e depois abaixo das imagens: "Para vocês, há diferenças entre a Itália e o país de vocês?":

Quando se fala em interculturalidade em relação às variedades linguísticas, o *Chiaro!* apresenta algumas iniciativas, as quais, no entanto, deverão ser adaptadas pelo professor de italiano para a realidade de ensino no contexto brasileiro, uma vez que a proposta do material não é atender especificidades, pois é destinado ao ensino de italiano para estrangeiros das mais diversas etnias.

Na primeira seção *Culture a confronto* do nível A2, as autoras do material didático apresentam o tema "O italiano no mundo", partindo com o questionamento: "O italiano não é falado somente na Itália

lia, mas também em outros países. Você sabe quais?", para depois apresentar um texto sobre a difusão desse idioma no mundo.

No mesmo sentido, na última unidade do material didático de nível B1, publicado em 2012, é proposto o trabalho com a língua, os dialetos italianos e as línguas minoritárias. No terceiro exercício (SAVORGNANI; ALBERTI, 2012, p. 116), a proposta de atividade comunicativa é discutir e descobrir se há algum colega de sala que fala além do italiano oficial, algum dialeto (do país de residência e/ou do país de origem). Tal atividade comunicativa demonstra uma base fortemente calcada na abordagem intercultural, o que, de fato, favorece o ensino. No entanto, observa-se que esse tipo de discussão é extremamente importante no início do percurso de ensino-aprendizagem de língua italiana, para que o aluno se instrumentalize, compreenda a própria história e a própria variedade linguística que pode carregar diretamente ou indiretamente.

Beloni (2017) também faz uma breve análise dos livros didáticos de língua italiana para estrangeiros *Domani* (níveis A1, A2 e B1) e *Magari* (B1, B2 e C1), ambos da Alma Edizioni. A seleção dos materiais se deve ao fato de as duas publicações fazerem parte da documentação escolar do curso de Letras Português/Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel.

Os livros da coletânea *Domani* se organizam em cinco áreas temáticas - geografia, arte, sociedade, história e língua -, sendo que no primeiro volume, as unidades contemplam apenas os três primeiros temas. Assim como no *Domani*, no *Magari* as unidades também são trabalhadas sobre essas cinco temáticas e considera o QCER. Nesse sentido, percebe-se que o trabalho com a abordagem chamada global, proposta pelo livro, tem como intuito englobar diversos aspectos linguísticos e sociolinguísticos, tendo

como objetivo o trabalho com a competência linguística, pois estudar a língua significa "não aprender apenas as regras morfológicas e sintáticas, mas enfrentar também o conjunto de aspectos que cada vez entram em jogo quando se trata de comunicação (aspectos pragmáticos, conversacionais, lexicais, socioculturais, interculturais [...])" (GUASTALLA; NADDEO, 2010b, p.12, tradução nossa).¹⁰⁰

Assim, percebemos que o *Domani* propõe uma abordagem intercultural e apresenta em alguns momentos as variedades linguísticas italianas de maneira implícita. Notamos, no entanto, que apesar de haver a presença de aspectos sociolinguísticos e interculturais, tais entradas são muito mais implícitas, principalmente na série *Domani*.

Os dois diálogos utilizados para análise dos entrevistados, por exemplo, foram retirados do *Domani* e do *Magari*, os quais também foram analisados por Beloni (2018) em relação aos xingamentos e, aqui, no capítulo 4.3 - (Im)ponderações de traços estereotípicos: marcas da italianidade. Observamos anteriormente que, depois de escutarem os áudios, por meio da pergunta *Como as pessoas se comportam?*, obtivemos respostas como: bruto, enérgico, não gostei do comportamento deles, briguento, xingam, etc.

Para além desse fato, notamos, também, que as variações linguísticas apresentadas no diálogo do *Magari* (unidade 15), *de tu' moje!*" (*di tua moglie*, em italiano oficial/ "da tua mulher", em português), se não analisadas juntamente e pausadamente com os alunos poderão causar imcompreensões e/ou passar despercebidas.

100 *Domani privilegia un approccio globale alla lingua. In questa visione, studiare la lingua significa non solo apprendere le regole morfologiche e sintattiche, ma affrontare anche l'insieme degli aspetti che ogni volta entrano in gioco quando si tratta di comunicazione (aspetti pragmatici, conversazionali, lessicali, socioculturali, interculturali...* (GUASTALLA; NADDEO, 2010b, p.12).

Tais diálogos apresentados pelos livros didáticos apresentam variações de registro, as quais podem ser trabalhadas de forma eficiente, desde que o professor tenha consciência sociolinguística desenvolvida. Se não trabalhadas de forma hábil, tais unidades podem criar muito mais estereótipos e impressões negativas em relação à cultura italiana.

No livro *Magari* há o trabalho sociolinguístico explícito na última unidade, número 21, com o tema *Lingua e dialetti*. Beloni (2017) observa que os dialetos italianos são tratados apenas nessa última unidade e que “esse tipo de discussão é extremamente importante no início do percurso de ensino-aprendizagem de língua italiana, para que o aluno não construa a ilusão do monolinguísmo italiano” (BELONI, 2017, p. 22) e depois se frustre.

Dessa forma, para o desenvolvimento da competência sociolinguística e intercultural é necessário não apenas um material adequado, mas, também, um professor sensível sociolinguisticamente e culturalmente.

Os livros ***Nuovo Progetto Italiano 1 e 2***, de 2006 e 2009, da editora Edilingua, correspondem aos níveis A1-A2 e B1-B2. A série conta, também, com o livro 3, o qual contempla os níveis B2-C1, mas que não analisaremos por não ter sido citado pelos entrevistados.

Cada livro do *Nuovo Progetto* conta com CD-rom e atividades on-line na página da editora, além de CD áudio. Cada um conta com 11 unidades além de uma introdução.

As unidades iniciam, geralmente, estruturadas da seguinte forma: página de introdução da unidade (*Per cominciare*); gênero textual/discursivo oral (diálogo); compreensão do texto; leitura do diálogo; análise das expressões comunicativas de maneira indutiva; atividade de inserção de elementos gramaticais em um diálogo parecido com aquele do início do capítulo, também de

modo inconsciente, indutivo; reflexão gramatical em que o aluno responderá algumas perguntas ou completará tabela; etc. Há estímulos para a produção oral, por meio de *role-plays*, por exemplo, e encaminhamentos para produções escritas e análises. Os diálogos, no entanto, são expressivamente artificiais.

Há uma preocupação com o desenvolvimento de temas culturais para a expansão do conhecimento de mundo, tais como: geografia italiana, os meios de transporte urbano, a escrita de e-mail formal e informal, o bar na Itália e os italianos, cafés italianos, as festas nacionais da Itália, os trens, os italianos à mesa, o cinema, a moda, entre outros, os quais são apresentados ao fim de cada unidade, por meio de textos escritos, seguidos de atividade de compreensão de texto. Não há, no entanto, encaminhamentos que demonstrem cuidado com a abordagem intercultural.

As questões sociolinguísticas também são pouco contempladas. Elas aparecem, timidamente e implicitamente em atividades para se trabalhar com informalidade e formalidade na escrita de um e-mail ou na conjugação verbal da terceira e segunda pessoa – *Lei e tu*, por exemplo.

Lembramos que em 2010 o *Nuovo Progetto* passou por uma nova subdivisão, para atender as recomendações do QCER: *Progetto Italiano Nuovo 1a*, *Progetto Italiano Nuovo 1b*, *Progetto Italiano Nuovo 2a* e *Progetto Italiano Nuovo 2b*.

Os manuais **Piazza Italia 1 e 2**, por sua vez, publicados em 2010 e 2011, pela editora Alma, correspondem aos níveis A1, A2 e B1 e o segundo B1, B2 e C1. Ambas as obras são intituladas *Piazza Italia: agili persorsi per rivisitare la lingua e la civiltà d'Italia*, o que demonstra o objetivo da série, "para rever e consolidar alguns

pontos que se sobressaem da nossa língua, de maneira leve e divertida" (CONSONNO; ROSSIN, 2010, p. 3, tradução nossa).¹⁰¹

Cada livro do *Pizza Italia* é composto de 15 unidades e proporciona entradas de trabalho intercultural, por exemplo, nas atividades "*Per chiacchierare*", quando questiona sobre o tema trabalhado na unidade, perguntando ao estudante como é a situação em seu próprio país. "O que consideram dar azar no teu país?" (CONSONNO; ROSSIN, 2010, p. 99, tradução nossa); "Como é um casamento típico no teu país?" (MORANO; MUZZI, 2011, p. 41, tradução nossa).¹⁰²

No *Pizza Italia 2*, a primeira unidade, intitulada *Come diventare italiani*, propõe-se o trabalho com os estereótipos. Na primeira atividade investiga-se o conhecimento prévio do aluno para na sequência apresentar o texto "*Come diventare italiani in 24 ore*". No entanto, o texto é superficial e aborda os estereótipos dos italianos, instruções para imigrantes que chegaram recentemente na Itália. Assim sendo, o material não proporciona, por exemplo, o trabalho com as marcas estereotípicas que os brasileiros têm sobre os italianos, uma vez que a obra é destinada a estrangeiros de diversas nacionalidades e não a um público específico.

O que podemos concluir em relação aos manuais didáticos é que em diversos livros há tentativas e propostas de trabalho intercultural e sociolinguístico. No entanto, são poucos com exemplos explícitos de variações linguísticas e análises contrastivas. Quando se apresenta um texto dizendo que na Itália há dialetos e variedades regionais do italiano, os alunos, normalmente anseiam por exemplos e comparações. Nesse sentido, existe a de-

101 "*per rivedere e consolidare alcuni punti saliente della nostra lingua, in maniera leggera e giocosa*" (CONSONNO; ROSSIN, 2010, p. 3).

