

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DEISE STOLF KRIESER

**“SÃO NOSSAS RAÍZES, É MAIS UMA LÍNGUA NOSSA, A LÍNGUA MÃE”:  
REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA ITALIANA EM UM CONTEXTO  
INTERCULTURAL**

**BLUMENAU**

**2015**

**DEISE STOLF KRIESER**

**“SÃO NOSSAS RAÍZES, É MAIS UMA LÍNGUA NOSSA, A LÍNGUA MÃE”:  
REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA ITALIANA EM UM CONTEXTO  
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau - FURB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Pereira Fritzen – Orientadora

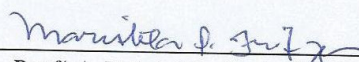
**BLUMENAU**

**2015**

**DEISE STOLF KRIESER**

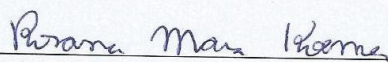
**SÃO NOSSAS RAÍZES, É MAIS UMA LÍNGUA NOSSA, A LÍNGUA MÃE:  
REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA ITALIANA EM UM CONTEXTO  
INTERCULTURAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



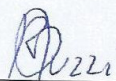
---

*Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen (FURB)  
Orientador(a)*



---

*Prof(a). Dr(a). Rosana Mara Koerner (UNIVILLE)  
Examinador(a)*



---

*Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Rausch (FURB)  
Examinador(a)*

Blumenau, 17 de junho de 2015.

Aos que me acompanham na vida, no pensamento e no coração,  
meus queridos  
Wercí, Pai, Mãe e Tainá.

## AGRADECIMENTOS

*Se o poema, muitas vezes, amadurece sem terras, em solidão, sua existência (resistência) se justifica para lembrar que o ser humano mais uma vez não é ilha, mas partilha.*

(Lindolf Bell)

Algumas pessoas são presentes (nos dois sentidos – presença e dádiva) nas nossas vidas, nos fazem ser “partilha”, e não “ilha”! Tanto temos a aprender e a compartilhar! Somos um mosaico de tudo que vivemos e aprendemos pelas nossas experiências e pelas nossas relações sociais; um conjunto de pedacinhos que vamos juntando ao longo da nossa vida. Assim se constrói a pesquisa: com os outros da nossa vida e para os outros que estão por vir. Qual o sentido de produzir algo, se não para compartilhá-lo? E como poderia ser possível a construção de algo sem os outros que nos constituem? Dedico estas páginas iniciais para agradecer a todos que me constituem e que contribuíram para que este estudo fosse possível.

Agradeço a Deus por iluminar meu caminho, abençoar minhas escolhas, e por permitir que este objetivo fosse alcançado. Agradeço também por ter ao meu lado pessoas que me ensinam, me apoiam, e sem as quais a jornada seria muito mais difícil.

Aos meus amados pais, Dário e Neide, pelo exemplo de perseverança, generosidade, honestidade e bom humor. Por todo incentivo e amor. Pai, obrigada por sua presença sempre alegre na nossa família, por sua generosidade e cuidado. Mãe, obrigada pelas conversas, por ser minha amiga, por me apoiar. À minha irmã Tainá, pela cumplicidade e amizade de sempre. Obrigada por ser minha parceira de todas as horas!

Ao Wercí, meu marido, melhor amigo e companheiro. Obrigada por compreender e respeitar minha ausência em tantos momentos nesse período de escrita. Por tornar mais leves as dificuldades e me fazer acreditar em mim mesma. Por me ensinar a ser mais forte. Obrigada por dividir os sonhos e a vida comigo!

Aos meus sogros, Íria e Osni, aos meus cunhados, Wendel, Weslei e Jaque, e ao meu sobrinho Theo, pelo carinho desde que passei a fazer parte também desta família. Ao meu cunhado Fernando, pelas conversas nos almoços de domingo e pela torcida.

À professora Maristela, pela orientação durante o desenvolvimento deste estudo, pela paciência e pelo exemplo. Por todas as leituras do texto e pelas reflexões provocadas. Obrigada por me acompanhar neste caminho e por tudo que aprendi com você! Ao professor Osmar, pelas discussões nos Seminários de Pesquisa e por abrandar nossas angústias. Às professoras Otília e Adriana, pelas contribuições nas Oficinas do Pensamento. Aos professores Adolfo, Celso, Edson, Gicele, Márcia e Rita de Cássia Marchi, por compartilharem seu conhecimento e por instigarem a inquietude, a dúvida e a pesquisa. Às professoras Rosana (da Univille) e Rita Buzzi Rausch, por aceitarem o convite para a banca de defesa e participarem deste momento de aprendizagem.

Às secretárias Arlei, Daiane e Heloisa, pelo atendimento eficiente e dedicado aos alunos.

Aos colegas da turma 2013, especialmente às meninas da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação: Elizângela, pelo exemplo de determinação e garra e pela parceria. Graciela, por todas as vezes que me ouviu e apoiou, pelos conselhos, pelo carinho e amizade. Suy Mey, pelo bom humor, pelas conversas sinceras e pela disponibilidade em ajudar. Taíse, por suas considerações nos textos, pelo incentivo e companheirismo. Admiro todas vocês e sou grata pelos laços que construímos nesse caminho. Obrigada pela amizade, por dividirmos as angústias e as dificuldades, e também as alegrias e as conquistas.

Às colegas da turma 2012: Estela, obrigada pela atenção às tantas dúvidas que esclareci com você! Marina, obrigada pelas contribuições, pelas dicas e pela força desde o início. Joice, obrigada pelas caronas, pela ajuda e pelas conversas no caminho do mestrado. Às demais colegas da turma 2012 e também aos colegas da turma 2014: obrigada por compartilharem suas reflexões e sugestões nas Oficinas do Pensamento.

Aos amigos do NEAD/Uniasselvi: Andressa, Carol, Diógenes, Elaine, Harry, Joice Werlang, Joice Gadotti, José, Marcelo, Néilson. À Joice Nardelli, pela revisão ortográfica deste texto, e à Scarlett, pela ajuda com o Abstract. À Marina e à Cris, as primeiras a me incentivarem a ingressar no mestrado. Por todo apoio que me ofereceram para que isso fosse possível. Obrigada a todos por torcerem por mim e porque posso contar com vocês sempre.

Ao FUMDES, por investir e apoiar os pesquisadores de Santa Catarina. Pela bolsa de estudos concedida.

Aos sujeitos da minha pesquisa, pela disposição em aceitar o convite e pelo diálogo.  
Por toda reflexão que suas palavras suscitaram.

Muito obrigada a todos que citei aqui e aos que não citei, mas que de alguma forma também fizeram parte dessa construção.

Un popol tenace produce la terra,  
che indomiti sensi nel cuore riserba.  
    Italico cuore, italica mente,  
    italica lingua qui parla la gente<sup>1</sup>.

Inno al Trentino  
Ernesta Bittanti Battisti, Guglielmo Bussoli

---

<sup>1</sup> Um povo tenaz produz a terra, / que bravas sensações no coração encerra. / Itálico coração, itálica mente, / itálica língua aqui fala a gente.



## RESUMO

As línguas de imigração, ao lado de outras línguas minoritárias, representam uma parcela da diversidade linguística que compõe o Brasil. Este estudo aborda a língua italiana como língua de herança, em um contexto de colonização italiana. A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na Linha de Pesquisa Linguagem e Educação. Está também vinculada ao projeto “Levantamento do cenário sociolinguístico em comunidades de imigração no Vale do Itajaí”. Objetivamos, com o presente estudo, compreender representações construídas por atores sociais de uma comunidade escolar sobre a língua italiana. Os atores sociais que participaram da geração dos dados foram uma professora de italiano, o diretor e onze alunos de uma escola municipal da cidade de Rodeio, Santa Catarina. O primeiro instrumento utilizado para a geração dos dados foi um questionário aplicado a alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental da escola campo de pesquisa. Em seguida, foi realizada uma entrevista individual semiestruturada com a professora de italiano e outra entrevista individual semiestruturada com o diretor da escola. Dos alunos que responderam ao questionário, foram selecionados aleatoriamente cinco para participarem de uma entrevista coletiva. As discussões teóricas que norteiam a investigação fundamentam-se nos Estudos Culturais, com relação à interculturalidade e à identidade cultural; na Educação, na Linguística Aplicada e na Sociolinguística, com as questões referentes ao plurilinguismo, línguas minoritárias e políticas linguísticas; nos estudos bakhtinianos, no que se refere à interação, ao dialogismo e ao conceito de esferas. As discussões e análises da pesquisa apontam que o italiano é utilizado, de acordo com os sujeitos pesquisados, especialmente em três esferas: a familiar, a escolar e a social. As representações construídas pelos atores sociais sugerem que o italiano está relacionado à cultura, à tradição e à constituição das identidades locais. Inferem-se ainda atitudes em favor da manutenção da língua e cultura italianas, considerando a gradual diminuição do hábito de se falar italiano na comunidade e as políticas linguísticas de ensino do italiano nas escolas municipais.

**Palavras-chave:** Língua italiana. Educação em contexto intercultural. Políticas linguísticas. Representações.

## ABSTRACT

The immigration languages, along with other minority languages, represent a portion of the linguistic diversity that composes Brazil. This study approaches the Italian language as a heritage language in a context of Italian colonization. This research is characterized as qualitative and is inserted in the Graduate Program in Education – Master's Program in Education at Regional University of Blumenau (FURB), on Language and Education Research Track. It is also linked to the project "Survey on the sociolinguistic scene in immigration communities in Vale do Itajaí". With the present study, the objective is to understand representations constructed by social actors in a school community about the Italian language. The social actors who participated in the generation of data were an Italian language teacher, the principal and eleven students of a municipal school in the town of Rodeio, Santa Catarina. The first instrument used to generate the data was a questionnaire given to students in a seventh grade class of Elementary Education at the school search field. Then a semi-structured individual interview with the teacher of Italian and another semi-structured individual interview with the school principal were held. Among the students who answered the questionnaire, five were randomly selected to participate in a group interview. Theoretical discussions that guide the research are based on Cultural Studies, regarding interculturalism and cultural identity; on Education; Applied Linguistics and Sociolinguistics, with the issues of multilingualism, minority languages and language policies; on bakhtinian studies, with regard to the interaction, the dialogism and the concept of spheres. The discussion and the analysis of the survey indicate that Italian is used, according to the subjects studied, especially in three spheres: family, school and society. Representations constructed by social actors suggest that the Italian language is related to culture, to tradition and to the formation of local identities. We can infer, in addition, attitudes in favor of maintaining the Italian language and culture, considering the gradual decline in the habit of speaking Italian in the community and the language policies of teaching Italian in municipal schools.

