



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in
Scienze del linguaggio

Tesi di Laurea

A herança da língua italiana em Nova Veneza
problemas e desafios no ensino do italiano na Escola
Básica Municipal Libero Ugioni

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Carla Valeria De Souza Faria

Laureanda

Sofia Grondona
Matricola 854680

Anno Accademico

2018 / 2019

AGRADECIMENTOS

À professora Carolina Pizzolo Torquato da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual me orientou na escolha do assunto deste trabalho e me apresentou às professoras e à situação de Nova Veneza;

ao meu relator, o professor Graziano Serragiotto e à co-relatora, a professora Carla Valeria De Souza Faria, que me guiaram e ajudaram na elaboração e redação deste trabalho;

às professoras Suzana e Simone e aos alunos da Escola Básica Municipal Libero Ugioni, cuja colaboração permitiu a realização da minha pesquisa;

à minha família e aos meus amigos, que me sustentaram e incentivaram sempre durante o meu percurso de estudos;

a mim mesma, pelo empenho e dedicação neste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. DA ITÁLIA AO BRASIL: ANALISANDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE.....	7
1.1 Os motivos da emigração.....	10
1.2 As Companhias Estrangeiras de Imigração.....	12
1.3 A chegada dos italianos no sul de Santa Catarina e a Colônia Nova Veneza	14
2. A LÍNGUA ITALIANA NO BRASIL	19
2.1 A língua dos colonos em Santa Catarina e as primeiras escolas italianas além-mar	19
2.2 A situação linguística no Brasil e as relações com o italiano	24
2.2.1 <i>A(s) língua(s) do Brasil</i>	<i>25</i>
2.2.2 <i>As Campanhas de Nacionalização do ensino em Santa Catarina</i>	<i>28</i>
2.3 A introdução do estudo da língua italiana nas escolas de Santa Catarina	34
3. A IDENTIDADE ITALIANA NO BRASIL.....	39
3.2 Identidade étnica na época moderna	43
3.3 A identidade italiana na Região Sul do Brasil hoje	45
4. OS DESAFIOS NO ENSINO DO ITALIANO EM NOVA VENEZA: PESQUISA DE CAMPO.....	48
4.1 Situação atual do ensino do italiano no estado de Santa Catarina	48
4.2 Os limites da pesquisa	54
4.2.1 <i>O contexto</i>	<i>54</i>
4.2.2 <i>Os sujeitos envolvidos</i>	<i>55</i>
4.2.3 <i>O objetivo da pesquisa</i>	<i>55</i>
4.2.4 <i>O tipo de pesquisa e o método.....</i>	<i>55</i>

4.2.5	<i>O procedimento e os instrumentos</i>	59
4.3	A análise dos dados	64
4.4	Os resultados da pesquisa	64
4.5	Conclusões	79
5.	REFLEXÕES GLOTODIDÁTICAS	82
5.1	Italiano língua étnica ou italiano língua estrangeira	82
5.2	Os sujeitos da aprendizagem: crianças e adolescentes	83
5.2.1	<i>A esfera cognitiva</i>	84
5.2.2	<i>A esfera afetiva</i>	90
5.2.3	<i>A esfera sociocultural</i>	99
5.3	Aprender o léxico	101
5.3.1	<i>A memorização</i>	106
5.3.2	<i>A apresentação</i>	108
5.4	Técnicas glotodidáticas para aprender o léxico	109
5.4.1	<i>Técnicas que utilizam memória verbal e memória visual</i>	110
5.4.2	<i>Técnicas que utilizam a memória verbal e memória cinésica</i>	115
5.4.3	<i>Técnicas que utilizam a memória verbal e a memória musical</i>	121
5.4.4	<i>Técnicas relacionadas à memória de formação lexical: os spidergrams</i>	122
5.4.5	<i>Técnicas de associação</i>	122
5.4.6	<i>As técnicas “cloze”</i>	131
5.4.7	<i>O método palavra-chave: uma técnica de memorização lexical</i>	135
	CONCLUSÃO	137
	ANEXO A	139
	ANEXO B	140
	BIBLIOGRAFIA	145
	SITOGRAFIA	152

INTRODUÇÃO

A presença maciça de descendentes de italianos no Brasil, devida às grandes imigrações do final do século XIX, é um fato conhecido; mas quanto do patrimônio linguístico e cultural trazido da Itália sobrevive hoje no país? E sobretudo, quanto este legado está distante da ideia de italianidade contemporânea?

Com este trabalho tenta-se responder, parcialmente, a estas questões, a partir da realidade do município brasileiro de Nova Veneza, ex-colônia fundada por imigrantes italianos no final do século XIX ao sul do Estado de Santa Catarina. O interesse por esta cidade surgiu do fato de que, em 2002, foi introduzido o estudo da língua italiana como disciplina obrigatória no currículo das escolas da rede municipal de ensino do município, a fim de valorizar as suas origens italianas.

O núcleo do trabalho é a pesquisa, delineada no quarto capítulo, sobre a situação de ensino do italiano na Escola Básica Municipal Líbero Ugioni de Nova Veneza, acompanhada, nos outros capítulos, por questões e reflexões de natureza histórica, linguística, antropológica e glotodidática ligadas à ex-colônia e à sua situação educacional.

O objetivo dos primeiros três capítulos é o de tratar da presença e do desenvolvimento, ao longo das décadas, do elemento italiano no Brasil, e, mais especificamente, em Santa Catarina, para entender melhor a situação contemporânea de Nova Veneza, do ponto de vista respectivamente histórico, linguístico e cultural. Em particular, o primeiro capítulo aborda a chegada dos italianos ao Brasil, analisando as causas históricas da imigração, a origem geográfica dos imigrantes, a chegada deles ao Brasil e as primeiras evoluções no país estrangeiro, a fim de reconstruir a trajetória dos colonos italianos que fundaram Nova Veneza. No segundo capítulo, delinea-se o percurso que a língua italiana fez no Brasil, da sua chegada até hoje, tratando da grande variedade dialetal que o italiano apresentava na época das imigrações, das primeiras escolas étnicas que, no caso de Nova Veneza, contribuíram para manter o dialeto Vêneto língua oficial da colônia durante anos, de como as Campanhas de Nacionalização do ensino em Santa Catarina modificaram o panorama linguístico da época, chegando até a proibir o uso das línguas de imigração, e de como isso contribuiu para a perda de grande parte do patrimônio trazido da Itália. O capítulo conclui-se tratando da revalorização da língua italiana no Brasil, sob uma nova perspectiva pluricultural, e da conseguinte introdução do italiano *standard* em algumas das escolas do estado. O terceiro capítulo investiga o percurso dos italianos no Brasil sob o ponto de vista cultural, tratando da criação da italianidade, de como

este sentimento foi transmitido ao longo dos anos e dos seus vestígios hoje em dia, para entender o panorama cultural atual da cidade de Nova Veneza.

No quarto capítulo, apresenta-se a pesquisa realizada na Escola Básica Municipal Líbero Ugioni de Nova Veneza, cujo objetivo foi o de evidenciar os principais problemas ligados ao ensino de italiano, a fim de oferecer indicações glotodidáticas e materiais úteis a serem utilizados em sala de aula. A pesquisa quis, de um lado, investigar sobre a real situação de ensino, pondo particular atenção às dificuldades a nível glotodidático presentes, do outro entender quanto a língua italiana de imigração esteja realmente presente hoje na região, a fim de verificar a eventual presença de laços identitários e culturais que possam sustentar a motivação ao estudo linguístico.

Em conclusão, no capítulo cinco, partindo das conclusões sobre a situação de ensino do italiano, apresentam-se algumas indicações glotodidáticas que podem ser úteis para melhorar a situação de ensino, distinguindo, em um primeiro momento, a diferença glotodidática entre ensino de língua estrangeira e de língua étnica, tratando de ensino de língua estrangeira a crianças e adolescentes, e, focando-se na aprendizagem do léxico, sugerindo algumas técnicas e atividades práticas.

O trabalho, portanto, além de tratar, a nível glotodidático da situação do ensino do italiano na escola, quis, paralelamente, oferecer dados bibliográficos e atualizados sobre o panorama histórico, linguístico e cultural da região.

1. DA ITÁLIA AO BRASIL: ANALISANDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE

Ao longo deste capítulo, serão analisados os eventos e os fatores que mais marcaram a imigração italiana no Brasil, em particular em Santa Catarina, tendo como objetivo principal o de explicar as origens do elemento italiano no país, a fim de compreender a importância que assumiu do princípio até hoje.

O sentimento de italianidade que ainda sobrevive, sobretudo entre os mais velhos, em algumas áreas da Região Sul do Brasil, é o reflexo de um forte e incisivo processo migratório, que marcou profundamente uma parte do imenso patrimônio cultural brasileiro e que ainda tem ecos como no caso da introdução do estudo do italiano moderno em algumas das escolas municipais da Região.

De acordo com Trento, o primeiro contato entre os dois países, na direção Itália-Brasil, ocorreu já entre os séculos XVI e XVII, mas, já que foi um movimento de pequenas dimensões, cujos sujeitos eram “personalidades de cultura ou extração social elevada”¹, não pode ser considerado uma imigração significativa.

Em seguida, entre os anos 1820 e 1840, destacam-se outros relacionamentos, sempre de modestas dimensões, mas que os historiadores consideram já como o primeiro fluxo migratório de italianos para o Brasil, que levou até à implantação da primeira Colônia, Nova Itália², hoje, São João Batista. A Colônia foi fundada em 1836, ao chegarem 132 habitantes do Reino de Sardenha, com o objetivo inicial de povoar o país. Piazza considera esse evento como o “marco inicial da colonização italiana em Santa Catarina e no Brasil”³ que, apesar do parcial insucesso da tentativa de instalação – os problemas de organização da Colônia, as adversidades da natureza brasileira e os contínuos ataques das populações indígenas impediram o desenvolvimento esperado dela, que em 1846 terminou o contrato de colonização e mudou o seu nome para Dom Afonso – “criou um substrato que se prendeu ao solo brasileiro e arrastou os duros embates do isolamento em meio à floresta tropical”⁴. De fato, mais para frente, em 1860, nesta mesma região surgirão outras Colônias italianas: as do vale do Maruí (São Pedro

¹ Angelo Trento, *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil* (São Paulo: Nobel, Instituto italiano di Cultura di San Paolo, 1989), 16.

² Walter F. Piazza, *A colonização italiana em Santa Catarina* (Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1976), 32-33.

³ *Ibid.*, 32.

⁴ *Ibid.*, 38.

de Alcântara e Angelina), as do vale do Itajaí (Brusque e Blumenau) e, mas tarde, as do vale Itajaí-Mirim.

A colonização italiana de grandes dimensões ocorre só na segunda metade do século XIX, a partir dos anos '70, e é considerada um verdadeiro fenômeno de massa entre os anos 1887 e 1902. Em particular, entre 1880 e 1904, afirma Trento, 57,4% dos imigrantes que chegaram ao Brasil eram de origem italiana, e o país, em geral, pode ser classificado “em 3ª lugar no fluxo incessante da emigração italiana entre os anos 80 e a Primeira Guerra Mundial, depois dos Estados Unidos e da Argentina”⁵. Os dados do autor são confirmados pela análise demográfica de Piazza, que comprova o grande contingente de italianos que chegaram ao Brasil. Segue uma das tabelas presentes na obra do autor:

TABELA 1 - Tabela do Anuário estatístico do Brasil⁶

Períodos	Totais	Italianos	% s / Total
1820 – 1883	537.501	95.618	17,8
1884 – 1890	449.501	264.606	58,8
1891 – 1900	1.129.315	678.761	60,1
1901 – 1910	671.351	215.886	32,2
1911 – 1920	797.744	134.010	16,8
1921 – 1930	840.215	101.083	12,0
1931 – 1940	288.607	18.328	6,4
1941 – 1945	18.432	276	1,5
1956 – 1950	112.696	22.474	19,9
1951 – 1960	588.083	88.020	15,0
1820 – 1930	4.426.060	1.489.964	33,7
1820 – 1960	5.433.878	1.619.062	29,8

Destacam-se os dados relativos à quantidade total de estrangeiros que entraram no Brasil no final do século XIX e, entre eles, a percentagem dos italianos em relação às outras nacionalidades: nota-se que, nos últimos 10 anos do século XIX o número de imigrados totais

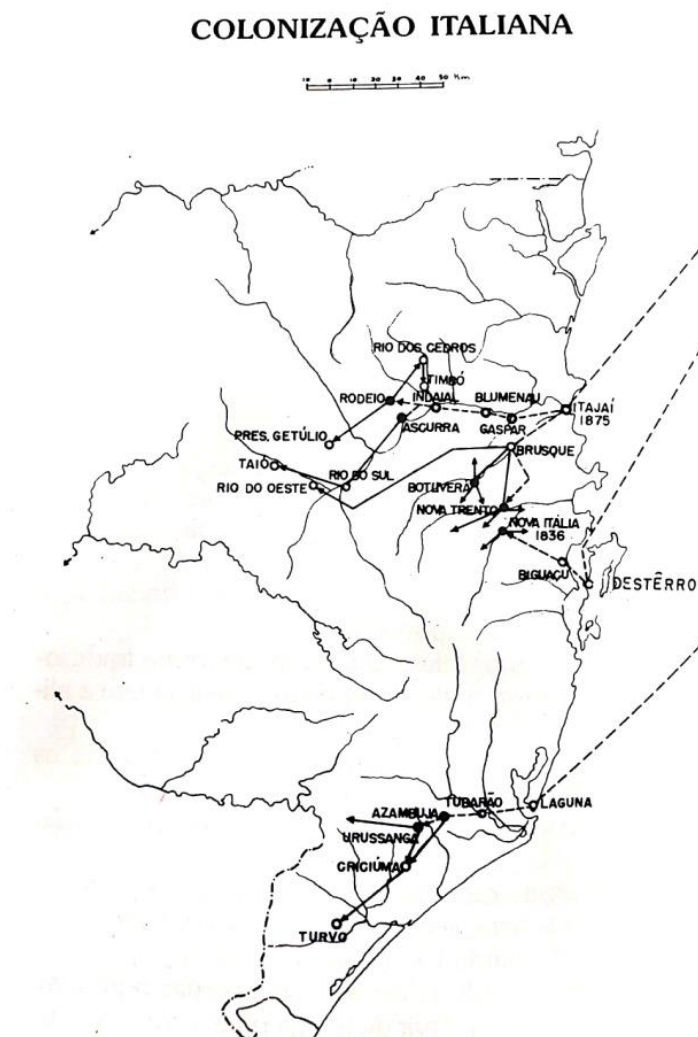
⁵ Trento, *Do outro lado do Atlântico*, 18.

⁶ Piazza, *A colonização italiana em Santa Catarina*, 44.

mais que duplicou (passou de 449.501 para 1.129.315) e que mais da metade vinham da Itália (60,1%).

As metas principais dos italianos eram os estados do Sudeste e Sul do Brasil (São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), em consequência da iniciativa do Governo Central brasileiro de povoar as áreas destes estados e de desfrutá-las economicamente. Em Santa Catarina, há três áreas de colonização italiana que surgiram ao longo dos anos por movimentos migratórios diferentes.

MAPA 1⁷ - Colonização italiana em Santa Catarina



⁷ Walter F. Piazza e Laura Machado Hubener, *Santa Catarina: história da gente* (Florianópolis: Lunardelli, 2003), 122.

Os italianos instalaram-se, em um primeiro momento, a partir de 1875, na bacia do rio Itajaí, em particular na Colônia Blumenau e na Colônia Brusque, fundadas alguns anos antes por imigrantes alemães, de onde se espalharam pelo vale do rio Tijucas até o rio Luís Alves. Por volta de 1877, o movimento prosseguiu pelo sul do estado, em direção ao vale do Rio Tubarão, onde surgiu a Colônia Azambuja, composta por seis núcleos (Azambuja, Urussanga, Treze de Maio, Acioli de Vasconcellos, Criciúma, Hercílio Luz)⁸. Finalmente, um terceiro grupo colonial, que não aparece no mapa, surgiu, nas primeiras décadas do século XX, nos territórios da fronteira agrícola do Oeste Catarinense, migrando das antigas colônias do Rio Grande do Sul⁹.

Expõem-se agora os principais fatores históricos e sociais que causaram a grande imigração italiana em direção ao Brasil, que foi guiada por duas forças: uma expulsiva, que incentivava os italianos mais pobres a deixar o próprio país por causa da terrível situação socioeconômica presente, e uma atrativa, que os trazia ao Brasil, ligada aos interesses do governo local em atrair europeus.

1.1 Os motivos da emigração

Na passagem do século XIX para o século XX, a Itália passou por um período de transição que envolveu fatores de incisiva transformação, tanto em âmbito político, quanto econômico, e que foi, a nível geral, o motor do processo migratório dos italianos em direção à América. Segundo Baldin¹⁰, os fatores principais dessa onda migratória foram o movimento de unificação da península italiana e a conseqüente mudança do sistema econômico do país, o qual se encaminhou para um processo de forte industrialização de cunho capitalista. A forte crise socioeconômica decorrente dessas mudanças alimentou o sentimento à base do deslocamento das massas: a procura de uma vida melhor.

Até chegar à unificação, obtida em 1861, a península passou por um longo período de lutas políticas internas: entre 1815 e 1849, várias cidades e regiões italianas combatiam para obter uma constituição, guiadas pelos valores revolucionários subjacentes às ideologias que se

⁸ Piazza, *A colonização italiana em Santa Catarina*, 87.

⁹ José Carlos Radin, "Migrantes Italianos e a Terra: a agricultura familiar no oeste catarinense" in *Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens*, ed. José Carlos Radin (Joaçaba: UNOESC, 2005), 261.

¹⁰ Nelma Baldin, *Tão fortes quanto a vontade: História da Imigração Italiana no Brasil: os Vênetos em Santa Catarina* (Florianópolis: Insular, ed. UFSC, 1999), 15-26.

estavam espalhando pela Europa inteira naquela época, como o emergente Romantismo franco-alemão e os princípios decorrentes da Revolução Francesa e da Revolução Industrial inglesa.¹¹

Juntamente com as lutas para a unificação, um outro fator da crise foi a mudança econômica que a nova estrutura política comportou. A Itália, antes de 1861, era constituída por vários estados com governos próprios, cujas economias se baseavam no tradicional modo de produção agrícola feudal, basicamente uma agricultura de subsistência. As transformações políticas em curso exigiram uma mudança paralela a nível econômico, que se concretizou em uma rápida industrialização, baseada no capitalismo e na propriedade privada. A passagem de uma estrutura agrária tradicional a um processo de industrialização, sem uma adequada preparação prévia, gerou fortes desequilíbrios econômicos entre a população, provocando uma forte crise econômico-social, que afetou principalmente os mais pobres: os agricultores.

Além disso, o governo italiano tinha começado uma forte política protecionista, que prejudicava bastante os pequenos agricultores e favorecia, pelo contrário, os grandes proprietários da terra, pois a nova indústria preferia comprar no estrangeiro a matéria-prima para a produção, zerando assim as possibilidades de venda extra dos produtos dos agricultores, que ficaram sem recurso nenhum e sem nenhuma perspectiva de voltar ser proprietário agrícola.

Tudo isso causou uma alta dos preços dos gêneros alimentícios, dificultando ulteriormente uma situação em que a fome, a má nutrição e as doenças estavam já na ordem do dia. Por consequência, a população camponesa, que na época representava a maioria dos italianos – em 1881, 8.550.000 de trabalhadores eram agrícolas e 4.416.079 eram trabalhadores da indústria ¹² –, encontrando-se completamente marginalizada dos processos de desenvolvimento socioeconômicos pela nova organização política, não tinha outra escolha a não ser abandonar o próprio país, no qual não conseguia mais sobreviver, em busca de uma vida melhor.

As regiões da Alta Itália (Vêneto, Trentino Alto Ádige, Friuli-Veneza Júlia), o Piemonte e a Lombardia foram as que providenciaram a maioria do contingente migratório, em particular o Vêneto, do qual partiu 30% do total¹³. Nessas áreas, a situação era ainda mais grave pela recém acabada guerra de independência do Império Austro-Húngaro e pelo fato de que, sendo regiões de planície, sobretudo o Vêneto, a primeira fonte de subsistência eram os campos.

¹¹ Piazza, *A colonização italiana em Santa Catarina*, 23-24.

¹² Maria Thereza Schorer Petrone, “Imigração assalariada” in *História Geral da Civilização Brasileira*, ed. Sérgio Buarque de Holanda (São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969), v. 3: 274-296.

¹³ Angelo Trento, *Os italianos no Brasil = Gli italiani in Brasile* (São Paulo: Premio, 2000), 28.

Conseqüentemente a isso, a grande população camponesa ficou endividada com os proprietários das terras, e, não conseguindo mais se sustentar, emigrou.

1.2 As Companhias Estrangeiras de Imigração

Junto com a difícil situação econômica presente na Itália, que, de um lado, encorajava as massas a emigrarem, o governo brasileiro “propendia para uma política de colonização”¹⁴, que se traduziu em uma segunda potente força motriz, neste caso atrativa. Segundo Baldin¹⁵, o máximo sucesso das leis migratórias aconteceu em meados do século XIX, entre 1875 e 1880, devido às situações econômicas de duas áreas do país: São Paulo e a Região do Sul.

A ampliação das fazendas de café no Vale do Rio Paraíba, no estado de São Paulo, e a iminente abolição da escravidão, geraram as bases para uma nova e urgente necessidade no país: mão de obra livre que trabalhasse naquelas áreas. Os fazendeiros, que a partir dos anos ’70 já tinham percebido que a escravidão iria acabar em breve, começaram a instaurar um “sistema de parceria em benefício do trabalho assalariado”¹⁶, segundo o qual, eles pagavam a passagem para os imigrantes, os quais, em troca, eram obrigados a aceitar um contrato de duração quinquenal, para reembolsar os custos do deslocamento. As situações de trabalho, porém, eram péssimas, tanto que, como afirma Trento, “é provável que a expressão “escravos brancos” haja sido cunhada nesse período”¹⁷.

O segundo motor de atração foi a necessidade de povoar as terras incultas ao sul do país para evitar invasões espanholas e para fundar núcleos coloniais que explorassem as terras. Segundo as palavras de Baldin, frequentemente os países latino-americanos “precisavam povoar suas terras para a garantia da soberania nacional e para valorizar economicamente o solo.”¹⁸

Podem-se identificar, portanto, dois principais fluxos migratórios: um destinado às grandes fazendas de Café em São Paulo e um outro em direção aos estados do sul do país, para a fundação de colônias agrícolas. Neste trabalho, foca-se a atenção no segundo movimento, que levou à fundação da colônia Nova Veneza em Santa Catarina, núcleo da pesquisa.

¹⁴ Trento, *Do outro lado do Atlântico*, 27.

¹⁵ Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 30.

¹⁶ Trento, *Do outro lado do Atlântico*, 23.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 30.

A política de atração começou com a chamada “Lei das terras devolutas”¹⁹, definida pelo decreto n. 601 de 18 de setembro de 1850, em que o governo brasileiro determinava as terras à disposição para a venda aos emigrantes ou às companhias colonizadoras. Mais tarde, em 1876, foi fundada a Inspeção Geral de Terras e Colonização, que se ocupava de serviços ligados à promoção da imigração espontânea, ao acolhimento dos imigrantes e a todos os serviços relacionados ao processo de imigração²⁰. Foi mesmo nesse período, entre 1875 e 1880, que as praças e as ruas das cidades europeias encheram-se de funcionários das “Companhias Estrangeiras de Imigração”²¹ que, espalhando panfletos, publicando em jornais e falando em conferências, convidavam calorosamente as populações europeias (principalmente italianas e alemãs) a imigrarem para o Brasil, prometendo uma vida melhor. Uma das maiores Companhias em questão, graças à qual foram fundadas as colônias de Azambuja no começo de 1877, Urussanga em 1880, Criciúma em 1885 e Cocal 1976²², foi a do brasileiro Caetano Pinto, o qual assinou um contrato com o Governo Imperial em 1874, que, segundo Piazza, foi “talvez o maior contrato havido na história do Brasil, em termos de política imigratória”²³. Através deste contrato, Pinto empenhava-se em “introduzir no Brasil (exceto na província do Rio Grande do Sul) dentro do prazo de 10 anos 100.000 imigrantes Alemães, Suíços, Italianos do Norte, Bascos, Belgas, Suecos, Dinamarqueses e Franceses. (...)”²⁴.

Além das tentativas de recrutamento pelos agentes da companhia de Caetano Pinto, Piazza e Hubener destacam, como importantes fatores de atração, as cartas enviadas pelos emigrados aos amigos e parentes que ainda estavam na Europa, convidando-os a juntarem-se a eles no Brasil.²⁵

Expirado o contrato com Pinto, foi proclamada a Lei Glicério, em 1890, a qual conferia às empresas privadas o direito de introduzir imigrantes estrangeiros no país, regulamentando tudo o que fosse concernente ao transporte, à introdução do imigrante e à normatização das colônias, dos lotes e das ferramentas. Foi com esta lei que começou a história de Nova Veneza, pois permitiu que a empresa norte-americana Angelo Fiorita & Cia, em 1890, se comprometesse com o governo da União a “erguer 20 povoações agrícolas e introduzir um milhão de emigrantes europeus nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Espírito

¹⁹ João Leonir Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina: documentário* (Caxias do Sul: EDUCS, 1983), 15.

²⁰ Trento, *Do outro lado do Atlântico*, 19.

²¹ Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 27.

²² Zulmar Helio Bortolotto, *História de Nova Veneza* (Nova Veneza: Prefeitura Municipal, 1992), 16.

²³ Piazza, *A colonização italiana em Santa Catarina*, 53.

²⁴ Decreto nº 5.663 de 17 de junho de 1874, *apud* Piazza, *A colonização italiana em Santa Catarina*, 54-55.

²⁵ Piazza e Hubener, *Santa Catarina*, 80.

Santo e Bahia”²⁶. Miguel Napoli, representante da Companhia em Santa Catarina, “tinha a missão de escolher terrenos devolutos no Tubarão e Araranguá para instituir três núcleos coloniais com a denominação Nova Veneza, tendo cada Colônia pelo menos 500 famílias”²⁷.

Alvim²⁸ descreve outras duas forças, expulsivas e atrativas, que causaram a forte imigração: de um lado, a Europa tinha começado a aplicar políticas higienistas que previam a expulsão dos pobres do território, e, do outro, a América Latina, além de precisar de mão de obra por causa da cessão da escravidão, queria, através dos europeus, branquear a população. Nos primeiros anos, escreve a autora, o objetivo era povoar, mas, nos anos seguintes, falava-se também de uma “política imigratória clara”²⁹. Em relação a isso, segundo Trento³⁰, na época circulava a ideia de que, como a economia do Brasil, que tinha se baseado sempre na mão de obra escrava, encontrava-se em um momento de mudança, os trabalhadores europeus pudessem, substituindo os escravos, introduzir o sistema do trabalho livre, através da pequena propriedade agrícola, para a qual a população negra era considerada incapaz, e, ao mesmo tempo, atualizar a economia do país. É interessante notar como a concepção positiva da época do imigrado branco europeu, desejado e convidado pelo governo brasileiro, como inovador e civilizador, se tornará, em poucas décadas, como se verá no segundo capítulo, absolutamente negativa durante o governo Vargas.

1.3A chegada dos italianos no sul de Santa Catarina e a Colônia Nova Veneza

Após ter delineado as causas gerais e o tamanho do processo migratório italiano no Brasil, foca-se agora a atenção em Santa Catarina, em particular, na chegada dos italianos às colônias ao sul do Estado.

Ao fim do pacto decenal com as Companhias de Imigração, decidiu-se que, a partir daquele momento, a colonização tinha que ser administrada individualmente por cada estado do país. Porém, como a maioria da população em Santa Catarina era agrícola e não tinha

²⁶ Bortolotto, *História de Nova Veneza*, 16.

²⁷ *Ibid.*, 17.

²⁸ Zuleika Alvim, “Imigrantes: á vida privada dos pobres do Campo”, in *A História da Vida Privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio*, ed. Nicolau Sevcenjo (São Paulo: Cia. Das Letras, 1998), v. 3: 250.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Trento, *Do outro lado do Atlântico*, 27.

dinheiro suficiente para atrair mais imigrantes (pagar passagens, deslocá-los à chegada etc.), o processo, gradualmente, em 1895, parou³¹.

Os primeiros colonos a chegarem, sobreviventes a uma viagem comprida e exaustiva e cheios de esperanças e expectativas para uma vida melhor, tiveram que enfrentar circunstâncias extremamente diferentes das que imaginavam. Padre Marzano, missionário apostólico turinense que viajou para a terra brasileira no ano de 1899, descreve assim o desespero dos recém chegados à Colônia de Urussanga: “Pobrezinhos! Se os lugares onde tinham partido não eram belos, horríveis eram aqueles onde tinham chegado. Nem casas, nem praças, nem estradas, nem povoados, só céu e florestas.”³².

Teoricamente falando, o artigo 25 do capítulo III da lei Glicério de 1890, que administrava o transporte e a introdução dos imigrantes no território, dispunha que “os proprietários anteciparão aos imigrantes localizados a ferramenta, as sementes, etc., assim como os meios necessários para a subsistência própria e da família, até o limite de nove meses”³³. Todavia, segundo as palavras de Marzano, “passados os seis primeiros meses cessou completamente qualquer tipo de subvenção por parte da Companhia de Imigração, e cada colono foi abandonado à sua sorte”³⁴. Evidência disso é a descrição do autor da fundação de Criciúma:

As outras trinta famílias foram obrigadas a partir “escoltadas por soldados, como os exiliados da Sibéria”. O caminho que conduzia a Criciúma era uma picada estreita, seguindo curso de regatos, internando-se na mata como uma galeria. Passaram a primeira noite todas juntas num barracão, ainda agora existente e decadente (em 1903), e no dia seguinte, o que presidia à imigração indicou a cada um o lote de terra que lhe tocava apresentou-lhe um machado, e depois, com maneira cínica e desdenhosa, voltando as costas a todos disse:
*«E agora é com vocês. Arranjem-se!... »*³⁵

Para alimentar a campanha de colonização, de fato, havia vários aspectos que os funcionários das Companhias omitiam ao recrutarem pobres camponeses europeus.³⁶ Contudo, não obstante a grande decepção provocada por falsas ilusões, os colonos, através do trabalho

³¹ Luigi Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil* (Florianópolis: Editora da UFSC/Prefeitura Municipal de Urussanga, 1986), 105.

³² *Ibid.*, 55.

³³ Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina*, 19.

³⁴ Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*, 49.

³⁵ *Ibid.*, 62.

³⁶ Piazza, *A colonização italiana em Santa Catarina*, 59.

duro e de grandes sacrifícios, conseguiram sobreviver, lutando contra a mata virgem, os animais selvagens e os perigosos índios locais:

Em mutirão, derrubaram árvores, e construíram cabanas, umas de troncos sobrepostos, outras, serrando troncos, fecharam as paredes com tábuas. Terreno, possuíam-no; um abrigo, ainda que à maneira selvagem, não faltava; mas como sustentar a vida? Sem animais, sem plantações, ficaram sem meios de sustento, à exceção de alguma fruta da mata.³⁷

Foi graças à grande força de vontade dos primeiros colonos que se criou o mito do imigrante como grande trabalhador que, derrubando e construindo, conseguiu organizar o território partindo do nada.

A única ajuda com a qual os recém chegados puderam contar, segundo as palavras de Marzano, foi o “socorro de outros italianos que haviam chegado no ano anterior provenientes das mesmas províncias³⁸”. O auxílio recíproco e a cooperação, guiada por sentimentos de solidariedade, representaram o fundamento para a criação de uma primeira sensação de fraternidade entre migrantes de origens comuns. Como se falará no capítulo três, é interessante notar que o sentimento de italianidade, presente ainda hoje nesses territórios brasileiros, originou-se no estrangeiro: a união dos povos de origens comuns contra as hostilidades do ambiente alheio, gerou uma primeira consciência de pertencimento a um grupo, neste caso, ligado à Itália.

No que diz respeito a Nova Veneza, fundada no ano de 1891, a situação não era diferente: segundo as palavras de Bortolotto, “tudo, em Nova Veneza, foi construído pelos migrantes. Em 1891 toda a região era coberta por matas virgens”³⁹. O processo de imigração, continua o autor, demorou pouco, enquanto a maioria dos colonos italianos, 85%, chegou entre os anos 1891 e 1892. Logo após a inauguração, em 1893, a Companhia Metropolitana perdeu o interesse na Colônia, a não ser pela recepção do dinheiro pelos devedores, e, conseqüentemente, parou quase totalmente a imigração. Até 1895 haviam se estabelecido na Colônia 3.789 imigrantes, a maioria dos quais vinha da região italiana do Vêneto.

³⁷ Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*, 56.

³⁸ *Ibid.*, 65.

³⁹ Bortolotto, *História de Nova Veneza*, 132.

TABELA 2 – Dados da imigração em Nova Veneza⁴⁰

ANO	IMIGRANTES
1891	2.198
1892	1.341
1893	176
1894	11
1895	72
TOTAL	3.789

Como Bortolotto mostra na tabela, a maioria dos colonos chegou nos primeiros dois anos da sua fundação, ao passo que, nos três anos sucessivos, o fluxo foi praticamente nulo.

Além disso, comparando os dados dos censos do ano de 1940 ao ano de 1991, o autor nota a grande prevalência da população rural sobre a urbana, o que espelha perfeitamente a origem da colônia. A evasão rural, de fato, ocorreu em direção a outras cidades, não do centro de Nova Veneza, deixando a colônia, durante muito tempo, essencialmente agrícola.

Dall’Alba mostra, na seguinte tabela, o quadro estatístico da população de Nova Veneza referente ao ano de 1894:

TABELA 3 - Quadro estatístico da população de Nova Veneza em 1894⁴¹

Número de famílias	Núcleos	Sexo		Nacionalidades		
		Masculino	Feminino	Italianos	Brasileiros	Alemães
232	Veneza					
183	Beluno					
219	Treviso					
634		1504	1421	2885	31	8

Nota-se a absoluta predominância de descendentes de italianos em relação às outras nacionalidades.

⁴⁰ *Ibid.*, 133.

⁴¹ Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina*, 35.

Dall’Alba⁴², além disso, oferece uma descrição completa da situação na Colônia Nova Veneza no ano de 1899, expondo o relatório que o Cônsul Régio em Florianópolis, o Cav. Príncipe Gherardo Pio de Savóia, fez durante a sua visita a algumas localidades do Estado de Santa Catarina. O Cônsul assustou-se pelo aspecto desumano das condições higiênicas das populações encontradas, relatando que “numa extensão de muitas léguas quadradas vivem uns quinze mil italianos propriamente ditos, ou ítalo-brasileiros, sem nenhuma assistência médica⁴³”. Escreve o Consul:

Em Belluno, por exemplo, que é um dos principais núcleos da colônia Nova Veneza, impressionou-me, o aspecto esquelético daqueles habitantes, de nacionalidade exclusivamente italiana: nenhum viço nas mulheres; as faces das crianças sem a cor rósea; os vultos dos adultos emagrecidos, sumidos; as barbas eriçadas; os cabelos desgrenhados, negligenciados, os pés descalços, também em dia de festa; tudo, enfim, dizia que aquela gente sofria e que algo devia faltar, ou água boa, ou clima, ou sã alimentação.⁴⁴

Além da situação médico-sanitária, o Cônsul descreveu as péssimas condições das estradas que, impossibilitando as comunicações com o externo da colônia e, conseqüentemente, os comércios, obrigavam os italianos a ficarem sempre entre si mesmos, impedindo contatos com colonos de outras nacionalidades, estrangeiros e brasileiros.

A chegada dos italianos ao Brasil, portanto, foi cheia de dificuldades: levados pela esperança em uma vida melhor, “o sonho de fazer fortuna e voltar para a Itália enriquecidos se esfrangalhou em desilusões e em mágoa da pátria longínqua”⁴⁵, mas, colaborando e ajudando-se reciprocamente, conseguiram, devagar, criar uma comunidade própria, denominada italiana, que, no tempo conseguiu marcar profundamente o solo brasileiro e a distinguir-se até hoje.

⁴² *Ibid.*, 62-71.

⁴³ *Ibid.*, 64.

⁴⁴ *Ibid.*, 62.

⁴⁵ Clarícia Otto, “As cicatrizes da emigração” in *Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens*, ed. José Carlos Radin (Joaçaba: UNOESC, 2005), 240.

2. A LÍNGUA ITALIANA NO BRASIL

Uma vez examinada a situação do ponto de vista histórico, entendendo como e em qual contexto as culturas italianas e brasileiras entraram em contato, aprofunda-se, neste capítulo, o percurso que a língua italiana fez no país, desde a chegada até a sua inclusão no curriculum escolar de alguns municípios catarinenses. Os sentimentos ligados à língua e à cultura italiana, de fato, variaram muito ao longo dos anos, passando de úteis novidades para o estado, a inimigos do país, para voltar, finalmente, a antigos vestígios a serem relevados.

2.1A língua dos colonos em Santa Catarina e as primeiras escolas italianas além-mar

Antes de tudo, é necessário precisar o significado que se atribui ao adjetivo “italiano/a”, utilizado no capítulo anterior para referir-se ao imigrante e à língua da península itálica. A população e a língua italiana, de fato, na época das grandes migrações, eram extremamente diferentes das que se conhecem hoje, e é, por isso, essencial tomar o devido cuidado com o uso desse termo.

No final do século XVIII, conseqüentemente à época do *Risorgimento*, movimento de natureza romântica, nacionalista e patriótica, cujo fim era o de unificar o país e construir uma identidade nacional, através da libertação da opressão estrangeira, a península itálica foi oficialmente unificada⁴⁶. Não obstante a Itália, a partir de 1861, geográfica e politicamente, fosse um só país, “uma língua, uma cultura e uma história comum tinham de ser recuperadas e/ou criadas do zero”⁴⁷, enquanto, de acordo com as palavras de Massimo D’Azeglio, no momento da União, “Pur troppo s’è fatta l’Italia, ma non si fanno gli italiani”⁴⁸.

O panorama pré-unificação, segundo De Mauro, era muito complexo: “garantita dalle lotte per l’equilibrio condotte dai grandi stati nazionali europei tra Cinquecento e Settecento, la divisione della penisola italiana in unità politiche diverse e profondamente differenziate dal punto di vista della struttura demografica e sociale durò (...) fino all’Ottocento”⁴⁹, e ainda, “Nel

⁴⁶ Francesco Sabatini, *L’italiano nel mondo moderno: Storia degli usi e della norma. La Scuola. I dialetti. Il latino. Modelli teorici. La Crusca. L’Europa* (Napoli: Liguori, 2011), tomo I, 5.

⁴⁷ João Fábio Bertonha, *Os italianos* (São Paulo: Contexto, 2010), apud Maristela Fatima Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita: supressão, legalidade e emergência do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina (1996-2012)” (Tese doutorado, UFSC, 2015), 207.

⁴⁸ Massimo D’Azeglio, *I miei ricordi* (Firenze: Barbera, 1891), 5.

⁴⁹ Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell’Italia unita* (Bari: Edizioni Laterza, 2008), 20.

primeiro cinquentenário de que século, ad accrescere le differenziazioni esistenti sopraggiunse la rivoluzione industriale”⁵⁰ que, ao invés de unificar o estado, como aconteceu nos outros países, “in Italia [...] essa venne a rifrangersi contro la variegata e ristagnante società del tempo ed opera differenziandola ancora di più”⁵¹. Diante dessa grande fragmentação, criar, de repente, “uma nação onde não havia uma”⁵², para obedecer aos “padrões de «nação» do final do século XIX”⁵³, foi um processo difícil e demorado. Nos finais do ‘800, portanto, como afirma Burke, “as pessoas viam-se como florentinos, venezianos, genoveses e assim por diante, e não como italianos”⁵⁴, tinham amadurecido uma identidade muito mais regional do que nacional.

Do ponto de vista linguístico, da mesma forma, a Itália era dividida em uma “«selva» di idiomi fortemente diversi gli uni dagli altri”⁵⁵, situação que perpetuou até após a unificação, enquanto “Per secoli, la lingua italiana, [...] ha vissuto soltanto o quasi soltanto come lingua dei dotti”⁵⁶. De Mauro conta que “No momento da unificação, em 1860, estimou-se que não mais de 2,5% de seus habitantes falavam a língua italiana no dia a dia, o resto falava idiomas tão diferentes que os professores enviados pelo Estado italiano à Sicília, na década de 1860, foram confundidos com ingleses”⁵⁷. De fato, como afirma Burke, o dialeto regional “foi a primeira e provavelmente a única língua da maioria da população [...], que identificava claramente os falantes aos forasteiros”⁵⁸. Uma língua comum, um italiano padrão, existia, mas “non si offriva al singolo come una realtà «naturali», immediatamente acquisibile vivendo la vita associata di ogni giorno, privata o pubblica”⁵⁹. Ela, de fato, “fuori della Toscana, e fuori di Roma [...], era un possesso da acquisire attraverso applicazione e studio scolastico, dunque un possesso riservato a coloro che avevano frequentato la scuola”⁶⁰ e, como afirma Steinberg, “A esmagadora maioria da população era analfabeta”⁶¹.