102 "*Cosa porta sfortuna nel tuo paese?*" (CONSONNO; ROSSIN, 2010, p. 99); "*Com'è un matrimonio tipico nel tuo paese?*" (MORANO; MUZZI, 2011, p. 41).

manda para um trabalho um pouco mais aprofundado em sala de aula, um material que traga exemplos de variações linguísticas.

Notamos, também, que há diversos materiais que proporcionam algumas entradas para o trabalho intercultural, no entanto, pouco se fala em estereótipos, os quais estão fortemente difundidos em nossa sociedade. Nesse aspecto, oferecer um encaminhamento didático que proporcione essas discussões também são demandas a serem sanadas.

Salientamos que os materiais didáticos são expressões do contexto produzido, do público que quer atingir, do contexto sócio-histórico do autor, das ideologias e do discurso em que ele está envolvido no momento de produção. Desse modo, compreendemos que os manuais didáticos acompanham a evolução da língua, da cultura e da sociedade. Sendo produzidos por editoras italianas para atender os estrangeiros, eles não são direcionados a uma determinada etnia, muito menos a um contexto de ensino específico. Reconhecemos, portanto, que são materiais muito coerentes para atender um público amplo e diversificado. Pensando no nosso contexto, no entanto,

É preciso compreender os fatores históricos, geográficos e sociais, os quais, consequentemente, delineiam as variedades linguísticas e a cultura de uma comunidade, no caso, a de italodescendentes em Cascavel. É necessário, ainda, entender como se configura o comportamento em relação à variedade minoritária italiana, o *talian*, e à cultura desse grupo, assim como as diferenças históricas e linguísticas da língua italiana como língua estrangeira (língua padrão) e as variedades linguísticas italianas distintas daquela ensinada na escola como língua oficial. Tudo isso pode contribuir para que os alunos compreendam, respeitem e valorizem as diversidades linguísticas, a própria cultura, assim como a do "outro" (BELONI, 2016, p. 1394).

Nesse sentido, os manuais didáticos analisados neste capítulo, citados pelos entrevistados, tendo o objetivo de atender um público amplo, de diferentes países, não podem apresentar especificidades de um determinado país, muito menos de uma região determinada, o que acaba ficando a cargo do professor, o qual, muitas vezes, devido à rotina de trabalho, acaba deixando de lado as características de seu público. Tal aspecto fica evidente quando realizamos a pergunta 3.16 do questionário - *Nas aulas de italiano você já ouviu falar sobre a história da imigração e sobre as manifestações italianas em Cascavel?*

Quadro 24 - História da imigração e manifestações italianas em Cascavel foram trabalhadas em sala?

	Alunos	Professor atualmente
Letras	Não , sim (dicas) e não	Sim
Celem	Não, não , sim (em viagem, mas de Cascavel não...)	Sim
PEL	Não, não, não	Sim
Proliti	Pouco, sim, conversamos	Procuro falar
Aulas particulares	Não, não , sim	Não
Escolas particulares	Não, não , não	Não

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Assim, 14 entrevistados disseram que tais temas não foram abordados. Dez disseram sim, mas desses, sete o relativizaram: pouco; sim (algumas dicas); sim (em viagem); procuro falar/conversamos; sim, mas não me aprofundo; sim, mas na informalidade.

Ao questionarmos se seria importante trabalhar tais temas - 3.17 *Acha que seria importante isso? Por quê?* -, todos os en-

trevistados responderam sim. Muitos refletiram sobre, conforme podemos verificar em alguns depoimentos:

Muito interessante, porque vai te dar uma base... Ainda mais pra quem busca descendência, né. Você saber onde começar a procurar, os principais lugares de onde vieram... (ACelem2).

Acho, porque instiga você conhecer mais, saber um pouco mais e te mostra o amor que eles têm entre si e isso te ajuda a te incentivar a conhecer mais, de dá um up, um gás, pra estudar e conhecer da cultura, se afeiçoar, não desistir... (ACelem3).

Acho que do ponto de vista histórico, sim. É importante eles conhecerem toda essa caminhada, né! O que veio de lá... Historicamente, eu acho importante... [Gostaria de ter um material de apoio?] Sim... Por exemplo, eu morei dez anos na Itália, aí voltei pra cá, e as pessoas vinham falar comigo de coisas que não tinha a menor ideia. Por exemplo, a música Mèrica Mèrica. Eu nunca tinha ouvido essa música! Depois fui pesquisar, querer saber... [...] (PCelem).

Acho que sim. Acho, inclusive, que seria mais interessante, considerando o primeiro em que todo mundo se apresentou, e foi perguntado mais ou menos o que você está me perguntando, interessante, porque está fazendo e tal, eu vi que muitos ali são descendentes, e eu acho que se você fizesse um curso, montasse um curso baseado nesses casos, e incluísse aí o idioma, seria muito mais dinâmico. [...] (APEL1).

Além disso, ao realizarmos a pergunta 4.8 para os professores - *Participaria de um curso de formação continuada sobre as variações linguísticas e culturais italianas? Acha pertinente?* -, todos se mostraram interessados, conforme algumas declarações ilustram:

Opa! (PLEtras).

Ah, se eu tivesse tempo, se fosse num horário possível pra mim, sim. Toda formação que vem a acrescentar é importante (PCelem).

Sim, participaria. Adoraria. Você vai oferecer pra nós? (risos) Ai que delícia!!! Me convida! Eu quero! (PPEL).

Participaria! Aham! Fácil! (PAulaspart).

Sim, com certeza. Sinto falta disso, de um material e de um curso de formação sobre isso. Já tivemos alguns cursos sobre as regiões italianas aqui na Unioeste, mas não voltado para essa questão linguística... (PEscpart).

As respostas acima evidenciam que existe uma demanda a ser atendida nesse aspecto e que há essa necessidade de formação continuada na região. Propomos, também, essa reflexão, pois acreditamos que, mesmo que apresentemos um material a ser trabalhado, o docente precisa ir além do livro didático. Para Rojo (2013), um dos riscos quando se segue um manual “é o do professor perder a voz, ficar subordinado a esses impressos, deixar de planejar um ensino adequado e favorável a seu alunado” (ROJO, 2013, p. 167). Compreendemos, assim, a necessidade de o professor ter competência socio(inter)comunicativa para que possa superar as limitações do material didático, adaptando-o, complementando-o, expandindo-o, problematizando-o. Sendo assim, esperamos que as propostas que apresentamos como resultado deste estudo sejam superadas por docentes e discentes em contextos institucionais e públicos.

Enquanto professora de italiano há mais de dez anos em ambiente cascavelense, foi possível verificar que há uma demanda dos alunos por questões relacionadas a imigração italiana, cidadania, hábitos e comportamentos que os italodescendentes herdaram de seus antepassados. Durante as aulas de LE são recorrentes perguntas sobre essas questões e quando conversamos com os alunos sobre a imigração italiana, sobre o talian, sobre as variedades linguísticas italianas e, principalmente, sobre os estereótipos, a atenção e o envolvimento deles é muito significativa. Assim, os resultados acima apresentados respondem a pergunta

que moveu esta pesquisa: *Existe o trabalho e a necessidade de se desenvolver a competência sociolinguística e intercultural em aulas de italiano como língua estrangeira?*

Além disso, o interesse que os alunos têm em saber mais sobre questões étnicas e sobre os estereótipos, comprovam, mais uma vez, a necessidade de abordarmos essas questões em sala de aula de LI como LE.

Reconhecemos, no entanto, que ao propormos alguns percursos didáticos, não apresentamos uma solução ou uma “salvação” para o ensino de LI, mas, sim, sugestões de trabalho, as quais são demandas dos próprios estudantes do ambiente específico. Dessa maneira, acreditamos que tais encaminhamentos didáticos podem ser resultados das reflexões apresentadas neste estudo, bem como instrumentos de política linguística.

Notamos que é preciso gerar políticas linguísticas e de ensino para a cultura majoritária, pois é por meio dela que podemos produzir o desenvolvimento da competência socio(inter)comunicativa, para que as diversidades linguísticas e culturais sejam ouvidas, respeitadas, consideradas, apreciadas, valorizadas. Não podemos obrigar uma pessoa a aprender uma determinada língua, a aprender o talian, por exemplo, até mesmo porque não temos muitos instrumentos e pessoas qualificadas para isso, mas podemos e temos o dever de ensinar os alunos a respeitar a diversidade linguística, a apreciar a beleza de todas as línguas, de todas as culturas, a ver a oportunidade de crescimento e aprendizado nas relações interculturais.

Muitos dos conflitos que ocorreram e ainda ocorrem em nossa sociedade são gerados por preconceitos, estereótipos negativos e falta de consciência socio(inter)comunicativa. Precisamos compreender que ações individuais também têm efeitos na comuni-

dade e que o poder público, apesar de ter suas responsabilidades, não é o único e exclusivo a gerar efeitos e conflitos. Não tiramos, aqui, a responsabilidade do governo, pois percebemos o descaso com que a educação vem sendo tratada e isso é inegável. Defendemos, apenas, que o profissional, o aluno, seja de qual área for, precisa, também, fazer a própria parte para colaborar com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e que saiba cobrar um posicionamento por parte do poder público, pois “Um ato político, no sentido alto e nobre do termo, que é a educação, tem metas, não apenas objetivos, e enquadra essas metas numa visão ética, coerente com o que é bom” (BALBONI; 2014, p. 83, tradução nossa).¹⁰³

Os contextos sociolinguisticamente complexos precisam de uma educação linguística que vá além do conhecimento de códigos. Defendemos a educação socio(inter)comunicativa, a qual enfatiza a formação de sujeitos com posicionamento crítico, cidadão, ético e que seja sensível às diversidades linguísticas e culturais, que saibam interagir e transformar contextos de conflito étnico, que contribuam com as contruções identitárias.