**Keywords:** Italian language. Education in an intercultural context. Language policies. Representations.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	34
Quadro 2: Uso do italiano/dialeto pelos alunos.....	47
Quadro 3: Bilinguismo na região.....	84
Quadro 4: O italiano na escola.....	90

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA.....	16
1.2 NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS... ..	21
<b>2 ACORDOS TEÓRICOS .....</b>	<b>22</b>
2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM NOS ESTUDOS BAKHTINIANOS	22
2.1.1 As esferas da comunicação.....	24
2.2 PLURILINGUISMO, INTERCULTURALIDADE E AS QUESTÕES IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO .....	25
<b>3 CONTORNOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>32</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	32
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A GERAÇÃO DOS DADOS.....	33
3.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	39
3.4 CONTEXTO DA PESQUISA.....	40
3.5 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL.....	42
<b>4 “EU ACHO QUE ESTÁ NA RAIZ, NÃO ADIANTA, SAI A PALAVRA ESPONTÂNEA”: A LÍNGUA ITALIANA NA COMUNIDADE ESCOLAR.....</b>	<b>45</b>
4.1 “EU ENTENDO O QUE ELES FALAM, MAS EU FALAR EU NÃO SEI”: OS USOS DO ITALIANO PELOS SUJEITOS .....	45
4.1.1 A esfera familiar .....	48
4.1.2 A esfera escolar .....	52
4.1.3 A esfera social .....	56
4.2 “ISSO ESTÁ SE PERDENDO, A GENTE TEM QUE CORRER ATRÁS DISSO AÍ”: REPRESENTAÇÕES E ATITUDES A RESPEITO DA LÍNGUA ITALIANA.....	62
4.2.1 A língua italiana: cultura e tradição que se anseiam perpetuar .....	63
4.2.2 Representações e atitudes sobre as línguas que circulam no contexto pesquisado .....	71
4.2.3 Políticas linguísticas e representações sobre a língua italiana: aproximações e tensões .....	85
<b>5 REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NO CAMINHO.....</b>	<b>92</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE B – TÓPICOS DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE IDADE) .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE IDADE) .....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa<sup>2</sup> insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagem e Educação e está vinculada ao projeto “Levantamento do cenário sociolinguístico em comunidades de imigração no Vale do Itajaí”<sup>3</sup>.

O Brasil é um país de dimensões continentais. No entanto, estas não se referem apenas à territorialidade, ao espaço geográfico e social, mas também à diversidade cultural e linguística nele existente. A língua é parte da identidade cultural de um povo, e possibilita que o falante se sinta parte de um grupo, partilhando ideias e práticas culturais. As políticas linguísticas, no entanto, nem sempre têm considerado a diversidade do contexto escolar.

São faladas, no Brasil, em torno de 215 línguas, incluindo aí as línguas indígenas, as línguas de sinais, as línguas de imigração e as línguas de comunidades afro-brasileiras (OLIVEIRA, 2009); este é, portanto, um país plurilíngue. Essas línguas são consideradas minoritárias (CAVALCANTI, 1999), não por serem utilizadas por um número menor de falantes, mas porque a elas é socialmente conferido um *status* inferior em relação às outras línguas. Essa denominação refere-se a relações de poder e não a números.

Considerando o contexto plurilíngue e intercultural brasileiro, o foco desta pesquisa está nas representações acerca de uma língua minoritária, o italiano como língua de imigração, para uma comunidade escolar em cenário intercultural. O interesse por este tema surgiu quando iniciei os estudos no mestrado, cursando disciplinas como aluna especial. Em uma dessas disciplinas, Políticas Linguísticas, Identidades e Práticas Educativas, as leituras e discussões abrangiam o estudo a respeito de línguas minoritárias, identidade cultural e educação em contextos interculturais e bi/plurilíngues, bem como as políticas que regem o ensino de línguas. Por meio dessa disciplina, passei a refletir acerca do contexto no qual eu mesma estava inserida. Devido ao fato de ser descendente de imigrantes italianos e minha família, especialmente a geração de meus pais e *nonnos*<sup>4</sup>, ter o italiano como língua de herança, percebi que, para meus familiares, a língua italiana foi a primeira língua adquirida no lar, e o português é que teve que ser aprendido depois. Assim, estavam inseridos em um

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa contou com o apoio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

<sup>3</sup> O objetivo do projeto citado é fazer um levantamento sociolinguístico a respeito dos usos das línguas de imigração (o alemão, o italiano e o polonês), em comunidades do Vale do Itajaí, bem como estudar as políticas de educação linguística dessas comunidades.

<sup>4</sup> Avós, em italiano.

cenário em que era preciso aprender outra língua para exercer sua cidadania. Em reuniões entre as pessoas que pertencem a este grupo, a língua italiana ainda é presente nos dias de hoje. A partir desses estudos e reflexões, encantei-me e envolvi-me com o tema e passei, então, a pensar em uma problemática para a pesquisa.

Aliada a esse interesse, está minha graduação em Letras, com habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas. O estudo de línguas sempre me motivou. Fiz cursos de língua inglesa na cidade em que resido (Timbó, SC) e também de italiano, em Rodeio, ofertado pelo *Circolo Trentino*, inclusive para os não-membros (como é o meu caso).

Após conversas com a orientadora e considerando que na mesma linha de pesquisa em que se insere este estudo, Lorenzi (2014) já havia iniciado uma investigação em uma cidade também em contexto de imigração italiana, Rodeio, a respeito das políticas linguísticas nesse município, optamos por realizar a pesquisa em Rodeio, como uma forma de dar continuidade ao estudo de Lorenzi, mas com enfoque nas representações da comunidade escolar sobre a língua italiana.

Rodeio<sup>5</sup> é um município de Santa Catarina, localizado no Médio Vale do Itajaí, região em que ainda estão presentes línguas de imigração, mantidas como línguas de herança dos colonizadores europeus. Rodeio foi colonizado por imigrantes italianos e a língua italiana está em uso ainda na comunidade. Os costumes dos imigrantes italianos de Rodeio são lembrados no Museu dos Usos e Costumes da Gente Trentina. Além disso, em Rodeio, há um *Circolo Trentino*, um grupo que procura preservar as tradições italianas. Considerando esse contexto intercultural e bilíngue, foram instauradas políticas linguísticas que inserem aulas de língua italiana nas escolas da rede de ensino municipal de Rodeio a partir do ano de 2001, como disciplina obrigatória, lei que ainda está em vigor. Já nas escolas estaduais, de 2000 a 2013 foi ofertada a língua italiana como disciplina optativa, ao lado da língua inglesa; assim, os alunos da rede estadual podiam optar por qual língua desejavam estudar. A partir de 2014, no entanto, na rede estadual de Rodeio não é mais ofertada a língua italiana (LORENZI, 2014).

Esse contexto brevemente aqui apresentado originou algumas indagações. Em uma cidade onde grande parte dos habitantes descende dos imigrantes italianos e onde a língua de imigração é utilizada em contextos informais, que lugar efetivamente tem essa língua na comunidade? Qual função exerce? E afinal, quem define que línguas serão estudadas na escola? O que determina essa escolha? “O que deve ser a língua para que uma política

---

<sup>5</sup> A partir deste ponto, optamos por utilizar a primeira pessoa do plural por tratarmos da pesquisa e não mais das experiências pessoais da pesquisadora.

linguística seja possível?” (CALVET, 2013, p. 145). Essas indagações determinaram o tema da pesquisa: as representações sobre a língua italiana nesse contexto intercultural. Assim, a **pergunta norteadora** para a presente pesquisa é a seguinte: que representações sobre a língua italiana são construídas nos discursos de atores sociais de uma comunidade escolar em contexto de imigração?

Como **objetivo** para este estudo, buscamos compreender representações construídas por atores sociais de uma comunidade escolar sobre a língua italiana. Compreendemos aqui que não há apenas uma língua italiana, mas que, em cada grupo social, há várias línguas italianas que são faladas nas comunidades de imigração no Brasil, que podem diferir das demais faladas na Itália e da língua considerada padrão ensinada na escola. Essas línguas são resultado de um contexto intercultural, de interação, de línguas em contato. Para dar conta disso, nossos **objetivos específicos** são: (i) mapear os usos da língua italiana em diferentes esferas; (ii) compreender representações e atitudes linguísticas relacionadas à língua italiana e (iii) relacionar as representações dos sujeitos com as políticas linguísticas locais.

Neste estudo, compreendemos representação como um sistema de significação, uma forma de atribuir sentido, em que, conforme Silva (2001), há uma relação socialmente construída entre um significado e um significante. A representação não é transparente, pois precisa passar pelo filtro da linguagem, que intermedeia o mundo e a mente humana (RAJAGOPALAN, 2003).

Na seção a seguir, apresentamos o resultado do levantamento das pesquisas encontradas que se aproximam da temática da presente investigação.

## 1.1 LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

Após definidos o tema, os objetivos do trabalho e a pergunta de partida, pesquisamos o que já havia sido produzido e estudado a respeito do tema pretendido ou a ele relacionado, a fim de mapear lacunas existentes e buscar com que o trabalho contribua, de maneira inédita, para a educação em contextos interculturais e bi/plurilíngues. O levantamento abrangeu teses e dissertações, por isso, optamos por denominá-lo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), já que aborda apenas este setor das publicações sobre o tema. Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos nesse levantamento.

As buscas foram realizadas em dois repositórios: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dissertações da FURB. O período determinado para a busca foi de 2004 a 2014.



Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos três dissertações e duas teses que se aproximam, em alguns aspectos, da presente pesquisa: Parcianello (2011), Pertile (2009), Pinheiro (2008), Toscan (2005) e Fritzen (2007). As palavras-chave utilizadas para essa busca foram língua italiana, contexto intercultural e políticas linguísticas.