Falar de língua italiana, no sentido de língua padrão da península, a que se conhece hoje, em contexto migratório do final do século XIX, é, portanto, inadequado, já que a chamada

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Bertonha, *Os Italianos*, apud Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 207.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ Peter Burke, *A arte da conversação* (São Paulo: UNESP, 1995), 98.

⁵⁵ De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, 21.

⁵⁶ *Ibid.*, 27.

⁵⁷ Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* (Bari: 1963), apud Eric J. Hobsbawm *A Era do Capital: 1848-1857* (São Paulo: Paz e Terra, 2012), 134.

⁵⁸ Burke, *A arte da conversação*, 104.

⁵⁹ De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, 34-35.

⁶⁰ *Ibid.*, 35.

⁶¹ Jonathan Steinberg, “O Historiador e a Questione della Língua”, in *História Social da Linguagem*, ed. Peter Burke (São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997), 235.

“questione della lingua”⁶², que trabalhava para unificar linguisticamente o país, deu os seus frutos só mais tarde. No momento da emigração transatlântica, portanto, não tinha união linguística entre os italianos recém-criados, e os que partiram em direção ao Brasil não levaram uma língua única, mas cada um o dialeto da própria região, que, como afirma Steinberg, eram “apenas distantemente relacionados ao italiano padrão em termos de forma, gramática, sotaque e vocabulário”⁶³.

A situação linguística presente nas colônias no Sul de Santa Catarina no final do século XIX é contada nas obras de Dall’Alba e Marzano, os quais, inclusive, notaram que os italianos eram os únicos, entre todos os colonos europeus, que apresentavam uma variação linguística tão forte. Surpreende-se assim Marzano recém-chegado ao Brasil:

*Acreditava que depois de tantos anos nada mais tinham guardado da pátria-mãe. Em vez, para minha consolação, ouvi-os em seu idioma trazido da Itália. Os velhos, as mulheres e as crianças quase nem entendem o idioma português. Os rostos rechonchudos das crianças, de olhos vivos e inteligentes, sua maneira simples de vestir demonstraram clara sua origem italiana.*⁶⁴

Visto que os colonos de Nova Veneza eram quase todos Vênetos (de Treviso, Belluno, Pádua, Mântua e Verona), a exceção de alguns bergamascos (de Bérghamo, Cremona e Ferrara), a língua oficial da colônia era o dialeto Vêneto, misturado com algumas palavras dos dialetos das outras regiões e com um português falado com sotaque italiano⁶⁵. Marzano descreve assim a fala da colônia:

*Queixavam-se que “i menini” os faziam desperar. Diziam “Sta bom” por “sta bene”; “precisava” por “bisogna”, “ragliare” por “gridare”, prata por “argento” e outros muitíssimos vocábulos portugueses-italianizados.*⁶⁶

Perguntando para um velho quantas palavras sabia em português depois de ter morado vinte anos no Brasil, a resposta foi: “Quatro palavras: “Bo dia, bo tarde, vai leggero, sto doente da gavessa”⁶⁷.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*, 112.

⁶⁵ Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 107.

⁶⁶ Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*, 129-130.

⁶⁷ *Ibid.*, 130.

Afirma ainda Marzano que a fé católica era muito presente entre os colonos, representando uma ligação muito forte com língua de origem: “é especialmente na igreja que manifestavam seu atacamento à língua matera. Como é comovente ouvir o canto das ladainhas e os louvores sacros modulados sobre as canções aprendidas na Itália”⁶⁸.

A situação na Colônia foi, durante muitos anos, prevalentemente monolíngue por causa das péssimas condições das estradas que, segundo as palavras de Frosi, “eram precárias, o meio físico era agreste e hostil”⁶⁹, e impossibilitavam o deslocamento, deixando o colono “isolado da comunidade brasileira, seja estadual, seja nacional”⁷⁰ e distante de qualquer contato com falantes de outras línguas. O pouco convívio diversificado permitiu a criação de “uma sociedade local de tipo vêneta-lombarda, tradicionalista e católica”⁷¹, em que se manteve vivo o dialeto como meio de comunicação, transmitido aos filhos como língua materna e utilizado no dia a dia.

Além disso, contribuiu para a permanência do monolingüismo nas colônias a falta de um sistema educacional. A prioridade dos italianos recém-chegados em terra brasileira, escreve Bortolotto⁷², era a de sobreviver à mata fechada e hostil, construindo casas, preservando higiene e saúde, desflorestando e plantando, e, por isso, a educação escolar foi deixada em segundo plano. A maioria das crianças, de fato, começava trabalhar na roça desde muito cedo, como ajuda aos pais: o trabalho, na época, era muito mais importante do que receber uma educação.

Segundo o artigo nº 33 da Lei Glicério, que fundava a colônia de Nova Veneza e regularizava tudo o que era concernente à sua organização, a empresa colonizadora tinha que “estabelecer casas para escolas e enfermarias”⁷³ nas sedes dos núcleos coloniais. Além disso, no panfleto de propaganda da colônia, que os agentes da Companhia espalharam pela Itália a partir de 1891, lia-se que “questa grande colonia, che non conterrà meno di 2000 famiglie, avrà una bella chiesa, amministrata da un prete italiano, due scuole per ambo i sessi, una farmacia e un’infermeria, oltre ad un comodo asilo appositamente destinato agli immigrati”⁷⁴. Escreve Bortolotto que, segundo a inspeção feita pelo engenheiro Nicolau Pederneiras na Colônia de Nova Veneza em 1893, “os edifícios destinados à escola, à farmácia e à enfermaria já estão

⁶⁸ *Ibid.*, 112.

⁶⁹ Vitalina Maria Frosi, “A linguagem oral da região de colonização italiana no sul do Brasil: prestígio e estigmatização”, *ReVel*, Vol. 5, nº 8 (2007), *apud* Alessandra Regina Ribeiro, “Aprender italiano: Identidade em (Re) Construção entre Língua e Cultura em Contexto Formal” (Dissertação de mestrado, UNIOESTE, 2005), 68.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Bortolotto, *História de Nova Veneza*, 105.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ *Ibid.*, 253.

prontos”⁷⁵, mas até aquela data nenhuma escola, de fato, ainda tinha funcionado. O ensino, no período imperial, era a cargo de cada estado, e, como em Santa Catarina não havia capacidades financeiras suficientes para instalar uma rede educacional válida, os filhos dos colonos não recebiam nenhuma educação em português.

Os primeiros testemunhos da presença, ou da tentativa de criação, de escolas nas colônias ao sul do estado, remontam ao ano de 1893, mas referem-se a estruturas administradas e financiadas pelos colonos mesmos, e não pela companhia. Organizando-se entre eles, os imigrantes, tinham conseguido abrir poucas escolas elementares “todas particulares, onde se ensina só o italiano”⁷⁶, cuja maioria, porém, após poucos meses, fechava, por falta de recursos e subsídios. Os colonos, de fato, não tinham dinheiro suficiente para pagar o professor, o aluguel da sala ou o material didático, e, inclusive, o trabalho nos campos vinha sempre antes da educação, e, portanto, a criança ia para escola só quando este último diminuía.

As primeiras notícias sobre a escola existente em Nova Veneza vêm do relatório da visita do Cônsul Real Italiano às colônias italianas de Santa Catarina em outubro de 1895, em que se descreve que a Sociedade Pátria e trabalho⁷⁷:

*abriu uma escola em Nova Veneza, cujo professor recebe dos pais um subsídio provisório, devendo reunir-se a diretoria administrativa para deliberar sobre esta e sobre outras escolas que devem ser fundadas nas diversas seções. Esta escola tem uns vinte alunos. O edifício e a mobília foi doada pela companhia, que também vai construir a do núcleo de Treviso*⁷⁸.

A situação educativa da Colônia em geral, segundo o relatório do Cônsul, era péssima. Ouviam-se nas ruas frases como “nós vivemos como animais e nossos filhos não recebem instrução alguma”⁷⁹. Concluindo que não havia válidas escolas entre os colonos, em 1900, o Cônsul começou um “verdadeiro movimento em favor da instrução pública – quando – sob a liderança do Cav. Pio de Savóia, começaram a chegar, do Ministério dos Negócios Exteriores da Itália e da benemérita sociedade Dante Alighieri, livros e material escolar em suficiente quantidade, e, juntamente, algum subsídio pecuniário”⁸⁰.

⁷⁵ *Ibid.*, 105.

⁷⁶ Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina*, 28.

⁷⁷ “Sociedade criada pelos habitantes da colônia com fins de mútuo socorro entre os colonos, fraternidade, manutenção da colônia em geral” in Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina*, 34.

⁷⁸ Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina*, 34.

⁷⁹ Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*, 129-130.

⁸⁰ Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina*, 173.

À vista disso, a partir de 1901, a educação escolar voltou à atividade; desde 1902 havia 20 escolas subsidiadas pelo governo da Itália e cada professor recebia uma soma concordada regularmente. Importantes personagens nesse contexto são o Doutor Giuseppe Caruso Macdonald, siciliano interessado no progresso da colônia e que administrou a educação durante vários anos, e o Dr. Cesare Tibaldeschi, italiano de Vercelli, que, através da instituição *Italica Gens* foi enviado para organizar o ensino da língua italiana nas escolas das colônias no estado de Santa Catarina.

Por consequência, a língua de ensino nas escolas ficou, durante anos, o italiano, inicialmente dialetal, quando as escolas eram administradas pela comunidade de colonos mesmos, e, sucessivamente, standard, promovido pelas instituições italianas no período fascista, para promover a unidade italiana também no estrangeiro.⁸¹

Ao longo dos anos, porém, os colonos começaram a sentir necessidade de comunicar-se com os locais, de nomear as coisas que não tinham empréstimos no italiano ou falar de assuntos culturais brasileiros que não existiam na Itália, e, além disso, a língua portuguesa era a do comércio e, portanto, da ascensão social, o que alimentou ainda mais a lenta abertura ao idioma do país hospedeiro.⁸²

2.2A situação linguística no Brasil e as relações com o italiano

Analisa-se agora a situação linguística presente no Brasil na época em que o português prevaricava sobre a imensa variação idiomática do país, deixando, como acontece ainda hoje, a impressão de que fosse a única língua a ser falada. Bagno denomina essa atitude “(pre)conceito irreal da «unidade linguística do Brasil»”⁸³, historicamente fundado nas plúrimas políticas linguísticas adotadas em território brasileiro que, durante séculos, silenciaram todos os outros idiomas presentes no território, entre os quais o italiano dialetal dos imigrantes do final do século XIX. Expõem-se agora, após uma introdução ao panorama linguístico geral brasileiro, as condições que a língua dos imigrados italianos sofreu durante as Campanhas de Nacionalização do começo do século XX e do Estado Novo.

⁸¹ Carla Regina Martins Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina: reflexões a partir das demandas da pós-modernidade”, *Fórum Linguístico*, Vol. 15, nº 4 (2018), 3396. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n4p3395/38416>.

⁸² Alessandra Regina Ribeiro, “Aprender Italiano: Identidade em (Re) Construção entre Língua e Cultura em Contexto Formal” (Dissertação de mestrado, UNIOESTE, 2005), 7.

⁸³ Marcos Bagno, *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz* (São Paulo: Loyola, 2011), 27.

2.2.1 A(s) língua(s) do Brasil

Descrevendo a situação linguística no Brasil, Oliveira afirma que “Somos (...) um país de muitas línguas - plurilíngue - como a maioria dos países do mundo”⁸⁴ e acrescenta que:

*No Brasil de hoje são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones), e as comunidades surdas do Brasil ainda duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e a língua de sinais Urubu-Kaapor*⁸⁵.

Não obstante o quadro linguístico recém-apresentado pelo autor, que remete à definição dada pelo Conselho da Europa de multilinguismo⁸⁶, Oliveira reconhece que, na verdade, “a concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa”⁸⁷. Da mesma forma, Cavalcanti reconhece a existência de um “mito de monolinguismo no país [...] eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português”⁸⁸. Apesar de o Brasil ter sido sempre, historicamente falando, cenário de encontro e convivência entre povos e línguas, de fato, existe uma ideia radicalizada de que o país seja, essencialmente, monolíngue. A chave dessa contradição está no fato de que, para mitigar esse contínuo encontro cultural e linguístico, foram sempre adotadas “políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas”⁸⁹, que, quer durante o Estado Português, quer durante o Estado Brasileiro, tiveram como objetivo o de “impor o português como a única língua legítima”⁹⁰. Resume Luna:

⁸⁴ Gilvan Müller de Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil* (Brasília: Ipol, Julho 2008), 3, http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ “Multilingualism refers here exclusively to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them” in Council of Europe, “From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe”, Language Policy Division Council of Europe (Strasbourg: Council of Europe, 2007b), 18. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>.

⁸⁷ Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil*, 3.

⁸⁸ Marilda C. Cavalcanti, “Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minoria Linguística no Brasil”, *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, N.º Especial (1999), 387. <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/40393/27113>.

⁸⁹ Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil*, 4.

⁹⁰ *Ibid.*, 3.

*o Brasil pode ser caracterizado como um país que se empenhou em homogeneizar cultural e linguisticamente suas minorias étnicas, através de programas de forte tendência assimilacionista, nos moldes da ideologia ‘uma língua uma nação’. Nessa perspectiva o português foi historicamente apresentado para ser reconhecido como única língua materna e oficial de toda a população do País.*⁹¹

A primeira política linguística de opressão no Brasil, que se remete aos primórdios da sua história colonial, foi a tentativa dos portugueses de impor a língua “companheira do Império”⁹², juntamente com a hegemonia política deles, provocando um verdadeiro glotocídio das línguas indígenas. Segundo Oliveira, “das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante”.⁹³

O momento culminante dessa repressão linguística foi a reforma político-administrativa realizada pelo Marquês de Pombal, o qual em 1757, após a expulsão dos jesuítas, determina o “uso «obrigatório» da «língua portuguesa no Brasil»”⁹⁴. Lendo as palavras do Diretório dos Índios, grifadas por Oliveira, é interessante notar quanto política e língua sejam intrinsecamente ligadas na imposição da hegemonia de um povo:

*Introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; [...] será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoçoens o uso da Lingua Portuguesa, não consentindo de modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Magestade tem recõmendado em repetidas ordens, que até agora se não observáão com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado.*⁹⁵

⁹¹ José Marcelo Freitas de Luna, *O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática* (Itajaí: Ed. da UNIVALI, Blumenau: Ed. FURB, 2000), 21-22.

⁹² Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil*, 3.

⁹³ *Ibid.*, 4.

⁹⁴ Silvio Elia, *A unidade linguística no Brasil: condicionamentos geoeconômicos* (Rio de Janeiro: Padrão, 1979), apud Florence Carboni e Mario Maestri, *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*, 2. ed. rev. e. ampl., (São Paulo: Expressão Popular, 2003), 27.

⁹⁵ Rita Eloísa de Almeida, *O Diretório dos índios: um projeto de ‘civilização’ no Brasil do século XVIII* (Brasília: UnB, 1997), apud Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil*, 4.

Essa imposição causou consequências desastrosas: “somente na primeira metade deste século [...] 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil — mais de uma por ano”⁹⁶.

Entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, houve um ponto de virada na situação política do Brasil: começou o período da independência, que, finalizado em 1822, foi acompanhado por um impulso coletivo de determinação nacional. No ano de 1826, o deputado José Clemente Pereira, pela primeira vez, referiu-se à língua falada no país como “língua brasileira”⁹⁷, e, acrescenta Carboni, durante todo o século XIX e no início do século XX, apareciam com bastante frequência “expressões como «língua nacional, idioma nacional, língua pátria, língua vernácula», ou propostas de batizar a língua nacional falada no país de «brasileira», «brasilina», «brasiliano»”⁹⁸, em vez de língua portuguesa.

A origem desse desejo de autodeterminação como Nação encontra-se, segundo as palavras de Guibernau, nas influências do nacionalismo romântico⁹⁹. Surgido na Europa do final do século XVIII, esse movimento influenciou as “idéias que deram origem à Revolução Americana de 1776 e à Revolução Francesa de 1789”¹⁰⁰ e, sucessivamente, espalhou-se pelo mundo inteiro, dando vida, em última instância, aos Estados Nacionais e ao Nacionalismo. Afirma ainda o autor: “cultura comum, terra, um mito de origem, a vontade de construir um futuro comum e, quando possível, a língua, são elementos básicos que favorecem o aparecimento de uma consciência comum.”¹⁰¹

Fundado na filosofia “uma língua – um território – uma comunidade de fala”¹⁰², o sentimento nacionalista no Brasil, juntamente com “o clima de opinião trazido pelas duas Grandes Guerras – levou a – duas grandes Campanhas de Nacionalização do Ensino [...] nas áreas de colonização estrangeira”¹⁰³. Tendo entre os objetivos o de unificar linguisticamente o país, enquanto “refletindo a unicidade de uma nação, uma língua é encarada como a forma de expressão de um modo particular de ver a vida e o mundo”¹⁰⁴, as campanhas atacaram de

⁹⁶ Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil*, 4.

⁹⁷ Eni P. Orlandi, “A língua brasileira”, *Cienc. Cult.*, vol.57, nº.2 (Jun 2005), 29. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>.

⁹⁸ Florence Carboni e Mario Maestri, *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*, 2. ed. rev. e. ampl. (São Paulo: Expressão Popular, 2003), 36.

⁹⁹ Montserrat Guibernau, *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX* (Rio de Janeiro: Zahar, 1997), 65.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 60.

¹⁰¹ *Ibid.*, 154.

¹⁰² Diogo Oliveira do Espírito Santo e Kelly Barros Santos, “A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de ‘línguas’”, *Calidoscópio*, Vol. 16, n. 1 (jan/abr 2018), 153. <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.14/60746157>.

¹⁰³ Luna, *O português na Escola Alemã de Blumenau*, 20.

¹⁰⁴ Guibernau, *Nacionalismos*, 65.

maneira significativa os outros idiomas presentes no país, entre os quais o italiano dos imigrados.

As atitudes em relação aos estrangeiros, nesse período, mudaram completamente: se antes o governo atraía-os enquanto úteis para o desenvolvimento do país, agora, havia uma preocupação com o crescimento econômico deles, já que muitos estavam ganhando sempre mais poder, e, do ponto de vista social, a Região do Sul do Brasil, considerada “um estado branco, europeu”¹⁰⁵ em que cada um mantém a própria cultura, representava agora uma “ameaça à unidade nacional”¹⁰⁶ pelo risco de eles “expandirem sua língua e sua cultura entre os demais habitantes do sul”¹⁰⁷. Como escreve Fiod, pensamento comum na época era que “os estrangeiros devem ser nacionalizados, integrados no projeto de construção da nação e, portanto, desaparecer como estrangeiros, como diferentes.”¹⁰⁸

O Brasil assistiu a duas grandes Campanhas de Nacionalização: a primeira tentou assimilar a população estrangeira de maneira leve e gradual, afetando principalmente o plano da educação, enquanto a segunda agiu de maneira muito mais agressiva, chegando até a proibir de falar línguas que não fossem o português no território nacional. Em consequência das duas Campanhas, a presença da língua e da cultura italiana no território brasileiro diminuiu bastante, perdendo, no subseguir das gerações, grande parte do patrimônio levado da Itália, que, em caso contrário, poderia existir e viver até hoje.

2.2.2 *As Campanhas de Nacionalização do ensino em Santa Catarina*

A situação escolar em Santa Catarina no final do século XIX, como descrito em 2.1, era caracterizada por instituições particulares organizadas pelos migrantes mesmos, que Lúcio Kreutz denomina “escolas étnicas”¹⁰⁹.

Segundo Otto, a ideia de Itália como Nação unida não era ainda clara aos colonos que chegaram ao Brasil, os quais se identificavam cultural e linguisticamente mais com a própria região de origem do que com o Estado, e, por isso, em um primeiro momento, “as escolas (...) não tinham nenhum caráter nacional e ensinava-se italiano mais por exigência de fé que por

¹⁰⁵ Edna Garcia Maciel Fiod, *Escola e trabalho: forças que resistem no tempo* (Florianópolis: Insular, 2008), 15.

¹⁰⁶ Chyntia Machado Campos, *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil* (Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006), 103.

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ Fiod, *Escola e trabalho*, 20.

¹⁰⁹ Lúcio Kreutz, “Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas do simigrantes (1937-1945)”, *Poiésis*, Vol. 3, nº 5 (Tubarão: INSUL, Jan./Jun. 2010), 71-84. <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiésis/article/view/527/527>.

espírito de patriotismo”¹¹⁰. “A *italianità* – continua a autora – teve de ser paulatinamente construída nas mentes daqueles que conseguiram atravessar o Atlântico”¹¹¹. De fato, ela surgiu através da comparação com a diferente sociedade brasileira e das intervenções do governo italiano, o qual queria “divulgar a unificação do Reino da Itália para a superação de regionalismos e o fortalecimento da ideia de uma identidade italiana única”¹¹². A questão da “invenção da italianidade”¹¹³, comportou a fundação de “escolas italianas com a preocupação de cultivar a língua e a cultura”¹¹⁴.

Esses institutos, promotores de um patrimônio alheio, começaram a representar um evidente obstáculo ao “projeto de invenção da identidade nacional, ou de «brasilidade»”¹¹⁵, que mirava ao “«despertar» de um patriotismo forçado pelo poder público em todo o território nacional – através da – criação de uma memória pública nacional e [...] o apagamento da memória pública regional/local”¹¹⁶.

Escreve Nodari:

*Os ítalos, para o deputado estadual catarinense, Lebon Regis, em discurso proferido em 1917, representavam perigo, pois os livros e jornais eram escritos e lidos em italiano; as suas escolas, centros de recreação, eram subvencionadas pelo governo da Itália, que mantinha ligas no estrangeiro, em trabalho feito pelos padres, professores e médicos, que parecem ter sido, nas comunidades italianas catarinenses, os principais agentes responsáveis pela conservação e uso da língua italiana.*¹¹⁷

Para resolver a situação, escreve o autor, “no primeiro período foram tomadas atitudes isoladas por parte dos governos estaduais, que afloravam quando ocorriam situações que necessitavam medidas imediata”¹¹⁸ e, em Santa Catarina, conseqüentemente às novas

¹¹⁰ Clarícia Otto, “Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações”, *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* (São Paulo, julho 2011), 9. http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1295117968_ARQUIVO_ArtigoAnpuh2011.pdf.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 2.

¹¹² *Ibid.*, p. 1.

¹¹³ *Ibid.*, p. 2.

¹¹⁴ Clarícia Otto, “Escolas italianas entre o político e o cultural: discursos e tensões na construção de sujeitos” in *Mosaico de escolas: modos de educação escolar em Santa Catarina na primeira República*, ed. Norberto Dallabrida (Florianópolis: Cidade Futura, 2003), 118.

¹¹⁵ Eunice Sueli Nodari, *Etnicidades renegociadas: práticas socioculturais no Oeste de Santa Catarina* (Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009), 171.

¹¹⁶ *Ibid.*, 155.

¹¹⁷ *Ibid.*, 172.

¹¹⁸ *Ibid.*, 179.

tendências nacionalistas do país, “a mais importante dessas reformas e a que desencadeia a primeira campanha de nacionalização do ensino começa em 1911”¹¹⁹.

O governador da época, o Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, colocou como primeiro inspetor o Professor Orestes Guimarães, encarregando-o de reorganizar o ensino no estado de Santa Catarina, e, em 1915, criou a inspetoria de nacionalização do ensino. Os principais objetivos para a reorganização do sistema educativo do estado catarinense, como afirma Fiod, eram “erradicar o analfabetismo por meio da criação de um sistema de ensino público semelhante ao do estado de São Paulo e, ao mesmo tempo, dar sequência ao processo de assimilação cultural dos diferentes grupos étnicos estrangeiros por meio de modificações do conteúdo e da língua utilizada nas escolas”¹²⁰. Seguindo a ideologia nacionalista em voga na época, que, segundo as palavras do mesmo Guimarães, via a língua como o “principal elemento da unificação do povo”¹²¹, era necessário que no solo nacional todos os brasileiros falassem português. Por isso, “nas primeiras décadas do século XX, governos catarinenses criaram medidas para *abrasileirar* as escolas dos imigrantes por meio de alterações de seus currículos”¹²², principalmente através da introdução da obrigatoriedade de ensinar “em língua nacional em todo o território catarinense”¹²³. Estas reformas permitiram a continuidade das escolas italianas, mas limitando-as, proibindo de administrar a educação em língua estrangeira e de ensiná-las a criança menores de 10 anos.

O “processo de assimilação lento e gradual”¹²⁴ dos estrangeiros, realizado nas primeiras décadas do século XX pela República Velha, que, de cunho liberalista, ainda “permite a existência de *múltiplas nacionalidades*”¹²⁵ no solo brasileiro, torna-se muito mais agressivo e radical após o Golpe político de 1930, com a Segunda Campanha de nacionalização do ensino.

Em um contexto de crise entre guerras, o fervor nacionalista intensificou-se ainda mais, espelhando os novos objetivos do governo: união e homogeneização política sob uma única bandeira. O pensamento da época em relação aos estrangeiros é sintetizado no discurso intitulado *Nacionalização e Ensino*, grifado por Fiod e proferido por Oliveira na Câmara dos Deputados em 1937:

¹¹⁹ Luna, *O português na Escola Alemã de Blumenau*, 38.

¹²⁰ Fiod, *Escola e trabalho*, 64.

¹²¹ Orestes Guimaraes, *Nacionalização do ensino primário* (Blumenau: Typografia Carl Wale, 1929), apud Fiod, *Escola e trabalho*, 72.

¹²² Fiod, *Escola e trabalho*, 30.

¹²³ *Ibid.*, 67.

¹²⁴ Jaecyr Monteiro, *Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação* (Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984), 59.

¹²⁵ Fiod, *Escola e trabalho*, 84.

*Se, de um lado, é preciso fortalecer cada vez mais o sentimento de nacionalidade pela escola e pela integração do caboclo no ritmo da vida coletiva, é necessário aproveitar as energias raciais dos povos estrangeiros, fundindo-os na massa comum do nosso povo. [...]Tão culpado porém é o descendente do imigrante que se conserva estrangeiro dentro da nossa própria pátria, como é o caboclo, por não saber ler. – E ainda – Nas zonas de colonização estrangeiras o problema se complica. Além de alfabetizar, temos que nacionalizar.*¹²⁶

À luz disso, foram estabelecidas várias “normas relativas ao ensino primário em escolas particulares no Estado [...] – que fizeram com que – dezenas fecharam ou foram proibidas de funcionarem”¹²⁷, enquanto não respeitadas pelas novas regras impostas. O decreto-lei mais impactante a nível educacional foi o nº 88 de 31 de Março de 1938, que, pelas palavras do relatório que o próprio Nerêu Ramos apresentou ao Presidente da República, conseqüentemente a existência de “centenas de escolas que, zombando da fiscalização, não ministravam o ensino na língua vernácula [...] – o governo Nerêu Ramos – pondo termo a êsses excessos de liberdade, que eram atentados à dignidade nacional [...] – impus uma série de condições – contra as escolas estrangeiras, focos de desnacionalização e de enfraquecimento dos sentimentos brasileiros”¹²⁸.

Notam-se os tons radicais e nacionais da disposição:

*Corre ao Estado a obrigação de resguardar e defender as novas gerações brasileiras, sem distinção de sua origem racial, de toda e qualquer influência que contrarie aquele postulado constitucional e desvirtue, tolha ou dificulte a propaganda dos sentimentos de brasilidade no espírito dos que nasceram no sólo nacional.*¹²⁹

Segundo o decreto “os professores tinham que relaxar uma prova de serem brasileiros natos - para poder trabalhar¹³⁰” e, os estabelecimentos particulares de ensino primário tinham que seguir uma série de condições, entre as quais “dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, [...] usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escrituração, quer em taboletas, placas, cartazes, avisos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar, [...] ter sempre ensaiados os hinos oficiais, [...]

¹²⁶ Carlos Gomes Oliveira, *Nacionalização e Ensino* (Rio: livraria José Olympio Editora, 1939), *apud* Fiod, *Escola e trabalho*, 67-68.

¹²⁷ Fiod, *Escola e trabalho*, 18.

¹²⁸ Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da Republica, pelo dr. Nerêu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina (Florianópolis: Impensa Oficial do Estado, 1938), 17.

¹²⁹ *Ibid.*, 19.

¹³⁰ *Ibid.*, 20.

homenagear aos sábados a Bandeira Nacional”¹³¹. Além disso, “nenhum estabelecimento de ensino particular poderá, direta ou indiretamente, ser mantido, ou subvencionado, por instituição ou governo estrangeiro, [...] não poderá ser adotada denominação que, embora em língua nacional, recorde, ou exprima, de qualquer forma, origem ou relação estrangeira”¹³².

O não respeito das normas comportou o “fechamento definitivo, com apreensão do material escolar e didático”¹³³. Por isso, muitas escolas deixaram de funcionar, e, em substituição delas, o governo brasileiro abriu outras instituições estaduais. D’Aquino afirma que “em 1937, existiam, no Estado, 661 educandários particulares, na maioria situados nas zonas de colonização alienígenas. Postas em vigor as medidas de nacionalização do ensino, ficaram reduzidas, em 1938, a 113; em 1939, a 69. Eram, em 1941, 72.”¹³⁴

Segundo Monteiro, “a importância do decreto-lei nº 88 para a nacionalização do ensino em Santa Catarina é inegável.¹³⁵”, enquanto além de ser “fruto da centralização e do fortalecimento do poder do Estado, metas estas prioritárias no governo de Vargas¹³⁶”, foi essencial para a obrigatoriedade escolar, que, no obstante existisse já na época de Ramos em 1911, “as condições para o seu real cumprimento ainda não estavam concretizadas”¹³⁷.

Além das transformações em campo escolar, a política de nacionalização durante Vargas prejudicou, com o seu ímpeto autoritário e repressivo, física e moralmente a população estrangeira. De acordo com Oliveira, “Na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul [...] a repressão linguística, através do conceito jurídico de «crime idiomático», inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão”¹³⁸. Escreve Baldin, “a partir da assinatura do *Decreto de Proibição* não se poderia mais falar em língua estrangeira nas Colônias”¹³⁹, e, inclusive, com a decisão de Vargas de participar na guerra contra as *Nações do Eixo*, “países como a *Itália* [...], *Alemanha* e *Japão* [...] passaram a ser vistos como *países inimigos do Brasil*”¹⁴⁰.

Os colonos encontraram-se em uma situação extremamente difícil porque eram “nascidos no Brasil mas, desde criança que somente trabalhavam nas roças [...] não haviam

¹³¹ *Ibid.*, 121.

¹³² *Ibid.*

¹³³ *Ibid.*, 23.

¹³⁴ Ivo D’Aquino, *Nacionalização do Ensino: aspectos políticos* (Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942) *apud* Fiod, *Escola e trabalho*, 96.

¹³⁵ Monteiro, *Nacionalização do ensino*, 65.

¹³⁶ *Ibid.*, 66.

¹³⁷ *Ibid.*, 70.

¹³⁸ Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil*, 6.

¹³⁹ Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 225.

¹⁴⁰ *Ibid.*

tido tempo e nem condições de aprender a falar corretamente o português, a língua da terra pátria”¹⁴¹. Muitos deles, por ter falado a única língua que conheciam, foram torturados “presos, acusados de traição à Pátria brasileira – ou, até, – de denunciados como traidores da Pátria brasileira porque cantavam músicas italianas”¹⁴².

Segundo as palavras de Torquato, “As formas de violência sofridas foram as mais diversas: proibição de uso de outras línguas; prisão por 24 horas; trabalhos forçados por longos períodos; obrigação de beber óleo de rícino (ou lubrificante) e defecar em público; invasão de domicílios; queima de livros, fotos e recordações pessoais; extorsão etc.”¹⁴³, fato que levou, com o tempo, a uma real autodestruição do próprio patrimônio cultural, dado que “muitas vezes os próprios colonos, para tutelar a si e aos seus, destruíam ou escondiam tudo o que representava o vínculo com a língua e com as suas origens”¹⁴⁴.

Em consequência disso, começou surgir um sentimento de vergonha em relação à própria língua, enquanto “a língua que antes era materna, da aceitação, do acolhimento, da memória e da identidade, agora era a língua que causava discriminação, exclusão, violência e humilhação.”¹⁴⁵

Concluindo, a época do Estado Novo durante Vargas representa um nó fundamental para a atual situação linguística do italiano no Brasil, enquanto “marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones”¹⁴⁶, que, de um lado, forçou a interação dos colonos com os brasileiros, abrindo a situação a um bilinguismo, mas que, do outro, “instalou medo e vergonha de falar a própria língua – que – foi naturalizada e silenciada por décadas”¹⁴⁷.

A opressão, a proibição de falar a própria língua e resgatar a própria identidade cultural prejudicou muito a atual situação linguística do italiano nas áreas de colonização: “O silêncio dos oprimidos dilacerou a herança linguística, impedindo que as gerações seguintes se apropriassem da língua de seus ancestrais.”¹⁴⁸. É por isso que hoje, “a cada nova geração de descendentes de imigrantes, são cada vez mais raros os falantes de dialeto”¹⁴⁹ e, não obstante o

¹⁴¹ *Ibid.*, 226.

¹⁴² *Ibid.*, 224.

¹⁴³ Carolina Pizzolo Torquato, “O italiano na escola pública: conflitos históricos em Santa Catarina”, *Revista de italianística*, nº 35 (2017), 23. <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/141889>.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ Oliveira, *Plurilinguismo no Brasil*, 5.

¹⁴⁷ Torquato, “O italiano na escola pública”, 24.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

estudo da língua italiana tenha sido reintroduzido em alguns institutos escolares dessas regiões, “há um abismo entre a língua dos imigrantes e a língua que se ensina hoje na escola”¹⁵⁰.

2.3A introdução do estudo da língua italiana nas escolas de Santa Catarina

Apesar dos longos anos de repressão durante o Estado Novo, o sentimento de italianidade, trazido pelos primeiros colonos chegados ao Brasil, não foi completamente desenraizado. Um século após a grande imigração, de fato, algumas comunidades catarinenses de colonização italiana “promulgaram leis que incluem a língua italiana no currículo das escolas da rede municipal”¹⁵¹ como em Urussanga, Nova Veneza, Siderópolis, Arroio Trinta e Celso Ramos. A língua introduzida nas escolas, porém, sublinha Torquato, é o italiano de hoje, e, como os imigrantes eram dialetófonos “não constitui a história, a memória e a identidade desses grupos sociais”¹⁵². Para entender melhor esse paradoxo, expõem-se as fases e as motivações que levaram à inclusão da língua italiana como matéria escolar nos municípios catarinenses mencionados, com particular atenção à situação de Nova Veneza.

Em consequência do proibicionismo de Vargas, marcado por sentimentos de forte rejeição e desprezo em relação aos estrangeirismos, o português foi estimado, durante anos, a única língua legítima de ensino escolar. Só em 1971, como resultado da modificação da Lei nº 4.024/61, que regulamentava o uso exclusivo da língua nacional na educação, o Brasil abriu-se, aos poucos, ao estudo de línguas estrangeiras, estabelecendo que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas”¹⁵³. Segundo as palavras de Fabro, essa intervenção legislativa “abriu o precedente para a volta do ensino de língua estrangeira, não como língua base para a alfabetização, pois, permaneceu o ensino da língua portuguesa como base”¹⁵⁴, mas permitiu o começo de um processo lento e gradual de abertura em direção ao estudo das línguas estrangeiras no país.

Em 1990 houve uma ulterior mudança legislativa a favor do ensino das línguas estrangeiras, pois modificou-se o PL 1.258/1988, e passou-se do uso obrigatório da língua

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ *Ibid.*, 25.

¹⁵² *Ibid.*, 24.

¹⁵³ BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; BRASIL. MEC, 2012 *apud* Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 44.

¹⁵⁴ Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 105.

nacional no ensino escolar à admissão do “ensino de uma língua estrangeira moderna, ficando ao cargo da escola e critério da comunidade escolar a adoção de uma segunda língua estrangeira em caráter optativo.”¹⁵⁵

Além disso, em 20 de setembro de 1989, o PL 3.811 de Antônio Carlos Konder Reis, político de ascendência germânica, alterou o artigo 7º da Lei 5.692/71, que passou admitir o ensino de alemão, espanhol e italiano nas escolas da Região Sul, anexando esse projeto ao precedente PL 1.258/1988. A intervenção de Konder foi de extrema relevância, já que foi considerada um primeiro passo para o reconhecimento da existência e da relevância de outras realidades linguísticas, além do português, no território nacional. Como escreve Fabro, essa mudança na organização escolar aconteceu graças ao reconhecimento da “concentração de descendentes de imigrantes e de que «somos a favor» do plurilinguismo para o entendimento das nações.”¹⁵⁶

Em seguida, a mesma lei foi modificada de novo, incluindo em 1992 “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”¹⁵⁷, e, finalmente, transformada em 1996, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, graças à qual “as línguas denominadas de imigração, antes proibidas, puderam ser novamente ensinadas na escola.”¹⁵⁸

Além das recém-citadas mudanças legislativas, as forças que levaram à introdução do estudo específico da língua italiana no Brasil e, em particular em Santa Catarina, são duas, de origem, respectivamente, brasileira e italiana.

No que diz respeito ao Brasil, com a definição em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, concebidos com o objetivo de “elaborar e reestruturar os currículos escolares – no – ensino fundamental e ensino médio”¹⁵⁹, nota-se uma maior abertura e sensibilidade ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural presente no país. No Parâmetro Curricular Nacional relativo as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN-LCT), segundo as palavras de Fabro, “como eixo norteador da proposta, destaca-se a diversidade”¹⁶⁰ e, de maneira totalmente oposta a concepção monolinguista e monocultural que se queria criar na época de

¹⁵⁵ *Ibid.*, 106.

¹⁵⁶ *Ibid.*, 107.

¹⁵⁷ BRASIL. DCN (Seção I), 26/11/1992, p. 25252, apud Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 107.

¹⁵⁸ Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 147.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 109.

¹⁶⁰ *Ibid.*, 110.

Vargas, reconhece-se que “o Brasil é formado por diferentes etnias e por imigrantes de diferentes países”¹⁶¹. No parâmetro em questão sublinha-se, ainda, escreve Fabro:

*a importância do reconhecimento da diversidade, que faz parte da identidade nacional, e aponta que se devem superar as discriminações e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, principalmente, a escola como um lugar onde os diferentes se encontram dentro de uma determinada igualdade de respeito.*¹⁶²

Em Santa Catarina, nesse clima de abertura e reconhecimento cultural, em que a língua “aparece como herança social”¹⁶³, Fabro observa que “após os anos de 1990, a escola voltou-se para a diversidade da infância brasileira, [...] tendo como valor educacional importante o de respeitar os dialetos, entendê-los como legítimos àquela comunidade e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si.”¹⁶⁴ Em consequência disso, abandonou-se o monolinguismo do passado, passando a uma “posição plurilinguística”¹⁶⁵, que permitiu a introdução das línguas de herança cultural nas escolas do território.

Do outro lado, a Itália assinou vários acordos com o Brasil, finalizados, pela maioria, a fortalecer relações de natureza educativa e a promover o estudo do italiano no país, como o Acordo Cultural entre Brasil e Itália assinado em 1958, que “contribuiu para um movimento de revalorização da cultura italiana no Brasil que se fortaleceu a partir da década de 1970”¹⁶⁶. Segue um trecho do texto do Acordo de Cooperação Técnica Nº 02441/2011, assinado 1997, que mostra o reconhecimento da importância da língua e da cultura italiana no Brasil:

*[...] existe uma ampla presença italiana no território de Santa Catarina e um real interesse de organizações representativas italianas e de sua coletividade, para que não se disperse o significativo patrimônio linguístico e cultural que possuem, o que mantém o desejo de fortalecer cooperações recíprocas no sentido de promover a língua e a cultura italiana no território catarinense; [...] a formação de cerca de duzentos professores de Língua e Cultura Italianas e a inserção do idioma italiano em escolas da rede pública estadual*¹⁶⁷.

¹⁶¹ *Ibid.*, 112.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ *Ibid.*, 110.

¹⁶⁴ *Ibid.*, 111.