Sabemos que propostas didáticas não são suficientes, sendo apenas alguns resultados e instrumentos de política linguística. Mas é preciso desenvolver também outras formas de intervenções sociais, na formação dos professores e ações na comunidade. Mesmo assim, precisamos dar os primeiros passos. Por isso, não podemos mais nos contentar com generalidades e apenas abstrações. Nesse sentido, **como** podemos trabalhar com as variedades linguísticas em sala de aula? **Como** podemos contribuir com o desenvolvimento da competência socio(inter)comunicati-

103 “Un atto politico, nel senso alto e nobile del termine, quale è l'educazione ha delle mete, non solo degli obiettivi, e inquadra queste mete in una visione etica, relativa a ciò che è bene” (BALBONI; 2014, p. 83).

va dos estudantes? Há muitas reflexões sobre comunidades multiétnicas, sobre as variedades linguísticas, as quais são, muito pertinentes, necessárias e devem sim ser valorizadas, mas o que podemos fazer em sala de aula com tudo isso? Essas perguntas deveriam inquietar todo professor e todo pesquisador que esteja ou não em ambiente de ensino.

Pensando em tudo isso é que apresentamos a produção **Caspita! Lingue e culture italiane a confronto**¹⁰⁴, algumas propostas didáticas para o ensino de italiano no contexto cascavelense, as quais, no entanto, são apenas pequenos resultados que podem servir como instrumento de política linguística e ensino nesta comunidade, assim como em outros contextos.

104 Este material, assim como este livro de embasamento teórico aqui apresentado, não têm fim lucrativo e podem ser acessados no site da autora: www.waniabeloni.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, observamos e identificamos os fatores históricos, linguísticos e socioculturais das comunidades italiana e ítalo-brasileira, no decorrer dos capítulos 3 e 4, quando apresentamos a formação e a evolução das variedades linguísticas italianas, bem como a presença, desenvolvimento e difusão do talian no Brasil, discorrendo sobre os processos de *status* e preconceitos diante das variedades italodescendente e italiana *neostandard*. Percebemos, então, que diferentes fatores influenciam as crenças, as percepções e as atitudes em relação às variedades linguísticas e socioculturais italianas. Constatamos que a língua italiana oficial é prestigiada na comunidade e que a variedade dos italodescendentes está associada ao *componente afetivo*, ao sentimento familiar e à solidariedade

étnica. Notamos, assim, como o componente afetivo é expressivo e como os fatores históricos, linguísticos e socioculturais são indivisíveis.

Observamos, também, que o sentimento familiar impulsiona muitas vezes o falante na busca pela própria identidade e isto pode ser percebido nesta pesquisa, inclusive, na própria autoapresentação desta autora.

Identificamos, por meio das entrevistas, mas também, por experiências *in loco*, que muitos estudantes não sabem diferenciar o idioma nacional da península itálica e o falar ítalo-brasileiro, mas outros, no entanto, ao diferenciarem as variedades linguísticas, conferem desprestígio à língua de herança. Nesse aspecto, notamos que muito pode ser feito em relação ao desenvolvimento da consciência sociolinguística dos estudantes cascavelenses, pois ensiná-los a valorizar a própria história é ensiná-los a respeitar a própria identidade.

Dando ênfase mais à cultura e aos aspectos socioculturais, apresentamos no capítulo 4 - *Cultura: pluralidade e diversidade* - e em seus subcapítulos, reflexões e percepções sobre como a cultura está permeada de desprestígios, e que assim como uma língua dominante, há uma cultura dominante, e por outro lado, da mesma forma que uma variedade linguística pode ser desprestigiada, uma cultura popular também é atingida por preconceitos. Pudemos verificar com esta pesquisa, também, como as identidades podem ser (re)construídas e (re)inventadas, que a italianidade é um processo histórico e ideológico, a qual está plena de (im)ponderações de traços estereotípicos.

Nesse sentido, as marcas de italianidade podem ser notadas por meio de ações culturais e linguísticas na comunidade, por meio da dança, do canto, da gastronomia, mas também pela pre-

sença histórica, por meio de sobrenomes que os indivíduos carregam e que, muitas vezes, estão registrados oficialmente no comércio da cidade. Para além disso, percebemos que crenças e valores étnicos perpassam não apenas a comunidade local, mas também, a comunidade brasileira, por meio da mídia e, atualmente, nas páginas de internet e de perfis em redes sociais, onde são difundidos e reforçados estereótipos que marcam a italianidade no Brasil. Tais aspectos devem ser observados, no entanto, com atenção, pois podem difundir mais preconceitos e conflitos perante uma comunidade e uma sala de aula pluriétnica.

No quinto capítulo - *Ensino: rumo à abordagem socio(inter) comunicativa* - e em seus subcapítulos: evidenciamos a presença do ensino de língua italiana em Cascavel, verificando em quais âmbitos está inserido no município; refletimos sobre o trabalho com as variações linguísticas e a competência comunicativa intercultural, assim como os fatores histórico-étnicos em aulas de LI; verificamos as percepções sobre o processo educacional de alunos e professores de diferentes âmbitos, as motivações que os levaram a estudar o idioma, a relação do estudo dessa língua com questões identitárias, culturais e linguísticas; e analisamos, interpretamos e avaliamos os materiais didáticos utilizados em Cascavel para o ensino de italiano como língua estrangeira para observar questões relacionadas à italianidade no Brasil.

Com este trabalho pudemos demonstrar, portanto, a presença do ensino de língua italiana em Cascavel, inserido no município em diferentes contextos. Percebemos, também, a partir dos relatos dos entrevistados e da análise dos materiais didáticos utilizados neste contexto, que existe uma evolução no ensino de LI no município, o qual acompanha o desenvolvimento da sociedade e das abordagens de ensino de línguas.

Notamos que muitos materiais didáticos utilizados no município para o ensino de italiano consideram variedades linguísticas italianas em alguns momentos, mas por serem manuais estrangeiros que visam atender diferentes países, não sanam as demandas do contexto regional cascavelense.

Existe, então, o trabalho e a necessidade de se desenvolver a competência sociolinguística e intercultural em aulas de italiano como língua estrangeira? A partir desta pergunta, a qual moveu esta pesquisa, pudemos constatar, que o ensino e a aprendizagem de LI no município vem se desenvolvendo por meio de diferentes abordagens de ensino e que há a preocupação por parte dos docentes com aspectos socio(inter)comunicativos.

Constatamos que muitos professores de língua italiana compreendem e consideram as variedades linguísticas e culturais dos descendentes de italiano da comunidade cascavelense nas aulas de língua italiana padrão, mas que tais exposições ainda são superficiais, apresentadas mais a nível informal, por meio de comentários e não de reflexão para um ensino/aprendizagem efetivo. Percebemos, assim, que existe a falta de instrumentalização e formação continuada desses docentes nesse aspecto.

Ao verificarmos que a principal motivação dos estudantes de italiano em Cascavel é calcada na ascendência italiana e que ela é pouco abordada em aulas de LI e ausentes nos materiais didáticos utilizados, percebemos a real necessidade de apresentarmos contribuições nesse sentido.

Nessa perspectiva, trabalhar com questões que envolvam o próprio contexto de ensino é pertinente tanto para atender a demanda apresentada, quanto para a expansão do conhecimento de mundo do estudante, do seu envolvimento com o processo de

aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência intercultural e consequentemente socio(inter)comunicativa.

Além disso, ao percebermos que o livro didático ocupa um papel muito importante nos processos de ensino e de aprendizagem de LI, o qual orienta a atuação docente, compreendemos a relevância em apresentarmos alguns encaminhamentos didáticos.

Tivemos o intuito, assim, de trabalhar a língua italiana com o objetivo de expandir a consciência sociolinguística, de auxiliar os professores no processo de ensino e os estudantes na aprendizagem para que eles compreendam que uma cultura é multifacetada, diversificada, rica. Saber a qual comunidade de fala o estudante pertence, seus valores culturais, suas expectativas, crenças, atitudes e práticas são fundamentais para que o percurso didático seja esclarecedor. Proporcionar ao aprendiz de LI o conhecimento e a percepção em relação à própria identidade, à própria origem familiar e/ou à compreensão do contexto em que está inserido é expandir seu conhecimento de mundo.

Percebemos, também, que "O modo de pensar determina o modo de sentir, e o modo de sentir influencia a maneira de agir" (WARREN, 2013, p. 209). Desse modo, ao fundamentarmos nossos pensamentos com conhecimento, teremos atitudes mais cidadãs, pois a maneira como pensamos determina as crenças e consequentemente as atitudes não apenas perante o outro, mas também perante nós mesmos.

Acreditamos que língua, identidade, cultura, sociedade e ensino são inseparáveis. Nesse sentido, é necessário um ensino reflexivo e capaz de gerenciar conflitos para possibilitar a transformação de sujeitos que negociem, que se (des/re)construam e se (re)vejam na relação com o outro.

Compreendemos que existe a necessidade de posicionamento ético local, de afirmação dos conhecimentos sociopolíticos, aliado, no entanto, ao conceito de totalidade, pois conforme McLaren (2000) observa, "Nem todas as formas de totalização são democraticamente deficientes. Nem todas as formas impedem, oprimem e destroem o pluralismo" (MCLAREN, 2000, p. 81), pois "uma rejeição a toda totalidade pode igualmente 'obscurecer relações, causas e conexões reais'" (MCLAREN, 2000, p. 81), ou seja, não desconsideramos e nem desvalorizamos a língua e a cultura dominante, mas compreendemos a importância de todas elas.

Entendemos que uma pedagogia crítica, que proponha o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural é pertinente para o nosso contexto.