A pesquisa de Parcianello (2011) intitula-se “O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa”, e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, RS. O trabalho tem como objetivo compreender a memória discursiva, a memória da língua e a fronteira enunciativa entre os enunciados dos descendentes de imigrantes italianos. A autora, para tanto, discursa sobre a história de imigração no Brasil, especialmente a italiana, e as políticas linguísticas do Estado Novo e a proibição do uso de outras línguas que não a portuguesa. Parcianello analisou enunciados de imigrantes e o funcionamento da memória discursiva, da memória da língua e da fronteira enunciativa. Destaca, nesses enunciados, o conflito (político) implicado pela delimitação dos espaços de enunciação, ou seja, a fronteira enunciativa, os lugares em que se pode ou deve utilizar a língua italiana ou portuguesa. Como resultados, Parcianello afirma que os sujeitos remetem o uso do italiano ao ambiente familiar e comunitário, porque essa é a língua familiar. Já a língua portuguesa é remetida à escola, às instituições de ensino em geral e a todo o espaço do território brasileiro, porque é a língua nacional e oficial. A aproximação desta pesquisa com a nossa está no fato de abordar a língua italiana como língua de imigração e os usos dessa língua em uma comunidade.

Pertile (2009) apresenta em sua tese de doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “O Talian entre o italiano padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai Gaúcho”, uma discussão sobre a substituição da língua de imigração, o *talian*, pelo português, desde o início da colonização, e, mais atualmente, a substituição do *talian* pelo italiano padrão. Além disso, objetiva contribuir para o entendimento de que a substituição e a morte linguísticas acontecem sincrônica e diacronicamente, e abordar como funcionam e se entrelaçam os sistemas linguísticos utilizados pelos bilíngues. Pertile, por meio de suas análises, identificou fatores de manutenção e também de perda do *talian*. Como fatores de perda estão a política de repressão do Estado, a educação escolar, por abranger somente o português, e a falta de conscientização linguística sobre as vantagens do bilinguismo e da manutenção da língua de origem. Os aspectos que remetem à manutenção da língua são a transmissão dessa língua entre as gerações, a concentração demográfica de falantes do *talian* e

também as atitudes positivas dos falantes a respeito dessa língua. Possivelmente, o objetivo de Pertile que mais se relacione aos nossos seja o de discutir possibilidades de implantação de uma política linguística local que seja adequada às necessidades da região.

No Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul (RS), foram encontradas duas pesquisas que se aproximam de nosso tema, a pesquisa de Toscan (2005) e a de Pinheiro (2008).

Toscan (2005) investigou o comportamento linguístico de falantes bilíngues de português e italiano na cidade de Nova Pádua/RS, com a dissertação: “O comportamento linguístico na comunidade bilíngue ítalo-brasileira de Nova Pádua/RS: identidade, prestígio e estigma linguístico”. As questões que nortearam a pesquisa de Toscan referem-se à dúvida de haver tido ou não ruptura na língua italiana como língua materna em detrimento da língua portuguesa, se os falantes atribuem valorização positiva ou negativa com relação aos sistemas de fala e se o comportamento linguístico dos falantes é influenciado pela valorização que atribuem às variedades linguísticas. Os resultados da pesquisa de Toscan indicam que são atribuídos valores positivos e negativos às variedades linguísticas, e esses valores interferem nos usos dessas variedades. Toscan observou também um conflito de valores e identidade linguísticos entre os sujeitos. Esta é mais uma pesquisa que se aproxima da nossa por tratar do italiano como língua de imigração, ainda que a escola não seja o cenário escolhido para os estudos. A autora aborda especialmente a perspectiva da valorização das variedades, ou seja, o prestígio ou estigma atribuído às línguas ou variedades em uso na comunidade.

Pinheiro (2008) realizou um estudo sobre políticas linguísticas para o italiano nas escolas de Caxias do Sul, município localizado em região de colonização italiana. O estudo foi intitulado: “Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas: Caxias do Sul – RS”. A pergunta de partida da pesquisa é a seguinte: em que medida uma adequada política linguística, no caso a do ensino/aprendizagem do italiano como segunda língua, pode trazer à comunidade de Caxias do Sul o acesso a um sistema hábil de transmissão da cultura em termos amplos e, complementarmente, servir como instrumento de comunicação na rede de intercâmbios comerciais e turísticos com a Itália? Nesse estudo, a autora defende que a língua italiana deve ser ensinada e utilizada não como uma característica étnica, mas como uma característica territorial, a fim de evitar o preconceito linguístico. Pinheiro questiona como uma política linguística adequada poderia contribuir para a transmissão da cultura e para a comunicação em termos comerciais e turísticos com a Itália. Os resultados da investigação de Pinheiro indicam que as questões de identidade cultural e linguística ainda são fortes. A pesquisadora sugere que seja realizada uma educação escolar

de valorização da fala dialetal no ambiente familiar e de conscientização da importância do ensino do italiano padrão, visto que o domínio de uma segunda e terceira línguas é benéfico cultural e economicamente. Esta pesquisa aproxima-se do nosso tema pelo cenário, as escolas inseridas em contexto de imigração, e por abordar os conceitos de língua, identidade e cultura. Contudo, distancia-se ao tratar da comunicação com relação aos aspectos comerciais e turísticos com a Itália.

Na tese de Fritzen (2007), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, intitulada “*Ich kann mein name mit letra junta und letra solta Schreiben*”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil”, são analisadas as práticas sociais de leitura e escrita construídas na sala de aula, em um contexto bi/plurilíngue. Os resultados da pesquisa de Fritzen indicam que a língua de interação no grupo pesquisado ainda é o alemão, e que as práticas de leitura e escrita na sala de aula não dialogam com os usos sociais feitos pelos sujeitos. Além disso, os conflitos linguísticos presentes na sociedade também estão presentes na escola. Apesar de diferir do presente estudo por estar relacionada à língua alemã e não italiana, esta pesquisa também cabe ser aqui citada pelo fato de ter sido realizada em um contexto de imigração, localizado próximo ao contexto por nós estudado, e por também focalizar um cenário sociolinguisticamente complexo.

As pesquisas encontradas na BDTD que dizem respeito à língua italiana como língua de imigração, considerando as palavras-chave utilizadas na busca, foram produzidas no estado do Rio Grande do Sul. Não encontramos pesquisas nessa direção (da língua italiana) no âmbito de Santa Catarina, tampouco em outros estados. As pesquisas aqui elencadas, com exceção da pesquisa de Pinheiro e Fritzen, não apresentam enfoque na educação e não se estabelece uma relação entre língua e as políticas linguísticas públicas, pelo fato, talvez, de terem sido desenvolvidas em programas de pós-graduação em Letras.

No Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da FURB, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, encontramos a dissertação de Maas (2010), que discute os sentidos do ensino da língua alemã depreendidos por alunos e pelos elaboradores da Proposta Curricular do Município de Pomerode. Como resultados, Maas depreendeu algumas regularidades relacionadas à empregabilidade, aos eventos de (re)invenção da cultura alemã e ao resgate e preservação da língua de interação. O referencial teórico de Maas aproxima-se da nossa pesquisa ao trazer os estudos bakhtinianos e os conceitos de língua, identidade e bilinguismo. Esta pesquisa, apesar de tratar da língua alemã, é relevante para este

levantamento pelo fato de seu cenário, seu contexto regional ser o mesmo da nossa pesquisa, o Médio Vale do Itajaí.

Ainda no referido Programa de Pós-Graduação, encontramos algumas pesquisas que estão vinculadas ao mesmo projeto que a nossa: a de Lorenzi (2014) e a de Ewald (2014).

A pesquisa de Lorenzi (2014) intitula-se “Políticas Linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC”. A pesquisadora estuda as políticas linguísticas implantadas no município de Rodeio, que regulamentam o ensino do italiano nas escolas. Lorenzi depreendeu, como resultados, movimentos político-linguísticos sobre o ensino do italiano, que em alguns pontos convergem e em outros divergem das representações sobre a língua observadas nas leis, nos documentos e na voz do sujeito pesquisado. Tendo em vista que a pesquisa de Lorenzi enfoca as políticas linguísticas, sua implantação e funcionamento, a nossa é uma continuidade desse estudo, já que pesquisamos o mesmo cenário, a cidade de Rodeio, com a diferença de objetivarmos compreender o que esta língua representa para a comunidade escolar.

Ewald (2014), com o estudo “‘Essa mancha ficou’: memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã”, busca compreender quais sentidos o silenciamento linguístico imposto aos imigrantes alemães trouxe para suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa. A análise apresentada por Ewald sugere que as memórias dos sujeitos se relacionam e remetem a práticas na escola, no trabalho, na família e na igreja, aos conflitos linguísticos e identitários presentes na sociedade, às representações sobre os teuto-brasileiros e sobre a língua que falam e sobre políticas linguísticas. Em comum entre essa pesquisa e a nossa estão o aporte teórico, com base nos estudos culturais, linguística aplicada e os estudos do letramento, o contexto pesquisado, a cidade de Timbó (assim como Rodeio, inserida no Médio Vale do Itajaí) e a relação com as línguas de imigração, ainda que não pesquisemos a mesma língua.

Feito esse levantamento do estado do conhecimento, observamos que não há uma grande gama de pesquisas que abordam a língua italiana como língua de imigração. As pesquisas que aqui trouxemos aproximam-se de nossa temática, mas com abordagens ou enfoques diferentes. Pretende-se lançar um olhar às identidades, às representações, às culturas dessa comunidade e provocar reflexões a respeito das políticas que a regem, tendo em mente que, conforme Silva (2003), a identidade cultural deve ser respeitada e preservada, mas, antes de tudo, precisa ser compreendida como uma questão política, que envolve relações de poder.

## 1.2 NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS...

A organização desta dissertação está disposta da seguinte forma: depois desta introdução, apresentamos o capítulo referente aos acordos teóricos. Esse foi dividido em duas seções: a primeira trata dos estudos bakhtinianos e a segunda de interculturalidade, plurilinguismo e identidade na educação.

O capítulo três descreve a metodologia utilizada neste estudo, abordando o enfoque da pesquisa, a geração dos dados e os procedimentos de análise. Também procuramos descrever o contexto da pesquisa, a cidade pesquisada e a imigração italiana no Brasil. Abordamos ainda as políticas linguísticas que regem o ensino no Brasil, em Santa Catarina e na cidade de Rodeio. Para atingir os objetivos, os instrumentos para geração dos dados foram um questionário, aplicado com alunos do sétimo ano da escola campo de pesquisa, e três entrevistas, uma coletiva com os alunos, uma com a professora de italiano e uma com o diretor da escola. Dessa forma, procuramos investigar as representações construídas nessa comunidade escolar.