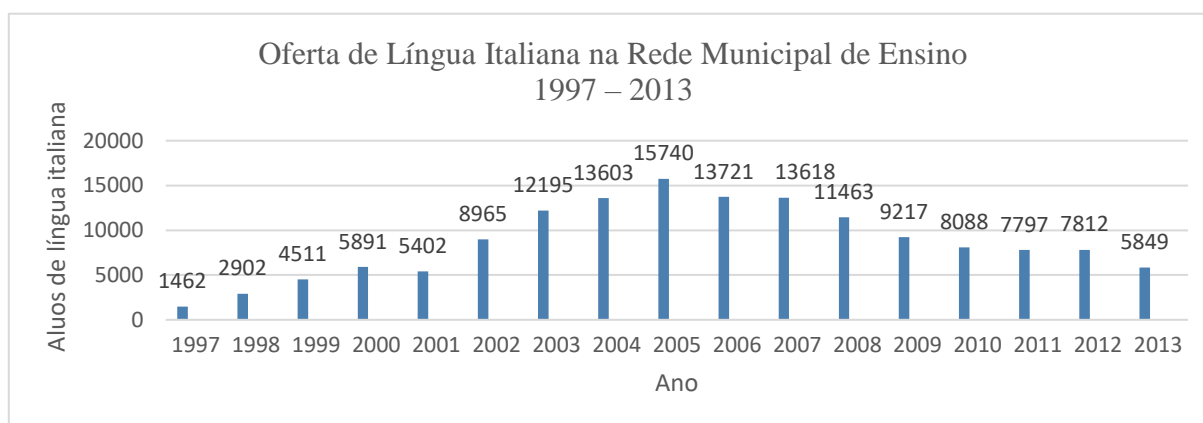
¹⁶⁵ *Ibid.*, 114.

¹⁶⁶ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3397.

¹⁶⁷ Acordo de Cooperação Técnica Nº 02441/2011, *apud* Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal) dita”, 118.

Com a vontade, de um lado, de aceitar a dimensão pluricultural do Brasil e de reconhecer a importância das línguas de herança e, do outro, de difundir a língua e a cultura italiana nas instituições educativas brasileira, ao longo dos anos, o ensino da língua italiana nos municípios de colonização italiana catarinenses fortaleceu-se sempre mais, desde que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a língua estrangeira moderna a ser obrigatoriamente ensinada nos institutos ficava à escolha da comunidade escolar, e, portanto, naquelas áreas o estudo do italiano predominou. Mostra-se na seguinte tabela o número de alunos de língua italiana matriculados na rede municipal de ensino de Santa Catarina por ano, de 1997 até 2013.

Quadro 1 - Oferta de Língua Italiana na Rede Municipal de Ensino 1997 – 2013, número de alunos matriculados por ano.¹⁶⁸



Nota-se a o rápido aumento do número de alunos nos primeiros anos de 2000 e a grande diminuição após 2008, época em que, a Itália, sofrendo a forte crise financeira mundial, reduziu os investimentos para o ensino da língua fora do país.¹⁶⁹

No que se refere à situação de Nova Veneza, a língua italiana foi finalmente introduzida no currículo das escolas da rede municipal com a lei nº 1.535, de 1 de março de 2002.¹⁷⁰ Atualmente, no município de Nova Veneza, é presente na grade curricular em cinco escolas de ensino: na Escola Municipal Vitor Savi, na Escola Municipal Augusto Mondardo, na Escola

¹⁶⁸ CCI Curitiba/Santa Catarina. Autor: CCI Curitiba/Santa Catarina (2015), apud Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal) dita”, 157.

¹⁶⁹ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3398.

¹⁷⁰ Lei municipal Nº1.535, de 1 de março de 2002 – Nova Veneza. <https://leismunicipais.com.br/a2/sc/n/nova-veneza/lei-ordinaria/2002/154/1535/lei-ordinaria-n-1535-2002-dispoe-sobre-a-inclusao-no-curriculo-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-de-nova-veneza-sc-a-disciplina-de-lingua-italiana-a-partir-do-ano-letivo-de-2002-e-da-outras-providencias?q=lingua+italiana>. Ver anexo A – p.139.

Básica Municipal Líbero Ugioni, na Escola Básica Municipal Bairro Bortolotto e na Escola Municipal Caravaggio.

Posto que a intenção da introdução do estudo do italiano nas escolas fundamentais recém-citadas era a de aproximar a criança à própria língua de herança, para resgatar e revalorizar o grande patrimônio cultural e linguístico italiano na Região, nota-se uma contradição. Segundo as palavras de Torquato, a língua que as crianças voltaram a estudar “não é mais a mesma língua de ascendência, mas sim a língua italiana standard, e as crianças agora voltam às salas de aulas para aprender não mais a língua proibida, mas a que os nonnos e nonnas não reconhecem mais”¹⁷¹. É possível, portanto, problematizar a introdução do italiano moderno como matéria escolar, já que, em vez de que valorizar a real língua de herança cultural, mais uma vez privilegiou-se uma língua padrão, deixando, o dialeto completamente desconsiderado no planejamento das políticas linguísticas da região.

¹⁷¹ Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 147.

3. A IDENTIDADE ITALIANA NO BRASIL

Ao longo deste capítulo, aprofundam-se questões ligadas à identidade cultural e linguística italiana no Brasil e, em particular, à relação que, ao longo dos anos, os colonos e seus descendentes construíram com ela, desde a sua criação até hoje. Indagar a ligação que os descendentes sentem em relação à própria cultura étnica é de extrema importância no trabalho em questão, já que permite definir os fatores motivacionais que podem sustentar o estudo da língua. É muito mais fácil, de fato, estudar e adquirir o que sentimos próximo e com o qual nos identificamos do que algo que não nos pertence.

3.1A criação da italianidade

Não obstante a Itália tivesse sido oficialmente unificada em 1861, o sentimento de identidade nacional demorou para consolidar-se entre a população local e, conseqüentemente, a grande massa migratória peninsular, que chegou ao Brasil no final do século XIX, identificava-se muito mais com a própria região de origem do que com o país enquanto Nação. Como destaca Antonio Gibelli, foi só “nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial encontravam-se pela primeira vez um vêneto e um siciliano, e ali é que perceberam a ideia de uma pátria italiana comum”¹⁷², após mais de cinquenta anos da data de unificação. Em consequência disso, não se pode atribuir aos colonos o mérito de ter levado a italianidade para o Brasil, mas, como afirma Pereira, ela “foi construída ao longo da experiência migratória”¹⁷³, por iniciativas tomadas na Itália, de um lado, e pelos próprios colonos, do outro.

O governo italiano, de fato, no período das duas Grandes Guerras, guiado pelo fervor nacionalista que caracterizava a política da época, pretendia favorecer o sentimento de unidade nacional também entre a população imigrada, utilizando “a língua, a cultura e a literatura como um «cimento» que sustentasse o Estado-Nação”¹⁷⁴.

Ao mesmo tempo, os colonos recém-chegados no Brasil, não obstante viessem de cidades e regiões diferentes da Itália, “sentiam-se unidos pelo sentimento de nostalgia em

¹⁷² Chiara Pagnotta e Gláucia de Oliveira Assis, “Os italianos no espaço público de Santa Catarina (Brasil). Entre epopeia e festas étnicas”, *Confluenze*, Vol. 9, nº 1 (2017), 91. <https://confluenze.unibo.it/article/view/7078/6805>.

¹⁷³ Syrléa Marques Pereira, “Ser ‘Italiano’ no Brasil ou Como Viver Entre Dois Mundos”, in *E/imigrações: histórias, culturas, trajetórias*, ed. Ismênia de Lima Martins e Alexandre Hecker (São Paulo: Expressão e Arte, 2010), 44.

¹⁷⁴ Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 207.

relação à vida que deixaram para trás”¹⁷⁵, fator que contribuiu para o surgimento de uma sensação de “solidariedade de parentes e amigos como grande fator agregador”¹⁷⁶ em frente às dificuldades sofridas no Brasil.

Foi nesse contexto que, entre os colonos, nasceu a que Burke define “memória social”, fator à base da definição de uma comunidade, desde que representa “a imagem do passado de um grupo que é compartilhada pelos membros desse grupo”¹⁷⁷.

No caso em questão, “o que unia [...] era a noção de empreitada migratória e suas dificuldades”¹⁷⁸, cujo momento fundador, como escrevem Pagnotta e Assis, “deve ser procurado nas florestas brasileiras mais do que na Itália”¹⁷⁹. Nos anos, esse sentimento de união fortaleceu-se cada vez mais, até criar uma primeira sociedade italiana, baseada em valores compartilhados e falante uma língua comum, que se identificou como italiana. Além disso, a conformação do território das colônias contribuiu ao fechamento da comunidade entre si: “pelas condições geográficas, várias regiões mantiveram a cultura local forte, o que dificultou a homogeneização”¹⁸⁰.

Uma das características principais, que acomunava os colonos e que contribuiu à criação do sentimento de italianidade, foi o fator religioso. Escreve Marzano:

*Que os colonos italianos sejam ainda crentes testemunham-no as muitas capelas por eles contruídas. Cada grupo de 20 ou 30 famílias, tem sua capela, ainda que de madeira e de troncos e barro, mas para eles basta e lhe é cara como um rico santuário. São provas de fé o acorrer aos Sacramentos nas festas de Natal e Páscoa e as trezentas comunhões mensais que se fazem em Urussanga.*¹⁸¹

A igreja era o centro da Colônia, lugar de máxima sacralidade e importância, onde se recebiam autoridades e se expunham as poucas obras de arte levadas para a América. Além disso, a religião representava a maior ligação com o país de origem, escreve Dall’Alba: “Eu

¹⁷⁵ Pereira, “Ser ‘Italiano’ no Brasil ou Como Viver Entre Dois Mundos”, 49.

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ Burke, *A arte da conversação*, 93.

¹⁷⁸ Maria Catarina Chitolina Zanini, “Escrever e resistir: a literatura de descendentes de imigrantes italianos na região central do Rio grande do Sul”, in *Migrantes ao sul do Brasil*, ed. Maria Catarina Chitolina Zanini e João Carlos Tedesco (Santa Maria: UFSM, 2010), 264.

¹⁷⁹ Pagnotta e Assis, “Os italianos no espaço público de Santa Catarina(Brasil)”, 91.

¹⁸⁰ Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 207.

¹⁸¹ Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*, 122.

posso assegurar que aqui, no Estado de Santa Catarina, é na igreja principalmente que senti vibrar a voz da pátria”¹⁸².

Um outro elemento comum de extrema importância entre esses “católicos fervorosos”¹⁸³, era a vida familiar. Segundo as palavras de Nodari, “através da análise dos papéis da família, pudemos observar que ela desempenhou um importante papel na transmissão e reelaboração de crenças, de valores e de cultura e, conseqüentemente, na formação da identidade da comunidade”.¹⁸⁴ As famílias italianas, de fato, dificilmente se misturavam com as outras nacionalidades, e o casamento endogâmico, especialmente nos primeiros anos, era quase uma obrigação, desde que “garantia uma língua comum, a manutenção da cultura, da religião, dos rituais domésticos e aldeões, além da transmissão da educação recebida”¹⁸⁵.

Além disso, como mencionado no capítulo dois, a escola também foi um elemento que, sobretudo no início, quando o português ainda não dominava a educação, contribuiu na identificação dos colonos como italianos, principalmente pelo fato de eles utilizarem uma língua diferente da dos outros ao redor. De fato, como afirma Burke, “uma das manifestações mais importantes da identidade coletiva é a língua”¹⁸⁶: quem fala a mesma língua identifica-se, inevitavelmente, em um grupo, e, da mesma forma, quem fala uma língua diferente, pertence a um outro.

Segundo Nodari, reflexo da italianidade nas colônias eram as festas, em que os valores fundamentais de igreja, família e educação uniam-se, já que “elas reforçam em seus participantes o sentimento de «pertencer» à comunidade e, ao mesmo tempo, reproduzem suas relações sociais e de poder”¹⁸⁷. Descreve Marzano: “nos dias de festa saíam da floresta e se reuniam numa só casa. Que alegria experimentavam ao rever-se! Todos se amavam como irmãos e consolavam-se”¹⁸⁸. Até hoje as festas representam o maior meio de expressão da italianidade nas colônias do sul catarinense, como se escreve no capítulo quatro em relação ao Carnaval de Nova Veneza e pelas seguintes palavras de Pagnotta e Assis:

Duas festas étnicas que acontecem no sul do Estado de Santa Catarina assumiram uma importância particular na recriação da identidade pública dos descendentes de imigrantes

¹⁸² Dall’Alba, *Imigração italiana em Santa Catarina*, 70.

¹⁸³ Alvim, “Imigrantes: a vida privada dos pobres do Campo”, 261.

¹⁸⁴ Nodari, *Etnicidades renegociadas*, 121.

¹⁸⁵ Pereira, “Ser ‘Italiano’ no Brasil ou Como Viver Entre Dois Mundos”, 50.

¹⁸⁶ Burke, *A arte da conversação*, 94.

¹⁸⁷ Nodari, *Etnicidades renegociadas*, 121.

¹⁸⁸ Marzano, *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*, 61.

*italianos, que, no tempo presente, recriam italianidades nessas localidades, como a Festa di Porca Pipa (Criciúma) e a Festa del Vino (Urussanga.)*¹⁸⁹

Transmitido de geração em geração, esse sentimento de união dos povo sob as lembranças da amada pátria além-mar, intensificado pelos sacrifícios, o trabalho duro e os valores recém-descritos, em uma obstinada “vontade de vencer”¹⁹⁰, intensificou-se cada vez mais, até criar a “imagem do imigrado-pioneiro [...] atualmente perpetuada em museus da imigração, nas canções e festas étnicas que se refundiram na região”¹⁹¹.

Em Santa Catarina, em particular, o desejo do povo de identificar-se como italiano, distinguindo-se do resto da população da área, manifestou-se através da criação de um grupo de fraternidade, a Federação das colônias italianas no sul do Estado de Santa Catarina, criado em 1895, sob conselho do Cônsul italiano de Florianópolis, para “manter vivo, no coração dos imigrantes, o amor à pátria Itália, considerando-se que os jovens, os nascidos no Brasil, já não mais se ligavam à Itália como os mais idosos”¹⁹² e de promover os interesses das Colônias signatárias, quais Urussanga, Nova Veneza, Azambuja, Nova Belluno, Cocal, Criciúma, Nova Orleans, Nova Treviso e Armazém entre outras.

Interessante a perspectiva de Kanaan, a qual afirma que “a identidade dos «italianos» começou a ser construída no momento da chegada, quando foram assim chamados pela primeira vez pelos brasileiros”¹⁹³, identificando, como fator unificador, o conjunto das diferenças que distinguiu o grupo étnico dos outros presentes no mesmo território. Coerentemente a isso, Borstel escreve que “em uma nação onde a língua nacional é outra da do grupo, a linguagem e, por extensão a cultura dos imigrantes, não é apenas o que une o grupo, mas ao mesmo tempo é o que separa dos outros”¹⁹⁴. Fredrik Barth, em 1969, denomina “fronteira étnica”¹⁹⁵ essa definição identitária através das diferenças com os outros, pressupondo que, na determinação de um grupo, “é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem e para além dos quais eles identificam outros atores

¹⁸⁹ Pagnotta e Assis, “Os italianos no espaço público de Santa Catarina(Brasil)”, 80.

¹⁹⁰ Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 220.

¹⁹¹ Pagnotta e Assis, “Os italianos no espaço público de Santa Catarina(Brasil)”, 92.

¹⁹² Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 113.

¹⁹³ Beatriz Rodrigues Kanaan, “As Italianidades: um Estudo dos Diferentes Modos de Representação de Pertencimento entre Descendentes de Imigrantes Italianos na Serra Gaúcha”, in *E/imigrações*, ed. Martins e Hecker, 152.

¹⁹⁴ Clarice Nadir Borstel, “Poliglossia em contextos de ilhas lingüísticas”, apud. Ribeiro, “Aprender italiano”, 80.

¹⁹⁵ Nodari, *Etnicidades negociadas*, 105.

implicados em um outro sistema social”¹⁹⁶. Em consequência disso, a identidade étnica de um povo “não pode ser concebida senão na fronteira no ‘Nós’, em contato ou confrontação, ou por contraste com Eles”¹⁹⁷.

Após a “invenção” da italianidade, os traços desse sentimento mudaram em relação a vários fatores externos, que contribuíram ao seu enfraquecimento, no período de repressão de Vargas, e a sua revalorização, após a ditadura, revelando-o “plural, bastante variável e caracteristicamente negociável ao longo da experiência migratória dos indivíduos”.¹⁹⁸ No decorrer do tempo, de fato, as relações entre os povos se modificam, “a etnicidade [...] não pode ser considerada como imutável, transmitida da mesma forma de geração em geração para a história do grupo”¹⁹⁹. Ao mesmo tempo, característica da memória social “é o operar uma contínua reescritura de si mesma e, então, da lembrança do passado em base aos acontecimentos do presente”²⁰⁰. Essa concepção dinâmica de identidade, dependentemente das relações entre os vários grupos étnicos em contato entre eles, sustenta a definição de identidade de Hall, segundo o qual:

*o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] Nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia - desde que ao nosso redor - somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.*²⁰¹

3.2 Identidade étnica na época moderna

Coerentemente com a a ideia recém-delineada de que a identidade seja socialmente construída, definida “histórica e não biologicamente”²⁰², com a chegada do nacionalismo romântico e a criação dos Estados Nacionais, a concepção do indivíduo e da identidade étnica mudou, levando ao surgimento da ideia de que “a cultura, um estilo de vida especial e as

¹⁹⁶ Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart, *Teorias da Etnicidade*, apud. Nodari, *Etnicidades renegociadas*, 106.

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ Nodari, *Etnicidades renegociadas*, 54.

¹⁹⁹ *Ibid.*, 108.

²⁰⁰ Pagnotta e Assis, “Os italianos no espaço público de Santa Catarina (Brasil)”, 79.

²⁰¹ Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*, (Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006), 13.

²⁰² Lúcio Kreutz, “Identidade étnica e processo escolar”, *Cadernos de pesquisa*, UNISINOS, nº 107 (julho 1999), 81.

instituições sociais mais importantes são essencialmente formados e moldados pela Nação²⁰³”. Segundo essa perspectiva, a cultura e a esfera política são congruentes, e, coerentemente com quanto afirma Hall, “A nação não é apenas uma identidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural.²⁰⁴”. O autor denomina esses novos sentimentos identitários culturas nacionais, uma forma moderna de culturas ligadas ao próprio país, em que política, povo e cultura unem-se. Essa concepção surgiu em consequência das tentativas de afirmação dos sentimentos nacionalista em voga no começo do século XX, que, quer na Itália, quer no Brasil, visavam à criação de uma memória pública, definida por John Bodnar, como “um corpo de crenças e idéias sobre o passado que ajudam o público ou a sociedade a entender tanto o seu passado quanto o presente e consequentemente o seu futuro.”²⁰⁵ Em consequência disso, a identificação cultural do sujeito alinhou-se com a da Nação de pertença, que define, agora, a sua cultura nacional. Como afirma Gillis, desde que “a noção de identidade depende da idéia da memória e vice-versa, [...] memórias e identidades não são coisas fixas, e sim representações ou construções da realidade e fenômenos subjetivos em vez de objetivos”²⁰⁶.

A crise brasileira de 1920 e a consequente revolução de 1930 levaram à implantação, no país, de um “novo modelo de um Brasil moderno”²⁰⁷, em que “o conceito de memória como o de identidade foram utilizados para homogeneizar a memória e a identidade nacional.”²⁰⁸. O Governo Vargas, vigente nesses anos, estabeleceu uma série de medidas para a “criação de uma memória pública nacional e, [...] para o apagamento de memória pública regional/local.”²⁰⁹, tentando criar nos corações dos brasileiros um sentimento de patriotismo. Para a construção dessa memória e unidade, foram tomadas uma série de atitudes simbólicas que homenageassem a Nação e o presidente, como a instituição do “Dia da Bandeira”²¹⁰ ou a proibição do “uso de bandeiras, hinos e símbolos que não fossem os da Nação”²¹¹. Em consequência disso, instituições como a Federação das colônias italianas no sul do Estado de Santa Catarina, cuja sede principal exibia um brasão distintivo que ostentava as cores da Itália, foram acusadas de ser fascistas²¹².

²⁰³ Guibernau, *Nacionalismos*, 65.

²⁰⁴ Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 49.

²⁰⁵ John Bodnar, *Remaking America: public memory, commemoration and patriotism in the twentieth century*, apud Nodari, *Etnicidades renegociadas* 154.

²⁰⁶ John Gillis, *Commemorations: the politics of natural identity*, apud Nodari, *Etnicidades renegociadas*, 152.

²⁰⁷ Nodari, *Etnicidades renegociadas*, 153.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ *Ibid.*, 155.

²¹⁰ *Ibid.*, 158.

²¹¹ *Ibid.*

²¹² Baldin, *Tão fortes quanto a vontade*, 115.

As iniciativas nacionalistas e patrióticas tomadas durante o Estado Novo levaram a consequências desastrosas em relação às línguas e culturas alóctones: a italianidade, criada entre os colonos, foi fortemente desvalorizada e, ao redor dela, surgiu um sentimento de “vergonha do próprio sentir de pertencer a Itália”. De fato, como afirma Nodari, “Ser «estrangeiro» no Brasil, no período dos anos de 1930 e 1940, era viver em extrema insegurança”, até ter a cor de pele branca começava a ser perigoso. Os imigrados, agora, eram considerados uma ameaça à unidade nacional, perspectiva completamente contrária à política de atração e de branqueamento que os tinha chamado para Brasil poucas décadas antes.

No que diz respeito à repressão linguística, os velhos, privados de poderem falar a única língua que conheciam, eram ajudados por quem ia à escola no aprendizado do português, mas “a dificuldade na aprendizagem de uma nova língua, bem como o falar em outra língua, ou mesmo mesclá-la, eram sinônimo de vergonha.”²¹³, e, ao mesmo tempo, como o português era estimado a única língua legítima do país, as novas gerações começaram a perceber como errado o fato de falar uma outra língua em casa. O sentimento de medo e vergonha em relação à manifestação da italianidade influenciou, inevitavelmente, a transmissão do seu grande patrimônio cultural e linguístico, chegando, hoje, indubitavelmente enfraquecido.

3.3A identidade italiana na Região Sul do Brasil hoje

Considerando quanto afirmado em relação à identidade étnica, a qual “está sendo reinventada, continuamente, em relação às realidades que se apresentam e se modificam tanto dentro do próprio grupo como na sociedade anfitriã”²¹⁴, reconhece-se que, hoje em dia, o sentimento de italianidade no Brasil apresenta características, mais uma vez, diferentes. Segundo as palavras de Hall, as identidades étnicas “são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado”.²¹⁵

A atitude mais espalhada em relação à italianidade, nos últimos tempos, especialmente no Rio Grande do Sul, é a associação do imigrante ao “herói civilizador”²¹⁶, voltando àquela imagem de imigrado pioneiro que conseguiu sobreviver às grandes dificuldades do país alheio. Essa concepção, com afirma Kanaan, vem da associação entre a cultura e a capacidade de

²¹³ Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 91.

²¹⁴ Nodari, *Etnicidades renegociadas*, 109.

²¹⁵ Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 88.

²¹⁶ Maria Clara Mocellin, “Trajetórias em rede: representações da italianidade entre empresários e intelectuais da região de Caxias do Sul”, in *Migrantes ao sul do Brasil*, ed. Maria Catarina Chitolina Zanini e João Carlos Tedesco (Santa Maria: UFSM, 2010), 236.

ascensão econômica e social dos italianos²¹⁷. De um lado, após a comemoração do centenário da colonização italiana no Brasil no Rio Grande do Sul, na década de 1970, considerado o grande desenvolvimento industrial da área, “o descendente é visto como progressista, desenvolvido economicamente, valorizando a trajetória marcada pela transformação da representação do colono, agricultor pobre e estrangeiro, para a do empresário, imigrante bem-sucedido”²¹⁸. Do outro lado, essa concepção tem a ver com as “consequências demográficas da industrialização da região”²¹⁹, desde que o sucesso econômico da área requereu, a partir de 1970, um forte contingente de mão de obra, o que levou trabalhadores de outros municípios a transferir-se para lá, entrando em contato direto com o modo de viver dos colonos e permitindo o fortalecimento da italianidade, por causa do “temor provocado pela possibilidade da perda de suas singularidades devido ao estreito contato com o «outro»”²²⁰.

Também em relação à língua, a concepção mudou bastante; como afirma Fabro “não existe mais o medo e a vergonha em se expressar na língua italiana, nem de aprendê-la e ensinar regularmente nas escolas oficiais das regiões de imigração italiana – pelo contrário – hoje, para os(as) descendentes, é um orgulho”²²¹.

A cultura italiana existente hoje nas colônias ao sul do Brasil, é completamente diferente da presente na península, de fato, como afirma Kanaan, “os nascidos na Itália e que lá vivem são por eles chamados de «italianos estrangeiros», ou seja italianos fora do grupo”²²². Essa italianidade única, criada no Brasil através de todas essas passagens, insere-se entre as que Hall chama de *culturas híbridas*, as quais “constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia.”²²³ As pessoas pertencentes a essas culturas, continua o autor:

são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. [...] A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não a uma ‘casa’ particular).²²⁴

²¹⁷ Kanaan, “As Italianidades”, 158.

²¹⁸ Ibid.

²¹⁹ Ibid.

²²⁰ Ibid.

²²¹ Fabro, “Trajetórias de uma língua (mal)dita”, 306.

²²² Kanaan, “As Italianidades”, 158.

²²³ Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 89.

²²⁴ Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 88-89.

A cultura italiana presente hoje na Região Sul do Brasil, portanto, é “uma cultura de raízes italianas”²²⁵, que não se pode identificar com nenhuma outra etnia, é uma identidade inédita e inigualável, moldada por múltiplas forças e influências em solo brasileiro.

²²⁵ José Clemente Pozenato, “A cultura da imigração italiana”, in *Raízes italianas do Rio Grande do Sul* ed. Florence Carboni e Mário Maestri (Passo Fundo: UPF, 1997), 118.

4. OS DESAFIOS NO ENSINO DO ITALIANO EM NOVA VENEZA: PESQUISA DE CAMPO

Analisada a situação das colônias italianas ao Sul do estado de Santa Catarina do ponto de vista histórico, linguístico e sociocultural, apresenta-se, ao longo deste capítulo, a pesquisa de campo realizada na Escola Básica Municipal Líbero Ugioni em Nova Veneza, a fim de investigar a situação do ensino do italiano para identificar os principais problemas e desafios existentes e poder, em seguida, criar material didático *ad hoc*, a ser utilizado durante as aulas. A presente investigação foi uma tentativa de conseguir dados atualizados relativos à situação da língua italiana nesse contexto, analisada nos primeiros três capítulos só a nível teórico.

Partindo de uma revisão bibliográfica dos materiais mais atuais relativos à situação em questão, delinea-se o caso de estudo em todos os seus processos, até as conclusões, as quais serviram como base para o desenvolvimento do material didático, apresentado no capítulo cinco.

4.1 Situação atual do ensino do italiano no estado de Santa Catarina

Segundo as palavras de Valle, “para pensar no ensino da língua e em políticas linguísticas para a ampliação da oferta na rede pública [...] – é – necessária uma visão abrangente de aspectos históricos, sociais e individuais envolvidos na questão”²²⁶, e, por isso, após o panorama histórico, linguístico e cultural da italianidade no Brasil, expõem-se, nesta breve introdução, os estudos mais recentes relativos ao ensino do italiano em Santa Catarina. Esta prévia revisão literária serviu como base teórica à pesquisa, cujo objetivo é o de indicar “problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos [...] – ou completar – informações obtidas por outras técnicas de coleta”²²⁷.

Resumindo as últimas fases que o ensino da língua italiana passou no Brasil durante o século XX, Fabová ressalta que, após a divulgação dos dialetos como língua materna nas escolas étnicas do final do século XIX e as tentativas, durante o período fascista, de promover a unidade nacional além-mar através do ensino do italiano *standard*, podem-se distinguir três momentos: “o período do medo, o período da vergonha e o período do orgulho”²²⁸.

²²⁶ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3406.

²²⁷ Menga Ludke, Marli E. D. A. André, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (São Paulo: EPU, 1986), 39.

²²⁸ Jana Fabová, “Uso dos dialetos italianos no sul do Brasil” in *Actas do XIII Congreso Internacional de Linguística Xeral*, ed. Marta Díaz, Gael Vaamonde, Ana Varela, Carmen Cabeza, José M. García-Miguel,

O período do medo vai de 1937 a 1945 e corresponde ao período de nacionalização durante o governo de Getúlio Vargas em que, como se descreveu no capítulo dois, houve uma completa aversão às línguas de imigração, proibindo até o seu uso, enquanto consideradas línguas alheias ao país e, portanto, inimigas do nacionalismo brasileiro.

Uma vez terminado o período de Vargas, “apesar do fim da proibição de falar outras línguas, os imigrantes e suas línguas continuaram a ser discriminados [...] principalmente no nível da educação”²²⁹. Os descendentes de colonos, de fato, mesmo quando expostos ao português desde crianças pelos pais, desenvolviam uma sua variedade fortemente influenciada, sobretudo a nível fonético e lexical, pelo dialeto italiano, o que se tornou, muitas vezes, motivo de discriminação, e que levou, na comunidade, à criação de uma sentimento de vergonha em expressar-se na própria língua materna.

O período do orgulho, após 1975, caracterizou-se por uma forte revalorização da língua: em primeiro lugar, as instituições brasileiras demonstraram uma sensibilização, na educação, ao respeito e ao ensino das línguas minoritárias presentes no país, através da definição dos mencionados Parâmetros Curriculares Nacionais²³⁰; em seguida, houve uma forte intervenção do governo italiano e um “esforço conjunto entre Brasil e Itália para a valorização da cultura italiana”²³¹; por último, as próprias comunidades italianas, com o advento do centenário da imigração, começaram a “apreciar mais a cultura e os valores de seus antepassados e se orgulharam de suas origens”²³². Finalmente, com a criação da mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996²³³ “que estabeleceu, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, ficando a escolha da comunidade escolar”²³⁴, houve uma explosão no ensino da língua italiana nas escolas da região, até que, “para atender tal demanda, foram implementados projetos para a formação de professores de língua italiana”²³⁵, como o Projeto Magister Letras UFSC, desenvolvido em colaboração entre a Secretaria do Estado e do Desporto de Santa Catarina e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, entre 1997 e 2001, formou 164 professores.

Fernando Ramallo (Vigo: Universidade de Vigo, 13-15 de xuno 2018), <http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/661383.pdf>, 1.

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ Ver 2.3.

²³¹ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3396.

²³² Fabová, “Uso dos dialetos italianos no sul do Brasil”, 345.

²³³ Ver 2.3.

²³⁴ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3397-3398.

²³⁵ *Ibid.*, 3398.

Não obstante tal fervor, afirma Valle, “o movimento expansionista não durou muito tempo”²³⁶: de um lado a crise financeira mundial de 2008, que afetou também a península, refletiu-se na redução dos investimentos para o ensino do italiano fora do país; do outro, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da aprovação da Lei nº 13.415 de 2017²³⁷ que, impondo o ensino do Inglês, comportou uma “considerável queda na oferta do idioma nas escolas públicas do Brasil”²³⁸.

Esta diminuição na oferta da língua torna-se evidente comparando os dois mapeamentos relativos aos municípios em que se ensina italiano em Santa Catarina. Ortale e Zorzan²³⁹, em 2013, salientaram que a matéria se encontrava no horário escolar, por um convênio entre o Centro de Cultura Italiana de Paraná e Santa Catarina (CCI) e as prefeituras do estado, nos municípios de Arroio Trinta, Laurentino, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso e Siderópolis, e, no contraturno, em Balneário Camboriú, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra e Massaranduba. Além destes casos, a rede estadual de ensino contava com outras seis escolas que apresentavam o estudo da língua italiana inserido na grade curricular: Arroio Trinta, Ascurra, Iomere, Lindóia do Sul, Nova Trento e Rodeio. Valle, em 2017, aceitando o convite dos dois autores para concluir o mapeamento, tentou atualizar estes dados. No que diz respeito à oferta da língua na rede pública estadual do estado, a autora, entrando em contato com a Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, órgão da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, obteve os seguintes resultados:

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

²³⁸ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3396.

²³⁹ Fernanda Ortale, Fábio Jorge Almeida Zorzan, “Mapeamento dos Municípios com Ensino de Italiano em Escolas Públicas”, *Revista de italianística*, nº 26 (2013), <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116084/113738>, 127.

Tabela 4: Oferta de ensino de língua italiana na rede pública estadual de SC (2017)²⁴⁰

Município	Nome do curso	Alunos matriculados
Lindóia do Sul	Fundamental – anos finais	28
Arroio Trinta	Fundamental – anos finais	61
Arroio Trinta	Médio	10
Arroio Trinta	Médio inovador	37
Iomerê	Médio	24
Total		160

Comparando estes últimos dados com os de 2013, Valle notou que “o italiano é ofertado em apenas metade dos colégios que antes ofereciam a língua: Arroio Trinta, Lindóia do Sul e Iomerê”²⁴¹. Além disso, a autora salienta a diferença no número de professores efetivos, “que de 10 em 2013, passou para 3 em 2017, atendendo a apenas 160 alunos que constam como matriculados”²⁴².

No que se refere aos municípios que contam com o convênio entre o CCI e as prefeituras do estado para o ensino da língua italiana, a autora confirmou que o acordo “garante a oferta de língua italiana para 17 municípios: Arroio Trinta, Concórdia, Cocal do Sul, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Macieira, Mafra, Massaranduba, Morro Grande, Nova Veneza, Rodeio, Salto Veloso, Siderópolis, Treviso e Urussanga.”, como se mostra na seguinte tabela:

²⁴⁰ *Ibid.*, 3400.

²⁴¹ *Ibid.*

²⁴² *Ibid.*

Tabela 5: números sobre o convênio CCI e prefeituras de Santa Catarina (2017)²⁴³

Centro di Cultura Italiana ANNO	CURRICOLARI				EXTRACURRICOLARE			di cui Tot. Corsi A	di cui Tot. Corsi B	Tot. corsi Formazione	TOTALE dell'Ente
	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA	Totale	PRIMARIA	SECONDARIA	Totale				
CORSI	25	173	69	267	3	12	15	8	274	3	285
ALUNNI	404	3.103	1.289	4.796	74	142	216	102	4.910	11	5.023
DOCENTI (2)	3	14	9	26	2	3	5	1	20	3	34

Além da comprovada diminuição na oferta da língua, Torquato sublinha que, muitas vezes, nestes municípios, “não há uma situação homogênea que permita generalizações”²⁴⁴: em alguns, como Nova Veneza e Santo Veloso, o ensino do italiano se dá do 1º ao 9º ano, em outros, como em Urussanga, só do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e, em outros ainda, há o italiano no currículo escolar mas não está presente em todas as escolas públicas dos municípios, como em Concórdia, em que em alguns institutos foi substituído pelo espanhol. Além disso, ressalta a autora, há um problema na continuidade do estudo: como são poucas as escolas estaduais que inseriram o estudo da língua italiana no currículo, “há crianças que estudam italiano do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (nas escolas municipais), mas não têm continuidade no Ensino Médio (nas escolas estaduais), além do caso de crianças que não têm contato com o italiano em nenhum momento, por seguirem todo o seu percurso escolar apenas nas escolas estaduais”²⁴⁵.

Perante esta situação, Valle perguntou-se quais poderiam ser, além dos problemas financeiros e relacionados às alterações na LDB já mencionados, as causas desta queda de interesse no estudo da língua italiana, apontando fatores sociais e identitários como elementos relacionados à motivação dos alunos. Posto que “as línguas vivem na medida em que há o interesse dos sujeitos em usá-las em suas práticas cotidianas”²⁴⁶, a autora sublinha a importância de que as políticas linguísticas ligadas ao ensino nas escolas espelhem os interesses dos jovens e adolescentes: “é necessário construir teorias locais que, partindo da prática, possam ir ao encontro da vida das pessoas em suas comunidades, ou seja, a teoria deveria ser moldada a partir da prática social”²⁴⁷. O ponto de partida, segundo a autora, é pesquisar sobre a relação que os alunos têm com a italianidade, a nível linguístico, cultural e identitário, para melhor entender o que pode motivá-los ao estudo. Sendo a linguagem um elemento de extrema

²⁴³ *Ibid.*

²⁴⁴ Torquato, “O italiano na escola pública”, 25.

²⁴⁵ *Ibid.*

²⁴⁶ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3402.

²⁴⁷ *Ibid.*

importância na construção identitária, “o modo como os sujeitos vinculam-se às línguas pode garantir ou impedir o aprendizado”²⁴⁸.

Valle expressa, ainda, a necessidade de esclarecer na mente dos alunos a diferença entre o italiano *standard*, matéria de ensino, e o dialeto, língua de herança, desde que:

*o objetivo central [...] não deveria ser o de levar o estudante a alcançar a mais pura essência do italiano standard, mas fornecer elementos para a apropriação intercultural dessa língua moderna que, sem desconsiderar as particularidades locais, lhe permita fazer deslizamentos contínuos e estabelecer as pontes necessárias entre sua herança dialetal, a língua oficial da península itálica e o português brasileiro*²⁴⁹.

Além disso, considerando o grande fluxo informacional e as tecnologias de comunicação às quais os jovens, hoje em dia, são quotidianamente expostos, a autora, retomando a problematização de Hall, pergunta-se se este contínuo convívio com uma cultura de massa esteja “reforçando suas identidades locais, ou construindo identidades híbridas a partir dos mais variados contatos”²⁵⁰.

Torquato, ainda, problematiza “a relação que se estabelece entre a repressão linguística e os preconceitos ainda existentes quanto ao(s) dialeto(s), questionando o lugar do ensino do italiano nessas comunidades”²⁵¹. A autora destaca dois fatores que influenciam a propensão e a motivação dos alunos ao estudo da língua italiana: a localização da escola e faixa etária dos estudantes. No que diz respeito à posição geográfica do instituto escolar, a autora afirma que “no centro urbano as crianças e os jovens tendem a adotar e/ou desejar um estilo de vida mais próximo ao das capitais/metrópoles brasileiras, distanciando-se das tradições culturais locais, enquanto nas áreas rurais o convívio com a família e com os valores por ela transmitidos parecem ainda ser preponderantes”²⁵². Os alunos que vêm de realidades mais rurais, portanto, estando mais em contato não só com a língua dos avós mas também com os valores da cultura deles, terão um maior interesse e abertura ao estudo do italiano, já que o reconhecerão como algo familiar.

Além disso, a autora distingue uma diferença substancial na aptidão à língua segundo a idade dos alunos: “em geral, as crianças se mostram mais receptivas e interessadas, além de

²⁴⁸ *Ibid.*, 3406.

²⁴⁹ *Ibid.*

²⁵⁰ *Ibid.*, 3404.

²⁵¹ Torquato, “O italiano na escola pública”, 15.

²⁵² *Ibid.*, 25.

curiosas sobre o contexto da imigração, enquanto os adolescentes tendem a apresentar mais resistência ao aprendizado do italiano”²⁵³, considerando-o menos útil do que outras línguas como o inglês ou o espanhol.

Tendo em conta todas estas questões, expõe-se, na próxima seção, a pesquisa realizada em uma das escolas municipais de ensino fundamental de Nova Veneza, que representa uma tentativa de acrescentar informações úteis ao quadro situacional descrito.

4.2 Os limites da pesquisa

Definem-se, agora, as características principais da pesquisa e os processos da sua realização, em particular, delimita-se o contexto de atuação, os sujeitos envolvidos, o objetivo, a metodologia e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

4.2.1 O contexto

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Líbero Ugioni do município brasileiro de Nova Veneza, cidade que faz parte das ex-colônias italianas fundadas no final do século XIX ao sul do Estado de Santa Catarina a partir da Colônia Azambuja, como os municípios de Urussanga, Treze de Maio, Cocal do Sul, Treviso e Siderópolis, entre outros. A escola, juntamente com a Escola Básica Municipal Bairro Bortolotto, a Escola Municipal Caravaggio, a Escola Municipal Vitor Savi e a Escola Municipal Augusto Mondardo, aderiu à Lei municipal nº 1.535, de 1 de março de 2002, a qual dispõe sobre a “inclusão no currículo das escolas da rede municipal de ensino do município de Nova Veneza, SC, a disciplina de *lingua italiana*”²⁵⁴. A escola Líbero Ugioni localiza-se no bairro São Francisco, área periférica e rural a 22 quilômetros do centro da cidade.

²⁵³ *Ibid.*, 26.

²⁵⁴ Lei municipal Nº 1.535, de 1 de março de 2002 – Nova Veneza.

4.2.2 *Os sujeitos envolvidos*

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são a professora de italiano da escola (professora M.), a diretora – ex professora de italiano – (professora Z.), e os alunos, os quais, tratando-se de ensino fundamental I e II que abrange crianças do primeiro ao nono ano, têm uma idade entre 6 e 15 anos.