Quando estamos em contato direto, em situações de (i)migração ou quando permanecemos, mesmo que pouco tempo, em outro país, experienciamos muitas situações de choques identitários e étnicos. Em contexto formal de ensino, a presença de italodescendentes em sala de aula também gera, muitas vezes, conflitos. Assim sendo, torna-se fundamental o gerenciamento de choques culturais e a condução para que os estudantes desenvolvam a competência socio(inter)comunicativa.

A complexidade do mundo moderno nos faz assumir diferentes identidades, as quais muitas vezes estão em conflito. Por isso, trazer o que está no inconsciente para o nível consciente é o desafio do ensino intercultural, que se preocupa com o desenvolvimento da competência sociocultural e com o rompimento de preconceitos.

Pretendemos, com o estudo aqui apresentado, demonstrar que o valor é uma ilusão criada em nossas mentes, que a língua padrão, assim como um objeto precioso, pode tomar importância e apego a partir do contexto em que está inserido. Por isso, acreditamos ser

necessário o desenvolvimento da consciência política e social dos estudantes, para que eles compreendam que uma língua oficial é aquela instituída politicamente e economicamente, a qual não é melhor em relação às variedades. Nesse aspecto, quando entendemos que “não há línguas em si, somente falantes das línguas” (MEY, 1998, p. 81) é que compreendemos que os valores, estereótipos e preconceitos são calcados em seus falantes, os quais pertencem a uma comunidade e a uma determinada classe social.

Identificamos, porém, que muito ainda precisa e deve ser feito e que novas demandas surgirão futuramente. Nesse aspecto, tais resultados, no caso, as propostas didáticas, podem se tornar ultrapassadas num futuro próximo. Mesmo assim, acreditamos que as reflexões e os direcionamentos aqui evidenciados podem servir para nortear outras pesquisas, tanto de outras línguas quanto de outros contextos de ensino.

Precisamos sair da zona de conforto do monolinguismo, da gramática e do ensino de língua que se atenha apenas a exercícios e sequências estruturadas. Apresentar e refletir sobre contextos sociolinguisticamente complexos é uma tarefa árdua e movediça, mas não podemos mais evitá-la, pois o professor ético e comprometido é aquele que prepara seus alunos para a realidade, a qual é complexa, multifacetada, emaranhada em redes políticas, linguísticas, étnicas e culturais.

Devemos, portanto, ter o compromisso ético e colaborar com a construção de uma sociedade mais justa. Acreditamos, assim, que pesquisas futuras em relação a políticas linguísticas e atitudes precisem e devam ser tomadas, tais como: 1. cursos de formação continuada para professores de italiano que considerem as temáticas apresentadas para que o ensino expansivo de LI, um ensino socio(inter)comunicativo, proporcione o desenvolvimento

cidadão, o letramento e a consciência socio(inter)comunicativa; 2. projetos de extensão, parcerias com o Núcleo de Educação de Cascavel para a divulgação do Celem, por exemplo; 3. projetos de extensão com a comunidade, a estruturação de um site que colete as memórias dos italodescendentes; etc.

Acreditamos na necessidade da formação continuada de professores para que o docente não fique refém do livro didático escolhido, para que ele possa ter autonomia e saiba utilizar as tecnologias disponíveis, compreenda e atue no contexto em que ensina.

Percebemos a necessidade de desenvolvimento de projetos que interliguem e relacionem as manifestações linguísticas, étnicas e culturais italianas em Cascavel, que aproximem os grupos da comunidade. Observamos que há muitas frentes de atitudes italianas no município, as quais ocorrem, no entanto, de forma isolada, e que esse isolamento enfraquece não apenas a comunidade, o Círculo Italiano ou as ações de italodescendentes, mas também o ensino desse idioma em todos os contextos.

Ao coletarmos os dados por meio das entrevistas, da pesquisa de campo, percebemos a falta de divulgação do Celem e da universidade pública. Observamos isso também, *in loco*, quando a maioria das pessoas se surpreende quando falamos da existência do Celem e do curso de Letras Italiano. Nesse sentido, observamos que ainda existe muito a ser feito para que o ensino de LI se expanda e se fortaleça, pois muitos entrevistados relataram a dificuldade em encontrar um curso/professor de italiano na cidade.

Nesta pesquisa, tivemos o intuito de contribuir com algumas propostas didáticas, disponíveis no site www.waniabeloni.com, para o ensino de língua italiana, mas percebemos que existe a necessidade também de ações que propaguem e fortaleçam o ensino desse idioma na comunidade. Todas essas ações, calcadas

em consciências socio(inter)culturais favoreceriam não apenas com o fortalecimento da comunidade italiana no município, mas de toda a comunidade cascavelense, a qual é multiétnica e plena de conflitos a serem gerenciados.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Um ideal monolíngüe. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

ALMEIDA, Virgílio Pereira de. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 59, p. 44-57, jul-dez., 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processos e reflexão formadora no material didático para ensino de línguas. In: LOPES PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, RILI. Frankfurt a.M., n. 3, p. 83-93, 2004.

_____. Interfaces entre dialetologia e história. In: MOTA, Jacyra Andrade. **Documento 2**: projeto atlas linguístico do Brasil. Jacyra Andrade Mota; Suzana Alice Marcelino Cardoso (Orgs.). Salvador: Quarteto, 2006. p. 159-185.

_____; MARGOTTI, Felício Wessling. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 289-315.

_____. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Apareci-

do da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

ALVES, Maria Lucilene Moreira. **Abordagens de ensino** – aprendizagem em manuais de italiano LE. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

ANTÔNIO PRADO. **Noite Italiana**. Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.noiteitaliana.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ARAÚJO, Silvia Maria Pereira de; CARDOSO, Alcina Maria de Lara. Italianos no Brasil ou a pátria recriada. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **Presença Italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.

BACCIN, Paola Giustina. Empréstimos de origem italiana na terminologia gastronômica. **Revista Italianística**, São Paulo, n. 8, p. 77-91, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

BALBONI, Paolo E. **Didattica dell'italiano a stranieri**. 4. ed. Roma: Bonacci, 1994.

_____. **Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera**. Torino: Loescher, 2014.

BALHANA, Altiva Pilatti. Italianos no Paraná. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **Presença Italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.

_____. **Un Mazzolino de Fiori**. v. III. WESTPHALEN, Cecília Maria (Org.). Curitiba: Imprensa Oficial, 2003.

BALÌ, Maria; RIZZO, Giovanna. **Espresso 2**: curso di italiano, libro dello studente ed esercizi. Firenze: Alma, 2008 [2002].

_____. **Espresso 2**: curso di italiano, livello A2, guida per l'insegnante. Firenze: Alma, 2007 [2002].

_____; ZIGLIO, Luciana. **Espresso 3**: curso di italiano. Firenze: Alma, 2008. [2003].

BALTHAZAR, Luciana Lanhi. **Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

BARALDI, Luciana Duarte; HASS, Juliana; ORTALE, Fernanda. Do projeto "Italianando a San Paolo" ao mapeamento do curso de italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do estado de São Paulo: problemas, desdobramentos e propostas de ação. **Revista Italianística**, São Paulo, v. XXXII, p. 16-36, 2016.

BARICHELLO, Cesar Augusto; SANTOS, Julio Ricardo Quevedo dos. Grupos étnicos italianos, religiosidade e negociação de identidades na região central do Rio Grande do Sul. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p.189-198, jul.dez. 2012.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**:

seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth.
Tradução: Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

BASILIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

BELONI, Wânia Cristiane. **Preservação e inovação linguística do/ no talian falado no programa de rádio Italia del mio cuore**. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado ao Curso de Letras - Português/Italiano e respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Cascavel, 2012.

_____. **Língua, cultura e identidade italianas no canto popular Mèrica Mèrica**. In: 17ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Unioeste/Marechal Cândido Rondon. 2014.

_____. **Um estudo sobre a fala e a cultura de italodescendentes em Cascavel/PR**. 2015. p. 155. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

_____; VON BORSTEL, Clarice Nadir. Topônimos: enunciação e memória da identidade italiana em Cascavel, Paraná. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.13, n.3, p.1397-1414, jul./ set. 2016.

_____. **O papel da religiosidade na identidade étnica de italodescendentes**. In: Evento Integrado. Unioeste/Cascavel. 2017.

_____; VON BORSTEL, Clarice Nadir. Os estrangeirismos e alguns resquícios da variedade linguística italodescendente em cardápios de restaurantes. **Web-revista Sociodialeto**, v. 7, n. 20, p. 441-478, nov./fev. 2017.

BEM, Daryl J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. Tradução: Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes, 1989.

BERGAMASCHI, Maria Cristina Zandomeneghi. **Bilingüismo de dialeto italiano-português: atitudes lingüísticas**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2006.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. **Atitudes sociolingüísticas: efeitos do processo migratório**. Campinas: Pontes, 2007.

BLINI, Lorenzo et al. **Uno**: curso comunicativo di italiano per stranieri. Libro dello studente. 23. ed. Roma: Bonacci, 1992.

_____. **Due**: curso comunicativo di italiano per stranieri. Libro dello studente. 8. ed. Roma: Bonacci, 1993.

BONIATTI, Ilva Maria. Paese di Cuccagna, tradições locais e regionais: a colonização italiana no Alto da Serra, Sul do Brasil. In: RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio; POZENATO, José Clemente (Orgs.). **Cultura, imigração e memória: percursos e horizontes: 25 anos do Ecirs**. Caxias do Sul: EducS, 2004.

BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto (Orgs.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BORTOLOTTO, Paula Cristina Merlo. **O talian na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó - SC e Pato Branco - PR**: manutenção e

substituição dos termos de parentesco. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação bidialetal – O que é? É possível?** In: SEKI, Lucy. (Org.). Linguística indígena e educação na América Latina. Campinas: Unicamp, 1993. p. 71-88.

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTTOMORE, Tom. Grupo. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BOUTET, Josiane. A diversidade social do francês. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIViL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm> e < http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario_Nacional_da_Diversidade_Linguistica_INDL.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRIGHT, William. **Sociolinguistics**. Haia: Mouton, 1966.