A seguir, no quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados em duas seções, buscando atender aos nossos objetivos. A primeira seção trata dos usos que os sujeitos fazem da língua italiana em diferentes esferas. Na segunda seção, são discutidas atitudes e representações dos sujeitos a respeito da língua italiana, compreendendo as representações do italiano como cultura e tradição, o desejo expresso pelos sujeitos de que essa língua seja mantida, representações e atitudes sobre as línguas presentes na comunidade e as relações dessas representações com as políticas linguísticas locais.

O último capítulo desta dissertação apresenta as reflexões da pesquisadora construídas a partir das discussões e análises dos dados. Possíveis objetos de estudos futuros e algumas lacunas desta pesquisa são também abordados neste capítulo.

## 2 ACORDOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos a base teórica que norteia a pesquisa. Na primeira seção, discorreremos a respeito dos conceitos bakhtinianos que nos orientaram, especialmente com relação ao dialogismo, interação e esferas da comunicação. O plurilinguismo e a interculturalidade na educação são tratados na segunda seção, bem como as concepções de identidade e diferença, conceitos fundamentais, considerando o contexto em que a pesquisa aconteceu.

### 2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM NOS ESTUDOS BAKHTINIANOS

Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que se dedicou ao estudo da linguagem. Sua obra em muito contribuiu com as pesquisas em educação, ainda que esse não tenha sido seu enfoque. Os pressupostos bakhtinianos vêm sendo abordados nos documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o ensino e também estão presentes na prática educativa de vários professores de língua portuguesa.

Um dos conceitos centrais nos estudos de Bakhtin é o dialogismo, ao qual se relacionam vários outros conceitos. O diálogo, na concepção do filósofo russo, não se refere ao sentido restrito do termo, em uma interação face a face, mas a um sentido mais amplo, à alternância de sujeitos, à interação entre interlocutores, a qualquer tipo de comunicação verbal (BAKHTIN, 2004). Assim, o diálogo é uma forma de interação verbal: “Dialogia é a atividade do diálogo e atividade dinâmica entre EU e Outro em um território preciso socialmente organizado em *interação* linguística” (GEGER, 2009, p. 29).

O diálogo pressupõe que haja alteridade. A alteridade é a relação entre o “eu” e o “outro”. Sem o outro, o eu não existe, o eu se constitui por meio do outro. Os valores de um indivíduo são formados por suas leituras, pela cultura na qual se insere, pela sua família, enfim, por todos os “outros” com quem dialoga, com quem interage.

Perante um enunciado, o indivíduo também se posiciona, constituindo, dessa forma, um diálogo, uma ação responsiva. O diálogo representa uma atitude responsiva ativa, uma contrapalavra. A resposta se dá a partir da compreensão: “Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

No diálogo sempre há uma resposta, ainda que nada seja dito. Afinal, “[...] para *ser* na vida, *ser realmente, é agir, é ser não-indiferente com relação ao todo único*” (BAKHTIN, 1993, p. 60). A resposta do outro pode, portanto, ser também o silêncio, e ali há interação, pois esse silêncio é uma tomada de posição em resposta a algum acontecimento. Há ali a dimensão axiológica, os valores que são atribuídos pelo interlocutor. O silêncio é uma forma de reagir, pois “[...] toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa.” (BAKHTIN, 2004, p. 109).

Um filme ou um livro, por exemplo, podem provocar no leitor ou espectador as mais diversas respostas, que vão variar de acordo com seu conhecimento prévio, com seu estado emocional, com as suas crenças, com as vozes sociais que o constituem. Além disso, o autor do livro o escreve com uma intenção, que pode ser percebida pelas pistas linguísticas que deixa no texto. A interação, neste caso, se dará pela resposta do leitor ou espectador, que poderá concordar, discordar, silenciar, entre tantas outras formas possíveis de responder (BAKHTIN, 2003).

Assim como o próprio discurso, a resposta é permeada de valores. A resposta é uma atitude valorativa, manifestada através do tom de voz, da palavra, dos gestos. Sobre esse tema, Bakhtin (2003, p. 271) atenta que: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Dessa forma, o falante considera o discurso do outro e reage a ele, constituindo o próprio discurso a partir de outras vozes sociais, de outros discursos, com os quais ele interage; de inúmeras formas possíveis tem-se uma atitude responsiva.

Se o outro é quem constitui um indivíduo, isso significa dizer que seu discurso é composto por vozes sociais, ou seja, pelos discursos do outro, por leituras que faz, por conversas, pela mídia, pela cultura em que está inserido, pela família. Assim, a constituição do sujeito se dá pela interação que ele estabelece com os outros.

A perspectiva bakhtiniana reconhece o sujeito como centro dos estudos da linguagem e considera os discursos que estão envolvidos na interação. A enunciação é uma atividade social, mas não é necessariamente uma relação entre dois sujeitos físicos: “[...] é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Para o Círculo de Bakhtin, a concepção de língua refere-se a esse movimento dialógico, não é um sistema por si só, é uma construção social de sentidos através da interação. Na interação é que os sujeitos negociam, constroem sentidos, cada um à sua maneira. Para Bakhtin (2004, p. 123), uma abordagem linguística que só considere os aspectos linguísticos ou formas isoladas da língua não é suficiente:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (grifos do autor).

A língua é um conflito entre as posições valorativas dos falantes e entre as compreensões de cada um. A língua, para a abordagem do Círculo de Bakhtin, não é um sistema, mas sim uma atividade. Dessa forma, a língua não é estática, ela é movimento, negociação de sentidos e ela pressupõe interação.

### 2.1.1 As esferas da comunicação

Esfera, nos estudos do Círculo de Bakhtin, refere-se aos espaços de circulação dos gêneros discursivos; é de acordo com a esfera que se faz a organização do gênero. Para Bakhtin (2003, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”<sup>6</sup>. O falante adapta seu discurso ao seu interlocutor e à função social desse discurso, considerando a esfera em que esse discurso circula. Sendo assim, a questão central da esfera é a atividade humana que nela se desenvolve (BAKHTIN, 2003).

Os falantes estão inseridos em diversas esferas, que comportam enunciados que atendam às demandas sociais exigidas naquele meio. Assim, determinado enunciado pode ter espaço e ser aceito em uma esfera e o mesmo não ocorrer em outras: “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN, 2004, p. 33). Dentro de uma esfera, os enunciados se relacionam, dialogam entre si, ligados pelo conteúdo ideológico que permeia essa esfera e que determina o que é ou não ali aceito.

---

<sup>6</sup> Na obra consultada, o termo “campo” foi utilizado na tradução no lugar de “esfera”. Ambos, no entanto, referem-se ao mesmo conceito.



A esfera é onde ocorre a interação verbal humana, é um espaço dialógico, visto que cada enunciado é uma resposta aos enunciados anteriores em uma dada esfera (BAKHTIN, 2003). Assim, é um espaço de tensões, visto que a resposta nem sempre é um acordo, a resposta pode ser uma atitude contrária de reação a um enunciado precedente.

A ideologia também está presente na esfera. Sendo um espaço em que ocorre interação verbal, haverá ali relações de poder estabelecidas entre os indivíduos que se organizam socialmente em determinada esfera.

Os pressupostos bakhtinianos estão presentes neste estudo à medida que consideramos a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, o dialogismo e as vozes sociais que os constituem. Além disso, esfera da comunicação é um dos conceitos base ao mapear os usos da língua italiana pelos sujeitos.

## 2.2 PLURILINGUISMO, INTERCULTURALIDADE E AS QUESTÕES IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO

Na seção anterior, alguns aspectos dos estudos bakhtinianos foram discutidos. Tais estudos são valiosos e contribuem para a presente pesquisa no sentido de fundamentar a concepção de linguagem numa abordagem dialógica e interacionista. Os estudos culturais também fornecem aporte teórico a esta pesquisa, tendo em vista que se trata de um estudo em que se busca compreender representações de sujeitos em um contexto intercultural e plurilíngue.

Descrever o Brasil como um país monolíngue é disseminar um mito. Pelo fato de apenas uma língua ser reconhecida oficialmente, o português, considera-se que todas as pessoas falam uma mesma língua. As línguas indígenas, as línguas de imigração, as línguas afro-brasileiras, entre outras, são alguns exemplos de línguas faladas no território brasileiro e que nem sempre são reconhecidas. Negar o bilinguismo ou plurilinguismo é ignorar a identidade dos indivíduos, anular sua história, sua bagagem cultural. Assim, os falantes dessas línguas, em geral desprestigiadas, são tratados como minoria; minoria essa não no sentido numérico do termo, mas quanto ao *status* social conferido a esses falantes (CAVALCANTI, 1999). Podemos observar, dessa forma, as relações de poder implicadas nas questões linguísticas. Há ainda o que Cavalcanti (1999) denomina bilinguismo de elite, ou seja, a ideia de bilinguismo está geralmente relacionada às línguas de prestígio. Esse é um bilinguismo de escolha, o indivíduo opta por aprender mais uma língua, e essa língua é vista como superior.

No caso do bilinguismo das minorias, ser bilíngue é uma necessidade, uma questão de sobrevivência na sociedade, e sua língua é considerada, não raro, inferior (MAHER, 2007b).

Para Cavalcanti (1999), mesmo comunidades tidas como monolíngues são heterogêneas, considerando as variedades regionais, sociais e estilísticas que fazem parte do que se considera uma mesma língua. Essas comunidades são, portanto, bidialetais.

O bilinguismo, para Maher (2007b, p. 79), é “uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Dessa forma, o que é exceção é o monolingüismo (CAVALCANTI, 1999). Para ser considerado bilíngue, o falante não necessariamente precisa ter o domínio da segunda língua tal como o tem na sua língua materna, ou seja, ser competente em todas as habilidades comunicativas: ler, escrever, compreender, falar. Ele também não precisa ser comparado a um falante “nativo” da segunda língua. Afinal, nem mesmo os falantes nativos de uma língua apresentam as mesmas competências comunicativas em domínios distintos de uso.