4.2.3 *O objetivo da pesquisa*

O objetivo da pesquisa é entender os problemas e as dificuldades principais ligadas à didática da língua italiana, através da investigação da situação de ensino da disciplina e da relação dos alunos com o italiano dentro e fora do ambiente escolar. As conclusões servirão como base para uma série de considerações de natureza glotodidática que possam ser úteis para melhorar a situação de ensino e para o desenvolvimento de material didático *had hoc*, pensado para limitar as eventuais dificuldades relevadas.

4.2.4 *O tipo de pesquisa e o método*

A pesquisa é de tipo qualitativo, cujo objetivo è o de “comprendere e spiegare il significato dei fenomeni sociali”²⁵⁵. Segundo Delzin e Lincoln, é um tipo de análise difícil de ser definido, por isso, delineiam-se, em seguida, as suas principais características:

- na pesquisa qualitativa “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”²⁵⁶: parte-se de objetivos amplos que, ao longo da investigação, tornam-se mais específicos. Segundo as palavras de Dornyei, o pesquisador não visa verificar hipóteses predeterminadas: “the research focus is narrowed down only gradually and the analytic categories/concepts are defined during, rather than prior to, the process of the research.”²⁵⁷;
- os dados coletados durante a pesquisa qualitativa e o seu produto são prevalentemente descritivos: a análise baseia-se na observação de fenômenos sociais, cuja

²⁵⁵ Progetto Quasi, *Guida Metodologica agli studi di caso* (Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione, 2001), 6.

²⁵⁶ Menga Ludke e Marli E. D. A. André, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (São Paulo: EPU, 1986), 13.

²⁵⁷ Zoltan Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies* (Oxford: Oxford University press, 2007), 37.

complexidade leva aos que Dornyei chama de “«thick» descriptions”²⁵⁸, dados densos de informações, “ricos de descrições de pessoas, situações – e – acontecimentos”²⁵⁹. Da mesma forma, o produto da pesquisa apresenta uma natureza predominantemente descritiva e qualitativa, “in grado di trasmettere la conoscenza sul fenomeno attraverso l’uso di parole, descrizioni e illustrazioni piuttosto che di numeri”²⁶⁰. Ainda, segundo Balboni, em contexto de educação linguística, utilizar uma pesquisa qualitativa, a qual “non mira ai grandi numeri di dati, analizzabili solo quantitativamente, ma focalizza l’attenzione su piccoli numeri”²⁶¹, é muito vantajoso, já que este campo “appartiene alla sfera umana e sociale, alle *science dell’imprecis*”²⁶², e, portanto, considera-se melhor uma análise baseada mais na especulação do que em dados empíricos;

- a pesquisa qualitativa acontece em um “ambiente natural”²⁶³, em que o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados e encontra-se em contato direto com os participantes. É importante que o ambiente da pesquisa seja autêntico, isto é, sem interferências externas que possam modificar ou manipular o comportamento natural dos participantes;

- é essencial que, durante uma pesquisa qualitativa, o pesquisador consiga capturar “a perspectiva dos participantes”²⁶⁴ em relação à situação estudada. Segundo o princípio qualitativo, explicado por Dornyei, “human behavior is based upon meanings which people attribute to and bring to situations and it is only the actual participants themselves who can reveal the meanings and interpretations of their experiences and actions”²⁶⁵. Por isso, objetivo da análise é “comprendere un fenomeno attraverso la prospettiva interna del significato che le persone danno alle loro esperienze e non da quella esterna del ricercatore”²⁶⁶;

²⁵⁸ *Ibid.*, 38.

²⁵⁹ Ludke e André, *Pesquisa em Educação*, 12.

²⁶⁰ Progetto Quasi, *Guida Metodologica agli studi di caso*, 6.

²⁶¹ Paolo Balboni, “Ricerca *Hard* e *Soft*, Empirica e Speculativa, Quantitativa e Qualitativa: un Cambiamento di Paradigma nella Ricerca sull’Educazione Linguistica?”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (Roma: Bulzoni Editore, 2017), 11.

²⁶² *Ibid.*, 13.

²⁶³ Ludke e André, *Pesquisa em Educação*, 11.

²⁶⁴ *Ibid.*, 12.

²⁶⁵ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 38.

²⁶⁶ Progetto Quasi, *Guida Metodologica agli studi di caso*, 6.

○ a análise qualitativa é geralmente interpretativa: como o pesquisador é o principal coletor de dados, “the research outcome is ultimately the product of the researcher's subjective interpretation of the data”²⁶⁷.

Segundo Dornyei, existe um aceso debate entre os estudiosos em relação à possível “background knowledge”²⁶⁸ do pesquisador ao abordar uma análise qualitativa, já que esta informação de base pode, na opinião de alguns, contaminar a natureza do estudo. Glaser e Strauss sustentam a abordagem “tabula rasa”²⁶⁹, em que o pesquisador não deve ter nenhum conhecimento prévio da situação, de modo que, agindo sem orientações ou programações, poderá utilizar, só depois de os dados terem sido coletados e parcialmente analisados, a sua “theoretical sensitivity”²⁷⁰. Outros cientistas, como Miles e Huberman, afirmam o contrário: “is the researcher’s background knowledge that helps them to see and decipher detail, complexities, and subtleties, as well as to decide what kind of questions to ask or which incidents to attend to closely”²⁷¹. Na pesquisa em questão, optou-se pela segunda perspectiva, já que a pesquisadora, antes de coletar os dados, tinha conhecimento do *background* histórico-cultural da região, apresentado nos primeiros três capítulos e na introdução à pesquisa. Não obstante o parcial conhecimento preliminar da situação, a intervenção da pesquisadora não foi guiada por objetivos específicos ou planos categoricamente delineados, pelo contrário, a abordagem adotada foi flexível, mudando em relação à situação e aos sujeitos ao longo da pesquisa.

Em relação ao conhecimento prévio da situação específica do ensino do italiano ao sul do estado de Santa Catarina, sublinha-se que, não obstante a existência de estudos precedentes relativos ao tema, trata-se de uma área ainda em investigação, fato que representa um dos motivos pelos quais se decidiu realizar este tipo de pesquisa. A análise qualitativa, muitas vezes, é utilizada para “spiegare un fenomeno lì dove esiste una carenza teorica o dove le teorie esistenti hanno fallito, attraverso: la costruzione induttiva di astrazioni, teorie e ipotesi”²⁷². Da mesma forma, Dornyei explica a “exploratory nature”²⁷³ deste tipo de pesquisa:

²⁶⁷ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 38.

²⁶⁸ *Ibid.*, 39.

²⁶⁹ *Ibid.*

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ *Ibid.*

²⁷² Progetto Quasi, *Guida Metodologica agli studi di caso*, 6.

²⁷³ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 39.

*qualitative research has traditionally been seen as an effective way to exploring new, uncharted areas. If very little is known about a phenomenon, the detailed study of a few cases is particularly appropriate because it does not rely on previous-literature or prior empirical findings.*²⁷⁴

A própria Valle, cujo trabalho foi analisado na introdução ao capítulo, aponta a necessidade de “implementar pesquisas mais detalhadas sobre a realidade do ensino de italiano na rede pública de Santa Catarina”²⁷⁵.

O método de pesquisa utilizado foi o que Dornyei denomina “classroom research” – ou seja – “a broad umbrella-term for empirical investigations that use the classroom as the main research site, [...] the term concerns any study that examines how teaching and learning takes place in context.”²⁷⁶ Em relação ao uso deste método em turmas de língua estrangeira, o autor considera que seja interessante para “identify and better understand the roles of the different participants on classroom interaction, the impact that certain type of instruction may have on FL/SL language, and the factors which promote or inhibit learning.”²⁷⁷

Um tipo específico de *Classroom Research*, continua o autor, que parece combinar perfeitamente com o objetivo da pesquisa em questão, é a *Action Research*, uma pesquisa que “is conducted by or in cooperation with teachers for the purpose of gaining a better understanding of their educational environment and improving the effectiveness of their teaching.”²⁷⁸. Sendo este tipo de pesquisa, “lo studio di una situazione sociale con lo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno”²⁷⁹, parece satisfazer completamente o objetivo do estudo em questão, porém, é preciso sublinhar um limite da análise que influenciou o método escolhido: o tempo. O período a disposição para a realização da pesquisa, de fato, foi limitado, já que a pesquisadora pôde atuar fisicamente na escola só durante um dia. Isso influenciou bastante o método utilizado, já que, mesmo parecendo o estudo uma pesquisa ação, ele, efetivamente, não abrange todas as fases que, segundo Scurati, este tipo de abordagem apresenta: “Analisi-Diagnosi-Pianificazione-Attuazione-Controllo degli effetti”²⁸⁰. Apesar disso, pode-se definir a pesquisa em questão como a parte inicial de uma pesquisa-ação, já que compreendeu

²⁷⁴ *Ibid.*

²⁷⁵ Valle, “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina”, 3407.

²⁷⁶ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 176.

²⁷⁷ Party Martin Lightbown, “Classroom SLA research and second language teaching”, apud. Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 178.

²⁷⁸ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 191.

²⁷⁹ John Elliott, André Giordan e Cesare Scurati, *La Ricerca-azione: metodiche, strumenti, casi*, (Torino: Ed. Bollati Boringhieri, 1993), 3.

²⁸⁰ *Ibid.*

as primeiras fases de análise da situação, diagnóstico dos problemas e planificação, através da criação de material didático, mas, já que não foi possível avaliar o material desenvolvido na prática, o estudo não pode ser considerado uma pesquisa-ação completa.

4.2.5 *O procedimento e os instrumentos*

O interesse para situação de ensino do italiano nesta área surgiu pelo contato da pesquisadora com a professora Dra. Carolina Pizzolo Torquato, umas das professoras de italiano da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do projeto de extensão “O ensino do italiano em Santa Catarina”. Por meio dela, a pesquisadora conseguiu entrar em contato com as professoras de Nova Veneza e, sucessivamente, realizar a pesquisa na escola Libero Ugioni.

Após uma prévia análise documental, relatada na introdução ao capítulo, a pesquisadora foi para Nova Veneza, onde, no dia 27 de junho de 2019, coletou os dados da pesquisa, através da observação de algumas turmas de italiano e da entrevista com a professora M., atual docente de italiano, e a professora Z., a qual ensinou italiano durante vários anos mas que atualmente trabalha como diretora da escola. Expõem-se, agora, as características principais destas metodologias e as medidas em que foram utilizadas:

a. a observação

Segundo Ludke e André, peculiaridade da observação é o fato de que “possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] – sendo a experiência direta – o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”²⁸¹.

No caso em questão, a observação foi realizada nas aulas de italiano de cinco turmas da Escola Municipal Libero Ugioni no dia 27 de junho de 2019. Por causa do pouco tempo à disposição, foi possível uma única observação por turma, totalizando a análise de 5 aulas de 45 minutos cada uma, com alunos respectivamente de 13-14 anos (8º ano), 14-15 anos (9º ano), 11-12 anos (6º ano), 6-7 anos (1º ano) e 12-13 anos (7º ano).

A observação, segundo os autores, é uma técnica útil a ser utilizada especificamente em duas situações, ambas presentes na pesquisa em questão: quando “não existe uma base

²⁸¹ Ludke e André, *Pesquisa em Educação*, 26.

teórica sólida que oriente a coleta de dados”²⁸², e quando outras formas de comunicação com os sujeitos da pesquisa seriam impossíveis. No que diz respeito à primeira condição, pode-se afirmar que há carência de bibliografia atualizada sobre a situação do estudo do italiano nas escolas fundamentais nos territórios de colonização italiana em Santa Catarina, e que, por isso, através da observação, é possível “‘descobrir’ aspectos novos de um problema”²⁸³ que não foi possível supor integralmente através do estudo bibliográfico. Em relação à comunicação com os sujeitos, não se pode falar de impossibilidade, porém, considerou-se a observação o melhor método de interação com crianças, finalizado à captura da perspectiva deles. De fato, o uso de outros instrumentos, como a entrevista ou o questionário, poderiam ter sido dificultados pela timidez ou vergonha dos sujeitos, ou pelo fato de que, alguns deles, ainda estão no processo de alfabetização. Como afirmam Ludke e André, “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”²⁸⁴.

É importante, além disso, definir os limites da observação, para que ela possa ser considerada um válido instrumento de investigação científica.²⁸⁵ Revelam-se, por isso, duas importantes características a serem definidas: o grau de estrutura da observação e a participação do pesquisador.

No que se refere à organização da análise, Dornyei expõe uma dicotomia entre *structured* e *unstructured observation*²⁸⁶, parecida com a distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa, afirmando que “highly structured observation involves going to the classroom with a specific focus and with concrete observation categories (QUAN), whereas unstructured observation is less clear on that it is looking for the researcher supplemented by maps or diagrams”²⁸⁷.

Na pesquisa em questão, optou-se para uma *unstructured observation*, já que a pesquisadora aproximou-se do contexto com alguns objetivos definidos mas não absolutos, sem seguir nenhum esquema de observação preestabelecido.

Em relação ao grau de participação do observador, Burfors Junjer²⁸⁸ distingue entre quatro possibilidades: participante total, em que o pesquisador não revela a sua verdadeira

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ *Ibid.*

²⁸⁴ *Ibid.*

²⁸⁵ *Ibid.*, 25.

²⁸⁶ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 179.

²⁸⁷ *Ibid.*

²⁸⁸ *Ibid.* 28-29.

identidade ao grupo, tentando introduzir-se entre os participantes com o fim de capturar a exata perspectiva deles; participante como observador, em que o pesquisador revela a sua identidade de observador mas referindo só parcialmente ao grupo os fins da sua observação; observador como participante, que, desde o começo, revela a sua identidade e os seus objetivos ao grupo, para uma colaboração melhor e observador total, em que não há interação direta entre observador e grupo. Na pesquisa, escolheu-se o segundo caso: participante como observador. No começo de cada aula, a pesquisadora foi apresentada à turma como uma estudante italiana que queria presenciar na sala, salientando isso como uma ótima oportunidade para as crianças terem um contato linguístico direto com uma pessoa que vinha da Itália e encorajando-os à interação. As crianças ignoravam o objetivo da observação para evitar que surgisse uma sensação de vergonha ao falar na frente de uma pesquisadora desconhecida. A professora, pelo contrário, conhecia superficialmente, os fins da pesquisa, fato que pode ter parcialmente influenciado o comportamento dela durante a aula.

A análise das aulas focalizou-se na observação da situação em geral, das metodologias didáticas, da reação das crianças ao contato com a língua italiana, do interesse deles, da motivação que pode sustentá-los no estudo da língua, da eventual relação deles com o italiano ou o dialeto fora da escola, da quantidade e da organização do tempo à disposição e do material utilizado.

Embora a observação tenha se revelado um ótimo método de análise, é preciso expor alguns dos seus limites:

- ela pode “provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas²⁸⁹”, o que Dornyei chama de “observer effect”²⁹⁰. Os pesquisadores, em sala de aula, são estranhos, fato que, inevitavelmente, cria alterações no comportamento normal das dinâmicas da turma. Por isso, afirma o autor, “It is real challenge in most situations to find ways of minimizing the intrusion so that classroom events are as natural and unstaged as possible while we are present, which of course is the prerequisite for obtaining valid data”²⁹¹;

²⁸⁹ Ludke e André, *Pesquisa em Educação*, 27.

²⁹⁰ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 190.

²⁹¹ *Ibid.*

○ o pesquisador pode obter uma representação parcial da realidade observada, desde que as circunstâncias que vivenciou no momento da investigação e a própria visão do mundo, subjetividade e experiências prévias, podem levar a uma interpretação distorcida dos eventos.²⁹²

○ o tempo de permanência do observador no campo, estritamente relacionado com a visão parcial da realidade a ser analisada, já que influencia muito a validade das conclusões alcançadas. Como afirmam Ludke e André, “Quanto mais curto o período de observação, maior a probabilidade de conclusões apressadas, o que compromete a validade do estudo²⁹³”. Reconhece-se que, no estudo em questão, o escasso tempo à disposição para a observação foi um forte limite, mas, apesar disso, juntando esta observação com a entrevista das professoras, é possível afirmar que se atingiu, da mesma forma, um bom conhecimento da situação analisada, suficiente, pelo menos, para ter uma ideia geral dos principais problemas ligados ao estudo do italiano.

No que diz respeito ao conteúdo das observações, como sugerido por Patton e Bogdan e Biklen, incluiu-se “uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva”²⁹⁴. A primeira limitou-se à mera descrição dos acontecimentos, dos sujeitos e dos comportamentos deles, a segunda compreendeu observações e reflexões pessoais do observador. As observações foram tomadas sob forma de anotações escritas em um caderno durante a prática, e, só em um segundo momento, foram adicionadas algumas reflexões ulteriores. É importante fazer esse trabalho o mais rapidamente possível, para evitar de sobrecarregar muito a memória, subitamente falível.

b. A entrevista

A entrevista representa um ótimo instrumento de investigação nas análises qualitativas, já que permite uma relação de interação direta com o sujeito, útil para “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”²⁹⁵. Ela, de fato, permite aprofundamentos, esclarecimentos de dúvidas,

²⁹² Ludke e André, *Pesquisa em Educação*, 27.

²⁹³ *Ibid.*, 30.

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ *Ibid.*, 34.

especificações sobre um determinado tema ou até correções de mal entendidos, até chegar à total obtenção da informação desejada.

A entrevista, como a observação, tem diferentes graus de estruturação. Dornyei distingue entre entrevistas “structured, unstructured and semistructured”²⁹⁶. Na pesquisa em questão foi eligida uma entrevista semiestruturada em que, segundo as palavras do autor, “the interviewer provides guidance and direction (hence the '-structured' part in the name), but is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues (hence the 'semi-' part).”²⁹⁷. Ludke e André afirmam que um esquema livre e menos estruturado é o mais adequado para pesquisas em âmbito educacional, desde que, partindo de um esquema básico, o entrevistador pode fazer as necessárias adaptações. De qualquer jeito, continuam os autores, é “preferível e aconselhável um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos”²⁹⁸. A pesquisadora, no caso em questão, tinha preparado um roteiro com as principais temas de interesse, mas sem ter um esquema fixo ou uma ordem preestabelecida dos tópicos a serem abordados: deixou a conversa fluir, aprofundando, às vezes, temas que surgiam durante a conversa, voltando à lista ao precisar de mais informações sobre um determinado aspecto ou, no final, para conferir que todos os temas planejados tinham sido esclarecidos.

A entrevista foi uma única com as duas professoras, de duração de 60 minutos, gravada e, sucessivamente transcrita pela pesquisadora. Preferiu-se não tomar muitas anotações durante o processo, já que se escolheu focalizar a atenção inteiramente nos sujeitos entrevistados.

Os principais tópicos abordados foram: informações relativas à situação do ensino do italiano (em quantas escolas do município está presente o ensino do italiano, quais materiais didáticos são utilizados durante as aulas, quanto tempo demoram, quais métodos didáticos são preferidos para o ensino, quais recursos tecnológicos a escola disponibiliza, quais são os principais problemas em relação ao material didático disponível, do que as professoras sentem necessidade em âmbito didático) e informações sobre a relação dos alunos com a língua italiana (os contatos com o italiano ou o dialeto dentro e fora do ambiente escolar, a eventual consciência da diferença entre o italiano dos avós e o italiano padrão estudado na escola, a motivação que sustenta o estudo, a presença de crianças bilíngues).

²⁹⁶ Dornyei, *Research Methods in Applied Linguistics*, 135-236.

²⁹⁷ *Ibid.*, 136.

²⁹⁸ Ludke e André, *Pesquisa em Educação*, 34.

Um importante cuidado foi tomado, durante a entrevista, com a chamada “atenção fluutuante”²⁹⁹, ou seja o conjunto de sinais não verbais e alterações de ritmo na fala que têm um importante papel na comunicação e que, por isso, se tentou anotar durante a entrevista.

4.3 A análise dos dados

Tratando-se de uma análise meramente qualitativa, expõem-se as operações feitas para categorizar os dados obtidos através da entrevista e da observação; os resultados serão analisados na próxima seção.

Segundo as palavras de Dorney, “this type of analysis follows the very generalized sequence of coding for themes, looking for patterns, making interpretations, and building theory”³⁰⁰. Após a coleta, procedeu-se à transcrição da entrevista gravada, a qual foi unida às notas tomadas e aos dados relevados durante a observação. Em seguida, começou-se o processo de “pre-coding” e “coding”³⁰¹, que, segundo o autor, significa “reading and rereading the transcripts, reflecting on them, and noting down out thoughts in journal entries and memos. Coding involves highlighting extracts to the transcribed data and labelling these in a way that they can be easily identified, retrieved, or grouped”³⁰². Durante a leitura e releitura das transcrições, a pesquisadora sublinhou o texto com cores diferentes, em relação aos tópicos abordados, e anotou as “growing ideas”³⁰³. Após este procedimento, foi possível esquematizar os dados relevados dividindo-os em categorias. Finalmente, procedeu-se à interpretação dos dados e a escrita das conclusões.

4.4 Os resultados da pesquisa

Expõem-se os produtos do processo de transcrição, leitura, releitura e esquematização dos dados coletados durante a observação e a entrevista com as professoras. Para a apresentação, escolheu-se dividir os resultados da pesquisa em duas seções: na primeira, apresentam-se as informações relativas à organização prática das aulas (os materiais, as metodologias, os recursos, o tempo, os conteúdos); na segunda, trata-se da relação dos alunos com o italiano (os contatos

²⁹⁹ *Ibid.*, 36.

³⁰⁰ Dorney, *Research Methods in Applied Linguistics*, 246.

³⁰¹ *Ibid.*, 250.

³⁰² *Ibid.*

³⁰³ *Ibid.*

dentro e fora da escola, a motivação ao estudo, a consideração da língua e da italianidade ao redor deles).

a. Como acontece o ensino do italiano

A primeira questão que chamou a atenção da pesquisadora foi a duração das aulas. Notou-se que, em todas as turmas, os 45 minutos à disposição para o ensino de italiano não foram suficientes ao completamento das atividades previstas para aquele dia: na primeira turma observada, por exemplo, a professora, após apresentar a pesquisadora, escrever, com a ajuda dos alunos, a data e a situação meteorológica do dia no quadro, praxe do começo de cada aula, e repetir, oralmente, alguns números já estudados, não conseguiu, por falta de tempo, acrescentar o conteúdo previsto para a aula do dia. Além disso, notou-se pouca concentração por parte dos alunos: sendo crianças não se pode esperar uma concentração imediata, porém pode-se afirmar que a falta de atenção e de engajamento por parte dos alunos contribuiu ao ritmo da aula.

Em relação aos materiais didáticos utilizados em sala, notou-se que, durante as aulas, foram utilizados poucos recursos: a maioria das atividades era conduzida oralmente. Durante a entrevista, surgiu que esta escolha está relacionada à falta de material didático adequado e à metodologia pessoal da professora.

Os materiais didáticos que a escola tem à disposição para o ensino do italiano são dois: uma apostila, fornecida pelo CCI³⁰⁴, e o material relacionado a uma das fábulas infantis da série literária “Geronimo Stilton”, intitulada “*Grosso guaio in Mato Grosso*”, criado por um aluno da UFSC, participante do projeto de extensão “*O ensino do italiano em Santa Catarina*”, o qual ofereceu uma “proposta didática de ensino de italiano para alunos do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental da rede pública”³⁰⁵.

Durante a entrevista apareceu que, segundo a professora M. que atualmente ensina italiano na escola, a apostila não é sempre adequada, já que, muitas vezes, os tópicos que trata não coincidem com os previstos pelos conteúdos mínimos curriculares³⁰⁶ planejados. Durante a observação, inclusive, notou-se que, na turma do 6º ano, em que a professora propôs recorrer

³⁰⁴ Centro di Cultura Italiana Paraná/Santa Catarina.

³⁰⁵ Lidiomar José Mascarello, “Proposta metodológica para aulas de italiano no ensino fundamental” (Trabalho de conclusão de curso, UFSC, 2015), 4.

³⁰⁶ Conteúdos mínimos curriculares de Italiano – 2019. Ver anexo B, 140-144.

à apostila para o estudo dos números, os alunos ficaram surpreendidos e, ao mesmo tempo, animados em utilizá-la. Seguem as palavras da professora:

*M: O CCI, o Centro de Cultura Italiana do Paraná e Santa Catarina, veio com uma apostila, porém essa apostila... tu viu que eles perguntaram na sala “ah, vamos usar a apostila?”, porque **ela está fora dos conteúdos que a gente selecionou pra dar [...]**.*

[...] Lembra que eu te falei que a apostila não contempla os conteúdos mínimos, ela não tem começo, meio e fim ela começa com uma coisa, daqui a pouco ela vai para as horas, daqui a pouco ela vai pra um texto que não tem nada a ver...ela não tem um segmento.

Os conteúdos mínimos da matéria mencionados pela professoras são, parafraseando as palavras das entrevistadas, um plano de tópicos que devem ser abordados durante as aulas de italiano, divididos por anos e por semestres. Trata-se de uma orientação feita pelas duas entrevistadas juntamente com a orientadora educacional.

M: [...] os conteúdos mínimos, aqueles que a gente se reuniu pra fazer construídos junto com a orientadora educacional.

Z: é só um norte pra ti saber o que tu vai trabalhar numa turma.

O único caso em que a professora admitiu utilizar o conteúdo da apostila é com os alunos menores:

M: Mas por que que eu também não uso tanto xerox? Porque na apostila o xerox é mais com os pequenos, se fosse de usar seria com os pequenos... na apostila tem “buongiorno”, tem uma página inteira de “buongiorno” pra pintar, “buonasera, buonanotte”, então essas pequenas coisas que é de xerox têm [...].

Interessante notar que, não obstante a apostila não sirva ao ensino, escolhe-se, de vez em quando, utilizá-la na mesma, sublinhando a importância dos alunos terem contato com um material autêntico e inteiramente escrito em italiano:

M: [falando da apostila] só que eles gostam de ter um contato e até deixei vir porque é o único material que eles têm todo italiano, então até deixei vir porque disse pra eles, ora a

gente vai na apostila porque ora alguma coisa com o tempo, ou até um testinho, ou uma atividade... pra deixar eles ter contato com um livro que é todo italiano, que eles podem usar, escrever... eles não têm, é só atividade que eu passo no quadro.

No que diz respeito ao material relacionado ao livro de Geronimo Stilton, resultou que, atualmente, não está sendo utilizado no ensino, pois estimado difícil demais:

M: Quando a Z. saiu da direção que foi dar aula no Bairro Bortolotto, eu tinha os pequenos e o Gerônimo não me fechava com os pequenos, então não usei.

Z: [...] Penso que era o sétimo ano que eu usava, porque para os pequenos eu acho muito puxado. [...]

[...] Como disse a M., com os pequenininhos não dá... eu escolhi uma turma, que no outro ano eu trabalharia, ia continuando com aquele sétimo... só que deu certo que eu assumi a direção e interrompeu o trabalho. Hoje é outra pessoa que trabalha lá, mas eu gostei do material pra trabalhar algumas coisas.

Mesmo não utilizando este material, a professora Z. reconheceu alguns aspectos interessantes:

Z: Eu achei mais fácil trabalhar... acho que era o sétimo ano que eu trabalhava, porque tinha umas perguntas, a pergunta, ela trabalhava bastante o verbo, então a partir da pergunta tu engatava uma resposta que fazia quase que obrigatoriamente falar em italiano e eu achava interessante. [...] o texto era mais difícil deles entender, então eu contava a história em português daquela parte que ele tinha recebido o convite pra vir conhecer a Amazônia...e eles ficavam naquela, será que agora na próxima aula vai ter o que...

O material em questão, portanto, foi estimado difícil e de pouca aplicação pelas professoras, mesmo envolvendo atividades interessantes. Pelas palavras da professora Z., de fato, apareceu que, durante uma das aulas em que se utilizou o material de Geronimo Stilton, as crianças ficaram motivadas e entusiasmadas, já que conseguiram relacionar o objeto de estudo com algo que pertence às suas vidas fora da escola. Além disso, nota-se a imediata relação entre o mundo rural e os avós:

Z: [...] eu sei que consegui chegar até numa parte que era dos queijos, que a gente fez todo um estudo como é que se fazia o queijo, se alguém já tinha visto fazer o queijo, que tipo de queijo que tinha... depois lá como é cidade, me chamou atenção que algumas pessoas não faziam nem ideia como que se fazia o queijo. Como eu sou aqui do interior eu contei, [...] eles ficaram de boca aberta, tinha gente que foi embora, foi falar com os avós, porque como dou uma aula por semana, na outra semana eles vinham contar, foi uma aula que me chamou bastante atenção.

Além da incompletude do material didático à disposição, durante a entrevista, surgiu que o fato de não utilizarem xerox depende também de uma escolha no método didático da professora M.:

M: Eu não uso xerox...por escolha minha. [...] Se eu estou trabalhando os meses do ano, **eu crio um texto, porque eles tenham o hábito de escrever, de ler,** [...] vejo que de repente a atividade que eles fazem escrita eles aproveitam mas a escrita.. eu zero xerox, só verifica, valutazione, magari não digo que zero zero o ano todo, magari uma cosa ou altra... mas esse ano não usei nem uma vez.

[Falando da apostila] então essas pequenas coisas que é de xerox têm, e depois quando estou trabalhando os números, magari eu uso a interdisciplinaridade, eu faço eles fazer a continha matemática com resultado em italiano ou magari eu faço um texto “Qual il giorno del tuo compleanno”, allora devono usare i numeri.

A abordagem metodológica recém-delineada pela professora foi visível também durante a observação: grande espaço durante as aulas é deixado à esfera oral e escrita, através de atividades quais a repetição oral dos conteúdos estudados ou a leitura de um texto em voz alta pela professora, com a conseguinte transcrição no quadro e no caderno. Além disso, notou-se que uma grande atenção em relação à fonética da língua: a pronúncia errada das palavras era logo corrigida pela professora, a qual punha uma atenção especial à nasalização. A professora M., após a aula, afirmou à pesquisadora que ela considera essencial os alunos entenderem antes do que saber escrever, mas que escrevendo, fica mais fácil para eles decorarem os conteúdos.

Conforme os conteúdos mínimos, notou-se uma predileção pelo ensino à memorização de vocabulário, muitas vezes descontextualizado, mesmo por falta de material didático

adequado. Durante a entrevista apareceu que, não obstante isso, se criam contrastes entre alguns tópicos mais avançados inseridos nos conteúdos mínimos e o real conhecimento dos alunos:

M: [falando dos conteúdos mínimos] Por exemplo, ficou muito tempo para interpretazione di testo e produzione di testo, ficou muito tempo, não é que eles têm vocabulário pra ti ficar muito.

Uma outra questão que chamou a atenção da pesquisadora durante a observação foi a associação entre o ensino da língua italiana e a religião cristã. Na turma do 7º ano, a aula começou com a oração *Padre Nostro*, rezada em italiano pelos alunos. Falando disso, em um segundo momento, a professora revelou que uma das primeiras atividades que ela faz com as turmas é ensinar orações cristãs, não por uma questão de religiosidade mas porque, há uma associação muito forte entre a língua italiana e a religião cristã, acrescentando que, se ela fosse professora de uma outra matéria, não faria isso.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos disponíveis na escola, durante a entrevista apareceu que há copiadoras para tirar xerox em preto e branco ou coloridas, e há a possibilidade de passar vídeos na biblioteca da escola, na qual há televisão e projetor, e escutar áudios em todas as salas de aula.

Durante a observação destacou-se, também, retomando a análise de Torquato, o problema da pouca continuidade entre as escolas no estudo do italiano: em duas turmas havia alunos recém-chegados na Líbero Ugioni que nunca tinham tido contato com o ensino do italiano na escola anterior.

À luz da situação didática recém-descrita, no final da entrevista perguntou-se para as professoras quais seriam, nas suas opiniões, os materiais didáticos dos quais elas sentem falta e que consideram úteis desenvolver para melhorar o ensino do italiano:

M: poderia ser interessante dar pra ela [a pesquisadora] os conteúdos mínimos e que ela fizesse em cima dos conteúdos.

Z: Teria que ser em cima daqueles conteúdos mínimos algumas atividades [...], se tu pudesse produzir alguma coisa dentro dos conteúdos mínimos...

b. A relação dos alunos com o italiano dentro e fora da escola

Nesta segunda parte, expõem-se os resultados relativos à investigação das motivações que estão por trás do estudo de italiano e dos contatos que as crianças, hoje em dia, têm com a língua. Fornecer uma revisão atualizada da situação linguística e cultural presente na ex-colônia é, de fato, útil para entender os mecanismos que sustentam ou dificultam o estudo da língua italiana.

Considerando que, pela pesquisa bibliográfica, apareceu que a escolha de inserir o estudo da língua italiana na grade curricular das escolas na área de interesse era sustentada por motivações de herança cultural e linguística, começou-se a investigação indagando se esta motivação realmente sustenta o estudo da língua, indagando a relação e o contato que as crianças têm com a língua dos avós e quanto eles se identificam como descendentes de italianos.

Antes de tudo, perguntou-se às professoras se, na opinião delas, os alunos estão conscientes do motivo pelo qual estão estudando a língua italiana e se a questão da descendência é, em geral, valorizada durante o ensino:

*M: Conscientes eles até são, porque eu faço aquela aulinha bem introdutória no início do ano, contando a vinda dos imigrantes [...], então eles sabem o porquê, eu sempre digo que eles têm que saber o porquê que eles estão estudando italiano, por que não espanhol por que não alemão, por que.. **então eu conto a história da vinda dos imigrantes todo o início de ano, conto a história de fundação de Nova Veneza, esse ano então foi mais ainda por causa do gemellaggio, mas depois a continuidade... eles sabem o porquê... agora a continuidade é... falta valorizzazione da qualcuna parte, non lo so.***

Mesmo valorizando a questão durante as aulas, portanto, parece haver um problema em relação à continuidade desta motivação, fato salientado também durante a observação. Em sala de aula, de fato, notou-se que, em quase todas as turmas, ao perguntar para os alunos se sabiam a diferença entre o italiano que aprendem na escola e a língua falada pelos avós, notou-se que, apesar dos esforços por parte das professoras, havia bastante confusão: só uma aluna do 7º ano pareceu saber o que era o dialeto, já que revelou que ela tem ainda contatos com a bisavó. À luz disso, tentou-se investigar, durante a entrevista, a causa desta falta de continuidade na valorização do italiano como língua de herança, chegando a três conclusões: o pouco contato que os alunos têm com o italiano em casa, a forte miscigenação dos últimos anos e a desconsideração geral da língua fora da escola.

Z: [...] o dialeto, uma vez que os avós estão se indo... quem falava italiano ou dialeto. Por exemplo, eu tiro pela minha família, eu não tenho mais os avós, então até que eu tinha os avós vivo, nós também falava o dialeto, entendia mais. Hoje eu vejo que minha sobrinha nem sabe o que é que é dialeto, porque se perdeu, porque daí o **meu pai e a minha mãe, meu pai também já faleceu, a minha mãe não fala e aí então vai se perdendo...**

[Falando dos contatos que ela teve com o dialeto italiano] Eu tive bastante, porque eu tinha o nono e a nona do lado do pai e o nono e a nona do lado da mãe que falava o dialeto, mas só eu que sou a filha mais velha, os meus irmãos mais novos e depois os filhos deles, eles não sabem mais nada. A A., [...], é a minha prima irmã, ela não teve contato como eu tive da língua italiana, ela quase não entende nada, nem fala nada de dialeto. Pra ti ver como foi se perder, agora hoje.. as minhas sobrinhas, tipo a filha da minha irmã, os filhos do meu irmão, [...] nossa, daí mesmo que.. Aí a minha sobrinha [...] quando ela dorme ali em casa ela diz “vamos falar um pouco italiano”. [...] Mas tu vê, é o contato da língua italiana que ela está tendo comigo, porque eu sou professora, porque senão morreu. Eu imagino outras famílias que não tem uma pessoa que nem eu assim que tem um contato, aí se perde o dialeto.

Nota-se, pelas palavras da professora Z., que, pela mudança geracional, os contatos em casa com a língua italiana são raros: a maioria dos que falavam dialeto já faleceram, e, já que a língua não teve continuidade nos seus filhos, os avós das crianças de hoje, o dialeto foi-se perdendo. Durante a entrevista apareceu que, entre todos os alunos da escola, só três tinham um membro da família falante de dialeto ainda vivo. Perguntou-se, portanto, se já aconteceu de ter algum aluno bilíngue, falante de português e de italiano ou dialeto, para entender em qual medida os poucos que ainda têm contato com a língua em casa são a ela expostos:

M: Não, o dialeto é uma palavra ou outra...

Z: quem tem a nona ainda.. É uma geração que a nona já é nova também, então às vezes é a bisnona, tipo a J. é a bisnona

M: Sim, por exemplo, o V., ele me falou que o nono dele fala diferente, o nono do V., ele disse “mas tu fala diferente do nono”.

Perguntando se estes poucos alunos que têm contato, mesmo não falando, conseguem entender o dialeto dos avós:

Z: sei lá...

M: *Eles não falaram que a nona da L. [...] que fala italiano.. e a L. também ela entende.*

Z: *Ela entende. A J. aqui também, a bisnona dela [...] às vezes quando dizia alguma coisa, “ah, a nona também fala assim. Então ela... que é a bisnona mas ela chama de nona.. ela entende.*

M: *Teve um deles que me disse “Ah, ragazza ragazzo”... ele disse “ah mas a nona chama de tosata, toso, tosata”, e aí tosatela. Então uma palavrinha ou outra eles... A nona da L., que fica sempre falando “tosatela, tosatela”, ela vai saber que tosatela é a menina.*

Além disso, pelas palavras da professora S., pode-se afirmar que a diferença no contato com a língua italiana em relação à região da escola, mencionada na introdução ao capítulo, foi verificada durante a entrevista:

M: *[Falando do pouco contato que os alunos têm com a língua de herança dos avós] Isso que aqui é mais interior, imagina lá no bairro, que é mais cidade. O Bairro Bortolotto [onde há uma outra escola municipal em que se ensina o italiano], pra ti, é mais no centro da Veneza.*

Z: *Aí se perde mais ainda.*

Finaliza-se a questão confirmando que os contatos atuais das crianças da escola com o dialeto são realmente poucos:

Z: *muito poucos, o dialeto está se perdendo bastante.*

Querendo aprofundar a questão do ponto de vista identitário, perguntou-se para as professoras se os habitantes de Nova Veneza, em geral, identificam-se como italianos ou como brasileiros:

M: *Nós somos todos brasileiros. As pessoas ali no centro da Veneza, os donos dos restaurantes eles tem orgulho agora de dizer que são descendentes de italianos, por causa da gastronomia, do turismo, da gôndola.*

Z: *eu nunca vejo ninguém dizer... [...] Sim, essas famílias mais influentes que estão ali especialmente com esses negócios, mas as famílias normal não.. [...] mas o mais é quem está*

envolvido com a atividade econômica que está... Mas sim, se tu vem aqui no São Francisco, eles não vão se apresentar “ah, eu sou descendente..”. [...] Não, nem vão se lembrar. Aí se tu disser “Ah, eu vim da Itália..”. “Ah, o meu nonno veio de..”. Ah, é capaz de começa puxar assim, mas não no primeiro momento.

M: por exemplo, o meu pai tem orgulho de dizer que ele é italiano.

Z: Sim, o meu pai também, se ele estivesse vivo, ele também ele iria dizer com certo orgulho, mas eu tipo já não, eu, meu marido, as pessoas mais novas, a gente não...

Confirmou-se, portanto, ainda uma vez, que a italianidade está perdendo-se: as novas gerações, além de não terem quase contato com o dialeto italiano em casa, sentem muito pouco a italianidade, mais valorizada, hoje em dia, pelo turismo do que pela identidade cultural do povo. Descobriu-se que um outro fator que contribuiu à perda do italiano como língua de herança é falta da sua valorização por parte das autoridades. Perguntando se a italianidade ainda é muito forte na cidade:

*M: Ela é muito forte, porém nós deixamos a desejar na língua, ela está muito forte na gastronomia, ela está muito forte no Carnevale di Venezia, que vem se destacando cada ano [...]. Mas **eu acho que Nova Veneza deixa a desejar nessa questão da língua.** Porque não colocar placas informativas em dois idiomas, português e italiano? [...] Eu propriamente fiz um projeto [...] pra o pessoal, pra o garçom.. que tratam diretamente com público pra eles tratarem as pessoas em italiano, que fossem dez frases: buonasera quando vem o turista, porque ele entra no restaurante.. Buonasera, volete il menù? Il bagno delle donne è di qua, il bagno di... uomo è da questa parte. Dez frases eu sugeri que eu ia dar de voluntária nos restaurantes, ninguém me procurou.*

Z: não tem essa valorização da língua.

*M: eu faço a minha parte na escola, **mas imagina se eu tivesse um apoio lá de cima, uma valorização lá de cima,** que eles fossem a Veneza e eles vissem placas italianas, favorecia pra a escola.*

Z: a às vezes despertava até mais interesse a aprender a língua... favorecia sim...