_____. As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (Orgs.). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

BRITO, Danilo Lopes; BONA, Fabiano Dalla. Sobre a noção de estereótipo e as imagens do Brasil no exterior. **Revista Graphos**, João Pessoa, vol. 16, n. 2, 2014, p. 15-28.

BROEK, Simon; ENDE, Inge van den. **Attuazione del Quadro Comune Europeo per le lingue nei sistemi di istruzione Europei**. Parlamento Europeo. Direzione Generale delle Politiche Interne Dipartimento Tematico B: Politiche Strutturali e di Coesione. Cultura e Istruzione. Giugno, 2013. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes//2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_IT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes//2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_IT.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRUNELLI, Michele. **Dizionario Xenerate de la Lèngua Vèneta e te só varianti**. 2006. Disponível em: <www.dizionario.org/dizs_ven.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 [1937].

BUSSE, Sanimar; BELONI, Wânia Cristiane. Línguas e culturas em contato: o talian e a preservação da identidade italiana em Cascavel. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 7, n. 2, 18. ed., 2013, p. 308-334.

_____; BELONI, Wânia Cristiane. Comportamento linguístico de italodescendentes em Cascavel/PR. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 17, n. 35, 2016, p. 16-36.

- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CANALE, Michael. **De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje**. In: LLOBERA, M. et al. Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.
- CANTONI, Maria Grazia Soffritti. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras**: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.
- CAPRARA, Loredana; MORDENTE, Olga Alejandra. Italiano a São Paulo: lingua materna, etnica, lingua straniera da imparare e da insegnare? Como insegnarla? **Revista Italianística**, São Paulo, v. 8, n. 13, p. 61-78, 2006.
- CARDOSO, Suzana Alice. Dialetologia. In: MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASCAVEL. Lei n. 5.753, de 30 de março de 2011. Dispõe sobre denominação de Rua Vereador Luiz Picolli. **Leis municipais**, Cascavel, 30 mar. 2011. Disponível em: <https://camaracascavel.pr.gov.br/leis-municipais.html?sdetail=1&leis_id=5631>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. Lei n. 3518, de 5 de novembro de 2002. Institui o Dia da Comunidade Italiana no município de Cascavel. **Leis municipais**, Cascavel, 5 nov. 2002. Disponível em: <www.camaracascavel.pr.gov.br/leis/Main.php?idlei=2713>.

_____. **Ladri di Cuori**. Site oficial. Disponível em: <<http://www.ladridicuori.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CELENTIN, Paolo; SERRAGIOTTO, Graziano. **Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale**. Modulo online per il Master Itals in didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri. 2000. Disponível em: <<http://venus.unive.it/itals/masterviii/modules.php?op=modload&name=Downloads&file=index&req=viewsdownload&sid=74>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CHIARINI, Ana Maria. L'italiano in Brasile: língua, italianità e processi di identificazione. **Revista Italianística**, São Paulo, v. 8, n. 13, p. 31-38, 2006.

CHIUCHIÙ, Angelo; MINCIARELLI, Fausto; SILVESTRINI, Marcello. **In italiano**: corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato. Grammatica italiana per stranieri. Perugia: Guerra, 2007.

COLOGNESE, Silvio Antonio. **Associações étnicas de italianos**: identidade e globalização. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CONFORTI, Corrado; CUSIMANO, Linda. **Linea diretta 1**: corso di italiano per principianti. Perugia: Guerra, 1994.

_____; CUSIMANO, Linda. **Linea diretta 2:** curso di italiano a livello medio. Perugia: Guerra, 1996.

CONFORTIN, Helena. **A faina linguística:** estudo de comunidades bilíngues italiano- português do Alto Uruguai Gaúcho. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

_____. **A faina linguística:** estudo de comunidades bilíngues italiano-português do Alto Uruguai Gaúcha. Porto Alegre: EST/URI, 1998.

CONSONNO, Silvia; ROSSIN, Elena. **Piazza Italia 1:** agili percorsi per rivisitare la lingua e la civiltà d'Italia. Firenze: Alma, 2010.

COOK-GUMPERZ, Jenny. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: GUMPERZ, Jenny Cook (Org.). **A construção social da alfabetização.** Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82.

CORBARI, Clarice Cristina. **Atitudes linguísticas:** um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

CORSETTI, Berenice. O crime de ser italiano: a perseguição do Estado Novo. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **Presença Italiana no Brasil.** Porto Alegre: EST, 1987.

COSERIU, Eugenio. **O homem e sua linguagem.** Tradução: Carlos Alberto da Fonseca. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987 [1921].

COSTA, Rovílio. A literatura dialetal italiana como retrato de uma cultura. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **Presença Italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma Concepção Sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Revista Línguas & Letras**. Número especial, XIX Cellip, 1º semestre, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

CYRANKA, Lucia. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLI-CA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

D'ACHILLE, Paolo. **L'italiano contemporaneo**. Bolgna: Mulino, 2003.

DAMKE, Ciro. **Variação lingüística e a construção do sujeito**. In: JELL Jornada de estudos Lingüísticos e Literários. Marechal Cândido Rondon-PR. 1998.

_____; GOMES, Mariani Vanessa. **O Paese di Cuccagna e a Fantasiensel: a construção do imaginário popular dos imigrantes alemães e italianos**. In: XIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e IV Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano (SLH); III Seminário Internacional e IV Congresso Nacional em Estudos da Linguagem (SNEL); III Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e Formação (SEDIFOR); II Congresso Internacional de Leitura

e Literatura infantil e juvenil da Rede Paranaense de Leitura (REDE). Cascavel-PR. 2017.

DARDANO, Maurizio; TRIFONE, Pietro. **Grammatica italiana con nozioni di linguistica**. 3. ed. Bologna: Zanichelli, 1995.

DECROSSE, Anne. Um mito histórico, a língua materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

DE GIULI, Alessandro; GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. **Magari**: curso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato. Firenze: Alma, 2008.

DEITOS, Nilceu Jacob. **Presença da igreja no oeste do Paraná**: a construção do imaginário católico (1930-1990). Porto Alegre, 2004. 250 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DE MARCO, Elizete Aparecida. **A trajetória e presença do talian e do dialeto trentino em Santa Catarina**: por uma educação intercultural. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEPENTOR, Giulia. **Como virar italiano ou 5 costumes italianos que vão pegar você de jeito**. Revista da Babbel, 1º mar. 2017. Disponível em: <<https://pt.babbel.com/pt/magazine/como->

-virar-italiano-ou-5-estereotipos-sobre-italianos-que-sao-
-reais/>. Acesso em: 23 jul. 2018.

DEVOTO, Giacomo; OLI, Gian Carlo. **Dizionario Devoto Oli della Lingua Italiana**. Milano: Le Monnier, 2007.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ERICKSON, Frederick. **Ethnographic description**. Sociolinguistics. Berlim/New York: Walter de Gruyter, 1988.

_____. Prefácio. In: COX, Maria Inés Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS, Maria Carolina Moccellin de. Literatura e ensino de aspectos culturais na aula de alemão como Língua Estrangeira: uma proposta metodológica. **Revista X**, v. 1, p. 97-111, 2012.

FERGUSON, Charles A. Diglossia. In: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (Orgs.). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974[1959].

FIORIN, José Luiz. Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000.

FISHMAN, Joshua A. **The sociology of language**. Rowley: Newbury House, 1972.

_____. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (Orgs.). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

_____. Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, n. 1, 1980, p. 3-15.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Fernando V. Peixoto da. **Noções de história da língua portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica, 1976.

FORNASIER, Rosângela Maria Laurindo. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método**. 2018. Dissertação (Mestrado) Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

FRANGIOTTI, Grazielle Altino. **As variedades linguísticas no ensino de línguas**: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literaturas e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 21-39, julho/2002.

FREITAS, Paula Garcia de. **Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária.** São Paulo, 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Italiana, Universidade de São Paulo, 2008.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. **Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul:** processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1975.

_____.; MIORANZA, Ciro. **Dialetos italianos.** Caxias do Sul: Educ, 1983.

_____. **Provérbios dialetais italianos:** uma linguagem em extinção. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1989.

_____. **Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana:** um subsídio para o ensino/aprendizagem. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1997.

_____. A linguagem oral da região de colonização italiana no sul do Brasil. In: **Nós, os ítalo-gaúchos.** 2. ed. MAESTRI, Mário (Coord.). Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1998. p. 158-167.

FURNHAM, A. **Linguagem corporal no trabalho.** São Paulo: Nobel, 2001.

FUSCO, Fabiana. **Il Friuli-Venezia Giulia**: mosaico di lingue, lingue di minoranza e dialetti. Disponível em: <http://www.trec-cani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/minoranze/Fusco.html>. Acesso em: 16 abr. 2018.

GARMADI, Juliette. **Introdução à sociolinguística**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

GAZZONI, Sandra. **A competência intercultural no ensino do italiano como língua estrangeira**: da teoria à sala de aula. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literaturas e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

GENESINI, Pietro. **Appunti e versioni di letteratura italiana**: dalle origini al duemila. Padova, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 11-15.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Lingüística**, Florianópolis, ano 10, n. 1, p. 73-91, jan/jun. 2009.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial**: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970). Cascavel: Edunioeste, 2008.

GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. **Domani 1**: corso di lingua e cultura italiana. Firenze: Alma, 2010a.

_____. **Domani 2**: corso di lingua e cultura italiana. Firenze: Alma, 2011a.

_____. **Domani 3**: corso di lingua e cultura italiana. Firenze: Alma, 2012a.

_____. **Magari**: guida per l'insegnante. Firenze: Alma, 2009.

GUMPERZ, John Joseph. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolingüística interacional**: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013[2003].