Para Maher (2007b), o falante bilíngue pode utilizar com maior ou menor competência comunicativa uma das duas línguas, de acordo com suas necessidades de comunicação. Nesse sentido, Maher critica a noção de semilingüismo, ou seja, a condição de um falante que não apresenta competência suficiente em nenhuma das duas línguas que utiliza. A autora defende que essa noção baseia-se em comportamentos idealizados de um “falante nativo”. Há que se considerar, ainda, que o indivíduo bilíngue utiliza as línguas em contextos distintos e com intenções diferentes, por isso, uns aspectos são mais desenvolvidos em uma língua do que na outra, fato que não exclui sua competência comunicativa em cada uma dessas situações.

A língua é um dos elementos centrais no processo de criação de laços imaginários entre os indivíduos. Isso porque é comum o apelo a mitos fundadores para a fixação das identidades nacionais. Na história das nações modernas, é comum a imposição de uma língua única e comum, juntamente com a construção de símbolos nacionais, como hinos, bandeiras e brasões (SILVA, 2003).

A língua também tem um importante papel nos conceitos de cultura propostos por Duranti (1997). A cultura, considerando essas concepções, pode ser compreendida por diversos aspectos. A seguir, essas concepções de cultura discutidas pelo autor são brevemente resenhadas.

- a) Cultura é algo distinto da natureza: é transmitida de geração em geração, não nascemos com ela, mas aprendemos essa cultura nas nossas relações sociais. A língua, nessa concepção, é parte da cultura.

- b) Visão cognitiva da cultura: cultura é o conhecimento de mundo. São os modos de perceber, relacionar e interpretar as coisas, os acontecimentos, as pessoas. A cultura, assim como uma língua, refere-se a realidades mentais. O conhecimento é socialmente distribuído, e os membros de uma mesma cultura podem ter conhecimentos e concepções diferentes.
- c) Visão semiótica da cultura: a cultura é um sistema de signos. É produzida pela interação humana, são os homens que a produzem e eles que a interpretam. Assim, as manifestações culturais são atos de comunicação.
- d) A cultura é um sistema de mediação: a interação humana com o ambiente é efetivada por instrumentos produzidos pelo próprio homem (podem ser objetos materiais ou símbolos). A língua, assim como a cultura, nessa concepção, é uma atividade mediadora, que permite aos homens realizar suas atividades, reproduzir e transformar a realidade.
- e) A cultura como sistema de práticas: esse conceito fundamenta-se no pós-estruturalismo e reconhece o caráter fluido das culturas, o fato de serem invariavelmente contaminadas, híbridas, deixando de lado a busca por sociedades puras, primitivas. Há, nessa concepção, interesse pelo multiculturalismo e comunidades transnacionais.
- f) Cultura como sistema de participação: essa concepção está relacionada com a concepção anterior, cultura como sistema de práticas, e pressupõe que toda ação, incluindo a comunicação verbal é social, coletiva e participativa. Por meio desse conceito de cultura, pode-se estudar o uso das línguas, pois é através disso que nos tornamos membros de uma comunidade de ideias e práticas.

A cultura como sistema de práticas e a cultura como sistema de participação são as concepções que adotamos neste estudo. Ambas aproximam-se, em alguns aspectos, da teoria enunciativa de Bakhtin, especialmente por reconhecerem a interação humana como algo inerente à cultura. Assim também o dialogismo, um dos conceitos centrais nos estudos de Bakhtin, pressupõe que o discurso se constitui socialmente, pela interação verbal humana, por vozes sociais. A linguagem é o que possibilita essa comunicação, sendo o meio pelo qual os falantes negociam sentidos.

A cultura como sistema de práticas relaciona-se aos estudos bakhtinianos e à presente pesquisa por considerar que não há sociedades puras, ou, seja, todas as sociedades são resultado de interação, de trocas e influências de grupos sociais uns sobre os outros; e a

cultura como sistema de participação por reconhecer a comunicação verbal como social e coletiva, como meio de participação nas interações em um grupo.

Para Maher (2007a, p. 261), “A cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam: e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”. Dessa forma, ainda que intuitivamente, consideramos e somos guiados pela cultura quando tomamos decisões e avaliamos as situações com as quais nos deparamos.

Quando falamos em cultura, comumente a relacionamos a estereótipos culturais dos povos, numa concepção de que ela seja estática, fixa. Para Candau (2002), no entanto, a cultura é dinâmica, está num movimento de contínua construção, desconstrução e reconstrução. Podemos observar hoje uma sociedade cada vez mais heterogênea, intercultural. O contato das culturas entre si faz com que elas estejam em constante mutação, hibridização. Não há nações puras, que contenham apenas uma etnia: “As nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62). A identidade cultural é composta por inúmeras culturas, que se mesclam e vão se modificando nas relações entre si:

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2003, p. 87).

Isso vale também para as identidades culturais na sala de aula:

Além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário, as identidades culturais nela presentes (tanto de professores quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas de interculturalidades. (MAHER, 2007b, p. 89).

A identidade, portanto, é instável, construída social e culturalmente. No entanto, a identidade é determinada por e tem uma estreita relação de interdependência com a diferença. Para Silva (2003), se definíssemos identidade como uma positividade, diríamos, simplesmente, o que somos: sou brasileiro, sou jovem, sou professor. Assim, a identidade teria como referência apenas ela mesma, a característica em questão seria independente de outras características. A diferença, então, seria aquilo que o outro é: ela é inglesa, ela é criança, ela é estudante. Contudo, nessa perspectiva, a relação entre a identidade e a diferença

passa despercebida. Silva (2003) afirma que só podemos dizer que somos algo porque existe outra coisa que não somos: não sou médico, não sou italiano etc. Dessa forma, a identidade e a diferença são inseparáveis: para se definir uma identidade, partimos do pressuposto de que existem diferenças.

Woodward (2003), nessa mesma perspectiva, sugere que as identidades são construídas por sua relação com outras identidades, tomando como base o outro, o que não se é. Igualmente, para definir o outro, toma-se por base a própria identidade: “A produção da identidade do ‘forasteiro’ tem como referência a identidade do ‘habitante local’” (WOODWARD, 2003, p. 46).

A diferença, definida por Woodward (2003) como aquilo que distingue uma identidade da outra, geralmente por oposições, pode, segundo a autora, ser construída de maneira negativa ou positiva. Na primeira possibilidade, estão os processos de exclusão e marginalização daqueles definidos como “outros”. Na segunda, a diferença é tida como enriquecedora, devido à heterogeneidade e hibridismo que abrange.

As relações de poder estão intrinsecamente envolvidas com os processos de produção da identidade e da diferença. Silva (2003, p. 81), a respeito da identidade e diferença, afirma que “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Essa disputa pela identidade se relaciona com a disputa dos grupos pelo acesso aos bens sociais, materiais e simbólicos, ainda segundo o autor. Um exemplo de hierarquização da identidade e da diferença abordado pelo autor é a normalização da identidade. A identidade de um grupo dominante é tida como “normal”, como parâmetro para se avaliar e hierarquizar as demais. A identidade “normal” não é vista como uma entre as infinitas identidades possíveis, mas como “a identidade”. Às demais é que são atribuídas características étnicas, raciais, como se a identidade dominante fosse o normal e as demais fossem expressões exóticas de identidade.

A respeito das diferenças entre as culturas, o multiculturalismo tem sido o termo utilizado por alguns autores para se referir à pluralidade cultural, porém, Maher (2007a) atenta para as várias perspectivas relacionadas ao termo, como o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal e o multiculturalismo crítico.

O multiculturalismo conservador é a favor da hegemonia das crenças, valores, conhecimentos e línguas. Segundo Maher (2007a), para os adeptos dessa perspectiva, a escola deve contribuir para que as minorias, ou os grupos considerados por eles inferiores, assimilem a cultura/língua da maioria. São contra o ensino de base multicultural, como o ensino de

línguas minoritárias, pois argumentam ser esse um causador de conflitos e uma ameaça à cultura/língua da maioria.

Já o multiculturalismo liberal reconhece todas as diferenças como legítimas. Apesar das diferenças, essa perspectiva considera que todos são intelectualmente iguais e têm liberdade para fazer suas escolhas. As relações de poder e o contexto sociopolítico, no entanto, não são levados em conta como fatores geradores de diferença e que interferem na liberdade e nas atitudes dos indivíduos. Assim, o termo “educação multicultural” é banalizado, uma vez que as diferenças culturais são abordadas de maneira superficial, enfocando aspectos como as danças, as comidas e a música, sem relacionar as culturas com o cotidiano das pessoas e as questões políticas das quais participam (MAHER, 2007a).

A abordagem do multiculturalismo crítico, entretanto, reconhece que as culturas são híbridas e dinâmicas, e que os grupos culturais têm forças diferentes, o que deve ser problematizado (MAHER, 2007a). Para Silva (1999, p. 88-89), as relações de poder são fatores que devem ser considerados em um currículo com base multicultural:

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Nos documentos oficiais que apresentam as diretrizes da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a pluralidade cultural é tratada como Tema Transversal. Contudo, não há, nesses documentos, a presença das teorias de identidade e diferença. A pluralidade cultural, nessa abordagem, parte de uma perspectiva de tolerância e respeito para com a diversidade. Essa perspectiva, entretanto, não oferece as bases para uma pedagogia crítica e questionadora. Silva (2003) aponta a necessidade de uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença, de se abordar as questões políticas envolvidas nos conceitos de diferença, identidade, diversidade e alteridade. Assim, Silva sugere que a pedagogia e o currículo não apenas celebrem a identidade e a diferença, mas que as problematizem.

Essa perspectiva de multiculturalismo defende que as causas da diferença sejam constantemente analisadas e problematizadas, e que a escola não apenas dissemine uma cultura de celebração ou tolerância das diferenças, mas que busque discutir as formas de dominação, as relações de poder incutidas na vida das pessoas. Como expõe Maher (2007a), o multiculturalismo crítico busca um diálogo entre as culturas, para que estabeleçam relações mais equilibradas. É sabido, todavia, que esse diálogo é conflituoso e tenso, porque as relações de poder estão ali envolvidas e ainda porque os valores e os comportamentos diferem entre as culturas, e podem não ser negociáveis ou compreendidos pelo outro. Assim, o que se busca, nessa perspectiva, é uma convivência informada e respeitosa entre diferentes grupos culturais.