*M: é isso, é isso que eu digo, favorecia pra mim a aula de italiano. [...] **Porque daí a língua vai morrer, porque só está na escola, só está com os alunos, e os alunos é tudo isso aí que nós falamos.***

Pelas palavras das professoras nota-se que, não obstante a cultura italiana seja valorizada na cidade, através da gastronomia e do turismo, a língua não tem a mesma valorização, até afirmar que:

Z: [...] *se não estivesse a língua nas escolas aí morreria..*

Em ausência de valorização da língua fora da escola, a situação didática do ensino do italiano complica-se, porque os alunos não têm interesse em estudar uma língua que não reconhecem útil ou com a qual não? têm contato. Se houvesse o interesse em manter a língua viva também fora da escola, os alunos estariam, com certeza, mais interessados em aprendê-la.

O terceiro fator que afasta as crianças do sentimento de italianidade e, portanto, do interesse em estudar a língua dos seus ancestrais é o fato de que, hoje em dia, a miscigenação em Nova Veneza é muito forte:

Z: *eu acho que eles não têm muito essa coisa “ah, eu vou estudar porque o meu avô era italiano” [...], eu acho que não.. **hoje em dia tem os descendentes, mas tem uma miscigenação bem grande também.** Nós temos muita gente... aqui até não tanto, mas a M. sabe, tipo ali no bairro Bortoloto, come vem gente lá do Nordeste, vem gente do Maranhão, de Alagoas, de não sei aonde, da Serra, bastante gente que é digamos “brasileiro” que a gente fala assim, então não é mais dizer que se concentra só descendente italiano.*

Os três fatores recém delineados, portanto, criam obstáculos à continuidade na motivação no estudo da língua italiana: os alunos, não sentido contatos práticos com o mundo italiano de herança, não se sentem motivados em aprender a língua. Para eles o italiano é uma disciplina como qualquer outra, como afirma a professora Z.:

Z: *hoje a língua italiana é no mesmo pé.. tem inglês, porque tem inglês ... e tem o italiano... Daí a gente que procura dizer “ah, nós temos italiano, porque Nova Veneza é descendente..”, mas eu não vejo assim mais muito forte essa coisa, **simplesmente o dialeto.. é uma coisa muito distante eu vejo hoje em dia já deles.** E o ensino do italiano.. tem aqueles que gostam, que entende, que vê que é bom, um dia vai ter no curriculum, mais um estudo de uma língua... tem aqueles que “ah, não sei pra quem estudar italiano”, então tem.. os dois lados.*

Um problema consistente que apareceu durante a entrevista, foi a falta de interesse, em geral, dos adolescentes no estudo:

*Z: Quanto aos adolescentes, a dedicação para o estudo, é a mesma coisa que eles se dedicam ao inglês ou se dedicam.. Ela é a professora de inglês, ela sabe dizer, é a mesma coisa com o português, com a matemática, se eu chamar os outros professores aqui, eles vão dizer que eles não fazem a tarefa de uma coisa, eles não têm... **tem bastante falta de interesse hoje em dia de estudar no geral**, não só de estudar o italiano, de estudar qualquer coisa. [...] De estudar mesmo pra uma prova é difícil tu ver um aluno ali com o livro, estudando. E o italiano que é uma vez por semana, aí parece que o descaso... é maior. Então é uma coisa geral...*

Em relação a isso, parece que talvez seja a didática da escola que tenha de sofrer algumas mudanças, para aproximar-se das novas gerações, não obstante, na opinião das professoras, já foram feitos muitos melhoramentos:

Z: eu não sei se o nosso ensino no geral ele tem que sofrer uma mudança em função dessa invasão da internet, do celular... que isso toma muito conta da vida hoje do nosso adolescente e o nosso estudo não é mais atrativo, mas só que a gente sabe que para estudar exige sacrifício, tu tem que deixar de lado a internet, tem que deixar de lado certas coisas e tem que estudar.

M: a falta de interesse está geral. [Falando que talvez é o ensino da escola que tem que sofrer algumas mudanças].. essas coisas mais prazerosas. Porque o professor ele vem se dedicando fazendo aulas diferente, não é mais aquela aula tradicional.

Z: esse ano o pessoal deu uma revolução, [...] esse ano eles investiram bastante em cursos, o pessoal está fazendo parceria agora com a Universidade, a UNESC, uma vez por mês eles estão fazendo curso para tentar inovar, trazer coisas diferente, mas mesmo assim eu vejo que às vezes eles reclamam que não tem aquele respaldo como deveria ter.

Reconhecem-se, portanto, não obstante as tentativas de atualizar o método didático, alguns problemas relativos à resposta dos alunos às metodologias didáticas.

Como mencionado na revisão literária introdutória ao capítulo, destaca-se uma interessante distinção ente a abordagem dos adolescentes e dos mais novos à língua italiana:

Z: [...] **os pequeninhos, do primeiro ao quinto, eles adoram, eles têm mais aceitação, os pequeninhos meu deus, a maestra, aquilo é tudo, mas do sexto ao nono, mas não é só por causa do italiano, é como eu falei do inglês, o adolescente.. é aquela idade de botar o boné, de botar toca... a própria matemática, o próprio português, “porque não dá, porque não sei o que..”.** [Falando das turmas dos pequenos] **eles adoram, os pais mesmos dizem que eles adoram da primeira semana que é ensinado pra o primeiro ano dar buongiorno, buonasera, eles chegam em casa “nonno, mamma”, nossa, eles gostam.**

Ao perguntar se esta diferença entre adolescentes e crianças referia-se a um preconceito relativo à língua italiana:

Z: **eles não têm aquele preconceito, aquela coisa... mas eu acho que hoje já os adolescentes também não tem mais muita.. vergonha digamos do italiano ou coisas assim, eles já aceitam mais de boa.**

Mesmo não tendo esse preconceito, perguntou-se ao que os alunos adolescentes associam o italiano:

M: *ao passado. Eles sempre acham que nunca vão pra Itália, eles dizem pra mim, “ah, não vou pra Itália...”.*

Z: *Sempre ao passado, sempre à língua da nona.*

Não obstante isso, pode-se afirmar que, hoje em dia, não há mais muito preconceito ou vergonha em relação à língua italiana, é só uma relação com o passado:

Z: [...] *ainda um pouco de preconceito eu digo, que tinha no começo, aquela coisa da nona, que a nona mora lá na roça, um pouco dessa coisa.. acho que hoje não tem mais muito isso, acho que eles já aceitam mais de boa assim a língua italiana, mas no começo, a uns dez anos atrás quando comecei, eu sentia um pouco isso. As vezes até os próprios colegas diziam “bah italiano, para que italiano?”. [...] Não sei se a M. tem isso, mas quando eu comecei dar aulas parece que tinha até vergonha, uma certa vergonha, porque da nona..*

Achou-se interessante destacar o que foi afirmado pelas professoras em relação aos preconceitos que, no passado, estavam relacionadas aos falantes de italiano, e que, não obstante hoje não sejam mais presentes, contribuíram para a ausência de falantes de dialeto na ex-colônia:

M: antes tinha um certo preconceito.

Z: [...] os avós no começo eles tinham vergonha até de dizer que falava italiano. Eu acho que aquilo já meio que se criou um pouco nas famílias...

*M: [...] eu sempre morei ali no centro de Nova Veneza, então tinha um pessoal que vinha mais do interior, tipo do Picadão, nunca me esqueço que o R. me falou essa frase, [...] isso já fazem 14 anos: “ah, esse italiano ali, uma vez nós vinha lá do Picadão, nós ia lá na dona Z. - que vendia tecido ali - **nós não podia nem falar italiano que nós levava um tapaço, porque era feio**” eles dizem que era feio falar italiano. Porque ele era lá do interior e nós da praça não falava mais, mas eu acho que é por causa dessa coisa da Segunda Guerra Mundial, da proibição, então eles se mostravam colonos, e **quem falava italiano era colono grosso, colono grosso**, e nós que era da praça que falava mais o português...e hoje **inverteu a história, é como nós fazer o caminho dos nossos imigrantes agora, agora a gente retorna pra Itália porque lá a situação está boa. É a mesma coisa da língua, eu acho que a língua está sofrendo o mesmo processo.***

Interessante notar, pelas últimas últimas frases da professora M., como “inverteu a história”, e como, hoje em dia, surgiu uma nova valorização da língua italiana:

Z: [falando da crescente demanda de estudar italiano] agora está se enaltecendo mais, inclusive depois da festa, na mídia, tudo.. tem gente até dizendo “ah, queria fazer um cursinho, queria aprender falar italiano”..

M: muitos me procuram pra dar aulas particulares, eu estou lecionando hoje pra uma aula particular, já lecionei..

Esta revalorização da Itália e da língua italiana surgiu, espontaneamente, em algumas frases das professoras:

Z: hoje já é um certo status dizer que sabe falar alguma coisa em italiano, já vira um pouco..

M: [falando de uma das famílias importantes de Nova Veneza que ainda costumam considerar-se italianos por causa do turismo] Mas é porque eles querem assim, como é que eu vou te dizer.. ah, porque **o italiano é chique agora...**

[...]Eu me imagino, se eu sou de outra cidade que venho em Nova Veneza que tem a gondola, que tem aquele carnevale.. tu já pensou se eu vou numa sorveteria que o gelato é italiano e ele me disse assim “che gusto di gelato vuoi”. **Gente eu vou dizer que eu vou estar na Itália!** Eu fiz eles fazer consciência disso, só que eles não me chamaram. [...]

[...]imagina, se o turista vem em Nova Veneza, vai numa gelateria que tem os sabores todos italianos, que a base vem da Itália, apenas o leite que é daqui, e o atendente atende ele “che gusto di gelato vuoi”, não importa se o cliente sabe ou não sabe, gente, **ele vai se sentir o máximo! Opá! Eu estou na Itália!** Gente, eu dei um ouro pra eles, eles não desfrutaram.

Surgiu, portanto, que, além da importância que a língua italiana tem como língua de herança da cidade, ela, hoje em dia, tem também um valor mais moderno, ligado à ideia de Itália como país de ascensão, considerado, pelas professoras, um importante fator de motivação ao estudo. De fato, ao perguntarem o que as professoras acham da presença do ensino do italiano na escola, a resposta foi a seguinte:

Z: eu acho, eu acho porque se não tivesse daí mesmo que caia no descaso.. [...] **a gente tem que manter**, e tentar sempre trazer vivo isso, como a M. disse, de dizer que era dos antepassados, que alguém veio de um outro... **Manter vivo isso e dizer o quanto é importante eles também ter o conhecimento de outra língua, porque é bom pra o curriculum escolar, pra vida da pessoa, pra conhecimento.**

M: Morreu a história. Deixando um pouco também de lado a história se for ver também **a Itália está na Europa, então é um idioma europeu. Olha que super valorização que eles deveriam dar.** Daí ela [falando da pesquisadora italiana] conversando comigo em sala de aula eles ficavam todos assim.

Parece, portanto, que, hoje em dia, a italianidade em Nova Veneza, além de destacar-se por causas culturais, recebe uma forte valorização por criar uma ligação entre os alunos e a Europa, o que, segundo as professoras, deveria sustentar a motivação ao estudo da língua, enquanto útil para os futuros contatos das crianças com aquele mundo.

Finalmente, investigando as ocasiões em que as professoras viram os alunos mais interessados à italianidade, embora não à língua em si, surgiu que houve um particular entusiasmo em relação aos festejos para a Festa da Gastronomia de Nova Veneza, a qual, cada ano, retrata o Carnaval de Veneza, e pelo *gemellaggio* que a escola está fazendo com a cidade italiana de Malo, o qual prevê um intercâmbio de um ou dois alunos.

Z: nós temos agora aqui a festa, nossa foi linda a festa, tanta coisa, o pessoal foi, curtiu, o desfile das famílias, todo o mundo falou nas redes sociais, pessoal aqui na segunda feira comentando, então parece que até acende um pouco assim.. a gente estuda italiano, sabe, alguma coisa...

4.5 Conclusões

Antes de tudo, é necessário sublinhar que, apesar da tentativa de coletar dados os mais autênticos possíveis, é provável que o comportamento dos participantes na pesquisa tenham sido, de alguma maneira, influenciados, sobretudo durante a observação, pela presença da pesquisadora. Em particular, no que se refere às crianças, acredita-se que o fato de que houvesse uma desconhecida italiana em sala de aula criou uma certa vergonha em se expressar na língua de estudo. Além disso, é provável que a professora também, consciente dos fins da pesquisa, possa ter agido de maneira diferente do normal. Sublinha-se, ainda, que a pesquisa foi realizada em relativamente pouco tempo: uma observação mais duradoura e contínua da situação poderia acrescentar conteúdos interessantes às conclusões.

Tendo em conta o objetivo da pesquisa – investigar sobre os principais problemas ligados ao ensino do italiano na escola, com particular atenção ao estado dos materiais didáticos utilizados e a motivação que sustentam o estudo, para melhorar a situação de ensino – pode-se afirmar que, atualmente, há a necessidade de criar novos materiais para o ensino da língua italiana, já que, os que as professoras têm disponíveis são considerados pouco úteis e eficazes. Delineiam-se, em seguida, os principais aspectos a serem melhorados, em geral, durante as aulas e as características que, segundo os resultados da pesquisa, os materiais didáticos precisam ter:

- a organização das aulas: visto que o tempo a disposição para o ensino do italiano é limitado, sente-se a necessidade de organizar aulas de maneira mais estruturada, que

tenham, por consequência, um ritmo mais acelerado e organizado, para que as crianças não percam logo a atenção e sintam-se envolvidos;

- a natureza das aulas: para que os alunos fiquem interessados nas atividades propostas em sala, é preciso que as aulas sejam cativantes, participativas e estimulantes. É importante que as crianças participem em primeira pessoa, associando o conteúdo das aulas a algo a eles familiar, para que sejam motivados em continuar o estudo;
- os tópicos abordados nos materiais didáticos: os materiais devem adequar-se aos conteúdos mínimos curriculares e ser eficazes, para que se possa organizar o trabalho em uma escala de conteúdos progressiva. Em particular, é preciso criar materiais eficazes relativos ao estudo de vocábulos, o tópico mais presente nos conteúdos mínimos planejados;
- a progressão dos materiais: é importante que o conteúdo dos materiais didáticos e o grau de dificuldade deles sejam coerentes com a faixa etária de destinação, considerando o planejamento dos conteúdos de cada turma e os diferentes interesses e necessidades de adolescentes e crianças;
- a consideração da miscigenação: é essencial ter em conta o fato de que nem todos os alunos de uma turma são descendentes de italianos, fato que influencia a escolha dos tópicos e das atividades propostas;
- a língua dos materiais: precisa-se de material autêntico ou, quando não, didatizado, escrito inteiramente em italiano e linguisticamente correto.
- a utilização das tecnologias: tratando-se de crianças e adolescentes, considera-se-se profícuo, considerando a disponibilidade da escola, o uso de recursos tecnológicos para o ensino, ao fim de alinhar as aulas com as características precedentemente delineadas: interativas, cativantes e interessantes.

Em geral, pode-se afirmar que é preciso que o ensino da língua italiana seja mais atrativo para os alunos, espelhe as necessidades das crianças e estimule as suas motivações ao estudo. Não obstante, hoje em dia, o preconceito em relação à língua italiana que havia antigamente não exista mais, a pesquisa revelou que os alunos não estão motivados ao seu estudo: apesar das tentativas das professoras, há uma inevitável distância entre os estudantes e o ‘italiano como língua de herança’, pelo pouco convívio com falantes de dialeto, pela forte miscigenação dos últimos anos e porque a língua italiana, em geral, não tem muita valorização fora do ambiente escolar. Tudo isso, juntamente com a aversão dos adolescentes à educação escolar em geral, leva a um escasso interesse pelo estudo da língua. Uma vez que os alunos não reconhecem o valor que, a nível identitário, o italiano deveria ter, e, da mesma maneira, não enxergam a importância do seu estudo para o futuro, é preciso encontrar motivações nos aspectos que, hoje, os liguem à italianidade, como a Festa da Gastronomia ou o projeto com a cidade de Malo.

Em conclusão, afirmar que o fator étnico como motivação ao estudo da língua morreu, entre os jovens e que se considera vantajoso partir de algo diferente para valorizar a cultura e a língua italiana, não significa esquecer-se da história do povo de Nova Veneza, mas, pelo contrário, levar os alunos, a partir de algo mais atrativo, à redescoberta das próprias origens e ao conseguinte enriquecimento pessoal que deriva disso.

5. REFLEXÕES GLOTODIDÁTICAS

O objetivo deste capítulo é o de contribuir para o melhoramento da situação de ensino do italiano na escola municipal Líbero Ugioni, através de uma série de reflexões de natureza glotodidática finalizadas a responder pontualmente aos problemas e desafios evidenciados pela pesquisa delineada no capítulo anterior.

Primeiramente, define-se a natureza da língua ensinada em Nova Veneza, distinguindo o conceito de língua étnica do de língua estrangeira em âmbito didático; em seguida, foca-se a atenção nos sujeitos da aprendizagem, crianças e adolescente, e, analisando os processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural deles, delineiam-se algumas indicações metodológicas úteis; na penúltima seção, trata-se da aprendizagem lexical e, finalmente, delineiam-se algumas técnicas didáticas e exemplos de atividades ligadas à aquisição do léxico que podem ser utilizadas durante as aulas de italiano pelas professoras de Nova Veneza ou que podem servir como modelo estrutural para criar, em autonomia, novo material didático.

5.1 Italiano língua étnica ou italiano língua estrangeira

Os resultados da pesquisa revelaram que a língua italiana hoje é pouco presente no dia a dia dos alunos de Nova Veneza: a forte miscigenação da população local, o desaparecimento de falantes nativos de dialeto e a pouca valorização do idioma em geral na comunidade, reduziram significativamente as oportunidades de as crianças terem contatos com a língua fora do ambiente escolar.

A falta de convívio linguístico com o italiano é um importante fator a ser levado em consideração tratando de didática das línguas, já que, na grande maioria dos casos, o *input* linguístico ao qual os alunos têm acesso está presente só no ambiente escolar. Além disso, nos casos de crianças criadas em famílias que não são originárias de Santa Catarina, é preciso considerar a eventual falta de laços culturais e identitários com a italianidade, o que pode influenciar, ainda mais negativamente, a motivação na aprendizagem da língua.

Consequentemente a isso, define-se língua étnica “la lingua della comunità d’origine di una persona quando essa non è la sua lingua materna, ma è comunque presente nell’ambiente degli immigrati”³⁰⁷, ou seja, o contexto linguístico que estava presente em Santa Catarina alguns anos atrás, quando ainda havia falantes nativos de italiano e a língua estava presente nas vidas

³⁰⁷ Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse* (Torino: UTET, 2012), 126.

familiares de todos (pensa-se às narrações das professoras durante a entrevista falando da própria juventude)³⁰⁸; pelo contrário, determina-se língua estrangeira “la situazione che troviamo laddove la nostra lingua non è parlata nell’ambiente ma appresa in un’aula con un docente che decide quale *input* offrire, in quale varietà, di che tipo, con quali strumenti”³⁰⁹.

À luz destas definições, pode-se afirmar que, mesmo Nova Veneza sendo histórica e culturalmente ligada à italianidade, deve-se considerar o ensino do italiano como de uma língua estrangeira, uma vez que as crianças têm poucos *inputs* linguísticos e culturais fora da escola, e, por isso, é essencial que estes últimos sejam completos e de boa qualidade durante as aulas.

Definir o estudo do italiano em Santa Catarina nestes termos, em vez de falar de língua étnica, parece ir contra as tentativas do Estado de recuperar, como se viu no capítulo dois, aquele patrimônio cultural que está perdendo-se ao longo dos anos, mas, na verdade, trata-se só de uma questão de formalidade didática, útil para o melhoramento do ensino da língua e a sucessiva revalorização do patrimônio étnico da cidade.

5.2 Os sujeitos da aprendizagem: crianças e adolescentes

Ao longo dos anos 70 e 80 do século passado, no âmbito da educação linguística, assistiu-se a uma verdadeira revolução em relação à concepção da figura do aprendiz: a passagem da abordagem estruturalista à perspectiva humanística. O novo interesse nos estudos psico e neurolinguísticos permitiu ultrapassar uma visão apenas pragmática do ensino das línguas, que considerava o estudante uma *tabula-rasa*, uma “personalità da plasmare”³¹⁰, e de abrir-se para uma perspectiva mais ampla, que abrangia também a dimensão psicológica do estudante, com as suas componentes cognitivas, emocionais e sociais.

Posto que estes novos fatores, centrais nos estudos pedagógicos atuais, estão estritamente relacionados às características pessoais e à faixa etária de cada aluno, considerou-se útil descrever as fases do desenvolvimento neurológico e psicológico dos sujeitos do nosso estudo, crianças e adolescentes, e, conseqüentemente, expor algumas sugestões metodológicas relacionadas a isso. Muitos dos problemas no ensino do italiano que apareceram na pesquisa, como os ligados à falta de atenção por parte dos alunos, ao pouco envolvimento nas atividades, à pouca motivação e aos tempos e ritmos de aprendizado, estão estritamente relacionados à

³⁰⁸ Ver 4.4 (b).

³⁰⁹ Paolo E. Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera* (Torino: Bonacci Editore, 2014), 19.

³¹⁰ Balboni, *Le sfide di Babele*, 13.

falta, sob vários pontos de vista, de um desenvolvimento completo do sujeito, ligado a questões etárias.

Falando de aprendizagem linguística, Gajewska afirma que “i bambini della scuola materna e della scuola elementare dimostrano predisposizioni all’acquisizione della L2 caratteristiche per la loro età evolutiva”³¹¹, mas, ao mesmo tempo, o aprendizado linguístico é influenciado, negativamente, por outras suas características, como a “minore capacità di analisi e di riflessione, scarsa durevolezza della memoria logica, incapacità di leggere e scrivere, ipersensibilità alla critica, alla costrizione e alla sconfitta, egocentrismo, suscettibilità alla noia e all’avvilimento, iperattività fisica”³¹², que derivam de uma evolução ainda em curso. Por isso, conclui a autora, “bisogna adeguare la didattica di L2 ai particolari bisogni e alle limitazioni di tale tipologia dell’apprendente, cercando di ovviare ai problemi relativi all’età e di sfruttare i vantaggi che quella comporta”³¹³.

Da mesma maneira, Freddi, um dos maiores expoentes da abordagem formativo-comunicativa e da glotodidática humanísticas, afirma que, para garantir o “processo di autorealizzazione del soggetto”³¹⁴, objetivo da educação, é preciso tomar em consideração “la sfera cognitiva, affettiva e socio-culturale”³¹⁵ do aluno. O autor, ainda, reconhece uma relação muito forte entre a educação geral e a educação linguística, sendo que os objetivos da segunda são:

*aiutare ad arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze; permettere al fanciullo di comunicare con gli altri mediante una lingua diversa dalla propria; avviare l’alunno, attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e di altri popoli*³¹⁶.

5.2.1 A esfera cognitiva

A psicologia do desenvolvimento define os processos cognitivos como os relativos à “rappresentazione delle informazioni nella mente umana, e le operazioni mentali necessarie per

³¹¹ Katarzyna Gajewska-Michalska, “L’educazione emotiva nell’insegnamento di L2. Una nuova opportunità pedagogica” in *L’italiano insegnato creativamente*, ed. Maria Załęska (Warszawa: Katedra Italianistyki, Uniwersytet Warszawski, 2015), 138.

³¹² *Ibid.*, 138-139.

³¹³ *Ibid.*, 139.

³¹⁴ Giovanni Freddi, *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica* (Padova: Liviana, 1990), 111.

³¹⁵ *Ibid.*

³¹⁶ *Ibid.*, 113.

apprendere, organizzare e usare tali informazioni”³¹⁷. O ser humano, para chegar à maturidade cognitiva, passa através de uma série de fases: é por isso que não se pode apresentar a mesma tarefa a uma criança de 6 anos e a um adolescente de 14.

As bases das teorias do desenvolvimento cognitivo do ser humano estão nos trabalhos de Jean Piaget, estudioso suíço que, na metade do século XX, na sua epistemologia genética³¹⁸, descreveu as várias etapas do desenvolvimento do pensamento e dos processos cognitivos na criança.

*A psicologia genética piagetiana delineou uma imagem do desenvolvimento cognitivo caracterizado por uma sucessão de estádios a cada um dos quais corresponderia uma forma específica de inteligência. Cada estádio é definido em termos de uma estrutura operatória que, de algum modo, estabelece os vínculos e as possibilidades cognitivas.*³¹⁹

Segundo o autor, na fase pré-operatória, que corresponde à idade pré-escolar, o realismo e o egocentrismo são características fundamentais: a criança é estritamente ligada à realidade que a cerca e não consegue destacar-se dos dados perceptivos, ou seja do que vê e experimenta em primeira pessoa. Em um segundo momento, durante o período da escola, Piaget reconhece duas ulteriores fases: o estádio operatório concreto e o estádio operatório formal. O primeiro, que vai dos 7 aos 12 anos, é caracterizado pela noção de reversibilidade, e, nessa fase, a criança desenvolve as bases do pensamento lógico: consegue juntar ações diferentes e entende que a percepção pode mudar ao longo do tempo. Após os 12 anos começa o segundo estádio, o operatório formal, em que a criança desenvolve o chamado pensamento hipotético dedutivo, que lhe permite raciocinar de maneira mais complexa, concatenando várias situações, achando possíveis soluções aos problemas, fazendo hipóteses e agindo de maneira lógica e coerente. A diferença na maneira de raciocinar entre estes últimos dois estádios é crucial:

*a criança no nível operatório precedente [concreto] ficava estritamente colada às situações reais, e o seu conceito de ‘possível’ só podia ser entendido como imediato prolongamento do real, agora o adolescente dotado de operações formais coloca-se num universo cognitivo caracterizado por uma verdadeira inversão de papéis entre o real e o possível.*³²⁰

³¹⁷ Remo Job, “La dimensione cognitiva” in *Lingue straniere per la scuola elementare*, ed. Giovanni Freddi (Venezia: IRRSAE Veneto, 1987), 55.

³¹⁸ Jean Piaget, *Epistemologia genética* (São Paulo: Martins Fontes, 2007).

³¹⁹ Mauro Ceruti, *A dança que cria: evolução e cognição na epistemologia genética* (Lisboa: Instituto Piaget, 1995), 157.

³²⁰ *Ibid.*

A nível de educação linguística, já que no estágio operatório concreto “il bambino ha ridotte capacità di riflessione esplicita sulla lingua ed è in grado di gestire interazioni linguistiche solo ancorate al contesto extralinguistico immediato”³²¹, è importante desenvolver atividades que não peçam uma grande abstração e que sejam, portanto, mais ligadas ao concreto.

Após a contribuição piagetiana, foram feitos vários estudos no campo da didática na escola fundamental finalizados a delinear metodologias coerentes ao desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Porcelli “le indicazioni glottodidattiche per la scuola elementare devono basarsi su dati psicopedagogici assai più che su analisi strettamente linguistiche”³²².

Como afirma Balboni, “gli studi sono ormai concordi nell’attribuire all’età un ruolo significativo nella facilità e rapidità dell’acquisizione, ma anche nel respingere l’idea che invecchiando diventi sempre più difficile, se non impossibile, imparare una lingua”³²³. De fato, apesar das teorias ligadas aos períodos críticos da criança, segundo as quais a assimilação linguística resulta mais fácil e frutífera nos primeiros anos de vida por questões ligadas à sensibilidade fonética, à aquisição mais espontânea e natural da língua e à pouca consolidação do sotaque e da morfossintaxe da língua materna, Gotti afirma que “l’inizio precoce dell’apprendimento della L2 non è sufficiente in se stesso a garantire risultati superiori”³²⁴. Segundo o autor:

*il sistema cognitivo più maturo dell’adolescente, con la sua capacità di astrarre, classificare e generalizzare, può essere più adatto per il compito complesso che è l’apprendimento di una seconda lingua piuttosto che il tipo di apprendimento inconscio e automatico che si pensa che sia caratteristico dei bambini più piccoli*³²⁵.

Parece, portanto, que as mais complexas e elaboradas capacidades cognitivas dos adolescentes e um maior conhecimento do mundo desempenhem um papel de extrema importância na aprendizagem linguística.

³²¹ Pierangela Diadori, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli, *Manuale di didattica dell’italiano L2* (Perugia: Guerra Edizioni, 2009), 108.

³²² Gianfranco Porcelli, *Principi di glottodidattica* (Milano: La Scuola, 1994), 148.

³²³ Balboni, *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, 58.

³²⁴ Maurizio Gotti, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare* (Bologna: Zanichelli, 1986), 13.

³²⁵ *Ibid.*, 14.

Delineiam-se, em seguida, os principais processos cognitivos e neurológicos que a criança desenvolve durante dos anos de escolarização e que influenciam a aprendizagem linguística:

- a. *o desenvolvimento da memória explícita*: por volta dos 8-9 anos, na passagem entre a primeira e a segunda infância, o processo de acomodação das informações no cérebro da criança muda: antes ela aprende através da memória implícita, a qual “comporta l’acquisizione di conoscenze [...] casuali, senza la necessità di attenzione specifica – e – [...] introspezione razionale”³²⁶, depois, assiste-se ao amadurecimento da memória explícita, a qual “consente di immagazzinare conoscenze e competenze in maniera esplicita, riflettendo anche sul processo di apprendimento”³²⁷. Em breve, passa-se de um processo de interiorização espontânea e automática de língua, para uma aprendizagem mais consciente, ligada à esfera racional. Por isso, é essencial, a nível didático, distinguir as melhores metodologias a serem utilizadas em relação às duas diferentes fases. Balboni e Daloisio, sustentam que, nos primeiros anos de escolarização, uma vez que a criança ainda acomoda as informações implicitamente, a melhor maneira de lidar com a matéria seja o “accostamento linguistico”³²⁸, ou seja, uma exposição à língua rica e frequente, que retome situações familiares e as atue em contexto escolar, baseando-se mais na exposição linguística em um ambiente positivo e estimulante do que na formalização do conteúdo do ensino. Aos 6, 7 e 8 anos o ensino “deve rappresentare un’occasione di scoperta, non solo della lingua ma anche degli aspetti legati alla crescita semiotica, relazionale, culturale e cognitiva dell’allievo”³²⁹. Em seguida, com o amadurecimento da memória explícita, os autores concordam em passar para um ensino linguístico mais formal, que compreenda uma reflexão mais profunda sobre os aspectos linguísticos envolvidos, em que “ciò che è stato spontaneamente scoperto viene sistematizzato e rielaborato, introducendo momenti di riflessione metacognitiva”³³⁰;

³²⁶ Maria Cecilia Luise e Graziano Serragiotto, “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, Laboratorio Itals – dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca’ Foscari di Venezia, 9. https://www.italy.it/sites/default/files/Filim_adulti_bambini_luise_serragiotto_teorica.pdf.

³²⁷ Paolo E. Balboni e Michele Daloisio, *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto: un’indagine sulla metodologia didattica* (Perugia: Guerra, 2011), 47.

³²⁸ *Ibid.*

³²⁹ *Ibid.*, 44.

³³⁰ *Ibid.*

- b. *o desenvolvimento neurossensorial*: falando de período crítico, aludiu-se à extraordinária recepção sensorial que caracteriza a criança durante os primeiros anos de vida, a qual utiliza os sentidos para entrar em contato com o mundo ao seu redor. Exatamente por isso, a nível didático, nos primeiros anos de escola, “l’insegnamento della lingua non può basarsi su astrazioni, schemi, regole, ma deve partire dal nominare ciò che si tocca, dal descrivere ciò che si vede”³³¹. Em particular, vista a extraordinária plasticidade do sistema fônico da criança e a sua capacidade imitativa, já que “gli abiti uditivi del bambino non sono ancora rigidamente fissati lungo una sua linea di schemi fonetici”³³², vários autores preferem “privilegiare lo sviluppo delle abilità orali”³³³, passando à escrita só em um segundo momento;
- c. *o processo de mielinização*: este processo, responsável pelo desenvolvimento de uma memória sólida, começa por volta dos 7 anos, e acaba só pelos 20 ³³⁴. Entende-se, portanto, a dificuldade de uma criança aos primeiros anos de escola em decorar conceitos ou palavras. No que diz respeito à memorização do léxico, inclusive, diferentemente da dimensão fonética ou morfossintática, cujo desenvolvimento está estritamente relacionado ao período crítico, os autores não a consideram uma prioridade absoluta, afirmando que é possível aprender palavras novas sem excessiva dificuldade ao longo da vida inteira³³⁵;
- d. *o desenvolvimento da atenção*: a dificuldade da criança em prestar atenção durante períodos prolongados, muitas vezes, não é falta de disciplina, mas é uma questão ligada ao desenvolvimento neurológico: as estruturas do lobo frontal do cérebro, responsáveis pelos processos atentos, amadurecem só por volta dos 8 anos, tornando, nos primeiros anos de escola, a persistência da atenção em uma tarefa extremamente difícil³³⁶;
- e. *a lateralização cerebral*: a lateralização cerebral é o processo que prevê a estabilização das funções cognitivas em áreas específicas dos hemisférios cerebrais, o que permite

³³¹ Balboni, *Le sfide di Babele*, 94.

³³² Gotti, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, 15.

³³³ Porcelli, *Principi di glottodidattica*, 149.

³³⁴ Luise e Serragiotto, “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, 9.

³³⁵ Balboni e Dalosio, *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto*, 44.

³³⁶ Luise e Serragiotto, “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, 9.

elaborar os estímulos que alcançam o cérebro de maneira mais completa, seja globalmente seja analiticamente. Este processo demora para se estabilizar e, segundo Balboni³³⁷, fixa-se só na adolescência, portanto, durante muitos anos, a criança elabora os *inputs* mais globalmente do que analiticamente.

Considerado tudo isso, pode-se afirmar que, por volta dos 8 anos, ou seja, ao terceiro ano escolar, o cérebro da criança passa por uma relevante fase de maturação, o que torna necessário tomar uma série de cuidados metodológico-didáticos no ensino da língua. Resumindo:

- da ação à reflexão: nos primeiros anos de escola a aprendizagem linguística caracteriza-se pela ação, ou seja, pela necessidade que o professor “faccia fare cose ai bambini”³³⁸. A criança, de fato, sendo muito receptiva, privilegia atividades de manipulação ligadas ao concreto e aprende de maneira inconsciente e automática informações relacionadas ao que experimenta. Após os 8 anos, ao contrário, pode-se passar para um ensino mais formal e abstrato, abrindo-se, gradualmente, para a reflexão linguística e a tarefas cognitivamente mais complexas. Tudo isso se reflete também no natural processo de aprendizagem linguística, que vai do global ao analítico, percurso que é preciso respeitar sempre no ensino. Além disso, privilegiar uma abordagem indutiva, em vez de dedutiva, facilita ainda mais o aprendizado linguístico: é melhor partir da prática, da ação, do exercício, para chegar, depois, à generalização, à abstração, à regra³³⁹;
- da oralidade à escrita: privilegia-se partir da dimensão oral da língua, por causa do desenvolvimento fônico da criança e por questões de alfabetização, e passar, depois, para a escrita, a qual comporta uma abstração maior;
- a atenção: melhor propor atividades mais breves nos primeiros anos de escola para, ao longo do tempo, torná-las cada vez mais compridas, para não perder a atenção dos alunos.

³³⁷ Balboni, *Le sfide di Babele*, 96.

³³⁸ Balboni e Dalosio, *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto*, 49.

³³⁹ Luise e Serragiotto, “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, 10.

O desenvolvimento cognitivo continua amadurecendo ao longo da vida inteira, tornando as reflexões linguísticas progressivamente mais profundas e sistemáticas, como afirma Balboni: “le conoscenze dichiarative, semplici affermazioni di dati di fatto, maturano in conoscenze procedurali sempre più complesse [...] e approdano a vere e proprie rappresentazioni mentali, a mappe concettuali via via più complete”³⁴⁰.

Os adolescentes, que já finalizaram o processo de lateralização cerebral, apresentam capacidades de análises e de definição metalinguísticas bastante maduras, aspecto que não se pode ignorar em glotodidática, já que “proseguire con il cosiddetto «approccio naturale» oltre i 13-14 anni significa offendere la maturità cognitiva dello studente e rinunciare a tutte le potenzialità offerte da una mente ormai in grado non solo di realizzare lingua, ma anche di spiegare la propria esecuzione linguistica”³⁴¹.

5.2.2 A esfera afetiva

Como no caso da esfera cognitiva, também tratando de dimensão afetiva do aprendiz, parte-se de uma concepção moderna do sujeito, ligada às abordagens humanísticas do final do século passado. Entre elas, surgiram as chamadas perspectivas afetivas, cujos objetivos eram reconhecer o universo sentimental e emocional do aprendiz no processo de aquisição linguística e pesquisar “percorsi didattici capaci di minimizzare le resistenze di carattere psicoaffettivo che i discenti oppongono in modo palese o occulto”³⁴².

Segundo Titone, “i fattori motivazionali (affettivi e di atteggiamento) rivestono un ruolo di insospettata importanza rispetto ai fattori cognitivi e attitudinali è [...]” – e, continua o autor – “i fattori affettivi in generale (motivazione, atteggiamento, tono emotivo, reazioni profonde conscie o inconscie), [...] determinano per così dire la sedimentazione tenace delle acquisizioni”³⁴³.

Em relação a isso, Titone acredita que a aquisição profunda e duradoura das informações, é, em primeira instância, relacionada à participação e à presença ativa do “*io* del soggetto”³⁴⁴, que guia e coordena todas as operações mentais finalizadas a um aprendizado integral. O autor, também, denomina esse processo “principio della auto-attività [...]” –

³⁴⁰ Balboni, *Le sfide di Babele*, 97.

³⁴¹ *Ibid.*

³⁴² Porcelli, *Principi di glottodidattica*, 83.

³⁴³ Renzo Titone, “La dimensione affettiva” in *Lingue straniere per la scuola elementare*, ed. Giovanni Freddi (Venezia: IRRSAE Veneto, 1987), 48.

³⁴⁴ *Ibid.*

explicando que – “l’apprendimento si manifesta anzitutto come una forma di attività endogena, cioè scaturente dall’intimo del soggetto e non imposta dall’esterno”³⁴⁵.

À luz deste princípio, é claro que, para que o sujeito seja ativamente envolvido no processo de aquisição, o impulso à participação deve vir dele, o que torna central o fator motivação. Como afirma Stevick, parafraseado por Porcelli, “si impara in modo duraturo ciò che viene percepito come importante per la propria vita, come incisivo per la costruzione della propria personalità e professionalità”³⁴⁶.

Além disso, Titone considera imprescindível levar em conta também os fatores afetivos que envolvem o discente, já que a aprendizagem não é um processo descontextualizado: ela acontece em um determinado ambiente e é influenciada pelos contatos que se estabelecem entre os sujeitos participantes.

Pode-se afirmar que esta perspectiva supera definitivamente, como resume Banzato, a antiga abordagem estritamente ligada ao cognitivismo: “l’apprendimento non si configura più come un evento cognitivo isolato che si realizza nella mente di un soggetto, ma piuttosto come un’esperienza in un dato contesto che si crea in relazione a contesti, linguaggi, sistemi simbolici, artefatti culturali, interazioni sociali”³⁴⁷.

Vários estudos sobre a motivação revelaram a sua múltipla natureza, também em âmbito linguístico. Em particular, Lambert e Gardner, em 1959, distinguiram entre dois principais impulsos motivacionais, baseados respectivamente em interesses linguístico-culturais para uma outra etnia (motivação integrativa) ou em interesses práticos ligados à esfera pessoal do aluno, que vê a língua estrangeira como um meio para alcançar proveitos no futuro (motivação instrumental)³⁴⁸.

Pelos documentos analisados em 4.1, o estudo do italiano em Nova Veneza, pelo menos a nível teórico, deveria encontrar a sua motivação nos laços que, histórica e culturalmente, ligam o território catarinense à italianidade. Apesar disso, a pesquisa revelou que, não tendo quase mais contatos com a língua e a cultura italiana, os alunos não reconhecem a sua importância a nível de identidade cultural. Conseguir uma motivação desta natureza, de fato, pressupõe uma reflexão bastante profunda por parte do discente e, considerando que a maioria dos alunos é ainda muito nova, não é possível pretender esta conexão motivacional.

³⁴⁵ *Ibid.*, 50.

³⁴⁶ Porcelli, *Principi di glottodidattica*, 85.

³⁴⁷ Monica Banzato, *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell’era digitale* (Bologna: CLUEB, 2012), 34.

³⁴⁸ Gotti, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, 8.