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEREDIA, Christine De. Do bilinguismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

HEYE, Jürgen. Sociolingüística. In: PAIS, Cidmar Teodoro et. al. **Manual de lingüística**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. Sobre o conceito de diglossia. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). **Sociolingüística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: UFSC, 2006.

_____; VANDRESEN, Paulino. Línguas em contato. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; SILVA, Rosa Virgínia Mattos e (Orgs.). **Quinhentos anos de história lingüística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 381-411

HONÓRIO, Alessandra Regina Ribeiro. **Descendentes de (i)talianos de Cascavel/PR**: língua e cultura encobertas. 2017. p. 250. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

HYMES, Dell. **Introduction**: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 1964. p. 1-34.

_____. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics Harmondsworth**. England: Penguin Books, 1967. p. 269-294.

_____. The ethnography of speaking. In: FISHMAN, J. (Ed.). **Reading in the sociology of language I**. Mouton: The Hague, 1972. p. 99-138.

_____. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46.

HUTTER, Lucy Maffei. A imigração italiana no Brasil (séculos XIX e XX): dados para a compreensão desse processo. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **Presença Italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.

ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Reflexões sobre língua e identidade. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto (Orgs.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ITALIA. Legge costituzionale 23 settembre 1993, n. 2. **Modifiche ed integrazioni agli statuti speciali per la Valle d'Aosta, per la Sardegna, per il Friuli-Venezia Giulia e per il Trentino-Alto Adige**. Disponível em: <[http://appweb.regione.vda.it/dbweb/rapist/rapist.nsf/\(apri\)/436783996E166FC7C1257441004E-2F6B/\\$file/L%20Cost%20-1993.pdf?OpenElement](http://appweb.regione.vda.it/dbweb/rapist/rapist.nsf/(apri)/436783996E166FC7C1257441004E-2F6B/$file/L%20Cost%20-1993.pdf?OpenElement)>.

_____. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)**: informazioni di base. 2001. Disponível em: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

ITALIANISMO. **Como os italianos se comunicam**. Meme/Facebook, 9 maio 2018. Disponível em: <<https://www.facebook>.

com/italianismo/photos/a.750546135062985.1073741828.750537961730469/1633624950088428/?type=3&theater>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. **Não pode ser italiano se não faz esse gesto.** Meme/Facebook, 5 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/italianismo/photos/a.750546135062985.1073741828.750537961730469/1661146880669568/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. **Por que o Facebook ainda não criou esse emoji?** Meme/Facebook, 10 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/italianismo/photos/a.750546135062985.1073741828.750537961730469/1570350689749188/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. **Você é italiano quando...** Meme/Facebook, 23 maio 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/italianismo/photos/a.750546135062985.1073741828.750537961730469/1647511075366482/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. **Você é italiano quando...** Meme/Facebook, 21 maio 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/italianismo/photos/a.750546135062985.1073741828.750537961730469/1645397328911190/?type=3&theater>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

JELLOUN, Tahar Ben. **Il razzismo spiegato a mia figlia.** Bompiani, 1998. Disponível em: <<https://icchiaromonte.files.wordpress.com/2016/03/il-razzismo-spiegato-a-mia-figl-ben-jelloun-tahar.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

KATERINOV, Katerin; KATERINOV, M. C. Boriosi. **La lingua italiana per stranieri**: con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi (regole essenziali, esercizi ed esempi d'autore). 4. ed. Perugia: Guerra, 1985.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(-gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.

KLOSS, Heins. Über "Diglossie". **Deutsche Sprache**. n. 4, p. 313-323, 1976.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

KONDER, L. Hegel. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KRIESER, Deise Stolf. **"São nossas raízes, é mais uma língua nossa, a língua mãe"**: representações sobre a língua italiana em um contexto intercultural. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2015.

KRUG, Marcelo Jacó. **Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de imigrante - RS**. Dissertação apresentada ao Pro-

grama de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KUPER, Adam. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972]. p. 213-299.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social.** Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LA STAMPA. **Italiano e patois è il vero bilinguismo.** Valle d'Aosta, 15 feb. 2008. p. 66.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 5-26.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística.** Madrid: Gredos, 1993.

LORENZI, Estela Maris Bogo. **Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2014.

LIPPMAN, Walter. **Public Opinion.** New York: Harcourt, Brace, Company, 1922.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNATI, Manuela; BALTHAZAR, Luciana Lanhi; FREITAS, Paula Garcia de. Il Ruolo dei Dialetti nelle Politiche per l'Educazione Linguistica degli Italiani dall'Unità ad Oggi. **Revista Italianística**, São Paulo, v. 16, n. 30, p. 124-145, 2015.

_____. Dialetos e língua padrão: a educação linguística dos italianos em pátria e em contextos de imigração (1861-2015). **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 755-770, 2015.

LUZZATTO, Darcy Loss. **Talian (Vêneto Brasileiro):** Noções de Gramática, História e Cultura. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1994.

_____. **Dicionário talian-português.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

MAGGIO, Giliola. Vestigi della lingua italiana: testimonianze da Pedrinhas Paulista. **Revista Italianística**, São Paulo, n. 8, p. 51-76, 2003.

MANFROI, Olivio. Italianos no Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **Presença Italiana no Brasil.** Porto Alegre: EST, 1987.

MANILI, Patrizia. L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e sociolinguistiche. **Rassegna dell'istruzione**, Firenze, n. 1, 2007/2008.

MARAZZINI, Claudio. **La lingua italiana:** profilo storico. 3. ed. Bologna: Mulino, 2002.

MARGOTTI, Felício Wessling. **Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no Sul do Brasil**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

MARIN, T.; MAGNELLI, S. **Nuovo progetto italiano 1**: corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente. Livello elementare A1-A2. Roma: Edilingua, 2006.

_____. **Nuovo progetto italiano 2**: corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente. Livello intermédio B1-B2. Roma: Edilingua, 2009.

MARTINET, Giovanni. Quale politica linguistica per la Valle d'Aosta? Un approfondimento sulla politica linguistica valdostana attraverso alcune notizie e comunicati stampa. **Education et Sociétés Plurilingues, Italia**, n. 26, p. 15-26, jun. 2009

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

MATEUS, Samuel. A Etnografia da Comunicação. **ANTROPOLógicas**, Portugal, n. 13, p. 84-89, 2015.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

MEIRA, Margarida. **Acção do contexto nos estereótipos**: influência e limites. 2010/2011. p. 56. Dissertação (Mestrado Integrado

em Psicologia) – Secção de Cognição Social Aplicada, Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia, Lisboa, 2010/2011.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Danúcia Torres dos; ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. Leitura em PLE: reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Tradução: Maria da Glória de Maraes. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.

MEZZADRI, Marco. **I Ferri del mestiere**. Perugia: Guerra, 2003.

MIAZZO, Giorgia. **Scoprendo il talian**: viaggio di solo andata per la Mèrica. 2. ed. Vicenza: Artistica Bassano, 2015.

_____. **Cantando in talian**: imparare el talian cola mùsica. 2. ed. Vicenza: Artistica Bassano, 2015.

MIORANZA, Ciro. O futuro dos dialetos italianos. In: BONI, Luis A. de. (Org.). **Presença italiana no Brasil**. v. 2. Porto Alegre: EST; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990. p. 595-601.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinariedade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinariedade**:

questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

MORANO, Vincenzo; MUZZI, Alessandra. **Piazza Italia 2**: agili percorsi per rivisitare la lingua e la civiltà d'Italia. Firenze: Alma, 2011.

MORATO, Edwiges Maria. Da noção de competência no campo da Linguística. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Situar a Lingua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-66.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. Actitudes lingüísticas. (p. 179-194). In: _____. **Principios de sociolingüística y sociología de language**. Barcelona: Ariel, 1998.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. A língua popular tem razões que os gramáticos desconhecem. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts**: eine Einführung. Langenscheidt: Berlin, 1993.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Carmo L. de; PEREIRA, Maria das Graças D. A Sociolinguística e os estudos da interação. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Nayra de Paiva. **Memória e identidade: ensino de Italiano como LE na era pós-método**. 2016. p. 169. Dissertação (Mestrado) Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

ORO, Ari Pedro. "Mi son talian": considerações sobre a identidade étnica dos descendentes de italianos do Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luis Alberto. **A presença italiana no Brasil**. v. 3. Porto Alegre: EST, 1996.

ORTALE, Fernanda; MAGGIO, Giliola; BACCIN, Paola. Identidade e bilinguismo em contexto de núcleo familiar de imigrantes italianos. **Revista Italianística**, São Paulo, v. XXX, p. 146-163, 2015.

_____. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria**. 2016. Tese (Livre-docência) Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

_____; CORRIAS, Vinício; FORNASIER, Rosangela M. L. Desafios no ensino da língua de herança: o italiano em Pedrinhas Paulista. **Revista Letras Raras**, Campina Grande.v. 6, p. 72-86, 2017.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à So-**

ciolingüística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004. p. 33-42.

PANEBIANCO, Beatrice; GINEPRINI, Mario; SEMINARA, Simona.

LetterAutori: percorsi ed esperienze letterarie. La letteratura delle origini. Bologna: Zanichelli, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.** Curitiba, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, Marcos Emanuel et al. Os estereótipos e o viés lingüístico intergrupar. In: **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 125-137, 2003.

_____; MODESTO, João Gabriel; MATOS, Marta Dantas. Em direção a uma nova definição de estereótipos: teste empírico do modelo num primeiro cenário experimental. In: **Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 201-220, 2012.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**. v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PERTILE, Marley Terezinha. **O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro:** manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004.

PIAIA, Vander. **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel**. Cascavel: Edunioeste, 2013.

PICHIASSI, Mauro. **Fondamenti di glotodidattica**. Perugia: Guerra Edizioni Guru, 1999.