Maher (2007a) opta pela denominação interculturalidade, no lugar de multiculturalismo crítico. Segundo a autora, o termo interculturalidade não é tão polissêmico e banalizado quanto multiculturalismo, e se refere mais diretamente à relação entre as culturas. Neste estudo, essa relação também é por nós referida como interculturalidade.

A educação, hoje, precisa considerar e se adequar a contextos interculturais e plurilíngues. Maher (2007a, p. 267, grifos da autora) defende duas exigências para esse tipo de educação: é preciso, primeiramente, “*aprender a aceitar o caráter mutável do outro*”. Assim, os sujeitos não estão presos a tradições de seus antepassados. As culturas, como já mencionamos, são mutáveis, não são fixas, elas se transformam e se contaminam com outras culturas. As mudanças que ocorrem nas sociedades não caracterizam perda cultural ou enfraquecimento das culturas, já que a cultura não é uma coisa que alguém ou algum grupo possui, e não pode, como afirma Maher (2007a), ser enfraquecida ou perdida.

A segunda exigência apresentada pela autora é “*a necessidade de aprender a destotalizar o outro*” (MAHER, 2007a, p. 267, grifos da autora). O outro, nessa concepção, é livre e tem o direito legítimo de fazer suas próprias escolhas, a respeito, por exemplo, de qual língua vai utilizar. Um índio não é menos índio porque fala português como única língua. A constituição dos grupos culturais não é simples, homogênea, mas permeada por complexidades e heterogeneidade. Além das diferenças interculturais, é preciso considerar e atentar para as diferenças intraculturais (MAHER, 2007a).

Dessa forma, sabendo que a presente pesquisa teve lugar em um contexto intercultural e plurilíngue, lançamos um olhar aos dados levando em consideração os aspectos socioculturais que permeiam as relações no cenário pesquisado. Buscamos compreender as representações construídas pelos sujeitos a respeito da língua italiana, entendendo que existem conflitos, diferenças inter e intraculturais e relações de poder ali envolvidos.

### 3 CONTORNOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os contornos metodológicos adotados na pesquisa. Na primeira seção, caracterizamos a pesquisa de acordo com seu enfoque. Na segunda, descrevemos a geração dos dados, incluindo os procedimentos e instrumentos utilizados para este fim, os sujeitos participantes do estudo e os diários de campo. Em seguida, abordamos os procedimentos de análise utilizados no tratamento dos dados. Na quarta seção, descrevemos o contexto em que a pesquisa teve lugar e, por fim, abordamos as políticas de ensino de línguas vigentes em âmbito nacional e local.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância, em uma pesquisa qualitativa, de considerar o contexto em que os dados são gerados, pois para um pesquisador qualitativo, não é possível separar o dado (o ato, a palavra ou o gesto) de seu contexto para interpretá-lo. Além disso, uma pesquisa qualitativa, segundo os autores, é descritiva, ou seja, os dados gerados não se referem a números, mas a palavras ou imagens. O interesse principal em uma pesquisa qualitativa é o sentido: “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Assim, nesta pesquisa, buscamos compreender as representações construídas por atores sociais de uma comunidade escolar sobre a língua italiana, tendo como sujeitos alguns atores sociais da escola: o diretor, a professora e os alunos.

Podemos definir que este estudo enfoca o microcontexto, uma situação específica em um determinado cenário, a realidade de uma comunidade, mais precisamente de atores sociais de uma comunidade escolar em um município colonizado por imigrantes italianos. No entanto, não podemos deixar de considerar o macrocontexto, ou seja, as políticas educacionais que regem o ensino no país, e que possibilitam que haja uma política linguística local que implementa o ensino de língua italiana nas escolas da rede pública municipal dessa cidade, além do ensino de língua inglesa.

Na seção a seguir, apresentamos como se deu a geração dos dados, quem são os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados e os diários de campo.



### 3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A GERAÇÃO DOS DADOS

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Rodeio, a professora de italiano e o diretor da escola. A escolha dos sujeitos levou em consideração o objetivo geral da pesquisa, que é compreender representações construídas pela comunidade escolar sobre a língua italiana. Assim, selecionamos representantes dessa comunidade escolar: alunos que estivessem em séries finais do Ensino Fundamental; a professora de italiano, que trabalha em todas as escolas da rede municipal de Rodeio ministrando essa disciplina; e o diretor da escola, como gestor de educação. No início do capítulo 4.1, apresentamos mais algumas informações a respeito dos sujeitos.

Para a identificação desses sujeitos, atribuímos como pseudônimos nomes próprios de origem italiana, considerando a temática da pesquisa. A opção por não identificar os sujeitos de acordo com alguma categoria social, como aluno/professor/diretor, é uma atitude analítica e deve-se à preocupação de não impor a eles uma categoria identitária fixa, tendo em vista, segundo Garcez (2002, p. 92), a multiplicidade e a variação das identidades no decorrer da interação:

[...] me parece que essas identificações [as categorias de identidade social] serão equivocadas na maior parte do tempo, não apenas por nos cegarem para outras possibilidades, mas também porque as identidades relevantes são muitas vezes simultaneamente múltiplas, às vezes deliberadamente ambíguas em sua simultaneidade, além de cambiantes no fluxo da interação, o que torna difícil acreditar que uma única identificação possa ser correta em qualquer extensão de transcrição.

Dessa forma, a professora de italiano, por exemplo, não se posiciona durante toda a entrevista como tal. Em algumas situações, ela assume a identidade de filha, de aluna, de moradora de um bairro, entre tantas outras. Seria limitado, portanto, identificá-la apenas como professora, privilegiando apenas uma parcela de sua identidade. Por questões de coesão, no entanto, em alguns momentos do texto, foi utilizada a denominação “a professora”, ou “o diretor”, para referir-se a esses sujeitos, a fim de evitar repetições de seus pseudônimos.

A fim de apresentar algumas informações dos sujeitos da pesquisa, construímos o quadro a seguir:

**Quadro 1: Identificação dos sujeitos da pesquisa**

<b>Sujeito</b>	<b>Idade<sup>7</sup></b>	<b>Local de nascimento</b>	<b>Profissão/Ocupação</b>	<b>Descendente de italianos</b>	<b>Instrumento de geração de dados que participou</b>
Amábile	Não informado	Timbó/SC	Estudante	Não	Questionário
Antonella	13	Timbó/SC	Estudante	Sim	Questionário
Bianca	13	Florianópolis/SC	Estudante	Sim	Entrevista coletiva / questionário
Cecília	14	Ituporanga/SC	Estudante	Não	Questionário
Chiara	12	Timbó/SC	Estudante	Sim	Entrevista coletiva / questionário
Enrico	36	Rodeio	Diretor	Sim	Entrevista individual
Fabiola	12	Taió/SC	Estudante	Sim	Entrevista coletiva / questionário
Fiorella	12	Timbó/SC	Estudante	Sim	Entrevista coletiva / questionário
Giovanna	13	Ibirama/SC	Estudante	Não sabe	Questionário
Giulia	13	Rio dos Cedros/SC	Estudante	Sim	Questionário
Matteo	13	Timbó/SC	Estudante	Sim	Questionário
Paola	36	Rodeio	Professora	Sim	Entrevista individual
Pietro	13	Curitiba/PR	Estudante	Sim	Entrevista coletiva / questionário

Fonte: Dados da pesquisa.

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados questionários e entrevistas com os atores sociais da comunidade escolar mencionados no parágrafo anterior. A problemática da pesquisa é centrada no sujeito, a partir de uma perspectiva dialógica:

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 29)

Assim, a construção de sentidos acontece também no momento da geração de dados. O pesquisador não é neutro nesse processo, ele tem influência na situação gerada, o

<sup>7</sup> Idade do sujeito no dia da geração dos dados.

entrevistado considera o pesquisador como seu interlocutor quando formula e emite sua resposta.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário (APÊNDICE A), aplicado à turma do 7º ano II, que contava com vinte e quatro alunos presentes no dia da geração dos dados. No entanto, foi entregue aos alunos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), que deveria ser assinado pelos pais, visto que os sujeitos são menores de idade, e entregue posteriormente à professora de italiano. Todos os alunos responderam e entregaram o questionário no dia da geração de dados, contudo, somente onze trouxeram os termos assinados. Por esse motivo, optamos por utilizar apenas os dados dos sujeitos que apresentaram a assinatura dos termos.

Devido à escola ter aderido ao sistema de ensino de nove anos de forma gradual, não havia turma de 8º ano em 2013 (ano de geração dos dados), mas havia uma turma de 8ª série (que corresponde ao 9º ano). Nessa turma, no ano de 2012, aplicamos um questionário, semelhante ao utilizado na presente pesquisa, cujos resultados foram publicados por Fritzen e Krieser (2013, 2014b). O objetivo desse questionário era conhecer o contexto sociolinguístico e depreender atitudes dos alunos com relação às línguas faladas naquele cenário. Na ocasião, a pesquisadora cursava, como aluna especial, a disciplina Políticas Linguísticas, Identidades e Práticas Educativas no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação a que esta dissertação está vinculada. O questionário aplicado no ano de 2012 foi reformulado, após discussão com as colegas da linha de pesquisa e de acordo com os objetivos da presente investigação, para que pudesse ser utilizado como instrumento de geração de dados da dissertação. Visto que os objetivos do questionário de 2012 se aplicam aos objetivos da pesquisa atual, poucas alterações foram feitas; algumas questões foram acrescentadas e foi aprimorada a redação das questões já existentes. Tendo em vista esse contato com a escola no ano de 2012, para a geração dos dados no ano de 2013, o contexto escolar já era conhecido da pesquisadora.

Apesar de o questionário ser um instrumento tradicionalmente utilizado para gerar dados quantitativos, a opção por utilizá-lo se deve pela intenção de atender a um de nossos objetivos específicos: mapear os usos da língua italiana em diferentes esferas. De acordo com André (2000), a pesquisa não deixa de ser qualitativa pelo simples fato de apresentar números, pois esses dados numéricos auxiliam a especificar a dimensão qualitativa do estudo.