*Un bambino non ha di norma spinte utilitaristiche per imparare una lingua straniera: una lingua straniera infatti non gli serve per la realizzazione di bisogni comunicativi immediati e di sopravvivenza, per i quali gli basta la lingua materna, né egli è in grado di proiettarsi nel futuro per mettere in primo piano eventuali bisogni che potrà avere quando sarà cresciuto e che potranno essere risolti con la conoscenza della LS.*³⁴⁹

À luz disso, é útil que o professor introduza e estimule artificialmente a motivação ao estudo da língua estrangeira, cuja melhor forma, pois garante uma aprendizagem mais profunda e duradoura, é a ligação ao prazer de aprender: como afirma Balboni, “si memorizza cio che *si vuole* memorizzare”³⁵⁰.

Krashen trata disso através da metáfora do filtro afetivo, exposta na sua *Second Language Acquisition Theory* de 1983, segundo a qual “in stato di serenità l’adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e di stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l’amigdala [...] e l’ippocampo”³⁵¹, impossibilitando a memorização.

Em relação a isso, mencionam-se os estudos de Schumann (1997-2004) e Arnold (1999)³⁵², segundo os quais o cérebro humano avalia os estímulos que recebe segundo o prazer a eles ligado, e, conseqüentemente, decide se proceder à interiorização de novos elementos ou não. Isto é, interioriza-se com base na apreciação do estímulo. Segundo os autores, o prazer no estudo linguístico acompanha elementos quais a atratividade e a beleza dos *inputs* recebidos, a variedade das atividades propostas, a funcionalidade em responder às necessidades dos estudantes, a realizabilidade e a segurança psicológica e social que comportam. Apresentar tarefas e exercícios variados, na própria natureza e nos materiais utilizados, utilizar *inputs* esteticamente bonitos e prazerosos e propor atividades que não ponham em risco a autoconfiança e a imagem social do estudante, facilita a aprendizagem e evita o levantamento do filtro afetivo.

No que diz respeito à funcionalidade e a segurança psicológica e social das atividades propostas em sala de aula, é preciso distinguir entre turmas de crianças e de adolescentes, já que se trata de universos distintos, cujas necessidades comunicativas e afetivas diferem muito.

³⁴⁹ Luise e Serragiotto, “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, 10.

³⁵⁰ Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, 61.

³⁵¹ Balboni, *Le sfide di Babele*, 42.

³⁵² Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, 62-63.

Entre a criança e o adulto, na escola, estabelece-se um relacionamento vertical: o aluno reconhece a diferença de competência e de experiência entre si e o professor, e, consciente da sua pouca autonomia, procura ajuda e aprovação³⁵³.

Schumann afirma que na criança há “una maggiore permeabilità sociale ed emotività dell’io linguistico”³⁵⁴, um dos motivos pelos quais a infância é definida, por muitos, o melhor período de aquisição linguística, já que “il bambino è più disinibito e meno incline a farsi condizionare dalla paura di sbagliare, per cui si dimostra maggiormente ricettivo all’apprendimento”³⁵⁵. Essa menor inibição da criança e o contato que ela procura com o adulto, são dois fatores que, utilizados nas medidas certas, podem otimizar o processo de aprendizagem.

Delineiam-se, em seguida, os principais cuidados que é útil tomar no ensino linguístico para evitar afetar negativamente a esfera emotiva da criança e para criar um espaço harmonioso em sala de aula;

- a. *o relacionamento professor-aluno*: a escola representa a primeira instituição social com a qual a criança, geralmente, entra em contato. O professor, nesse contexto, passa a substituir a figura dos pais, e é visto pela criança, especialmente nos primeiros anos, como um modelo, cuja aprovação é de extrema importância. Para que o aprendizado seja eficaz, é necessário estabelecer um relacionamento de simpatia e confiança entre aluno e professor, evitando todos aqueles estados de ansiedade ou de “perigo afetivo” que afetam o processo de aprendizagem. Existe uma série de atitudes que o professor pode tomar durante as aulas para evitar alterar a esfera emocional da criança, entre as quais: reforçar sempre que possível ao desempenho da criança com um *feedback*, passando para ela uma sensação de sucesso e de consideração, dar a mesma atenção a todos os elementos da turma, fornecer o *input* linguístico mais vezes e, se for necessário, utilizando formas diferentes, para que todos sejam incluídos, privilegiar a repetição coral mais do que a individual, chamar para responder antes os voluntários e depois os outros etc..³⁵⁶;

³⁵³ Paolo E. Balboni, *Perché insegnare l’italiano ai ragazzi italiani: e come* (Venezia: Marsilio, 2017), 31.

³⁵⁴ Gotti, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, 15.

³⁵⁵ *Ibid.*

³⁵⁶ Renzo Titone, *La lingua straniera nella scuola elementare: guida didattica* (Roma: Armando, 1990), 26.

b. *coerência entre os conteúdos e às necessidades comunicativas*: é importante, no ensino linguístico, trabalhar com situações que possam satisfazer as necessidades comunicativas dos alunos, ou seja, que “abbiano un legame effettivo con la vita personale degli studenti”³⁵⁷. Selecionar conteúdo didático que seja relevante para os aprendizes, e que esteja relacionado ao dia a dia deles, tornando o estudo da língua uma experiência significativa, permite a criação de conexões concretas entre a vida dos alunos e a língua estrangeira, a qual deixa de ser vista como uma abstração longe e desnecessária e torna-se, ao contrário, um instrumento de comunicação alternativo. Lembra-se de que as crianças, sobretudo as mais novas, têm ainda dificuldades em abstrair, e, portanto, trabalhar com elementos familiares, como, por exemplo, objetos presentes na sala de aula, facilita o processo aquisitivo. Segundo Titone, é útil “conferire veste verbale alle cose (oggetti ed esperienza) che costituiscono l’argomento normale di conversazione dei bambini di una data età”³⁵⁸, como saudações, vocábulos e expressões ligadas à escola, à família, à comida, à música, etc... Em consequência disso, é claro que não é recomendável propor a um adolescente de 15 anos situações comunicativas ligadas ao mundo infantil. Além disso, tratando de crianças, Luise e Serragiotto afirmam que o papel da dimensão expressiva e criativa da língua encontra-se muito próxima da visão dos alunos:

*vanno presi in considerazione tutti quei tipi di testo che possono essere vicini al mondo dei bambini, che rispondono alla funzione poetico-immaginativa, espressiva, narrativa, creativa, che permettono di usare la lingua per il puro piacere di usarla, per creare mondi fantastici, per giocare con essa.*³⁵⁹

Por isso, músicas, cantigas de criança, poemas e contos são todos elementos úteis a serem utilizados, pois fazem parte do dia a dia da criança, e permitem “dare un carattere di autenticità e realismo ad una lingua che non sempre ha immediate funzioni utilitaristiche”³⁶⁰;

³⁵⁷ Luise e Serragiotto, “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, 11.

³⁵⁸ Titone, *La lingua straniera nella scuola elementare*, 44.

³⁵⁹ Luise e Serragiotto, “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti”, 11.

³⁶⁰ *Ibid.*

- c. *graduar as estruturas*: as estruturas da língua devem ser introduzidas das mais fáceis às mais difíceis. Em geral, as atividades propostas em sala de aula devem sempre partir de tarefas simples, para sustentar a motivação dos alunos durante as atividades sucessivas: se a criança começa com um insucesso, não terá interesse ou motivação em continuar. Além disso, é preciso que as estruturas sejam coerentes com a idade dos alunos e respeitem os tempos de aprendizado de cada um³⁶¹;
- d. *ensino divertido e sistemático*: a jocosidade e a diversão que o ensino linguístico pode contemplar, não implicam, porém, falta de organização das aulas. É tarefa do professor premeditar e planejar os objetivos de cada unidade didática e programar as aulas com atividades finalizadas a cumprir as metas previstas, não deixando de, no final, avaliar se os objetivos prefixados foram atingidos. As atividades, também, devem ser participativas e ativas, sem pausas desnecessárias e entediadas que podem baixar a atenção dos estudantes³⁶².
- e. *o ambiente de ensino*: um contexto visivelmente agradável e estimulante motiva o aprendizado. Mary Finocchiaro, pioneira da glotodidática infantil, afirma que o professor, na construção da própria aula, deve não só desenvolver relacionamentos pessoais agradáveis, mas também construir a chamada *cultural island*: “l’aula deve diventare una replica in miniatura del paese straniero [...] bisogna dare ai bambini il senso e la convinzione che la lingua è un mezzo funzionale di comunicazione e non un esercizio scolastico”³⁶³.

À luz de tudo isso, considera-se a glotodidática lúdica uma abordagem útil a ser utilizada no contexto em questão, pois valoriza todos os princípios recém-delineados. Até hoje, existem ainda muitos professores que dividem sistematicamente momentos recreativos de momentos de estudo, achando-os inconciliáveis. Em relação a isso, afirmam Caon e Rutka:

Non riconoscendo il gioco come modalità di apprendimento, si nega il valore paradigmatico della glottodidattica ludica che individua nella ludicità – intesa come carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali

³⁶¹ Titone, *La lingua straniera nella scuola elementare*, 45.

³⁶² *Ibid.*, 27.

³⁶³ *Ibid.*, 24.

*dell'apprendente – la condizione fondamentale per un'acquisizione stabile, duratura e profonda della lingua e per un'educazione alla cooperazione e alla solidarietà della persona-allievo*³⁶⁴.

Encorajar o envolvimento do aprendiz a nível global, é um dos princípios da glotodidática lúdica, que se alinha com as teorias de Titone anteriormente expostas. Citando Freddi, de fato, “il gioco rappresenta la realizzazione funzionale dell'azione totale, impegnante tutte le energie sensoriali, motorie, cognitive e affettive del fanciullo nel contesto di una situazione naturalmente stimolante”³⁶⁵.

Além disso, a nível afetivo, a técnica lúdica tenta “attenuare tutte le resistenze e le difficoltà di ordine psicologico”³⁶⁶, cria um ambiente estimulante que não interfere com o filtro afetivo e estabelece “empatia o immedesimazione affettiva [...]” –, o que – “favorisce la comunicazione e quindi l'uso appropriato e motivato della lingua”³⁶⁷.

Ainda, expressar-se através de atividades lúdicas, faz parte da natureza da criança, e, por isso, utilizar o jogo em didática, de um alguma forma, realiza as suas exigências. A tal propósito, “sarebbe auspicabile che anche i giochi glottodidattici, nei limiti del possibile, traducessero esperienza di simbolizzazione e obbedissero a esigenze di comunicazione”³⁶⁸.

No que se refere aos adolescentes, tratando-se de uma situação cognitiva e emotiva completamente diferente, é preciso fazer algumas considerações.

O período da adolescência é visto como a transição entre a idade infantil e a idade adulta, e prevê uma primeira fase chamada pré-adolescência, aos 12 anos, e uma verdadeira adolescência, por volta dos 14. Nesse período o sujeito, além de amadurecer a nível cognitivo, como falou-se anteriormente, desenvolve uma série de especificidades afetivas, que determinam delicadas transformações a nível sócio-relacional³⁶⁹.

No adolescente desperta-se o desejo de criar uma identidade própria: não reconhecendo mais os antigos valores que o representavam durante a infância, sente a necessidade de determinar uma nova ideia de si, projetando-se no futuro e procurando uma própria individualidade, feita de ideias novas e de uma maior autonomia. Problemas nessa fase de autoafirmação, segundo Luciani, podem ter relevantes consequências a nível escolar:

³⁶⁴ Fabio Caon e Sonia Rutka, *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2* (Perugia: Guerra, 2004), 22.

³⁶⁵ Titone, “La dimensione affettiva”, 52.

³⁶⁶ Caon e Rutka, *La lingua in gioco*, 23.

³⁶⁷ Titone, “La dimensione affettiva”, 53.

³⁶⁸ *Ibid.*

³⁶⁹ Gotti, *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, 16.

*Una crisi d'identità, o la formazione di un'Organizzazione di Personalità patologica, si riflette nell'adolescenza anche attraverso l'oscillazione del rendimento scolastico, nella carente organizzazione allo studio, nella mancanza di interesse verso la scuola, sino anche all'abbandono scolastico.*³⁷⁰

Além disso, o aluno adolescente muda a hierarquia dos relacionamentos na escola: “il filtro affettivo diventa più sensibile alle dinamiche relazionali tra pari, in quanto anche i compagni di classe diventano un punto di riferimento per l'apprendimento”³⁷¹, substituindo, portanto, o relacionamento vertical com o professor, por um laço horizontal entre os colegas, tornando a aprovação dos pares muito mais significativa do que a do adulto.

À luz disso, é preciso que o professor, a nível didático, tome uma série de cuidados para evitar perturbar o delicado momento em que o adolescente está passando. Uma correção assídua dos erros e uma contínua intervenção por parte do professor, não são mais aceitas pelo aluno adolescente, já que “possono interferire con l'immagine di sé e con la relazione con il gruppo dei pari, in via di costruzione”³⁷². Na mente do adolescente errar não é mais permitido e exceler não é desejado como antes: cria-se um pato social entre os pares que parece valorizar a mediocridade.

Consideradas as reflexões sobre os impulsos que guiam o aprendizado, é claro que, vistas as novas necessidades e atitudes do adolescente, é preciso reconsiderar os fatores motivacionais que sustentam o estudo da língua estrangeira. O prazer continua sendo um ótimo ponto de partida, mas, agora, parece não ser mais suficiente: o adolescente, tendo necessidades cognitivas e afetivas mais complexas do que a criança, precisa estar motivado também a nível racional e utilitário. Durante a pesquisa, de fato, apareceu que alguns estudantes não gostavam de estudar o italiano porque não reconheciam alguma vantagem nele, citando a professora M.: “*se nunca vou pra itália, por que tenho que estudar italiano?*”. Uma reação do tipo não surpreende, já que alunos desta idade, no processo de construção da própria identidade, estão em contínua projeção para futuro, muito mais do que as crianças, e, portanto, precisam de uma motivação mais ao longo prazo, e não só ligada ao prazer momentâneo do *input* linguístico proposto.

³⁷⁰ Manuel Luciani, “Rendimento scolastico in adolescenza: metodo di studio, emozioni, dimensione relazionale”, *State of mind: il giornale delle scienze psicologiche*. <https://www.stateofmind.it/2018/10/rendimento-scolastico-adolescenti/>.

³⁷¹ Diadori, Palermo e Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, 108.

³⁷² Balboni, *Le sfide di Babele*, 95.

Retomando as teorias motivacionais de Lambert e Gardner (1959), delineiam-se duas atitudes que o professor pode tomar para motivar os seus estudantes adolescentes ao estudo do italiano: de um lado o interesse pode ser despertado através do uso de recursos que os jovens consideram mais atrativos, como filmes, jornais, músicas, vídeos, projetos, trocas virtuais com outros adolescentes italianos, ou seja, meios que possam tornar a língua algo interessante e próximo aos interesses deles, despertando uma motivação integrativa em relação ao país estrangeiro; do outro lado, o professor pode incentivar uma motivação de tipo instrumental, ligada à utilidade prática de conhecer uma língua estrangeira para o futuro, profissional e experiencial.

Voltando à motivação ligada ao prazer, é preciso sublinhar que atividades de tipo lúdico, agora, podem continuar sendo utilizadas, mas com os devidos cuidados. Os adolescentes precisam de tarefas cognitivamente mais desafiantes e afetivamente seguras: eles gostam de elaborar estratégias, seguir regras, achar soluções lógicas, trabalhar com hipóteses, gostam de se desafiar, ultrapassar os próprios limites e afirmar a própria originalidade, procurando, ao mesmo tempo, a aprovação dos pares, sem, absolutamente, passar vergonha na frente deles³⁷³. O maior risco é que o adolescente perceba as metodologias lúdicas como infantis, por isso é importante discutir com ele sobre a natureza psicológica e cognitivas das atividades e as suas utilidades glotodidáticas³⁷⁴.

Um outro aspecto muito importante na didática para os adolescentes é o espaço de liberdade que tem que ser deixado ao discente. Em relação a isso, reconhece-se que abordagens didáticas particularmente úteis nesse contexto são as baseadas na aprendizagem cooperativa, a qual deixa:

*ampio spazio ad attività da svolgere in gruppo, attraverso cui possa essere sviluppata l'autonomia del discente, sperimentata la capacità di relazionarsi agli altri e di ricercare soluzioni condivise, stimolata l'autocorrezione, promosso il monitoraggio del proprio apprendimento e ridotto l'intervento diretto dell'adulto, che continua comunque ad essere presente organizzando l'azione didattica e fornendo il sostegno richiesto.*³⁷⁵

Enfim, pode-se afirmar que um bom relacionamento com entre o professor e o aluno adolescente, baseado no respeito recíproco e no diálogo, é a chave do sucesso. Como afirma

³⁷³ Caon e Rutka, *La lingua in gioco*, 39.

³⁷⁴ Balboni, *Le sfide di Babele*, 96.

³⁷⁵ Diadori, Palermo e Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, 112.

Luciani “Una buona relazione con gli insegnanti si collega ad una maggiore motivazione nell’apprendimento scolastico”³⁷⁶. Como vários estudos demonstraram, os adolescentes preferem adultos abertos e não oprimentes do que professores rígidos, severos e distantes das necessidades deles³⁷⁷.

5.2.3 A esfera sociocultural

Segundo Zuanelli, ao introduzir uma língua estrangeira no curriculum escolar de uma determinada comunidade, é essencial considerar as atitudes que os estudantes, as suas famílias e a sociedade em geral têm em relação àquele determinado elemento de inovação, sendo que “l’atteggiamento culturale positivo si correla direttamente alla motivazione e al possibile successo dell’insegnamento”³⁷⁸. Resistências, preconceitos e avaliações negativas por parte da comunidade ou dos professores, representam, de fato, o maior obstáculo para a aquisição, e, por isso, antes de tudo, é preciso abordar estimular atitudes e disposições de abertura e respeito em relação à comunidade estrangeira.

Balboni e Caon tratam disso sublinhando a importância da comunicação intercultural na didática, cuja construção requer “lo sviluppo di abilità relazionali, di un atteggiamento interculturale, di una disponibilità alla differenza”³⁷⁹, dimensões que é possível alcançar através de uma maior sensibilização racional e emotiva ao fenômeno, aceitando a existência de modelos culturais diferentes dos nossos, respeitando as diferenças e aceitando os outros. O ambiente ao redor do discente, neste sentido, joga um papel fundamental: em uma situação em que a língua estrangeira é aceita pela comunidade, o discente sente-se autorizado e até incentivado ao seu aprendizado.

Em nova Veneza, mostrou-se que, não obstante alguns anos atrás houvesse uma certa vergonha em relação à língua italiana, legado de uma violenta e demorada opressão durante muitos anos, hoje em dia a italianidade é muito valorizada, sobretudo pelos adultos, que vêm no seu estudo boas oportunidades para o futuro das crianças, em termos de desenvolvimento pessoal e de oportunidades de trabalho.

³⁷⁶ Luciani, “Rendimento scolastico in adolescenza: metodo di studio, emozioni, dimensione relazionale”.

³⁷⁷ Augusto Palmonari, *Psicologia dell’adolescenza* (Bologna: il Mulino, 2011), 265.

³⁷⁸ Elisabetta Zuanelli, “La dimensione socioculturale” in *Lingue straniere per la scuola elementare*, ed. Giovanni Freddi (Venezia: IRRSAE Veneto, 1987), 72.

³⁷⁹ Paolo E. Balboni e Fabio Caon, *La comunicazione interculturale* (Venezia: Marsilio Editori, 2015), 36.

Segundo Titone, existe uma relação entre o grau de abertura à língua e à cultura estrangeira e a idade do discente:

*l'assenza [...] di atteggiamenti negativi o pregiudiziali nei bambini di scuola materna ed elementare e, in senso positivo, la disponibilità serena e aperta verso tutte le lingue e tutte le culture che caratterizzano il bambino, anteriormente a eventuali deviazioni di processi di pseudo-socializzazione, costituiscono fattori di fondamentale importanza favorevoli a un buon apprendimento di qualsiasi lingua in età precoce.*³⁸⁰

Se a criança, ainda pouco influenciada pela sociedade, apresenta traços de abertura e aceitação em relação ao alheio, na adolescência, a situação é oposta: as mudanças de natureza sociais e psicológicas alteram aquela aceitação e curiosidade infantil em relação ao “novo”, gerando, nesses anos, uma sensação de rejeição do diferente³⁸¹.

Estudar italiano não significa limitar-se à língua, têm que se considerar também aspectos ligados às suas componentes culturais e extralinguísticas. Em relação à educação cultural, Zuanelli, sublinha a importância de um ensino cultural explícito, que preveja unidades didáticas interculturais, atitude positiva em relação às outras culturas, projetos interculturais, elementos culturais no ensino do léxico etc.. Tudo isso, além de ser formativo em termos de competência comunicativa, é útil para desenvolver a chamada empatia cultural, a qual sustenta a motivação ao estudo.

Sendo que “il solo contatto linguistico privo di un lavoro culturale non sembra sufficiente a garantire un atteggiamento positivo verso le culture straniere”³⁸², criar pontes entre a própria maneira de ver o mundo e a estrangeira, distinguindo diferenças e pontos em comum, entender como funciona o mundo sob uma outra perspectiva ou reconhecer elementos de italianidade na cultura de Nova Veneza (pensa-se só a nível culinário, em âmbito religioso ou em relação às festas quantos elementos derivam da cultura italiana), representam interessantes objetivos para possíveis atividades culturais, finalizadas a reconhecer aquele laço identitário que liga os dois países.

O ensino cultural explícito vai além da mera apresentação da cultura estrangeira, tenta pôr em contato elementos culturais da vida do aprendiz com os alheios, “attraverso attività di ricerca guidata e materiali interculturali inerenti realtà motivanti per la vita del bambino”³⁸³.

³⁸⁰ Titone, “La dimensione affettiva”, 50.

³⁸¹ Zuanelli, “La dimensione socioculturale”, 72.

³⁸² *Ibid.*, 76.

³⁸³ *Ibid.*

5.3 Aprender o léxico

Analisados os conteúdos mínimos da disciplina “língua italiana” da escola Libero Ugioni em Nova Veneza³⁸⁴, notou-se que a maioria dos tópicos previstos está ligada ao aprendizado de léxico, sobretudo nos primeiros anos, como se mostra na seguinte tabela:

TABELA 6 - Tópicos lexicais previstos pelos conteúdos mínimos cada ano.

1º ano	Colori
	Numeri (0-10)
	La famiglia
	Gli animali
	I materiali scolastici
	Le forme geometriche
	L’aula / la classe
	La frutta
2º ano	La casa (stanze)
	I mobili della casa
	Numeri (0-25)
	I giocattoli
	I giochi
	I colori basici
	I mezzi di trasporto
	Il corpo
	La faccia
	Animali domestici
	Animali dello zoo
	La città
	La campagna
3º ano	I momenti della giornata
	Il cibo e i momenti per mangiare

³⁸⁴ Para o texto completo ver anexo B, 140-144.

	Numeri (0-40)
	Le stagioni, i mesi, i giorni della settimana
	I vestiti
	Gli astri
	Le professioni
	La famiglia più completa
	Numeri ordinali (1-5)
	Che tempo fa?
4° anno	I colori (tutti)
	Numeri ordinali (1-9)
	Numeri (0-50)
	Caratteristiche umore
	Lo sport
	Le figure geometriche
5° anno	Numeri (0-100)
	Numeri ordinali (1-20)
	Le ore
	Strumenti musicali
	Utensili domestici
6° anno	Numeri (0-100)
	Le ore
	Il corpo umano
	I segni della matematica
	Localizzare le cose nello spazio (destra, sinistra...)
7° anno	Segni matematica
	Igiene personale
	Operazioni matematica
	Ambiente scolastico
8° anno	Numeri
	Operazioni
	Avverbi di luogo (sopra, sotto..)
9° anno	Le ore

	Gli aggettivi brutto, bello..
	Sempre, spesso, avverbi di frequenza
	Ieri, domani...
	Vocabolario per fare un giro in Italia

Nota-se que, nos primeiros anos, se prevê o ensino de substantivos concretos, relativos a ambientes familiares, como a sala de aula, a família, os animais etc. Avançando, a partir do quinto ano, começam-se a estudar também vocábulos mais abstratos, ligados à esfera pragmática e comunicativa da língua, como as horas ou os advérbios, coerentemente com as considerações sobre o diferente desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes feitas no subcapítulo anterior.

Considerada a falta de material didático e a quantidade de tópicos ligados ao aprendizado lexical prevista pelo programa curricular da disciplina, decidiu-se, nesta seção e na seguinte, tratar do ensino e aprendizagem do léxico, sugerindo, no final, técnicas didáticas e atividades práticas, a fim de auxiliar as professorar no processo de desenvolvimento de material didático.

Durante muitas décadas do século passado, em âmbito glotodidático, dominaram a abordagem formalista e o método da gramática-tradução, cuja filosofia de base sustenta que saber uma língua significa dominar as estruturas gramaticais a ela subjacentes, ou seja, as suas componentes fonético-fonológicas, ortográficas e morfossintáticas³⁸⁵.

Hoje em dia, ao contrário, predomina uma perspectiva diferente, que ressalta o valor do léxico, chegando a afirmar que a língua não é mais uma gramática lexicalizada, mas um “lessico grammaticalizzato”³⁸⁶. Essa abordagem encaixa-se perfeitamente com a teoria do *Lexical Approach* que Michael Lewis propôs nos anos 90 do século passado, a qual, porém, estimada simples demais a nível metodológico, não teve muito sucesso. Reconhecendo a natureza lexical da língua e o papel subordinado da gramática em comparação ao léxico, considera-se essa abordagem interessante para o trabalho em questão, pois focada na aprendizagem do léxico.

Segundo uma perspectiva pragmática do ensino linguístico, Lewis acredita que o sucesso na comunicação é mais importante do que a precisão gramatical, já que “in reality, we

³⁸⁵ Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, 91.

³⁸⁶ *Ibid.*, 92.

do not have to be grammatically correct to communicate effectively, but we need to be correct with our use of lexis”³⁸⁷. Resume Moudraia:

*The lexical approach concentrates on developing learner’s proficiency with lexis, or words and word combinations. It is based on the idea that an important part of language acquisition is the ability to comprehend and produce lexical phrases as unanalyzed wholes, or “chunks”, and that these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar*³⁸⁸.

Segundo Lewis, a língua compõe-se de *chunks*, “independent units”³⁸⁹ que têm um significado fixo e compartilhado pela comunidade linguística que os usam. Trata-se de palavras únicas, conjuntos de palavras, combinações frequentes, expressões fixas de uso comum ou até de frases inteiras, como nos casos dos provérbios ou das metáforas, que têm uma intenção comunicativa única, independentemente, no casos das frases, do sentido de cada palavra.

O objetivo do *Lexical Approach* é que os alunos “become aware of the structural nature of the language beyond the traditional grammar structures”³⁹⁰, pois aprendendo a focar a atenção nos *chunks* ao entrarem em contato com novos *inputs* linguísticos, começarão a aproximar-se da língua de um jeito diferente, valorizando a sua componente pragmática em relação à situação comunicativa em curso.

Para notar os *chunks* que compõem a língua, Lewis propôs um modelo do tipo “Observe-Hypothesize-Experiment”³⁹¹, em oposição ao tradicional “Present-Practice-Produce paradigm”³⁹², deixando, porém, de fornecer exemplos concretos disso. Processar a língua a partir da observação em vez da regra, é coerente com o percurso natural de aquisição, que prevê a presença do sujeito ativo que observa, cria hipóteses, as verifica, as fixa e, no final, sistematiza e reflete³⁹³.

³⁸⁷ Ken Lackman, *Lexical Approach Activities: a Revolutionary War of Teaching*, KL + Ken Lackman and Associates – Educational Consultants (2011), p. 3.

³⁸⁸ Olga Moudraia, “Lexical Approach to Second Language Teaching”, *Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics - Center for Applied Linguistics* (2001), [http://www.cal.org/resource-center/resource-archive/digests/\(offset\)/60](http://www.cal.org/resource-center/resource-archive/digests/(offset)/60).

³⁸⁹ Michael Lewis, “Pedagogical implications of the lexical approach” in *Second Language Vocabulary Acquisition*, ed. James Coady e Thomas Huckin (Cambridge: University Press, 1997), 255-270.

³⁹⁰ Lackman, *Lexical Approach Activities*, p. 5.

³⁹¹ Moudraia, “Lexical Approach to Second Language Teaching”, 2.

³⁹² *Ibid.*

³⁹³ Paolo E. Balboni, *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche* (Torino: Utet Università, 2008), 68.

Porcelli, falando de *Lexical Approach*, afirma que se trata de uma “proposta operativa, basata su una riflessione di carattere linguistico e psicopedagogico che recupera i principi glottodidattici contemporanei per tradurli in tecniche didattiche”³⁹⁴ e também que “costituisce uno sviluppo dell’approccio comunicativo e ne assume i principi costitutivi”³⁹⁵. À prova disso, expõem-se, em seguida, alguns dos princípios da abordagem definidos por Lewis:

Grammatical error is recognised as intrinsic to the learning process. [...]

[...] Task and process, rather than exercise and product, are emphasised. [...]

*[...] Contemporary language teaching methods and materials tend to be similar for students at different levels of competence; within the Lexical Approach the materials and methods appropriate to beginner or elementary students are radically different from those employed for upper-intermediate or advanced students. Significant re-ordering of the learning programme is implicit in the Lexical Approach.*³⁹⁶

Reconhece-se, porém, um limite do *Lexical Approach* comparando-o com o Quadro Comum Europeu de referência para línguas³⁹⁷, no qual, não compartilhando com Lewis a ideia da superioridade do léxico em relação à gramática, se sustenta que “la competenza lessicale e quella grammaticale sono considerate parti della competenza linguistica”³⁹⁸ e têm o mesmo valor.

Apesar disso, considerou-se interessante essa abordagem pela sua coerência com os princípios da glotodidática humanística e pelas reflexões sobre a natureza pragmática do léxico. Porcelli afirma que, entre as modernas abordagens, falando da aprendizagem do léxico, “un tratto basilare dell’attenzione al lessico esteso è la costante attenzione al senso non solo in prospettiva semantica ma pragmatica”³⁹⁹. Do ponto de vista semântico, ao perguntar o que significa um vocábulo X, cria-se um relacionamento entre este último e o seu significado ou os seus significados, caso estivéssemos fora do contexto. Segundo uma perspectiva pragmática, ao invés, a pergunta melhor seria “o que se quer dizer com o vocábulo X”, criando assim um

³⁹⁴ Gianfranco Porcelli, *Comunicare in lingua straniera: il lessico* (Torino: Utet libreria, 2004), 57.

³⁹⁵ *Ibid.*, 30.

³⁹⁶ *Ibid.*, 29-30.

³⁹⁷ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um modelo reconhecido a nível internacional para descrever a proficiência em um idioma.

³⁹⁸ Diadori, Palermo e Troncarelli, *Manuale di didattica dell’italiano L2*, 149.

³⁹⁹ Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, 120.

relacionamento entre “un VOCABOLO X, il suo significato e l’intenzione comunicativa di chi lo sta usando in una data situazione”⁴⁰⁰. Segundo o autor, “Guardare alla lingua in questa ottica, anche attraverso una maggiore attenzione al lessico, significa dar senso – ai vocaboli, all’interazione in classe e alla nostra stessa professione di educatori”⁴⁰¹, tornando a lingua mais viva, já que “veicola messaggi che sono espressione autentica dell’io, [...] fa comunicare le persone tra di loro e quindi le fa crescere umanamente.” Como afirma o autor, “lingue diverse non sono etichette diverse messe sugli stessi oggetti, ma modi diversi di classificare la realtà”⁴⁰², já que cada grupo social e cada indivíduo vê o mundo e, conseqüentemente, refere-se a ele de maneira diferente, tornando impossíveis correspondências e traduções diretas entre língua diferentes. Mesmo por isso, é importante que, ensinando o léxico, além da semântica, se considere a sua componente pragmática, ligada à situação comunicativa e ao contexto cultural da intenção comunicativa: um café italiano não é igual a um café brasileiro, apesar de utilizar a mesma palavra para referir-se a ele, como não é sempre possível traduzir “boa noite” com “*buonanotte*”.

5.3.1 A memorização

Falando de memorização, já em 1948 Wiener⁴⁰³ afirma que existem dois tipos de memórias: de curto e de longo prazo. A primeira caracteriza-se por ter uma capacidade reduzida, por trabalhar a nível fonológico e, conseqüentemente, por ser temporária; a segunda, ao contrário, prevê uma organização permanente, duradoura e estável dos elementos⁴⁰⁴.

Codificar os *inputs* linguísticos só a nível sensorial, limitando-se à memória de curto prazo, não permite a aquisição permanente deles, por isso Cadorna⁴⁰⁵ afirma que apresentar léxico novo em listas de palavras não é frutífero, mas, pelo contrário, se torna muitas vezes desmotivador. Mesmo o exercício de repetição sendo útil para melhorar a pronúncia, a passagem da memória de curto à de longo prazo torna-se possível só através da elaboração do

⁴⁰⁰ *Ibid.*

⁴⁰¹ *Ibid.*

⁴⁰² *Ibid.*, 32.

⁴⁰³ Mario Cadorna, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica* (Torino : UTET libreria, 2001), 50.

⁴⁰⁴ Giuseppe Maugeri, “Strategie e tecniche per lo sviluppo del lessico nell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda e straniera”, in *Atti delle II Giornate di Formazione per Insegnanti di Italiano L2/LS a Cipro*, ed. Stefano Assolari e Rowena Burlenghi (Nicosia: Università di Cirpo, 2017), 101.

⁴⁰⁵ Cadorna, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, 74.

item lexical a nível sensorial, é preciso considerar também os seus traços semânticos, ligados à esfera cognitiva.

A importância da semântica na memorização é sublinhada também por Balboni, segundo o qual adquirir léxico prevê o processo de “percepire una parola o un *item* lessicale (cioè un’espressione di più parole con un significato unitario) e poi di accomodarli nella nostra memoria semantica, per poterli poi recuperare in pochi millisecondi quando li si trova o li si usa in un testo”⁴⁰⁶.

Resumindo, elaboração semântica e associações cognitivas são as palavras-chave para a aquisição duradoura do léxico, por isso é mais fácil memorizar palavras em frases do que sozinhas, já que o laço semântico com o contexto é mais evidente: “La conseguenza glottodidattica principale è che le liste lessicali sono quindi inutili se le parole o gli *item* lessicali non sono contestualizzati e resi «sistema»”⁴⁰⁷.

Perguntando-se como novos elementos lexicais, semanticamente elaborados, são acomodados na memória, Cadorna afirma que se trata de um movimento de expansão gradual: ao recebermos *inputs* linguísticos novos, encaixamo-os em esquemas cognitivos, os quais vão se criando e aperfeiçoando ao longo da aprendizagem. O sujeito está envolvido nesse processo a nível pessoal, já que, segundo o autor, as bases da memorização são a atitude emotiva do sujeito em relação àquele *item* (fala-se de memória emotiva) e o seu interesse pessoal em aprender aquele elemento⁴⁰⁸.

Segundo Balboni, para potenciar as habilidades de memorização lexical da mente, ou seja, a organização dos *itens* na memória de longo prazo, é importante considerar que esta última tem a tendência a memorizar por campos semânticos e sistemas completos. Relativamente aos primeiros, como os meios de transporte ou as partes do corpo, o autor sublinha que é útil considerar também as correspondências morfológicas que muitos deles têm, como por exemplo o fato de que todas as cidades sejam femininas, ou que todas as cores sejam masculinas, a não ser que indiquem uma flor (“il rosa” é uma cor e “la rosa” é uma flor). No que diz respeito aos sistemas completos, como “«alto/basso», «grasso/magro», «bello/brutto», «dentro/fuori», «sopra/sotto», «prima/dopo»”⁴⁰⁹, o autor afirma que é possível a memorização estável de um dos dois elementos da dupla só ao encontrar o segundo, ou seja, quando se completa o sistema.

⁴⁰⁶ Balboni, *Fare educazione linguistica*, 46.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, 47.

⁴⁰⁸ Cadorna, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, 25.

⁴⁰⁹ Balboni, *Fare educazione linguistica*, 47.

Nota-se que, em relação a isso, autores como Corda e Marelo têm uma opinião diferente: apresentando as palavras ligadas por sinonímia ou antonímia, “aumenta la probabilità che lo studente confonda le parole imparate”⁴¹⁰, e, por isso, “è meglio insegnare la seconda parte di una coppia dopo che la prima parola è stata ben memorizzata”⁴¹¹.

5.3.2 A apresentação

Corda e Marelo concordam com o fato de que propor conteúdo lexical em listas de palavras não seja eficaz, já que “presentare le parole al di fuori di un testo, in una lista per esempio, rende più difficile memorizzarle, perché le priva di contenuto linguistico – dato che il significato di una parola cambia a seconda del contesto – e di realtà psicologica”⁴¹². Os autores propõem, ao contrário, o uso de textos, afirmando que “Il lessico si apprende a poco a poco e il contatto con testi autentici permette l’acquisizione graduale di nuove unità lessicali e il consolidamento delle conoscenze già esistenti”⁴¹³.

Falando de contextualização, retomam-se as considerações sobre a pragmática feitas anteriormente. Corda e Marelo, como Lewis, reconhecem os *chunks*, mas os chamam de unidades lexicais, e afirmam que contextualizar as palavras é uma tarefa essencial não só para uma melhor sedimentação dos conteúdos na memória, já que as palavras podem mudar de sentido em relação ao contexto, mas também a nível pragmático, para distinguir o que se entende com aquela expressão naquela determinada língua⁴¹⁴.

Modificando a célebre frase de um antigo sábio “mostrami e ricordo”⁴¹⁵, Porcelli escreve “mostrami in modi diversi e capisco meglio”⁴¹⁶. Em relação às modalidades de apresentação do léxico no estudo da língua estrangeira, hoje em dia, vários autores recomendam o uso de recursos diferentes, verbais ou não verbais, como textos, esquemas, fotografias, imagens, gráficos, desenhos, objetos, vídeos ou gestos. Porcelli define isso “multimodalità”⁴¹⁷, ou seja, o “uso di risorse semiotiche diversificate anche nello stesso medium di comunicazione, ad esempio la carta stampata”⁴¹⁸.

⁴¹⁰ Alessandra Corda e Carla Marelo, *Lessico: insegnarlo e impararlo* (Perugia: Guerra, 2004), 21.

⁴¹¹ *Ibid.*

⁴¹² *Ibid.*, 50.

⁴¹³ *Ibid.*

⁴¹⁴ *Ibid.*, 17.

⁴¹⁵ Balboni, *Le sfide di Babele*, 81.

⁴¹⁶ Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, 110.

⁴¹⁷ *Ibid.*

⁴¹⁸ *Ibid.*

Dado que, segundo a teoria de Gardner⁴¹⁹, existem vários tipos de inteligências, presentes em combinações diferentes em cada ser humano, utilizar recursos diferentes para apresentar um *input* linguístico, além de criar associações mais estáveis e, conseqüentemente, uma memorização mais duradoura, permite tornar o aprendizado linguístico mais inclusivo, no respeito das diferentes maneiras de raciocinar e adquirir novos conhecimentos.

De grande utilidade, por exemplo, ao aprender palavras que se referem a objetos concretos e perceptíveis, associar a palavra oralmente ou, ainda melhor, em forma escrita, ao objeto físico, presente, quando possível, em sala de aula. Caso se optasse pelo uso de imagens, elas teriam que ser o mais possível representativas do referente na cultura da língua em questão.

Maugeri afirma, ainda, que, além de utilizar códigos diferentes, é importante apresentar o léxico novo de maneira redundante⁴²⁰. Corda e Marelló concordam com isso, acrescentando que é preciso, ao longo das aulas, propor regularmente as palavras já estudadas, para reforçar a consolidação na memória⁴²¹.

Além disso, os autores acreditam que, para explicar o significado de um vocábulo novo, é um bom exercício evitar de passar pela tradução na língua materna dos alunos, utilizando, ao contrário, perífrases ou, quando possível, o objeto físico: assim, cria-se um laço direto entre o vocábulo na língua estrangeira e a realidade, tornando a primeira mais concreta, porque expressão de uma mensagem comunicativa real.

5.4 Técnicas glotodidáticas para aprender o léxico

Falando de aprendizagem de línguas estrangeiras, Balboni trata da dificuldade de ensinar o léxico, pois sendo “carico di valenze e connotazioni culturali, spesso impreciso e limitato, continuamente *in fieri*”⁴²², é um sistema muito mais complexo do que o fechado da morfologia ou da sintaxe. Além disso, continua o autor, o léxico é, muitas vezes, negligenciado no ensino das línguas estrangeiras: a maioria dos materiais didáticos aborda assuntos gramaticais, esperando que o aluno aprenda o léxico novo espontaneamente, por exposição. Ainda, aprender o léxico compreende duas passagens:

⁴¹⁹ Balboni, *Le sfide di Babele*, 78.