PICOL, Greyce Dal. **Novo perfil linguístico dos falantes bilíngues da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: mudança dialetal e mescla linguística**. Web-Revisita Sociodialetto. v. 3. n. 9. Campo Grande, 2013. Disponível em: < <http://sociodialetto.com.br/edicoes/14/01042013030842.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PINHEIRO, Luciana Santos. **Bases conceituais para uma política lingüística do português / italiano nas escolas: Caxias do Sul - RS**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos. Faculdade de Medicina da Unesp, Botucatu. ago. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

POCHE, Bernard. A construção social da língua. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

PORCELLATO, Adriana Mendes. **Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira: Italiano e Inglês em Confronto**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

POSSAMAI, Paulo César. **Italianidade ou venecidade?** A construção da identidade coletiva entre ítalo-rio-grandeses. 2006. Associação Sul Americana de Filosofia e Teologia Interculturais. Disponível em: <<http://www.asafti.org/seminario/trabalhos/Paulo%20Cesar%20Possamai.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre um tipo de relação entre língua e cultura. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto (Orgs.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. Tradução: Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

PRAXEDES, Carmem; ARÊAS, Alcebiádes M. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: COMPETÊNCIA TRANSVERSAL? **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13. n. 4, p. 1824-1826, 2009.

RAI. **Duro confronto tra Giorgia Meloni e Matteo Renzi**. Porta a Porta, RaiPlay, vídeo no YouTube, 25 nov. 2016. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=dxp4WCkGJrA&spfre-load=10>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução: Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Os contatos linguísticos e o Brasil. In: RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 13-56.

RECH, Gelson Leonardo. **Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938)**: a formação de uma rede escolar e o fascismo. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015.

RIBEIRO, Alessandra Regina. **Aprender italiano**: identidade em (re)construção entre língua e cultura em contexto formal. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2005.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolingüística interacional**: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 13.178, de 10 de junho de 2009. **Declara integrante do patrimônio histórico e cultural do Estado o dialeto Talian, originado dos italianos e descendentes radi-**

cados no Rio Grande do Sul. Leis estaduais, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: < <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/13.178.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROMA. **L'Italiano nel mondo che cambia - 2018.** Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Villa Madama, 2018.

ROSA, Eliane Kreutz; DAMKE, Ciro; VON BORSTEL, Clarice. **Língua/cultura como fator de pertencimento identitário.** In: 14ª Jornada Regional e 4ª Nacional de Estudos Linguísticos e Literários. Marechal Cândido Rondon-PR. 2011.

ROSSA, Rosana Taís; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. Crenças e atitudes linguísticas de descendentes de imigrantes italianos: um estudo em Pinho de Baixo, Irati/PR. **Interfaces**, Guarapuava, v. 8, n. 3, p. 101-115, 2017.

SABADIN, Marlene Neri. **Crenças e atitudes linguísticas:** aspectos da realidade na tríplice fronteira. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

SANTORO, Emilio. Estereótipos, preconceitos e políticas migratórias. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, São Leopoldo/RS, v. 6, n. 1, p. 15-30, jan/jun. 2014.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVORGNANI, Giulia de; BERGERO, Beatrice. **Chiaro! A1**: curso di italiano, libro dello studente ed eserciziario. Firenze: Alma, 2010.

_____; ALBERTI, Cinzia Cordera. **Chiaro! A2**: corso di italiano, libro dello studente ed eserciziario. Firenze: Alma, 2011.

_____; ALBERTI, Cinzia Cordera. **Chiaro! B1**: corso di italiano, libro dello studente ed eserciziario. Firenze: Alma, 2012.

_____; **Chiaro! B1**: corso di italiano, guida per l'insegnante. Firenze: Alma, 2013.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da linguística**. Campinas: UNICAMP, 1993.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingência**, v. 5, n. 1, maio, 2010.

SCHMIDT, Cristiane. **Estudo do livro didático de língua alemã**: abordagem sociocomunicativa e intercultural. 2016. p. 224. Tese (Doutorado em Letras). - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2016.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SERAFINA CORRÊA. Lei n. 2.615, de 13 de novembro de 2009. Dispõe sobre a co-oficialização da língua do talian - vêneto brasileiro, à língua portuguesa, no município de Serafina Corrêa/RS. **Leis municipais**, Serafina Corrêa, 13 nov. 2009. Disponível em: <serafinacorreia.rs.gov.br/site/comum/arquivodownload.php?cdArquivo=2820>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(-gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Rafael Ferreira da. **Ensino de italiano língua estrangeira**: o papel da contextualização. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: Dioesc, 2012.

SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte. **Português Língua de Herança**: Da Teoria à Prática. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras - Universidade do Porto. Porto, 2012.

SOBRERO, Alberto A.; MIGLIETTA, Annarita. Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. **Italiano LinguaDue**, Milano, v. 3, n. 1, p. 233-260, 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. O ensino de línguas em contextos multilíngues. In: RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TABOURET-KELLER, Andrée. Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilinguismo. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

TARALLO, Fernando. (1990) **A pesquisa sócio-lingüística**. São Paulo: Ática, 2005.

THUN, Harald. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria Stahl. **Estudos de Variação Lingüística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

TOLLE, Eckhart. **Um novo mundo**: o despertar de uma nova consciência. Tradução: Henrique Monteiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

TONIAL, Honório. **Dicionário Português-Talian**. Porto Alegre: Edições Est, 1997.

_____. **Talian la nostra vera lingua**. Erechim: EdiFAPES, 2001.

TORQUATO, Carolina Pizzolo. Le varietà del repertorio linguistico e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. **Revista Italianística**, São Paulo, v. 12, n. 21-22, p. 149-160, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VALLE D'AOSTA. Decreto Legislativo Luogotenenziale n. 545, di 7 settembre 1945. **Ordinamento amministrativo della Valle d'Aosta di Umberto di Savoia**, principe di Piemonte, luogotenente generale del Regno. Disponível em: <http://www.regione.vda.it/gestione/gestione_contenuti/allegato.asp?pk_allegato=129>. Acesso em: 7 abr. 2018.

_____. Legge costituzionale n. 4, di 26 febbraio 1948. **Statuto speciale per la Valle d'Aosta**. Aggiornato con le modificazioni introdotte dalla legge costituzionale 31 gennaio 2001, n. 2. Disponível em: < [http://appweb.regione.vda.it/dbweb/rapist/rapist.nsf/\(apri\)/4148ED232533ED70C12572F80025C202/\\$file/Statuto%20VDA.pdf?OpenElement](http://appweb.regione.vda.it/dbweb/rapist/rapist.nsf/(apri)/4148ED232533ED70C12572F80025C202/$file/Statuto%20VDA.pdf?OpenElement)>. Acesso em: 7 abr. 2018.

VEDOVELLI, Massimo. **Lingua ed emigrazione italiana nel mondo**. Per uno spazio linguistico italiano globale. Udine: Forum, 2011, p. 33-41. Disponível em: <<http://forumeditrice.it/percorsi/lingua-e-letteratura/convegni/nuovi-valori-dellitalianita-nel-mondo/lingua-ed-emigrazione-italiana-nel-mondo-per-uno/download>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

VIEIRA, Josalba Ramalho; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Língua estrangeira: direito ou privilégio? In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000.

- VON BORSTEL, Clarice Nadir. Um estudo sobre os traços do talian na etnografia escolar. In: ____; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Linguagem, cultura e ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2011.
- WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.
- WALD, Paul. Língua materna: produto de caracterização social. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane. **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989.
- WARREN, Rick. **Para que estou na terra?** Uma vida com propósitos. Tradução: James Monteiro e Juliana Kummel. 1. ed. São Paulo: Vida, 2013.
- WIDDOWSON, H. G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90.
- WITTER, Geraldina Porto. Psicolingüística. In: PAIS, Cidmar Teodoro et. al. **Manual de linguística**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ZAMPIERI, Elisa. **Lo stereotipo come ostacolo culturale**: analisi degli stereotipi tra Italia e i seguenti paesi: Ucraina, Brasile, Cina, Egitto e Turchia. 2012/2013. p. 161. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Lavoro, cittadinanza sociale,

interculturalità). Università Ca' Foscari. Venezia, 2012/2013. Texto disponível em: <<http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/3706/826074148795.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. **O Brasil do “Mundo Novo” nos guias turísticos italianos**. São Paulo: Humanitas, 2013

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Italianidade no Brasil meridional: a construção da identidade étnica na região de Santa Maria-RS**. Santa Maria: UFSM, 2006.

ZIGLIO, Luciana; RIZZO, Giovanna. **Espresso 1: corso di italiano**, libro dello studente ed esercizi. Firenze: Alma, 2008 [2001].

ZORZAN, Fábio Jorge de Almeida. **O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, Literatura e Cultura italianas) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O ensino de língua italiana em Cascavel

Pesquisador responsável: Wânia Cristiane Beloni - (45) 9967-5431

Convidamos _____ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar o ensino de italiano em Cascavel, por meio de estudantes e professores de italiano, para isso será realizada uma entrevista que terá como objetivo registrar o ensino de italiano em Cascavel.

Durante a execução do projeto serão feitas perguntas sobre a história da família, suas crenças e atitudes linguísticas e culturais. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. O projeto terá como objetivo contribuir com o desenvolvimento do ensino de italiano em Cascavel. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto, desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, Wânia Cristiane Beloni, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, _____ de _____ de 2017.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

1. Dados de identificação

- 1.1. Nome
- 1.2. Data e local de nascimento
- 1.3. Idade
- 1.4. Gênero/sexo
- 1.5. Estado civil
- 1.6. Formação acadêmica
- 1.7. Profissão e local de trabalho
- 1.8. Há quantos anos mora em Cascavel?