O questionário continha questões abertas e fechadas, abrangendo questões sobre a utilização da língua italiana pelos alunos e seus familiares e sobre como os alunos a veem, o que pensam a respeito dela. As questões foram elaboradas pela pesquisadora e discutidas com

as colegas da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação e com a orientadora da pesquisa. Após alguns ajustes sugeridos nessas discussões, a versão final do questionário foi aplicada à turma do 7º ano II da escola campo de pesquisa. A pesquisadora foi quem aplicou o questionário, acompanhada da professora de italiano, durante o período de sua aula semanal com aquela turma.

Após a aplicação do questionário e análise inicial dos resultados, procuramos aprofundar algumas questões por meio de uma entrevista coletiva com cinco dos alunos que responderam ao questionário, selecionados por meio de um sorteio. A entrevista qualitativa atende aos nossos propósitos, uma vez que

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Ademais, a entrevista qualitativa pode ser essencial ao ser combinada com outros instrumentos, auxiliando, por exemplo, na interpretação de um levantamento (BAUER; GASKELL, 2002), como é o nosso caso, já que está associada à interpretação dos resultados de um questionário.

Optamos pela entrevista coletiva com os alunos, pois os objetivos desse tipo de entrevista são, conforme Kramer (2007, p. 66),

[...] identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos [...]; provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. Em uma palavra: entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa.

Entrevistamos também a professora de italiano e o diretor da escola, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas (os tópicos que nortearam as entrevistas são apresentados no APÊNDICE B). Optamos por entrevistar a referida professora pelo seu envolvimento com o ensino de língua italiana na cidade, visto que ela atua nessa função desde a implantação do ensino dessa língua na rede educacional de Rodeio. A opção em entrevistar o diretor da escola deve-se à sua posição de gestor nesse contexto. A professora e o diretor também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

Para a geração dos dados, inicialmente, entramos em contato com a professora, convidando-a a participar da pesquisa. Como ela respondeu positivamente, pedimos autorização ao diretor da escola e à Secretaria de Educação do Município para realizar a pesquisa. Foi entregue uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Rodeio, a qual foi deferida e assinada pelo secretário. No entanto, para preservar a identidade dos sujeitos, esse documento não consta nos apêndices, visto que identifica a escola em que a pesquisa foi realizada.

O primeiro instrumento de geração de dados, o questionário, foi aplicado com os alunos no dia 04/11/2013. Nesse dia, entrei<sup>8</sup> na sala com a professora, a quem os alunos chamam de *maestra*. No início da aula, após fazerem o Sinal da Cruz, os alunos rezaram o Pai-Nosso em italiano, o que aparentemente fazem em todas as aulas. Em seguida, a professora me apresentou, disse que eu estava pesquisando a língua italiana. Ela lembrou aos alunos que se uma pessoa sabe duas línguas, ou mais uma língua estrangeira, sempre vai ter mais oportunidades. Rodeio, ainda segundo a professora, é um dos municípios contemplados com o ensino de língua italiana nas escolas. Esse discurso introdutório da professora sugere uma atitude positiva com relação à língua italiana e a seu ensino na escola, tanto pelo fato de afirmar que conhecer outras línguas é uma vantagem como por reconhecer Rodeio como um município privilegiado por ofertar o ensino do italiano nas escolas.

Depois disso, expliquei aos alunos que estava fazendo uma pesquisa sobre o ensino da língua italiana e que minha intenção era saber o que essa língua significava para eles. Perguntei então se concordariam em responder a um questionário, esclareci que seus nomes não seriam utilizados na pesquisa, apenas as respostas do questionário. Expliquei também sobre o Termo de Consentimento, que deveria ser assinado pelos pais, e que eles deveriam trazer para a professora de italiano na aula seguinte.

O aluno Pietro, que dias depois participou também da entrevista, perguntou o que é bilíngue (uma das perguntas do questionário referia-se a isso) e eu respondi que são pessoas que sabem duas línguas.

Quanto às entrevistas, foram realizadas em dois dias distintos: no dia 11 e no dia 13 de novembro de 2013. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

A entrevista com a professora aconteceu no dia 11 de novembro de 2013, às 10 horas, em outra escola da rede municipal de ensino de Rodeio, a pedido da professora, por

---

<sup>8</sup> Na descrição da geração dos dados, optou-se por utilizar a primeira pessoa do singular, tendo em vista tratar-se de um relato da aplicação dos instrumentos de geração de dados pela pesquisadora e suas impressões do contexto.

questões de disponibilidade de horário. A entrevista foi realizada na sala dos professores, que estava desocupada, pelo fato de todos os professores estarem em sala de aula naquele momento. O ambiente estava tranquilo e com poucos ruídos. A sala dos professores era pequena, tinha uma mesa com seis cadeiras, alguns armários e estantes. Não fomos interrompidas em momento algum. Após desligar o gravador, conversamos por mais alguns minutos e a professora comentou sobre a falta de interesse dos alunos de maneira geral, não somente nas aulas de italiano, mas em todas as disciplinas, nos assuntos escolares em geral. Também falou sobre as escolas em Rodeio, algumas desativadas por falta de recursos. A escola em que a pesquisa foi realizada foi pensada para ser uma escola central, para atender várias comunidades.

No dia 13 de novembro de 2013, entrevistei o diretor da escola. Essa entrevista aconteceu na sala do diretor, que fica ao lado de uma sala de aula, de onde se ouvia a aula que estava acontecendo.

Ao concluir a entrevista com o diretor, perguntei se poderia entrevistar cinco alunos da turma do sétimo ano (conforme já havia sido acordado antes), que já haviam respondido ao questionário alguns dias atrás. O diretor respondeu afirmativamente e eu esclareci que somente poderiam participar os alunos que haviam entregado o termo de consentimento assinado pelos pais quando responderam ao questionário. Esse termo previa, além da autorização de uso das respostas do questionário, a possibilidade de o aluno participar de uma entrevista. Onze alunos haviam entregue o termo; portanto, somente eles poderiam participar da entrevista. O próprio diretor foi até a sala dessa turma e chamou os onze alunos. Expliquei aos alunos do que se tratava a entrevista, que gostaria de conversar com eles um pouco mais sobre as perguntas que eles responderam no questionário, sobre o italiano em casa, na escola, na comunidade. Perguntei quais deles gostariam de participar da entrevista e todos responderam positivamente. Assim, procedemos a um sorteio para selecionar, aleatoriamente, cinco alunos.

A entrevista coletiva com esses alunos aconteceu logo após esse “sorteio”, na biblioteca da escola. Cada aluno buscou para si uma cadeira em outra sala, pois na biblioteca não havia cadeiras. Expliquei que seria necessário gravar a entrevista em áudio. Os alunos concordaram e iniciamos a entrevista. O ambiente era um pouco ruidoso, estava acontecendo algum ensaio no pátio e estávamos ao lado de uma sala de aula, de onde podíamos também ouvir a aula.

Diante da aplicação do questionário e a realização das entrevistas, é necessário atentar para a importância de se considerar a situação de produção dos discursos no momento

da geração dos dados. As pessoas que estavam presentes, a orientação repassada aos sujeitos, o local e a data da geração, entre outros, são fatores que influenciam ou podem influenciar os resultados da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador não é neutro no contexto da geração dos dados e, por isso, usamos o termo “gerar” (MASON, 1996) e não “coletar” dados, visto que a situação de pesquisa é criada e o ambiente pesquisado sofre interferência do pesquisador. Ainda que o pesquisador esteja *apenas* presente e se esforce para não interferir na situação, no caso de observações do campo de pesquisa, por exemplo, o pesquisador é alguém alheio à rotina do campo pesquisado e inevitavelmente irá gerar algum tipo de interferência. Além disso, o pesquisador vai a campo com suas crenças, sua visão de mundo e faz escolhas, desde a abordagem da pesquisa, os instrumentos, o viés teórico, os dados que julgar mais relevantes.

### 3.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para Yin (2005, p. 137), “A análise dos dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”. Assim, faz-se necessário optar por estratégias e técnicas que sejam pertinentes ao estudo e contribuam para a análise e interpretação dos dados.

Para a análise dos dados, adotamos um viés da etnografia (FRITZEN, 2012), que busca o ponto de vista dos sujeitos, considerando os aspectos culturais e do contexto em que esses sujeitos se inserem. Dessa forma, apesar de esta não ser uma pesquisa etnográfica, pois pressuporia uma inserção do pesquisador de maneira mais prolongada no cenário pesquisado, a etnografia contribui para nosso estudo no sentido de buscar compreender as representações a partir da voz dos sujeitos, sempre considerando os aspectos que estão envolvidos em seu meio. Para Lucena (2012), pesquisas de cunho etnográfico contribuem para que os documentos oficiais considerem o contexto que envolve os sujeitos, e para políticas educacionais de línguas que respeitem os envolvidos nesse processo de educação.

Nesta pesquisa, os procedimentos de análise consistem em organização e classificação dos dados gerados em categorias de análise, de acordo com suas regularidades e similaridades. Para tanto, inicialmente, as respostas dos questionários foram tabuladas, para melhor visualização do todo. Em seguida, as entrevistas foram transcritas. Com os dados em mãos, organizamos e classificamos esses dados em categorias, de acordo com as similaridades e aproximações temáticas observadas, tendo em vista os objetivos da pesquisa. As categorias,

para Bogdan e Biklen (1994), são uma maneira de classificar os dados gerados, de forma que possam ser distinguidos dos demais.

A primeira organização dos dados buscou identificar excertos das entrevistas e respostas do questionário referentes aos usos que os sujeitos relataram da língua italiana, das situações em que é utilizada e quais pessoas o fazem. Em seguida, reunimos dados que sugerissem representações e atitudes dos sujeitos com relação à língua italiana. Essa categoria de análise foi dividida em três partes, considerando suas regularidades: (a) o italiano como cultura e tradição e o desejo de manutenção/preservação dessa língua e da cultura a ela relacionada; (b) as línguas presentes no contexto pesquisado e (c) as políticas linguísticas locais.

Por fim, buscamos relacionar essas categorias com a base teórica, acrescentando a isso discussões e reflexões da pesquisadora, considerando que, em uma abordagem qualitativa, o papel do pesquisador é buscar os significados, compreender os sentidos que os objetos têm para os sujeitos.

### 3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

Os imigrantes italianos que chegaram ao Brasil entre os anos de 1870 a 1920 representavam 42% do total de imigrantes, tendo ocupado principalmente os estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O interesse do Brasil em trazer imigrantes advinha de duas posições: povoar a região sul do país, trazendo pequenos proprietários, ou manter as grandes propriedades, com vistas à agricultura de exportação. Outras motivações eram o branqueamento da raça e fazer com que o país aparentasse ser mais civilizado (ALVIM, 1999).