⁴²⁰ Maugeri, “Strategie e tecniche per lo sviluppo del lessico nell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda e straniera”, 102.

⁴²¹ Corda e Marelló, *Lessico*, 141.

⁴²² Balboni, *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, 93.

una di carattere psicolinguistico, cioè imparare ad accomodare parole e locuzioni nella memoria semantica, per poterli poi recuperare in pochi millisecondi quando li sentiamo pronunciare o li vediamo scritti, e una strettamente linguistica relativa alla grammatica della formazione lessicale, ad esempio l'uso di suffissi per indicare alcune categorie [...] o per trasformare sostantivi in aggettivi, aggettivi in sostantivi e così via [...].⁴²³

Existem várias técnicas de aprendizagem do léxico, diferenciadas por estar trabalhando com a memória semântica ou com a gramática de formação lexical.

As que trabalham com a primeira, baseiam-se na associação da memória verbal com outros tipos de memórias, como a visual, a cinésica ou a musical.

5.4.1 Técnicas que utilizam memória verbal e memória visual

Uma grande parte das técnicas que trabalham com a memória semântica é composta pelas que combinam a memória verbal com a visual, através o uso de desenhos, fotos, vídeos, etc. Segundo Cadorna, a função da imagem como mediador entre língua materna e a língua estrangeira é fundamental para a aquisição linguística, sobretudo nos primeiros anos de estudo⁴²⁴.

Estas técnicas são maiormente utilizáveis tratando de aquisição de léxico referente a objetos concretos, pois é possível acomodar os *inputs* linguísticos no cérebro através das duas modalidades: verbal e visual. Utilizando dois códigos em vez de um, de fato, há uma maior probabilidade de memorização. Segundo a teoria de Paivio, “Il numero di differenti tipi di codifica [...] sarebbe collegato alla facilità di richiamo dalla memoria”⁴²⁵, e, por isso, “parole concrete verrebbero ricordate meglio di quelle astratte”⁴²⁶. Ainda segundo o autor, “l’interconnessione reciproca tra i due sistemi di codifica consentirebbe di avere un duplice tipo di codifica per alcuni tipi di stimolazioni”⁴²⁷, e “ciò spiegherebbe anche come mai un’immagine richiami una descrizione verbale e come quest’ultima possa a sua volta suscitare la formazione

⁴²³ *Ibid.*, 92-93.

⁴²⁴ Cadorna, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, 45.

⁴²⁵ Eliano Pessa, M. Pietronilla Penna, *La rappresentazione della conoscenza: introduzione alla psicologia dei processi cognitivi* (Roma: Armando, 2000), 88.

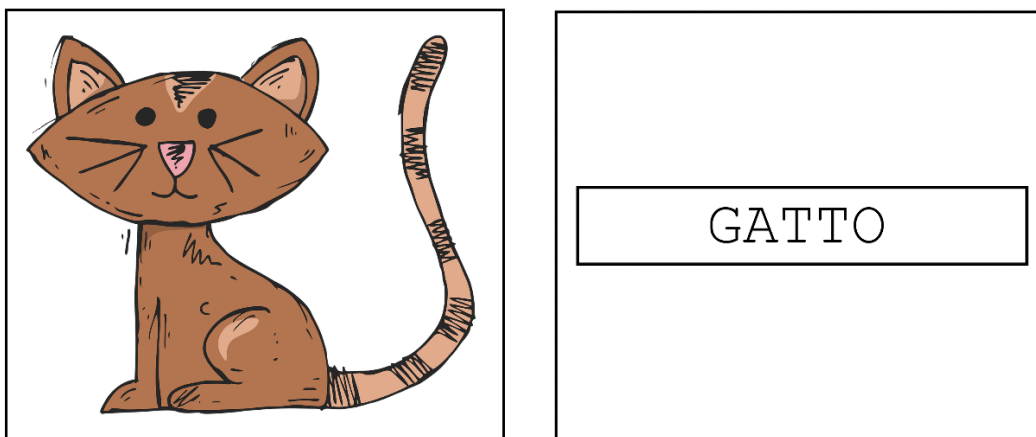
⁴²⁶ *Ibid.*

⁴²⁷ *Ibid.*, 89.

di un'immagine"⁴²⁸. Em seguida, apresentam-se algumas atividades que exploram esse tipo de associação:

- as *flashcards*: a utilização das *flashcards* é uma ótima técnica para criar associações estáveis entre memória visual e verbal. Consistem em pequenos cartões que apresentam de um lado uma palavra escrita e do outro uma imagem ou um desenho ou uma foto que representem graficamente aquela *item* lexical. O uso das *flashcards* é muito simples e pode ocorrer em grupo em sala de aula ou individualmente em casa. É importante que as imagens das *flashcards* sejam fiéis aos objetos que identificam na cultura da língua estrangeira (como já se falou, o café italiano é diferente de um café brasileiro). Poderia ser uma atividade interessante construir as *flashcards* diretamente em sala de aula, com os alunos mais novos dos primeiros anos, e continuar utilizá-las durante todas as anuidades, adicionando cartões ao encontrarem palavras novas e chegando a ter um pequeno “vocabulário visual” da turma;

IMAGEM 1⁴²⁹ - *flashcard*



- o jogo de memória: é uma atividade para a fixação lexical muito simples, na qual pode ser utilizado um simples baralho de jogo de memória, comprado ou feito pela turma (existem baralhos de jogo de memória com animais ou com formas geométricas). A atividade pode ser feita em duplas ou em pequenas equipes. Uma regra integrativa ao jogo normal é que, ao tirar uma carta, se diz em voz alta a palavra correspondente. É

⁴²⁸ *Ibid.*

⁴²⁹ <https://pixabay.com/it/vectors/gatto-animale-disegno-pelliccia-4888390/>.

uma ótima atividade sobretudo com as crianças dos primeiros anos, as quais ainda não sabem ler mas, através da repetição da palavra associada à imagem, conseguem fixar o vocábulo⁴³⁰;

- os cartazes situacionais: ao abordar campos lexicais ligados a um contexto específico, como os objetos da sala de aula, os móveis da casa, os animais, etc., pode ser uma atividade interessante a criação de cartazes situacionais: imagens de lugares (tiradas pela internet ou por revistas, fotografias ou desenhos), como o mercado, a casa etc., em que se escreve, abaixo dos objetos, o nome em italiano. Colando o poster à parede da sala de aula e criando o hábito de repetir em cada início de aula um poster ou um outro, ao longo do tempo, os alunos fixarão na memória os vocábulos estudados⁴³¹;
- associação imagem mental – palavra: é uma atividade que tem que ser proposta a turmas de alunos dos últimos anos, já que pressupõe o uso da imaginação abstrata de vocábulos. A atividade consiste em reconstruir mentalmente o próprio quarto, ou a rua que separa a própria casa da escola e nomear o que se encontra, criando associações entre as imagens mentais e as palavras correspondentes. Com as crianças mais novas, o mesmo exercício pode ser feito em sala de aula através de imagens, fotografias, desenhos ou até indo fisicamente no lugar que se quer descrever e apontando os vários elementos ou colando *post-it* em cima deles. O exercício pode ser repetido individualmente pelos alunos em autonomia⁴³²;
- técnicas de quebra-cabeça: pode-se construir um quebra-cabeça cortando imagens tiradas pela internet, fotografias ou desenhos em pedacinhos (por exemplo o corpo humano dividido em pedaços correspondentes às partes do corpo correspondentes, ou os objetos da sala de aula). Uma atividade em duplas ou em pequenos grupos prevê a utilização de dois quebra-cabeças que representam a mesma imagem. Distribuem-se aleatoriamente os pedaços entre os dois da dupla ou as duas equipes: cada aluno para resolver o próprio quebra-cabeça precisa pedir ao outro “puoi passar mi...?”, nomeando o elemento que falta. Esse exercício, como afirma Balboni, é muito interessante e nível

⁴³⁰ Balboni, *Fare educazione linguistica*, 43.

⁴³¹ Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, 93.

⁴³² Balboni, *Fare educazione linguistica*, 120.

pragmático, porque permite de utilizar a língua para alcançar algo concretamente e, consequentemente, cumprir a tarefa⁴³³;

- o jogo das diferenças: cada aluno (se for em duplas) ou cada equipe de duas ou três pessoas tem duas imagens parecidas, mas que apresentam algumas pequenas diferenças: confrontando as imagens cada membro da dupla ou cada equipe tem que explicar ao(s) colega(s) uma das diferenças. É preciso dominar um léxico bastante amplo para descrever qual diferença se encontrou, portanto é um bom exercício com crianças maiores⁴³⁴;
- vídeo: de vez em quando, como atividade alternativa, pode-se assistir a um desenho animado em italiano (há vários de fácil acesso na internet) e, parando a imagem, nomear os elementos presentes na cena;
- palavras cruzadas com as imagens: existem vários programas acessíveis na internet para a criação automática dos esquemas das palavras cruzadas. Sugere-se, especialmente com as crianças mais novas, o uso de imagens em vez de definições. No início podem ser utilizar as mesmas imagens das flashcards, pois mais familiares, depois, imagens ou fotos diferentes. Com os alunos mais velhos, o mesmo exercício pode ser feito na maneira clássica, utilizando simples definições das palavras ou, ainda mais difícil, propondo o exercício contrário: oferecer o esquema já preenchido e pedir para os alunos escreverem as definições das palavras⁴³⁵;

⁴³³ *Ibid.*, 50.

⁴³⁴ *Ibid.*, 42.

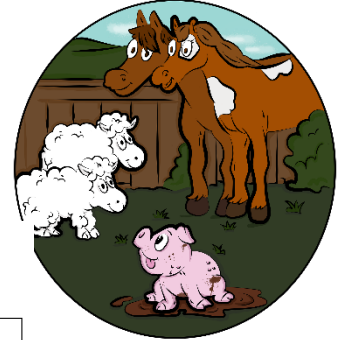
⁴³⁵ *Ibid.*, 51.

ATTIVITÀ 1 – GLI ANIMALI DA CORTILE

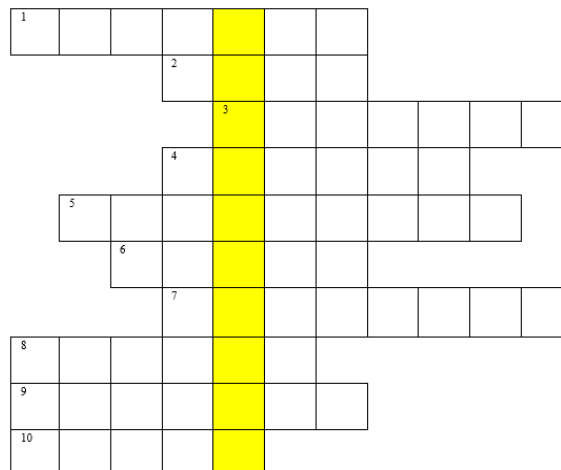
Classe: 2° anno

Attività: Parole crociate

Completa il cruciverba inserendo le parole corrispondenti alle immagini e scopri come si chiama il luogo dove vivono gli animali!



SOLUZIONE: _____.



- associação texto-imagem: apresentam-se aos alunos imagens (desenhadas no quadro ou fotocopiadas) e textos (lidos oralmente pela professora ou em forma escrita) que as descrevem. Os alunos têm que associar os textos às imagens correspondentes. Segundo Balboni, esta atividade desenvolve a habilidade de prever quais detalhes da imagem poderiam ser importantes para a compreensão, afirmando que “la parte propedeutica può essere più produttiva che l’ecuzione della stessa attività di accoppiamento”⁴³⁶. Os textos podem ser descrições de pessoas, de rostos, de quartos, de paisagens.

ATTIVITÀ 2 – INDOVINA CHI

Classe: 3ª anno

Attività: Descrivere fisicamente una persona.

Descrizione dell’attività: Gli alunni, a coppie, scelgono un componente della classe e ne fanno una breve descrizione fisica in forma scritta (ex. È un/una maschio/femmina, è alto/alta, è biondo/a, indossa..). La prima coppia legge il proprio testo e gli altri cercano di indovinare di chi si sta parlando. La coppia che indovina riceve un punto e l’alunno che è stato descritto legge, insieme al suo compagno di coppia, il proprio testo ad alta voce. Il gioco finisce quando tutte le coppie hanno letto il proprio testo.

5.4.2 Técnicas que utilizam a memória verbal e memória cinésica

Estes tipos de técnicas associam a memória verbal e a memória cinésica, a relativa ao movimento do corpo, que se ativa através de uma resposta física a um comando verbal. Algumas técnicas podem ser as seguintes:

- uso de cantigas de criança ou musiquinhas: bater palmas, pular ou dançar mimando e cantando as palavras de uma música ou de uma cantiga de criança, ativa a memória cinésica e a memória rítmica e musical, facilitando a memorização das letras da música;
- a transcodificação: com transcodificação entende-se a passagem de um código para um outro, como do código escrito ou oral para o visual ou cinésico. Entre as várias

⁴³⁶ *Ibid.*, 120.

atividades possíveis, pode-se partir de um texto oral que dá instruções para desenhar ou escrever algo e pedir, por exemplo, para as crianças adicionarem os elementos nomeados pela professora em um quarto ou em um carrinho de mercado, ou desenharem o percurso que um carro faz em um mapa seguindo as instruções lidas⁴³⁷.

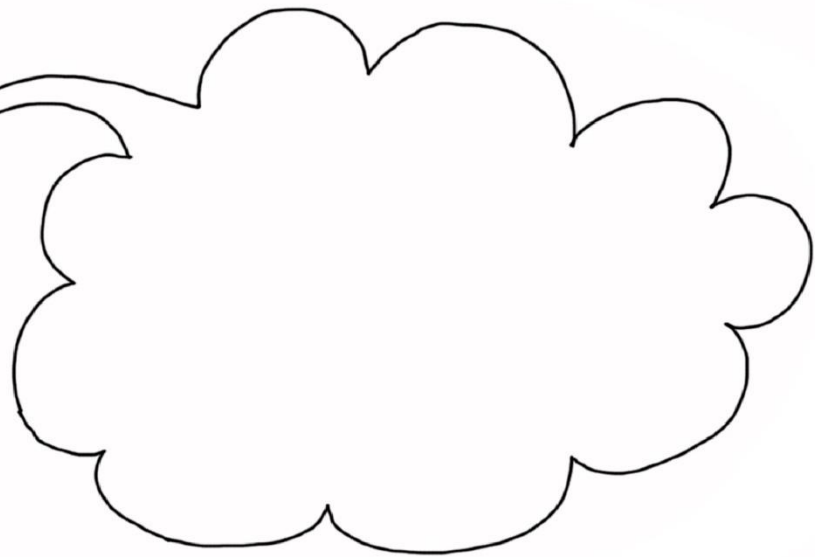
⁴³⁷ *Ibid.*, 110.

ATTIVITÀ 3 – LA MACEDONIA

Classe: 1° anno.

Attività: Ascolta e disegna.

Federica va a trovare i nonni in campagna. I nonni di Federica hanno una grande casa con il giardino e tanti alberi da frutta. Federica vuole raccogliere un po' di frutta per fare una macedonia: aiutala disegnando la frutta che senti dentro al cestino!



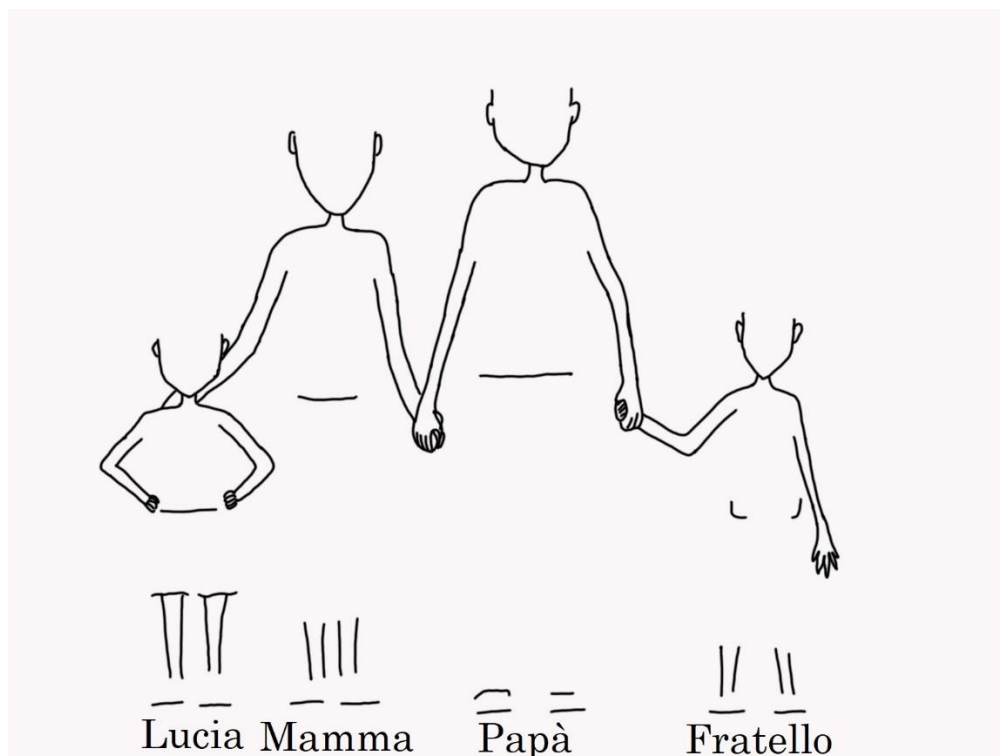
Testo per l'insegnante: Nel giardino dei nonni ci sono tanti alberi. Federica raccoglie 2 belle mele grandi e rosse, 3 banane, 4 arance succose e una pera matura. Oltre la macedonia, Federica vorrebbe fare una crostata, quindi raccoglie anche 6 ciliegie e 4 more. Mentre Federica stava raccogliendo 2 pesche gialle e un'arancia fresca, il nonno la chiama: "Federica vieni a casa! È pronto da mangiare!".

ATTIVITÀ 5 – LA FAMIGLIA DI LUCIA

Classe: 3° anno.

Attività: ascolta e disegna.

Ascolta e completa il disegno della famiglia di Lucia.



Testo per l'insegnante: Lucia vive in una grande casa con il giardino, vicino alle montagne, con sua mamma, suo papà e suo fratello Francesco.

Lucia è una bella bambina di 7 anni, ha dei lunghi capelli castani e gli occhi azzurri. Il naso di Lucia è piccolo ma la bocca è molto grande. Lucia oggi indossa una maglietta rosa e una gonna verde e blu. In testa porta un cappellino arancione e, ai piedi, delle scarpette azzurre.

La mamma di Lucia ama indossare il suo vestito viola a fiori gialli, abbinato alle scarpe arancioni. La mamma di Lucia oggi porta una lunga collana di perline bianche. Anche la mamma di Lucia ha i capelli castani, ma gli occhi sono verdi.

Il papà di Lucia è molto alto, ha un grosso naso a patata, come il fratello di Lucia, e una lunga barba grigia. Il papà di Lucia è calvo, ha perso tutti i capelli, e porta degli spessi occhiali gialli.

Il fratello di Lucia, Francesco, ha i capelli biondi e gli occhi castani, dello stesso colore di suo papà.

Il papà e il fratello di Lucia indossano una maglietta e un paio di pantaloni. La maglietta di Francesco è rossa, mentre quella di suo papà è arancione. Il papà di Lucia indossa dei pantaloni lunghi gialli, mentre quelli di Francesco sono corti e neri.

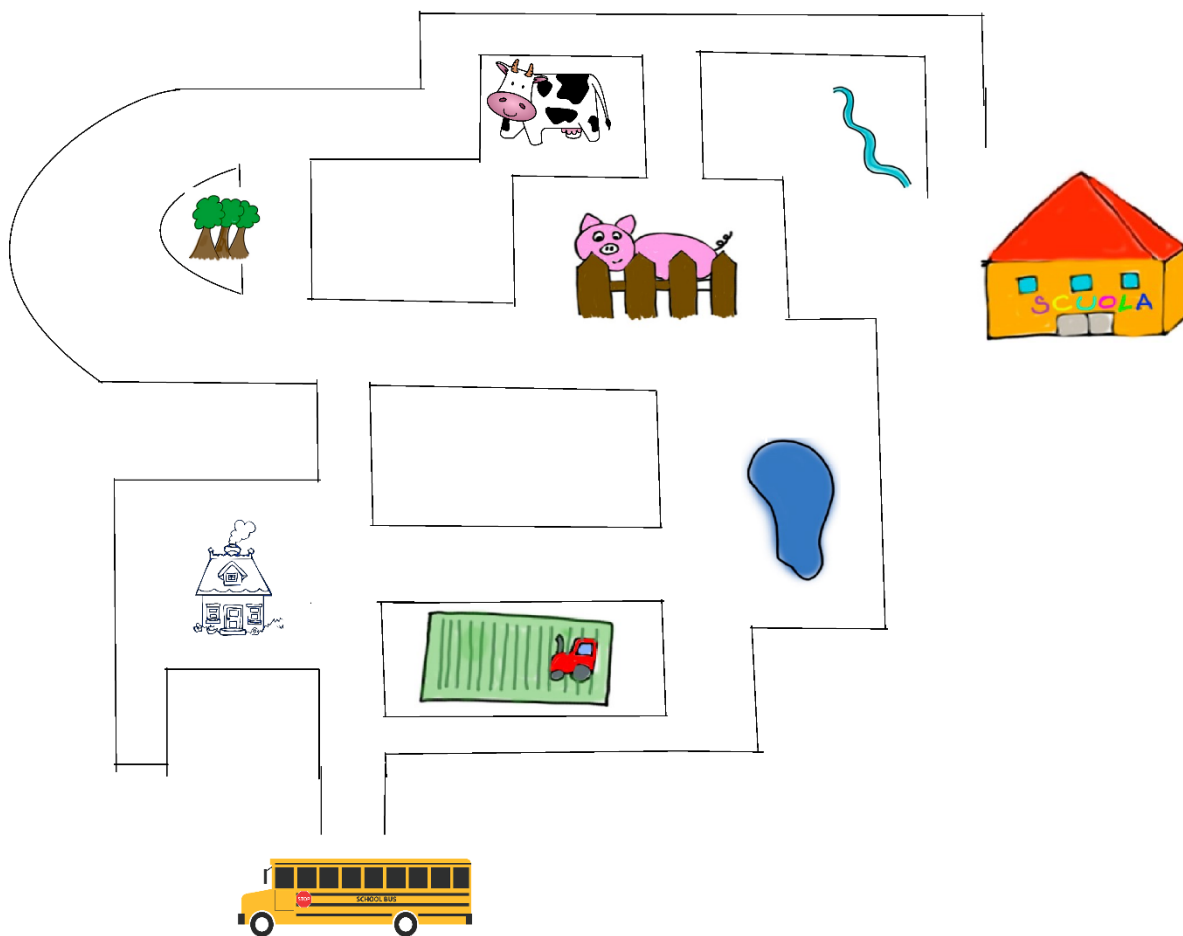
ATTIVITÀ 6 – IL PERCORSO DEL PULMINO

Classe: 2°-3° anno.

Attività: ascolta e traccia il percorso sulla mappa.

Ascolta e segna sulla mappa il percorso che fa il pulmino per arrivare a scuola.

E tu? Cosa incontri nel tuo percorso verso la scuola?



Testo per l'insegnante: Si parte! Il pulmino della scuola va dritto e, dopo il campo del signor Mario, gira a destra. Continua dritto e, dopo il laghetto, gira a sinistra. Prosegue dritto, gira a sinistra, passa vicino a recinto con i maiali del Signor Fabio e prosegue fino al bosco. Prima del bosco, gira a destra e poi di nuovo a destra, in direzione del pascolo delle mucche della signora Gina. Il pulmino prosegue dritto fino a fiume e, passatolo, finalmente, gira a destra e si ferma di fronte all'entrata della scuola.

Attività alternativa: con studenti del 6° o 7° anno è possibile svolgere un'attività simile ma più interessante per la loro età, utilizzando una mappa delle strade di

una città italiana (si potrebbe fare con Venezia!) facilmente reperibile su internet (es. google maps). Con la stessa modalità, l'insegnante detta agli studenti un percorso per andare da un punto ad un altro della città, che dovrà essere segnato sulla cartina, utilizzando espressioni quali “gira a destra”, “va’ sempre dritto”, “all’angolo con via Garibaldi gira a sinistra...” e i vocaboli relativi a ciò che c’è in città (ristorante, farmacia, supermercato...).

- total physical response: é uma técnica parecida com a da transcodificação, mas, neste caso, o aluno trabalha diretamente com a compreensão, traduzindo o *input* recebido no outro código, sem uma passagem intercódiga. O professor tem que dar uma série de ordens práticos, em italiano, para os alunos cumprirem, por exemplo “João, apri la finestra”, “Carlos, chiudi la porta”, “Mariana, passa la matita alla tua compagna in gonna rosa”, “si alzi in piedi chi ha una sorella”. Esta atividade permite testar a compreensão dos estudantes, cria ligações entre a memória verbal e cinésica, dando significado pragmático à língua, e respeita o chamado “periodo di silenzio”⁴³⁸, típico das primeiras fases de aproximação da língua estrangeira, em que o aluno não consegue ainda se expressar mas entende.

5.4.3 *Técnicas que utilizam a memória verbal e a memória musical*

Atividades que utilizam músicas e textos de canções podem ser muito produtivas sob vários aspectos. Antes de tudo, trabalha-se com textos autênticos, que, não obstante sejam bastante difíceis, permitem dar aos alunos uma percepção mais concreta, real e acessível da língua estrangeira, afastando-os da ideia de que o italiano seja só uma disciplina escolar abstrata e distante. As músicas, escreve Maugeri, “consentono di sviluppare e arricchire il lessico in funzione sociolinguistica”⁴³⁹, já que, muitas vezes expressam a língua realmente corrente no país ou a língua dos jovens. Se utilizadas na maneira certa, de fato, as atividades com as músicas podem ser um ótimo instrumento para motivar e despertar curiosidade nos alunos: representando um elemento de ligação entre a vida dos alunos, os quais, possivelmente, escutam música no próprio dia a dia, e a língua estrangeira. Em relação a isso, é importante deixar os alunos escolherem o gênero musical com o qual trabalhar, para que espelhe o mais possível os

⁴³⁸ *Ibid.*, 111.

⁴³⁹ Maugeri, “Strategie e tecniche per lo sviluppo del lessico nell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda e straniera, 104.

gostos deles. Tarefa do professor será nivelar, em relação às capacidades linguísticas em italiano dos alunos, a dificuldade da canção e escolher músicas com textos ricos a nível de conteúdos ou forma. Trabalhar com canções em sala de aula pode até despertar um interesse extraescolar nos alunos, os quais, poderiam até continuar a explorar o mundo musical italiano em casa, no tempo livre, já que, hoje em dia, há muitas plataformas gratuitas para ouvir música de rápida e simples acessibilidade.

5.4.4 *Técnicas relacionadas à memória de formação lexical: os spidergrams*

O *spidergram* é uma técnica de aprendizagem lexical cujo nome vem da estrutura do gráfico que se utiliza: escreve-se dentro de um círculo no meio do quadro ou da folha o elemento central, o “corpo da aranha” e, através de linhas, unem-se outros elementos a ele relacionados, as “pernas da aranha”. Balboni exemplifica o uso do spidergram utilizando-o no estudo das profissões em italiano: coloca-se no meio um sufixo (por exemplo “-ore” ou “-ere”) e, nas pernas, todas as profissões que terminam daquela maneira. O *spidergram* pode ser utilizado para estudar as nacionalidades (com os sufixos “-ese” ou “-ino”) ou, de maneira geral, reunindo todas aquelas palavras que seguem uma determinada regra de formação lexical, escrita no corpo da aranha. O preenchimento pode ser feito durante a aula em equipes, sob forma de competição.⁴⁴⁰ A utilização do diagrama de aranha nestes termos, pressupõe um raciocínio metalinguístico bastante complexo, por isso pode ser utilizado só com crianças dos últimos anos. O *spidergram*, além de ser uma ótima técnica a ser utilizada em início de aula para retomar as palavras ligadas a um particular contexto ou para fazer um *brainstorming* antes de um novo tópico, segundo Balboni é a técnica principal relativa ao trabalho com a gramática da formação lexical. O *spidergram* pode ser utilizado também para a memorização semântica de vocábulos, como se pode ver em 5.4.5 tratando dos mapas conceituais.

5.4.5 *Técnicas de associação*

Cadorna, tratando de memorização do léxico, focaliza-se em técnicas baseadas na associação. Segundo o autor, a memorização vem da criação de associações mentais, as quais podem ocorrer diretamente entre o vocábulo na língua estrangeira e o seu significado, caso

⁴⁴⁰ Balboni, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, 95.

fossem intuitivamente relacionados, ou através de um mediador, linguístico ou visual, que pode ser a língua materna do aprendiz ou, por exemplo, uma imagem, como se viu antes. As técnicas sugeridas pelo autor, como as de *matching*, as técnicas de associação entre a palavra e a sua definição, os exercícios de “incastro e abbinamento o griglie”⁴⁴¹, são úteis para desenvolver na mente do aluno a perspectiva de que a língua é feita de itens lexicais, os *chunks*. Porcelli⁴⁴² examinou as propostas didáticas sugeridas por Lewis e verificou que algumas delas são úteis também em uma perspectiva moderna do ensino linguístico. Em seguida, expõem-se algumas destas técnicas:

- **matching:** é uma técnica muito utilizada no *Lexical Approach*, consiste em combinar de maneira apropriada elementos de duas listas diferentes seguindo parâmetros determinados, a nível gramatical (feminino e masculino das profissões, a forma singular e plural de um mesmo vocábulo, substantivo e adjetivo correspondente...) ou a nível semântico (móvel e quarto correspondente, adjetivo e seu contrário...) ⁴⁴³.

⁴⁴¹ Cadorna, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, 136.

⁴⁴² Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, 57-81.

⁴⁴³ *Ibid.*, 57.

ATTIVITÀ 7 – I NUMERI (0-10)

Classe: 1° anno,

Aiuta Federica a contare le mele che ha raccolto! Quante mele ci sono in ogni cestino? Unisci i numeri ai cestini e scrivi il numero in lettere.

3



Nel cestino ci sono _____ mele.

7



Nel cestino c'è _____ mela.

5



Nel cestino ci sono _____ mele.

10



Nel cestino ci sono _____ mele.

1



Nel cestino ci sono _____ mele.

2



Nel cestino ci sono _ _ _ _ _ mele.

6



Nel cestino ci sono _ _ _ _ _ mele.

8



Nel cestino ci sono _ _ _ _ _ mele.

9



Nel cestino ci sono _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ mele.

4



Nel cestino ci sono _ _ _ _ _ mele.

ATTIVITÀ 8 – LA FACCIA

Classe: 2° anno.

Unisci le parole alle immagini corrispondenti:

OCCHI AZZURRI



BOCCA PICCOLA



OCCHI CASTANI



CAPELLI ROSSI



NASO PICCOLO



OCCHI VERDI



CAPELLI CASTANI



CAPELLI GRIGI



BOCCA GRANDE



CAPELLI NERI



NASO GRANDE



CAPELLI BIONDI



- Encontre o intruso (agrupamento de famílias de vocábulos): Esta técnica, utilizada também por Lewis⁴⁴⁴, consiste em criar agrupamentos de palavras que tenham algo em comum, deixando fora a palavra que não tem nada a ver, o “intruso”. A atividade pode

⁴⁴⁴ *Ibid.*, 64.

ser feita com qualquer família de vocábulos, a nível semântico (partes do corpo, comidas, profissões...) ou gramatical (palavras de gênero feminino, plurais irregulares, adjetivos com sentido positivo...).

- os mapas conceituais: segundo Porcelli, “Le mappe concettuali sono diagrammi bi-dimensionali usati per illustrare le idee e le loro interrelazioni”⁴⁴⁵, são muito úteis para a aquisição do léxico porque traduzem graficamente associações mentais. O esquema dos mapas conceituais é parecido com o *spidergram*, ou melhor: um mapa conceitual pode conter vários spidergrams. O processo de criação dos mapas conceituais é muito importante para a memorização: durante a construção do gráfico, “l’apprendimento e la memorizzazione non sono favoriti tanto dal ‘vedere’ quanto dal ‘fare’”⁴⁴⁶. Em um mapa podem-se unir palavras ligadas por polissemia, por sinonímia, por campo lexical comum ou por associação gramatical, criando “catene visive che sono la rappresentazione grafica di catene semantiche mentali”⁴⁴⁷. Porcelli exemplifica isso apresentando um possível mapa conceitual da palavra “blue”:

⁴⁴⁵ Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, 69.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, 69.

⁴⁴⁷ Balboni, *Fare educazione linguistica*, 48.

IMAGEM 2⁴⁴⁸ - Mapa conceitual da palavra inglesa “blue”

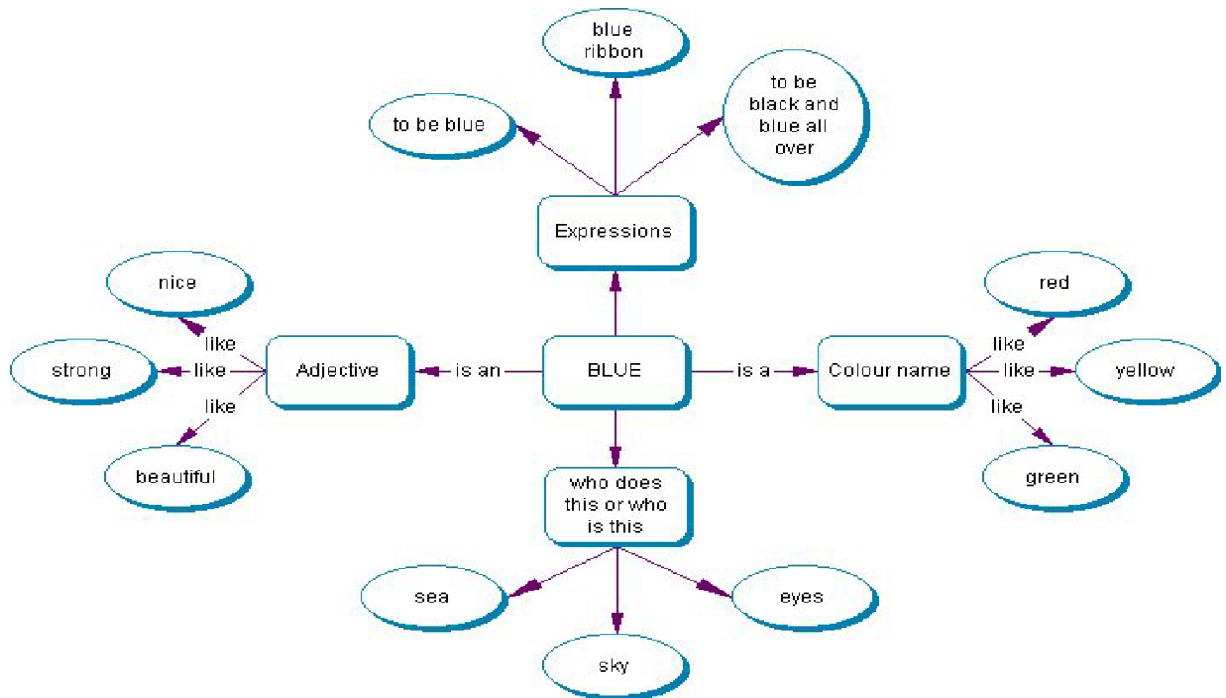
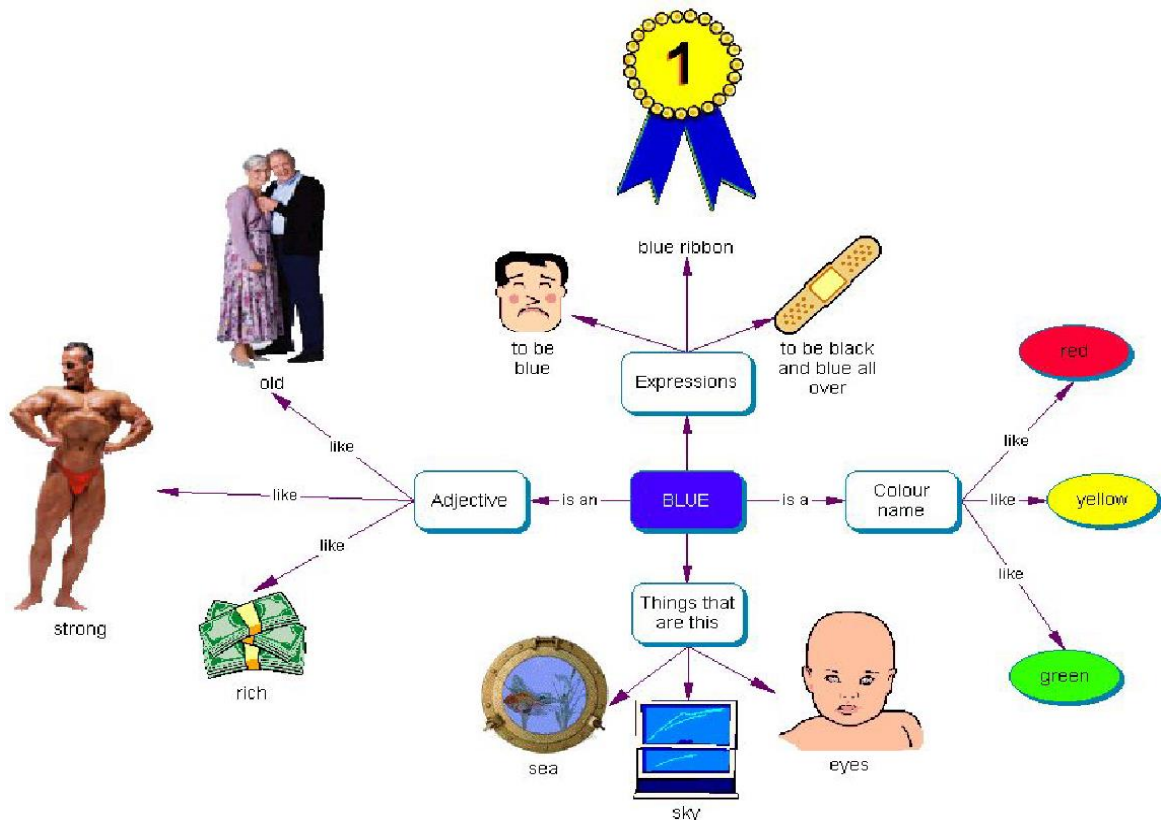


IMAGEM 3⁴⁴⁹ - Mapa conceitual da palavra inglesa “blue” com imagens



⁴⁴⁸ Porcelli, *Comunicare in lingua straniera*, 72.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, 73.

Os mapas conceituais mostram como cada palavra, em relação ao contexto, muda de significado e em quantas situações pode ser utilizada. Além disso, o mapa é um ótimo recurso de revisão, pode ficar preso na parede pronto a ser utilizado e ser ampliado ao longo da aprendizagem.

- As palavras cruzadas: algumas atividades de tipo enigmático, como as palavras cruzadas, são indicadas também pelo *Lexical Approach*. Uma atividade alternativa às clássicas palavras cruzadas pode ser a seguinte: em duplas, cada estudante tem o mesmo esquema de palavras cruzadas, parcialmente preenchido (cada um tem a solução do outro). Por sua vez, cada aluno dá uma definição e o outro adivinha⁴⁵⁰.

⁴⁵⁰ *Ibid.*, 77.

ATTIVITÀ 9 – GLI ANIMALI

Classe: 2° anno.

Trova le parole all'interno del cruciverba e scrivile sotto le immagini corrispondenti.

Scrivi qui le lettere restanti e scopri un modo di dire italiano:

-----!

E	S	S	G	A	L	L	I	N	A	E	T
R	T	U	C	A	N	O	E	M	U	L	O
L	A	M	O	S	C	A	C	A	N	E	P
M	R	C	E	P	U	L	C	I	N	O	O
U	T	N	A	T	R	P	O	A	L	C	G
C	A	I	C	V	E	O	A	L	U	A	A
C	R	O	G	C	A	S	S	E	P	P	T
A	U	M	O	R	I	L	E	P	O	R	T
T	G	R	U	N	E	N	L	A	O	A	O
O	A	L	O	F	A	T	T	O	R	E	U
R	M	L	U	C	E	R	T	O	L	A	A
O	C	C	O	N	I	G	L	I	O	A	!

CAVALLO

GATTO

CANE

ROSPO

MOSCA

TUCANO

TIGRE

CAPRA

MULO

LUPO

PULCINO

CONIGLIO

FATTORE

PECORA

TORO

LUCERTOLA

ASINO

GALLINA

MAIALE

TOPO

TARTARUGA

MUCCA

- Jogo do dominó ou cadeia de palavras: è um jogo que pode ser feito com cartãozinho prontos, como no jogo do dominó, ou, mais difícil, escrevendo a palavra inicial no quadro preto e cada aluno, por sua vez, acrescenta uma palavra. As palavras podem ser ligadas por associações de ideias, técnica sugerida pelo *Lexical Approach* (por exemplo: ----/write → poems/aet → apple /ride...)⁴⁵¹, ou baseando-se na sílaba final da palavra anterior (por exemplo:gatto → tonno → nonno → nome).