2. Dados socioculturais

- 2.1 Qual a sua descendência?
- 2.2 O imigrante (italiano) veio de qual região do país de origem?
- 2.3 Em qual estado o imigrante entrou e em qual se fixou?
- 2.4 Qual era a profissão do imigrante?
- 2.5 Em que língua ele/ela falava?
- 2.6 E você, fala italiano?
- 2.7 Desde quando?
- 2.8 Em que situações?
(casa, igreja, escola, grupo de amigos, outro)
- 2.9 Alguém da família fala italiano? Quem?
- 2.10 Você participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua/cultura italiana? Qual?
- 2.11 Há grupos e festas italianas em Cascavel?
- 2.12 Você se considera italiano?
- 2.13 Já foi para a Itália? Como foi?/ Gostaria de ir?

3. Dados sobre o processo educacional

3.1 Em que ano e local você estudou italiano?

3.2 Como era a disciplina?

(carga horária, obrigatória/optativa, etc.)

3.3 Por que você resolveu estudar italiano?

3.4 Você já tinha contato com a língua anteriormente ao curso?

De que forma?

3.5 Qual era o método de ensino e de aprendizagem utilizado nas aulas? Você gostava? Por quê?

3.6 Quais os assuntos enfocados nas aulas?

3.7 Qual o material/materiais utilizado(s)?

3.8 Havia o trabalho com aspectos culturais?

3.9 O que estava em primeiro lugar nas aulas (ler, falar, ouvir, escrever, gramática ou cultura)? E em segundo?

3.10 Em quantos alunos vocês começaram e terminaram?

3.11 Você acha que tem muita desistência? Por quê?

3.12 Você acha que a procura pelo italiano é baixa? Por quê?

3.13 Como ficou sabendo que tinha curso de italiano na cidade?

Por que escolheu determinado local? Isso é divulgado?

3.14 Qual a relação da língua italiana com Cascavel?

3.15 Como você define sua formação para trabalhar a língua italiana (para alunos de Letras)?

3.16 Nas aulas de italiano você já ouviu falar sobre a história da imigração e sobre as manifestações italianas em Cascavel?

3.17 Acha que seria importante isso? Por quê?

4. Dados metalinguísticos

4.1 Você se considera um falante da língua italiana? Por quê?

4.2 O que você acha de quem fala italiano?

4.3 Como você define a língua italiana?

4.4 Você acha que o italiano é valorizado pela comunidade?
Sim ou não e por quê?

4.5 Você acha importante saber falar italiano? Por quê?

4.6 Agora, você ouvirá algumas pessoas falando. A seguir, falaremos sobre.

Em que língua as pessoas estão falando?

Há alguma diferença?

Qual das duas formas de falar você acha mais bonita?

4.7 Você acha mais importante aprender italiano, inglês ou espanhol? Por quê?

4.8 O que está em primeiro lugar para a língua inglesa e para a italiana: economia, profissional, social, cultural ou política?

4.9 Qual a língua falada na Itália?

4.10 Há mais alguma língua falada na Itália?

4.11 O que você diria sobre dialeto italiano?

Há dialetos na Itália? Quais?

4.12 Nas aulas de italiano, há/houve discussões sobre dialetos?

4.13 Acha que seja importante falar sobre isso nas aulas de italiano?

4.14 O italiano é falado em outros países? Você sabe quais?

4.15 Você sabe o que é o talian?

4.16 Acha importante que essa questão seja discutida em sala de aula?

5. Pistas de contextualização

5.1 Como são os italianos?

5.2 Como são os italianos/descendentes no Brasil? Há diferença em relação àqueles da Itália?

5.3 Um adjetivo (qualidade boa e ruim) para definir os italianos (da Itália e os descendentes).

5.4 Você acha que eles são simpáticos ou antipáticos?

5.5 Já houve alguma discussão em sala de aula a respeito do comportamento dos italianos? Acha necessário?

5.6 Para você, os italianos são mais formais ou informais?

5.7 Qual a diferença e quando se deve falar na segunda e na terceira pessoa? (tu e Lei)

5.8 É normal um italiano “falar com as mãos”?

Em que contexto?

5.9 Como os italianos se cumprimentam (abraço e/ou beijo)?

5.10 Gostaria de falar sobre outros tipos de comportamento dos italianos?

5.12 Há temas/assuntos que os italianos não gostam de falar em público?

5.13 Agora você ouvirá um/dois áudio(s) em italiano.

(Domani 2 e Magari, unidade 15, atividade 1c).

Em que língua as pessoas estão falando?

Como foi a conversa?

Como as pessoas se comportam?

5.14 Agora você assistirá um breve trecho de um programa italiano. <https://www.youtube.com/watch?v=dxp4WCkGJrA&spfreload=10>

Como foi?

Como os personagens se comportam?

Eles falam ao mesmo tempo? Não deixam o outro falar? O que você acha disso?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Dados de identificação

- 1.1. Nome
- 1.2. Data e local de nascimento
- 1.3. Idade
- 1.4. Gênero/sexo
- 1.5. Estado civil
- 1.6. Formação acadêmica
- 1.7. Profissão e local de trabalho
- 1.8. Quantos anos mora em Cascavel?

2. Dados socioculturais

- 2.1. Qual a sua descendência?
- 2.2 O imigrante (italiano) veio de qual região do país de origem?
- 2.3 Em qual estado o imigrante entrou e em qual se fixou?
- 2.4 Qual era a profissão do imigrante?
- 2.5 Em que língua ele/ela falava?
- 2.6 E você, fala italiano?
- 2.7 Desde quando?
- 2.8 Em que situações?
(casa, igreja, escola, grupo de amigos, outro)
- 2.9 Alguém da família fala italiano? Quem?
- 2.10 Você participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua/cultura italiana? Qual?
- 2.11 Há grupos e festas italianas em Cascavel?
- 2.12 Você se considera italiano?
- 2.13 Já foi para a Itália? Como foi?/ Gostaria de ir?

3. Dados sobre o processo educacional

3.1 Em que ano e local você estudou italiano?

3.2 Como era a disciplina?

(carga horária, obrigatória/optativa, etc.)

3.3 Por que você resolveu estudar italiano?

3.4 Você já tinha contato com a língua anteriormente ao curso?

De que forma?

3.5 Qual era o método de ensino e de aprendizagem utilizado nas aulas? Você gostava? Por quê?

3.6 O que estava em primeiro lugar nas aulas (ler, falar, ouvir, escrever, gramática ou cultura)? E em segundo?

3.7 Quais eram os assuntos enfocados nas aulas?

3.8 Qual o método de ensino e de aprendizagem que você utiliza hoje? Por quê? O que está em primeiro e em segundo lugar nas suas aulas?

3.9 Quais materiais didáticos você utilizou quando era estudante e qual você utiliza para dar aula (já utilizou e hoje qual utiliza)? Como são? Por que escolheu esses?

3.10 Você trabalha com aspectos culturais relacionados à língua italiana?

3.11 Qual é o perfil dos alunos de italiano? Quais as pessoas que procuram o curso? (idade, sexo, classe social, escolaridade, descendência)

3.12 Quantos alunos começam e terminam normalmente o curso?

3.13 Você acha que tem muita desistência? Por quê?

3.14 E procura?

3.15 Falta divulgação do curso de italiano?

4. Dados metalinguísticos

4.1 Você se considera um falante da língua italiana? Por quê?

4.2 O que você acha de quem fala italiano?

4.3 Como você define a língua italiana?

4.4 Você acha que o italiano é valorizado pela comunidade?

Sim ou não e por quê?

4.5 Você acha importante saber falar italiano? Por quê?

4.6 Agora, você ouvirá algumas pessoas falando. A seguir, falaremos sobre.

Em que língua as pessoas estão falando?

Há alguma diferença?

Qual das duas formas de falar você acha mais bonita?

4.7 Qual a língua falada na Itália?

4.8 Há mais alguma língua falada na Itália?

4.9 O que você diria sobre dialeto italiano?

Há dialetos na Itália? Quais?

4.10 Nas aulas de italiano, há discussões sobre dialetos?

4.11 Há variações no italiano padrão? Quais, por exemplo?

4.12 Acha que seja importante falar sobre essas questões nas aulas de italiano?

4.13 O italiano é falado em outros países? Você sabe quais?

4.14 Você sabe o que é o talian?

4.15 Acha importante que essa questão seja discutida em sala de aula?

4.16 Os materiais de italiano abordam essas questões? Há falta de material didático para trabalhar esses aspectos? Acha que seria necessário?

4.17 Você fala sobre a história da imigração e sobre as manifestações italianas em Cascavel? Por quê? Acha que isso seja relevante?

4.18 Participaria de um curso de formação continuada sobre as variações linguísticas e culturais italianas? Acha pertinente?

5. Pistas de contextualização

5.1 Como são os italianos?

5.2 Como são os italianos/descendentes no Brasil? Há diferença em relação àqueles da Itália?

5.3 Um adjetivo (qualidade boa e ruim) para definir os italianos (da Itália e os descendentes).

5.4 Você acha que eles são simpáticos ou antipáticos?

5.5 Você discute a respeito do comportamento dos italianos em sala de aula? Acha necessário?

5.6 Para você, os italianos são mais formais ou informais?

5.7 É normal um italiano “falar com as mãos”?

Em que contexto?

5.8 Como os italianos se cumprimentam (abraço e/ou beijo)?

5.9 Gostaria de falar sobre outros tipos de comportamento dos italianos?

5.10 Agora você ouvirá um/dois áudio(s) em italiano. (Domani 2 e Magari, unidade 15, atividade 1c).

Em que língua as pessoas estão falando?

Como foi a conversa?

Como as pessoas se comportam?

5.11 Agora você assistirá um breve trecho de um programa italiano. <https://www.youtube.com/watch?v=dxp4WCkGJrA&spfreload=10>

Como foi?

Como os personagens se comportam?

Eles falam ao mesmo tempo? Não deixam o outro falar? O que você acha disso?