5.4.6 As técnicas “cloze”

Cadorna trata das técnicas “cloze” como técnicas lexicais baseadas na organização do léxico em contexto, úteis para memorizar rotinas, maneiras de falar, frases fixas ou locuções. Balboni⁴⁵² sugere algumas atividades bastante avançadas, como tirar uma palavra do texto cada 7 ou dobrar um lado da ficha para ocultar as últimas palavras de cada frase, deixando o aluno inserir a palavra melhor em relação ao contexto. No nosso caso, tratando-se de iniciantes, podem ser tiradas algumas palavras de uma conversação contextualizada (como uma ligação entre dois amigos ou um pedido em um restaurante) e, eventualmente, podem ser dadas algumas opções entre as quais o aluno pode escolher. As primeiras frases do texto são completas, para deixar ao aluno o tempo de entender o contexto. É preciso ter uma visão global do texto para conseguir cumprir o exercício.

É possível fazer uma atividade parecida também com um vídeo ou com um áudio, parando a reprodução e deixando o aluno “adivinhar” qual elemento poderia seguir, dando, logo após, a solução. Uma outra atividade pode ser a recomposição de textos ou diálogos, cortados em pedaços e dados aleatoriamente como fragmentos de um quebra-cabeça.

Todas estas atividades espelham o percurso gestáltico da percepção: globalidade-análise-síntese.

⁴⁵¹ *Ibid.*, 80.

⁴⁵² Balboni, *Fare educazione linguistica*, 112.

ATTIVITÀ 10 – VENEZIA NUOVA O... VENEZIA “VECCHIA”?

Classe: 9° anno.

Es. 1 – Completa gli spazi del testo con la parola corretta, scegliendola tra le opzioni.

VENEZIA NUOVA O... VENEZIA “VECCHIA”?



Ti sei mai chiesto perché a scuola studi l'italiano?

La risposta a questa domanda si trova nel nome della tua città: *Nova Venezia*! Nel nord dell'Italia esiste una famosissima città che si chiama proprio Venezia. Più di 100 anni fa, nel 1891, un gruppo di

italiani si imbarcò in direzione del Brasile, alla ricerca di una vita migliore. Questi italiani, che venivano dalla regione della **a.** _____ di Venezia, il Veneto, arrivati in Brasile fondarono una città in onore delle proprie **b.** _____ e la chiamarono Nuova Venezia (*Nova Venezia*). Gli abitanti di Venezia, all'epoca, non parlavano l'italiano che studi tu a scuola, parlavano un italiano più antico che si chiama “**c.** _____ veneto” che, grazie a loro, è stato portato qui in Brasile e tramandato di padre in **d.** _____ per generazioni. Se i tuoi genitori sono originari di *Nova Venezia*, prova a chiedergli se il loro papà, la loro mamma, o i loro nonni conoscono questa **e.** _____! Oggi il dialetto veneto non si parla più così tanto, è stato dimenticato da molti, perciò si è deciso di studiare a scuola la lingua che attualmente si parla a Venezia: l'italiano!

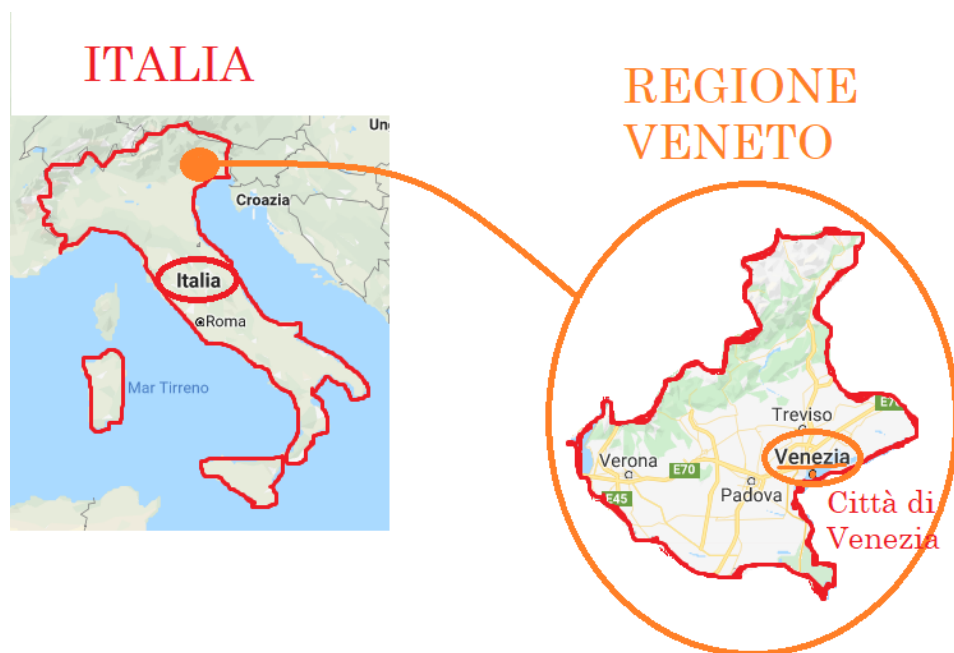
- | | | | |
|--------------|----------|---------|------------|
| a. Fiume | Stato | Città | Quartiere |
| b. Favori | Origini | Feste | Conoscenze |
| c. Campagna | Dialetto | Filetto | Gondola |
| d. Nave | Nonno | Giorno | Figlio |
| e. Religione | Minestra | Lingua | Viaggio |

Es. 2 – Rispondi alle domande con l'aiuto della professoressa:

- Qual è l'origine del nome *Nova Veneza*?
- Esistono altre "Venezie" nel mondo? Se sì, dove?
- Che lingua parlavano gli abitanti di Venezia quando sono venuti in Brasile nel 1891?
- Conosci qualcuno nella tua città che parla dialetto veneto?
- Perché studi l'italiano a scuola?

Es. 3 – Collega le parole alle loro definizioni.

- | | |
|--------------------|---|
| 1. Imbarcarsi | a. Lingua attualmente parlata in Italia. |
| 2. Dialetto veneto | b. Prendere una barca o una nave. |
| 3. Regione | c. Venezia o <i>Nova Veneza</i> lo sono. |
| 4. Città | d. Divisione politica del territorio italiano (es. Veneto). |
| 5. Italiano | e. Lingua che si parlava in Veneto nel 1891. |



Es. 4 – Cosa significano queste espressioni?

- in onore di...
- tramandare di padre in figlio.

Es. 5 – Nel testo sono nominati alcuni membri della famiglia, quali?

_____.

Ne conosci altri?

_____.

Es. 6 – Sottolinea gli aggettivi che trovi nel testo.

Es. 7 - Unisci gli aggettivi della prima colonna ai loro contrari:

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. nuovo | a. moderno |
| 2. migliore | b. vecchio |
| 3. antico | c. peggiore |

Es. 8 - Hai notato la forma “famosissimo”?

Secondo te, cosa vuol dire “famosissimo”? _____.

Il grado *superlativo assoluto* degli aggettivi in italiano ha due forme:

1. aggettivo + *-issimo* (es. comunissimo, bellissimo, facilissimo...)
2. molto + aggettivo (es. molto comune, molto bello, molto facile).

In italiano è comunissimo usare il superlativo assoluto nella sua prima forma (in *-issimo*), più della seconda forma (molto + aggettivo), nonostante anche questa sia corretta.

La formazione del superlativo assoluto è molto semplice, basta aggiungere il suffisso *-issimo* al posto dell'ultima lettera della parola.

Esempi: bello – bellissimo

Facile – facilissimo

Gentile – gentilissimo

ES. 9 – Crea la forma superlativa dei seguenti aggettivi:

brutto → _____

alto → _____

magro → _____

caldo → _____
lungo → _____
pesante → _____

ES. 10 – Conosci i contrari di questi aggettivi? Scrivili nella loro forma al superlativo. Segui l'esempio:

Esempio: Brutto è il contrario di *bello*. → superlativo: *bellissimo*.

1. Alto è il contrario di _____. → superlativo: _____.
2. Magro è il contrario di _____. → superlativo: _____.
3. Caldo è il contrario di _____. → superlativo: _____.
4. Lungo è il contrario di _____. → superlativo: _____.
5. Pesante è il contrario di _____. → superlativo: _____.

5.4.7 O método palavra-chave: uma técnica de memorização lexical

Neste último parágrafo decidiu-se expor uma interessante mnemotécnica para a memorização lexical descritas por Cadorna⁴⁵³ que se baseiam nos princípios de ordem e organização mental e nas habilidades visíveis e imaginativas. Esta técnica, baseando-se em imagens mentais, são extremamente abstratas, e, portanto não podem ser utilizadas com alunos muito novos.

O método palavra-chave é uma técnica de Richard Atkinson e Michael Raugh que prevê a construção de imagens mentais para memorizar o léxico: pede-se para associar a palavra estrangeira a uma da língua materna que seja parecida a nível acústico (a palavra-chave) e, em seguida, se pede para criar uma imagem mental que associe o significante da palavra-chave e o significado do vocábulo estrangeiro. Por exemplo: para aprender a palavra “bambola”, pode-se utilizar a palavra-chave em português “bambu”, que, a nível fonético, lembra “bambola” e criar uma imagem mental, o até um desenho, que associe os dois elementos (por exemplo um boneco com o corpo feito de canas de bambu). Demonstrou-se que a aprendizagem é melhor se a palavra-chave é dada pela professora, em vez de criada pelo estudante. Para os adolescentes, continua o autor, obtêm-se resultados melhores se eles próprios criam a imagem, ao contrário,

⁴⁵³ Cadorna, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, 149-154.

com as crianças, é melhor sugerir uma imagem mental. Segundo a teoria de Paivio, trata-se de uma técnica melhor para a memorização de palavras concretas e por verbos, já que são mais facilmente representáveis por uma imagem mental. O problema da técnica é que se utiliza sempre a língua materna como mediador e, aos poucos, isso pode criar dependência. Apesar disso, utilizando a mesma imagem mental com frequência para lembrar um determinado vocábulo, ao longo do tempo, este último virá à cabeça automaticamente.

CONCLUSÃO

O escasso contato dos alunos da Escola Básica Municipal Líbero Ugioni de Nova Veneza, hoje em dia, com a língua e a cultura italiana, gera evidentes dificuldades na situação de aprendizagem escolar, sobretudo relativamente à motivação ao estudo. A língua italiana é percebida pelas crianças e adolescentes observados como uma língua estrangeira “qualquer”, ao mesmo nível do inglês ou do espanhol, senão de ainda menor utilidade, considerada a distância geográfica entre os dois países.

Tendo em conta que a pesquisa, realizada em 2019, dista já 128 anos da chegada dos italianos à região de Nova Veneza, entende-se que aquela conexão direta e instintiva com a italianidade, que poderiam ter as primeiras gerações descendentes dos imigrantes, não seja mais tão evidente. Quem ainda fala dialeto vêneto, a verdadeira língua de imigração, é a geração dos bisavós das crianças que hoje frequentam o ensino fundamental. Além disso, tendo em conta a influência dos longos anos de repressão que a língua e a cultura italiana sofreram durante o Estado Novo, entende-se o pouco convívio e a perda do laço identitário dos mais novos com aquela cultura, já que a identidade do indivíduo deriva do que experiencia e do que existe ao seu redor.

Considerada a situação de ensino, em particular o pouco tempo à disposição para a disciplina e o contexto social e cultural da cidade, conclui-se que o ensino do italiano na Libero Ugioni deveria aspirar, mais do que ao alcançar um certo nível da língua estrangeira em si, ao reconhecimento e à valorização da cultura e da língua italiana, para contribuir para resgatar, também linguisticamente, o patrimônio histórico de Nova Veneza.

Não obstante a língua dos imigrantes tenha desaparecido quase totalmente, pelas ruas da cidade sobrevivem ainda muitos elementos ligados ao mundo italiano, úteis vestígios a serem abordados durante as aulas para criar aquelas pontes entre o passado e o presente que servem aos alunos para reconhecer como concreta e real a italianidade ao redor deles e, conseqüentemente, suscitar interesse no estudo da língua, como o nome da cidade, a *gondola* que fica na praça principal, a bandeira de Veneza dentro da igreja, os pratos típicos italianos que aparecem na tradição culinária da região, o museu da imigração no centro da cidade, a festa da gastronomia, que relembra o carnaval de Veneza etc.

As técnicas didáticas propostas na parte final do quinto capítulo tentaram auxiliar na resolução dos problemas relevados durante a pesquisa. Em particular, trata-se de modelos de atividades breves, pensadas para serem realizadas no pouco tempo à disposição, e simples, de

fácil realização pelas professoras, para incentivar uma certa autonomia na realização de materiais didáticos. Além disso, são atividades coerentes com a idade dos alunos e com os conteúdos mínimos previstos para cada turma, e apresentam tarefas adequadas às capacidades cognitivas de cada faixa etária. Além disso, os textos presentes nas atividades, mesmo não sendo textos autênticos, que seriam difíceis demais para alunos deste nível, são linguisticamente corretos e produzidos conforme a idade e o nível linguístico dos alunos, além de serem ricos de imagens, desenhos em cores e mapas explicativos, para que sejam completos, claros e esteticamente agradáveis. Tentou-se, com estas atividades, alcançar todos, não só quem nasceu em Nova Veneza ou é descendente direto de italianos, abordando tópicos e assuntos visíveis e experienciáveis por todos.

Para os alunos mais novos, foram sugeridas técnicas de cunho lúdico, que possam associar as aulas de italiano com horas de atividades divertidas e prazerosas, à descoberta de uma língua diferente da própria. Propuseram-se várias atividades para crianças dos primeiros anos porque, pelo que afirmaram as professoras, trata-se das turmas que mais precisam de materiais. Muitos dos exercícios propostos baseiam-se em atividades do tipo “escuta e colore”, “escuta e desenha”, “olha e une”, que envolvem a criança em vários níveis sensoriais e emotivos, associando a língua italiana a realidades conhecidas, como a casa dos avós, o campo, a escola, os animais etc.

Para os alunos mais velhos, os adolescentes, acredita-se melhor realizar materiais que de um lado despertem o interesse deles e do outro escalereçam o motivo do estudo da língua italiana, referindo-se aos elementos que conectam culturalmente Nova Veneza à Itália. Conseguir relacionar a disciplina com o que os alunos veem e conhecem, pode gerar motivação ao estudo, tornando a língua italiana mais concreta e real. Alguns tópicos que podem ser abordados neste sentido são: a *gondola*, o futebol, a cidade de Veneza, a comida italiana, o carnaval de Veneza, o leão de *San Marco* etc.

Tendo em conta tudo isso, mesmo não esperando que no final da escola fundamental os alunos da Líbero Ugioni sejam fluentes em italiano, pretende-se que a aproximação dos alunos ao italiano, além de oferecer as bases para uma língua estrangeira adicional ao inglês, desperte neles o interesse pela descoberta das próprias origens, dê continuidade à história e impeça de esquecer a existência do antigo dialeto vêneto, já que só conhecendo as nossas origens tornamos seres completos.

ANEXO A - Lei municipal N°1.535, de 1 de março de 2002 – Nova Veneza

11/07/2020

Lei Ordinária 1535 2002 de Nova Veneza SC



LEI Nº 1535, DE 01 DE MARÇO DE 2002.

DISPÕE SOBRE A INCLUSÃO NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE NOVA VENEZA, SC, A DISCIPLINA DE LÍNGUA ITALIANA A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2002 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

GENÉSIO MOISÉS SPILLERE, Prefeito Municipal de Nova Veneza, SC, faz saber a todos os habitantes do Município que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º Fica incluído no currículo das escolas da rede Municipal de Ensino do Município de Nova Veneza, SC, a disciplina de Língua Italiana.

Art. 2º A matéria a ser ministrada na disciplina de Língua Italiana deverá ser regulada pela Secretária Municipal de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Nova Veneza, SC, 01 de Março de 2002.

GENÉSIO MOISÉS SPILLERE
Prefeito Municipal

GILIARD CESCONE TO GAVA
Secretário Municipal de Cultura, Esporte e Turismo

Registrada em 01 de Março de 2002.

CESAR AUGUSTUS BORTOLUZZI
Secretário Municipal de Educação Interino

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 07/04/2015

Nota: Este texto disponibilizado não substitui o original publicado em Diário Oficial.

ANEXO B - Conteúdos mínimos curriculares de Italiano da Escola Básica Municipal Libero Ugioni – 2019

ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA VENEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CONTEÚDOS DE ITALIANO – 2019

1º Ano		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	História da Imigração	
	Apresentação Pessoal	lo mi chiamo... Bambino, bambina
	Saudações	Buom giorno, buona sera, buona notte, ciao, salve, arrivederci
	Le buone maniere	scusa, grazie, prego
	I colori – 7 colori	rosso, verde, bianco, giallo, blu, marrone, azzurro
	Le bandiere	Brasile/Italia
2º BIMESTRE	I numeri – 0 a 10	zero, fino, dieci...
	I colori - 12 colori	rosso, verde, bianco, giallo, blu, marrone, azzurro, arancione, viola, nero, grigio, rosa
	Io come bambino	nome, età, come sei?...
	La famiglia	lo, mamma, papà, sorella, fratello, nonno, nonna.
	l'alfabeto	a,b,c....
3º BIMESTRE	Gli animali	cane, gatto, mucca, maiale, bue, gallina, gallo, pulcini, uccelli, pecora
	I materiali scolastici	matita, gomma, quaderno, libro, astuccio, zaino, matite colorate, temperamatita
	I numeri – 0 a 15	zero...
	le forme geometriche	circulo, triangolo, quadrado, retangolo
4º BIMESTRE	L'aula/Classe	armadio, lavagna, cátedra, sedia, tavolo, porta, finestra, cestino...
	Le frutte	mela, arancia, banana, ananás, anguria, fragola
	I colori – 12 colori	rosso, verde, bianco, giallo, blu, marrone, azzurro, arancione, viola, nero, grigio, rosa
2º ANO		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	História da Imigração	
	Apresentação	E tu, come ti chiami?...
	Le buone maniere	scusa, grazie, prego, permesso, per favore
	La casa	câmera da letto, cucina, bagno, soggiorno/saloto
	I mobili della casa	letto, armadio, comodino... lavandino, cucina a gas, tábola, sedia... doccia, gabinetto, lavandino... divano, tavolino...
	I numeri – 0 a 20	zero...
2º BIMESTRE	I giocattoli	palla, bicicletta, bambola, macchinine...
	I giocattoli (brinceiras)	nascondino, girotondo, mora...
	I colori basiche	rosso, verde, bianco, giallo, blu, marrone, azzurro, arancione, viola, nero, grigio, rosa
	I mezzi di trasporto	autobus, macchina, nave, aereo, bicicletta...
3º BIMESTRE	Il corpo	membri, testa, tronco
	La faccia	circolo, occhio, naso, boca, orecchio, capelli
	Animali domestici	cavallo, pesce...

	Animali dello zoo	giraffa, leone, elefante, orso, serpente...
4º BIMESTRE	La città	ospedale, scuola, farmacia, mercato, chiesa, piazza...
	La campagna	piantagione, montagne, alberi, animali, filme...
	I numeri – 0 a 25	
3º ANO		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	História da Imigração	
	Le buone maniere	scusa, grazie, prego, permesso, per favore
	I momenti della giornata	mattina, pomeriggio, sera, notte
	Frase	Formação de frases a partir de 4 vocábulos
	I mangiare	colazione, pranzo, merenda, cena
	I cibi	pane, caffè, latte, acqua, formaggio...
	I suoni	GN = NH GL = LH CHE = QUE CÈ = TCHE GI = DI SC = X
2º BIMESTRE	I numeri – 0 a 40	
	Le stagioni	inverno, primavera, estate, autunno
	Calendario	I giorni della settimana
	I mesi	gennaio, febbraio...
3º BIMESTRE	I vestiti	pantalone, vestito, camicia, maglione...
	Le astri	sole, luna, stelle, pianete...
	Com'è il suo giorno	giorno, notte
	Frase	Formação de frases a partir de 6 vocábulos
	I professioni	maestro, segretaria, diretora...
4º BIMESTRE	La famiglia	io, madre, padre, sorella, fratello, nonno, nonna, zio, zia, cugino, cugina
	I numeri ordinale – 1º a 5º	
	Che tempo fa?	piove, fa sole, è nuvoloso, fa freddo, fa caldo, gradevole...
4º ANO		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	Pronome personale	io, tu, lui, lei, noi, voi, loro
	Frase	Formação de frases a partir de 10 vocábulos
	Elementi di civiltà – Venezia / Nova Veneza (Nuova Venezia)	Le somiglianze e le differenze
	I colori	Tutti i colori
	I numeri ordinali – 1º a 9º	
2º BIMESTRE	I numeri – 0 a 50	
	Gli amici	quanti amici hai? Dove abitano? Quanti anni hanno? Le caratteristiche personale? (allegro, triste, arrabbiato, studioso, gentile, carino)
	Verbo essere	No Presente do Indicativo
	Lo sport	calcio, pallavolo, corsa...
3º BIMESTRE	I plurale e singolare delle parole	Regra do plural: palavras femininas geralmente terminadas em "a" no plural coloca-se "e", ex: bambina/bambine; palavras masculinas geralmente terminam em "o", no plural coloca-se "i", ex: quaderno/quaderni

	I suoni	GN = NH / GL = LH / CH = QUE / GI = DI / SC = X
	Le figure geometriche	circolo, quadrato, triangolo, retângulo...
	Interpretazione di testo	
	Produzione di testi	Com inizio, mezzo, fine
4º BIMESTRE	Interpretazione di testo	
	Produzione di testo	Inizio, mezzo, fine
	I numeri ordinali – 1º a 10º	
	I numeri – 0 a 50	
5º ANO		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	Elemento di civiltà – Brasile e Italia	Le somiglianze e le differenze
	Pronome personale	
	Verbo avere	Presente do indicativo
	Singolare e il plurale	Frase / testi
2º BIMESTRE	Interpretazione di testo	
	Produzione di testo	
	I numeri – 0 a 100	
	I numeri ordinali – 1º a 20º	
	le ore	minuti, in punto, ¼ d' ora, mezzo
3º BIMESTRE	Strumenti musicale	pianoforte, violino, batteria, chitarra...
	Interpretazione di testo	
	Produzione di testo	
4º BIMESTRE	Utensili domestici	pentola, forcheta, cucchiaio, coltello, piatto, bicheiro, tazza...
	Singolare e plurale	Frase / testi
	Articoli	la, il, lo, l'ò le, i, gli, gli
	Il suono di alcuni lettere	GN / GL / D / C / SC
6º ANO		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	História da Imigração	
	Le buone maniere	scusa, grazie, prego, permesso, per favore, come stai, bene grazie, male, piú o meno, così così...
	Apresentação	lo mi chiamo.../E tu, come ti chiami?
	I saluti	Buonogiorno, buonasera, buonanotte, ciao, salve, arrivederci
2º BIMESTRE	Interpretazione di testo	
	Produzione di testo	
	I numeri – 0 a 100	
	le ore	minuti, in punto, ¼ d' ora, mezzo, le ore (particularidade "do meno")
	Conversazione	
3º BIMESTRE	Singolare e plurale	Frase / testo
	Articoli	la, il, lo, l'ò le, i, gli, gli
	Il suono di alcuni lettere	GN / GL / D / C / SC / CH
	Il corpo umano	Tutte le parti
	Segni dela Matemática	Piu, meno, per, diviso, uguale, diverso
	Paragone	grande/piccolo, alto/basso...
	Conversazione	

4º BIMESTRE	Interpretazione di testo	
	Produzione di testo	
	Per localizzare le cose nello spazio	destra/sinistra, vicino/lontano, davanti/dietro, dentro/fuore, sopra/sotto, su/giu...
	Conversazione	
7º ANO		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	Elementi di civiltà – Il cupuluoghi	Brasilia i Roma
	Interpretazione di testo	
	Produzione di testo	
	I Verbi	abitare, mangiare, studiare, piacere (Presente do Indicativo)
	Conversazione	
2º BIMESTRE	I numeri	Centene (100, 200, 300, 400, 500)
	Traduzione	piccolitesti
	Segni dela Matematica	Piu, meno, per, diviso, uguale, diverso
	Produzione di testo	
	Conversazione	
3º BIMESTRE	Igiene personale (oggetti)	saponetta, shampoo, acqua, spazzolino, dentifriccio, tovaglia, cotone...
	Singolare e plurale	c'e/ci sono (no sentido de existir)
	Produzione di testo	
	Interpretazione	
	Conversazione	
	Le quatro operazione matematiche	adizioni, sotrazioni, divizioni, moltiplicazioni
4º BIMESTRE	Folclore	Brasile e Italia
	Elementi della natura	animali, i fiumi, foreste...
	l'ambiente scolastico	come tu preserva il mezzo dove studia?...
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Il suono di alcuni lettere	GN / GL / SC / D / CH
8º ANO		
1º BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Interpretazione	
	I numeri	0 a 100, dopo 500 e dopo 700
	Le quatro operazione matematiche	adizioni, sotrazioni, divizioni, moltiplicazioni
	I possessivi	Mio, tuo, suo, nostro, vostro, loro (maschile, femminili) singolare/plurale.
2º BIMESTRE		
	Traduzione di testi	
	Singolare e il plurale	Parole / Frasi
	Avverbi di luogo	sopra, sotto, dentro, fuori, davanti, dietro, vicino, lontano
	Vado	in/a
	Conversazione	
	Produzione di testi	

	Interpretazione	
3° BIMESTRE		
	I suoni	GL/GN/SC/X/G
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Interpretazione	
	Ordinare	Parole/frasi
	Articoli indeterminativi	uma/uno
	Nozioni di civiltà italiana	Le città: Milano/Roma/Venezia/Napoli
	Soldi	
4° BIMESTRE		
	Forme dell'imperativo (affermativo/negativo)	apri, guarda, prendi, leggi, dammi, ascolta, sta zitto, mangia, bevi, chiedi, metti, parla, viene, va
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Interpretazione	
	Per esprimere "alegria"	Che bello!, Che bela sorpresa!...
	Per esprimere "tristeza"	Che brutta notizia! Che peccato!...
	Varie forme di saluto (formali e informali)	Buongiorno, buonasera, buonanotte, ciao, arvederci, salve
9° ANO		
1° BIMESTRE	CONTEÚDOS	VOCABULÁRIO
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Interpretazione	
	Le ore	
	Aggettivi	Bello, brutto...
2° BIMESTRE		
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Interpretazione	
	Traduzione di frasi/testi	
	Futuro Indicativo	Faró, saró, avró, voleró, aspetterò, prenderò, part passerò, vedro, dipingero, metterò
3° BIMESTRE		
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Interpretazione	
	Traduzione di frasi/testi	
	Per indicare un intervallo nel tempo e nello spazio	Fra/Tra
	Per indicar ela frequenza com cui si fa qualcosa	sempre spesso, quasi, si solito, a volte, mai, raramente
	Ieri l'altro ieri altro	giorno, oggi, domani, dopo domani
4° BIMESTRE	Vocabulario per fare um glo In Italia	
	Conversazione	
	Produzione di testi	
	Interpretazione	

BIBLIOGRAFIA

- Alvim, Zuleika. “Imigrantes: á vida privada dos pobres do Campo.” In *A Historia da Vida Privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio*, edited by Nicolau Sevcenjo. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.
- Bagno, Marcos. *Preconceito lingístico: o que è, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2011.
- Balboni, Paolo E. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci Editore, 2014.
- Balboni, Paolo E. *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: Utet Università, 2008.
- Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET, 2012.
- Balboni, Paolo E. *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani: e come*. Venezia: Marsilio, 2017.
- Balboni, Paolo E., and Fabio Caon. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori, 2015.
- Balboni, Paolo E., and Michele Daloisio. *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto: un'indagine sulla metodologia didattica*. Perugia: Guerra, 2011.
- Balboni, Paolo. “Ricerca *Hard* e *Soft*, Empirica e Speculativa, Quantitativa e Qualitativa: un Cambiamento di Paradigma nella Ricerca sull'Educazione Linguistica?” In *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. Roma: Bulzoni Editore, 2017.
- Baldin, Nelma. *Tão fortes quanto a vontade: História da Imigração Italiana no Brasil: os Vênetos em Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.
- Banzato, Monica. *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*. Bologna: CLUEB, 2012.
- Bertonha, João Fábio. *Os italianos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- Bortolotto, Zulmar Helio. *História de Nova Veneza*. Nova Veneza: Prefeitura Municipal, 1992.
- Burke, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo: UNESP, 1995.
- Cadorna, Mario. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*. Torino : UTET libreria, 2001.
- Campos, Chyntia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006.

- Caon, Fabio, and Sonia Rutka. *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra, 2004.
- Carboni, Florence, and Mario Maestri. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- Cavalcanti, Marilda C. “Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minoria Linguística no Brasil.” *D.E.L.T.A.* 15, n.º Especial (1999): 385-417. <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/40393/27113>.
- Ceruti, Mauro. *A dança que cria: evolução e cognição na epistemologia genética*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- Corda, Alessandra, and Carla Marello. *Lessico: insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra, 2004.
- Council of Europe, “From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe.”, In *Language Policy Division Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 2007. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>.
- D’Azeglio, Massimo. *I miei ricordi*. Firenze: Barbera, 1891.
- Dall’Alba, João Leonir. *Imigração italiana em Santa Catarina: documentário*. Caxias do Sul: EDUCS, 1983.
- Diadori, Pierangela, Massimo Palermo, and Donatella Troncarelli. *Manuale di didattica dell’italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2009.
- Dornyei, Zoltan. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University press, 2007.
- Elliott, John, André Giordan, and Cesare Scurati. *La Ricerca-azione: metodiche, strumenti, casi*. Torino: Ed. Bollati Boringhieri, 1993.
- Espírito Santo, Diogo Oliveira (do), and Kelly Barros Santos. “A invenção do monolingüismo no Brasil: por uma orientação translíngua em aulas de ‘línguas’.” *Calidoscópio* 16, n.º 1 (jan/abr 2018): 152-162. <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.14/60746157>.
- Fabová, Jana. “Uso dos dialetos italianos no sul do Brasil.” In *Actas do XIII Congresso Internacional de Linguística Xeral*, edited by Marta Díaz, Gael Vaamonde, Ana Varela,

- Carmen Cabeza, José M. García-Miguel, Fernando Ramallo. Vigo: Universidade de Vigo, 13-15 de xuno 2018. <http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/661383.pdf>.
- Fabro, Maristela Fatima. “Trajetórias de uma língua (mal)dita: supressão, legalidade e emergência do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina (1996-2012).” PhD diss., UFSC, 2015.
 - Fiod, Edna Garcia Maciel. *Escola e trabalho: forças que resistem no tempo*. Florianópolis: Insular, 2008.
 - Freddi, Giovanni. *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana, 1990.
 - Frosi, Vitalina Maria. “A linguagem oral da região de colonização italiana no sul do Brasil: prestígio e estigmatização.” *ReVel* 5, nº 8 (2007).
 - Gajewska-Michalska, Katarzyna. “L’educazione emotiva nell’insegnamento di L2. Una nuova opportunità pedagogica.” In *L’italiano insegnato creativamente*, edited by Maria Załęska, 133-153. Warszawa: Katedra Italianistyki, Uniwersytet Warszawski, 2015.
 - Gotti, Maurizio. *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*. Bologna: Zanichelli, 1986.
 - Guibernau, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
 - Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.
 - Hobsbawm, Eric J. *A Era do Capital: 1848-1857*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
 - Job, Remo. “La dimensione cognitiva.” In *Lingue straniere per la scuola elementare*, edited by Giovanni Freddi, 55-68. Venezia: IRRSAE Veneto, 1987.
 - Kanaan, Beatriz Rodrigues. “As Italianidades: um Estudo dos Diferentes Modos de Representação de Pertencimento entre Descendentes de Imigrantes Italianos na Serra Gaúcha.” In *E/imigrações: histórias, culturas, trajetórias*, edited by Ismênia de Lima Martins and Alexandre Hecker, 151-161. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.
 - Kreutz, Lúcio. “Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945).” *Poiésis* 3, nº 5 (Jan./Jun. 2010): 71-84. <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527/527>.

- Kreutz, Lúcio. “Identidade étnica e processo escolar.” *Cadernos de pesquisa*, UNISINOS, nº 107 (julho 1999): 76-96. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/680/696>.
- Lackman, Ken. *Lexical Approach Activities: a Revolutionary War of Teaching*. KL + Ken Lackman and Associates – Educational Consultants, 2011.
- Lewis, Michael. “Pedagogical implications of the lexical approach.” In *Second Language Vocabulary Acquisition*, edited by James Coady and Thomas Huckin. Cambridge: University Press, 1997: 255-270.
- Ludke, Menga and André, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Luise, Maria Cecilia and, Graziano Serragiotto. “Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti.” In *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, Laboratorio Itals – dipartimento di scienze del linguaggio, Università Ca’ Foscari di Venezia. https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_adulti_bambini_luise_serragiotto_teorija.pdf.
- Luna, José Marcelo Freitas (de). *O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da UNIVALI, Blumenau, Ed. FURB, 2000.
- Marzano, Luigi. *Colonos e missionários italianos na floresta do Brasil*. Florianópolis: Ed. da UFSC/Prefeitura Municipal de Urussanga, 1986.
- Mascarello, Lidiomar José. “Proposta metodológica para aulas de italiano no ensino fundamental.” Theses, UFSC, 2015.
- Maugeri, Giuseppe. “Strategie e tecniche per lo sviluppo del lessico nell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda e straniera.” In *Atti delle II Giornate di Formazione per Insegnanti di Italiano L2/LS a Cipro*, ed. Stefano Assolari e Rowena Burlenghi. Nicosia: Università di Cipro, 2017: 96-108.
- Mauro, Tullio (de). *Storia linguistica dell’Italia unita*. Bari: Edizioni Laterza, 2008.
- Mocellin, Maria Clara. “Trajetórias em rede: representações da italianidade entre empresários e intelectuais da região de Caxias do Sul.” In *Migrantes ao sul do Brasil*, edited by Maria Catarina Chitolina Zanini and João Carlos Tedesco, 231-158. Santa Maria: UFSM, 2010.

- Monteiro, Jaecyr. *Nacionalização do ensino: uma contribuição à história da educação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984.
- Moudraia, Olga. “Lexical Approach to Second Language Teaching”, *Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics Center for Applied Linguistics* (2001), [http://www.cal.org/resource-center/resource-archive/digests/\(offset\)/60](http://www.cal.org/resource-center/resource-archive/digests/(offset)/60).
- Nodari, Eunice Sueli. *Etnicidades renegociadas: práticas socioculturais no Oeste de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- Oliveira, Gilvan Müller (de). *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Ipol, Julho 2008. http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf.
- Orlandi, Eni P. “A língua brasileira.” *Cienc. Cult.* 57, nº.2 (Jun 2005): 29-30. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>.
- Ortale, Fernanda, and Fábio Jorge Almeida Zorzan. “Mapeamento dos Municípios com Ensino de Italiano em Escolas Públicas”. *Revista de italianística*, nº 26 (2013). <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116084/113738>.
- Otto, Clarícia. “As cicatrizes da emigração.” In *Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens*, edited by José Carlos Radin, 225-242. Joaçaba: UNOESC, 2005.
- Otto, Clarícia. “Escolas Étnicas Italianas no Sul do Brasil: entre tensões e conciliações.” *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* (2011). http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1295117968_ARQUIVO_ArtigoAnpuh2011.pdf.
- Otto, Clarícia. “Escolas italianas entre o político e o cultural: discursos e tensões na construção de sujeitos.” In *Mosaico de escolas: modos de educação escolar em Santa Catarina na primeira República*, edited by Norberto Dallabrida, 105-140. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- Pagnotta, Chiara, and Gláucia de Oliveira Assis. “Os italianos no espaço público de Santa Catarina (Brasil). Entre epopeia e festas étnicas.” *Confluenze* 9, nº 1 (2017), 78-106. <https://confluenze.unibo.it/article/view/7078/6805>.
- Palmonari, Augusto. *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino, 2011.
- Pereira, Syrléa Marques. “Ser ‘Italiano’ no Brasil ou Como Viver Entre Dois Mundos.” In *E/imigrações: histórias, culturas, trajetórias*, edited by Ismênia de Lima Martins and Alexandre Hecker, 43-54. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.
- Pessa, Eliano, and M. Pietronilla Penna. *La rappresentazione della conoscenza: introduzione alla psicologia dei processi cognitivi*. Roma: Armando, 2000.

- Piaget, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Piazza, Walter F. *A colonização italiana em Santa Catarina*. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1976.
- Piazza, Walter F., and Laura Machado Hubener. *Santa Catarina: história da gente*. Florianópolis: Lunardelli, 2003.
- Porcelli, Gianfranco. *Comunicare in lingua straniera: il lessico*. Torino: Utet libreria, 2004.
- Porcelli, Gianfranco. *Principi di glottodidattica*. Milano: La Scuola, 1994.
- Pozenato, José Clemente. "A cultura da imigração italiana." In *Raízes italianas do Rio Grande do Sul*, edited by Florence Carboni and Mário Maestri, Passo Fundo: UPF, 1997.
- Progetto Quasi, *Guida Metodologica agli studi di caso*. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione, 2001.
- Radin, José Carlos. "Migrantes Italianos e a Terra: a agricultura familiar no oeste catarinense." In *Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens*, edited by José Carlos Radin, 261-277. Joaçaba: UNOESC, 2005.
- Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da Republica, pelo dr. Nerêu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Impensa Oficial do Estado, 1938.
- Ribeiro, Alessandra Regina. "Aprender italiano: Identidade em (Re) Construção entre Língua e Cultura em Contexto Formal." MA Theses, UNIOESTE, 2005.
- Sabatini, Francesco. *L'italiano nel mondo moderno: Storia degli usi e della norma. La Scuola. I dialetti. Il latino. Modelli teorici. La Crusca. L'Europa*. Napoli: Liguori, 2011, tomo I.
- Schorer Petrone, Maria Thereza. "Imigração assalariada." In *História Geral da Civilização Brasileira*, edited by Sérgio Buarque de Holanda, 274-296. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.
- Steinberg, Jonathan. "O Historiador e a Questione della Língua." In *História Social da Linguagem*, edited by Peter Burke, 235-248. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- Titone, Renzo. "La dimensione affettiva." In *Lingue straniere per la scuola elementare*, edited by Giovanni Freddi, 47-54. Venezia: IRRSAE Veneto, 1987.
- Titone, Renzo. *La lingua straniera nella scuola elementare: guida didattica*. Roma: Armando, 1990.

- Torquato, Carolina Pizzolo. “O italiano na escola pública: conflitos históricos em Santa Catarina.” *Revista de italianística*, nº 35 (2017): 15-28. <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/141889>.
- Trento, Angelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, Instituto italiano di Cultura di San Paolo, 1989.
- Trento, Angelo. *Os italianos no Brasil = Gli italiani in Brasile*. São Paulo: Premio, 2000.
- Valle, Carla Regina Martins. “O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina: reflexões a partir das demandas da pós-modernidade.” *Fórum Linguístico* 15, nº 4 (2018): 3395-3411. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n4p3395/38416>.
- Zanini, Maria Catarina Chitolina. “Escrever e resistir: a literatura de descendentes de imigrantes italianos na região central do Rio grande do Sul.” In *Migrantes ao sul do Brasil*, edited by Maria Catarina Chitolina Zanini and João Carlos Tedesco, 259-276. Santa Maria: UFSM, 2010.
- Zuanelli, Elisabetta. “La dimensione socioculturale.” In *Lingue straniere per la scuola elementare*, edited by Giovanni Freddi. Venezia: IRRSAE Veneto, 1987.

SITOGRAFIA

- <https://pixabay.com/it/>
- <https://www.stateofmind.it/2018/10/rendimento-scolastico-adolescenti/>.Luciani, Manuel “Rendimento scolastico in adolescenza: metodo di studio, emozioni, dimensione relazionale”, State of mind: il giornale delle scienze psicologiche.
- <https://www.google.com/maps>
- Lei municipal N°1.535, de 1 de março de 2002 – Nova Veneza. <https://leismunicipais.com.br/a2/sc/n/nova-veneza/lei-ordinaria/2002/154/1535/lei-ordinaria-n-1535-2002-dispoe-sobre-a-inclusao-no-curriculo-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-de-nova-veneza-sc-a-disciplina-de-lingua-italiana-a-partir-do-ano-letivo-de-2002-e-da-outras-providencias?q=lingua+italiana>
- Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/L13415.htm