A Itália, por outro lado, além de imersa em uma crise econômica, não possuía condições naturais favoráveis ao plantio, devido a seu relevo montanhoso, fato que impulsionou as emigrações. O crescimento demográfico no século XIX, ainda segundo Alvim (1999), e o avanço da tecnologia (que passou a substituir o trabalho do homem por máquinas) fizeram com que muitos camponeses ficassem sem terras e sem trabalho. Assim, a emigração dos italianos permitiu um equilíbrio socioeconômico, pois resolvia o problema do excesso de mão de obra e o dinheiro que os emigrantes enviavam a seus parentes evitava que ocorresse uma rebelião social (ALVIM, 1999).

As políticas imigratórias do Brasil, antes da chegada dos italianos, conforme relata Alvim (1999), ofereciam condições precárias aos imigrantes, falta de infraestrutura e pouco



ou nenhum amparo por parte do governo. Somente em 1867 o governo criou normas para o sistema de colonização, garantindo alguns “benefícios” e direitos, como um lote de terra para cada família, alojamentos provisórios, distribuição de sementes, ferramentas e mantimentos durante os primeiros dias. Tudo isso deveria ser reembolsado posteriormente. Foi nessa época que chegaram os primeiros imigrantes italianos no Brasil.

Em Santa Catarina, até 1870, a população concentrava-se especialmente no litoral, o restante do Estado era uma grande floresta, e não havia estradas ligando o litoral ao planalto. Assim, os italianos seguiram para as colônias alemãs, como Itajaí e Blumenau. Mais tarde, foram se espalhando e fundaram outras colônias, como Botuverá, Nova Trento, Tubarão e Urussanga (ALVIM, 1999). Formou-se, naquele período, em Santa Catarina, um rico contexto intercultural, composto pelos imigrantes italianos, imigrantes alemães, os negros que aqui viviam, alguns ainda escravos, além dos povos indígenas, dos portugueses, dos mestiços e de imigrantes de outras localidades.

Um desses contextos interculturais que se formou é o Médio Vale do Itajaí, uma região de Santa Catarina que abrange vários municípios colonizados por imigrantes europeus, especialmente alemães e italianos. Alguns desses municípios, como Pomerode, com a língua alemã, e Rodeio, com a língua italiana, instauraram “políticas linguísticas” (CALVET, 2013) municipais que inseriram a língua de imigração na educação formal, em escolas públicas.

Rodeio, o contexto de nossa pesquisa, é uma cidade do Médio Vale do Itajaí, localizada a 45 quilômetros de Blumenau e a 187 quilômetros de Florianópolis, e possui 11.325 habitantes (IBGE, 2014). De acordo com Lorenzi (2014), na rede municipal de ensino de Rodeio há quatro creches, duas escolas de Educação Infantil e cinco escolas de Ensino Fundamental. Na rede estadual há duas escolas: uma delas oferta as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e a outra contempla desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Há ainda um núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em parceria com a rede estadual, e uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo Lorenzi (2014), a cidade foi colonizada por imigrantes italianos que vieram em 1875 do Tirol Trentino, no Norte da Itália. Naquele ano, chegaram 114 famílias italianas a Rodeio. Outros imigrantes vieram da Itália em 1876 e 1878, das localidades de Gênova, Milão, Verona e Veneza (CANI, 2011).

Em Rodeio, nos dias atuais, a variedade do italiano conhecida como dialeto trentino é utilizada pelos descendentes de imigrantes italianos (CANI, 2011), como língua de herança. Em toda a Itália, existiram e ainda existem muitas variedades da língua italiana, conforme cada região (PEZZINI, 2014), e o chamado dialeto trentino é uma delas.

Os costumes dos imigrantes italianos de Rodeio são lembrados no Museu dos Usos e Costumes da Gente Trentina. Além disso, em Rodeio, há o *Circolo Trentino*, um grupo que procura preservar as tradições italianas. Considerando esse contexto intercultural e bilíngue, foram instauradas políticas de educação linguística que inseriram aulas de língua italiana nas escolas da rede de ensino municipal de Rodeio, conforme será abordado na seção a seguir.

### 3.5 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL

As políticas linguísticas são resultado de uma necessidade, da função social de uma língua em uma comunidade e da superação das barreiras impostas por interesses e relações de poder. Para Maher (2013, p. 119), “‘Políticas Linguísticas’ se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem [...] ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas”. Conforme a autora, as políticas linguísticas nem sempre são planejadas e implementadas pelo Estado, elas podem ser estabelecidas e praticadas por uma escola ou uma família, por exemplo. Maher (2013, p. 120) atenta para o fato de que, na maioria das vezes, o objetivo de uma política linguística está relacionado à “manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou denegri-las”. Dessa forma, as políticas linguísticas que historicamente foram instauradas no Brasil, em busca de uma unidade linguística, procuravam formar uma identidade nacional, cercando e silenciando as línguas (e a identidade) de grupos indígenas, africanos e de imigrantes.

As campanhas de nacionalização do ensino foram postas em prática no período entre as duas Guerras Mundiais e foram “[...] políticas de silenciamento e incriminação dos falantes de línguas minoritárias, em especial das línguas de imigração alemã e italiana” (ALTENHOFEN, 2013, p. 109). Essas campanhas trouxeram consequências negativas para as comunidades falantes de línguas de imigração, especialmente, como afirma Altenhofen (2013), para os falantes do alemão. Estes eram proibidos de utilizar a língua alemã e ter acesso a materiais nessa língua, mas também não foram oferecidas condições para que pudessem ser instruídos em língua portuguesa. Altenhofen (2013) atenta ainda para a perda de línguas nas regiões urbanas, em especial. Kreutz (*apud* CAVALCANTI, 1999, p. 395) afirma que o governo se preocupava especialmente com as escolas teuto-brasileiras, “índice seguro de resistência local anti-brasileira”. As comunidades italianas não eram um problema nesse sentido.

No município de Rodeio, desde 1895, havia escolas paroquiais, nas quais se alfabetizava e instruía os alunos em língua italiana (CANI, 2011). Como consequência da nacionalização do ensino, Cani (2011) narra o fim da escola paroquial italiana em Rodeio, em 1940, que foi substituída pelo “Grupo Escolar Osvaldo Cruz”, inaugurado em 1942. A escola recebeu professores de Florianópolis e do sul do estado de Santa Catarina, com o intuito de alfabetizar os alunos em língua portuguesa. Segundo Cani (2011, p. 192), esse fato “[...] efetivaria a transição cultural definitiva para os descendentes italianos da segunda geração, transformando-os em ‘brasileiros’ de língua e de pátria”.

Algumas políticas linguísticas nos dias atuais, no entanto, são políticas de resistência (MAHER, 2013), como, por exemplo, o caso de alguns municípios que conseguiram tornar as línguas de imigração cooficiais. É o caso de Pomerode, município do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina, que cooficializou o alemão, a língua dos imigrantes que colonizaram o município.

Em nível nacional, o ensino de línguas nas escolas de educação básica está regulamentado pela Lei Nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A referida lei, em seu artigo 26º, estabelece que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Este artigo, além de estabelecer que os currículos das escolas brasileiras devam ter uma base comum, reconhece a diversidade cultural, social e econômica que compõe o país. Assim, é necessário e recomendado por tal artigo que a parte diversificada do currículo atenda às necessidades locais e seja adequada aos anseios da comunidade. O ensino de línguas é mencionado no § 5º do artigo 26º: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996).

Segundo Lorenzi (2014), no ano de 2001, alguns dos professores formados pelo Projeto Magister<sup>9</sup> em Rodeio elaboraram um projeto para que fosse inserida a língua italiana

---

<sup>9</sup> Segundo Lorenzi (2014), o Projeto Magister consistiu em uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Secretaria de Estado da Educação, a partir do ano de 1997, e tinha como objetivo habilitar professores em língua e literatura estrangeira para atuarem na educação básica. As comunidades catarinenses foram consultadas quanto à escolha das línguas a serem ofertadas. Assim, as línguas ofertadas foram o espanhol (devido às relações com o Mercosul), o alemão e o italiano (nas regiões em que essas culturas estão presentes

no currículo das escolas municipais. Assim, após os trâmites legais e a aprovação do projeto, a partir da Lei Municipal Nº 1.311, de 28 de Fevereiro de 2001, a Língua Italiana é inserida no currículo como disciplina obrigatória nas escolas municipais. Além do italiano, o inglês também faz parte do currículo do município, com uma aula semanal nas séries iniciais do Ensino Fundamental e duas aulas por semana nas séries finais. Os alunos têm uma aula de italiano semanal desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. O ensino do italiano foi implantado inicialmente na escola em que a presente pesquisa foi realizada e mais tarde nas demais escolas da rede municipal.

Há duas escolas estaduais em Rodeio. Em uma delas, o italiano não foi ofertado. Na outra, que atende desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a língua italiana era ofertada já desde o ano 2000, como disciplina optativa, em que os alunos podiam optar por aprender italiano ou inglês. A partir do ano de 2014, no entanto, o italiano não é mais ofertado nessa escola, sendo substituído pelo ensino de língua espanhola. Dessa forma, o ensino de língua italiana permanece apenas nas escolas da rede municipal de ensino de Rodeio (LORENZI, 2014).

#### **4 “EU ACHO QUE ESTÁ NA RAIZ, NÃO ADIANTA, SAI A PALAVRA ESPONTÂNEA”: A LÍNGUA ITALIANA NA COMUNIDADE ESCOLAR**

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados gerados por meio das entrevistas e do questionário. É relevante retomar aqui os objetivos deste estudo, que nortearam todo o processo de análise. Como objetivo geral, buscamos compreender representações construídas por atores sociais de uma comunidade escolar sobre a língua italiana. Para atender a esse propósito, foram delimitados três objetivos específicos: (i) mapear os usos da língua italiana em diferentes esferas; (ii) apreender representações e atitudes linguísticas relacionadas à língua italiana e (iii) relacionar as representações dos sujeitos com as políticas linguísticas locais.

O capítulo foi dividido em duas seções: a primeira refere-se aos usos do italiano nas esferas familiar, escolar e social, de acordo com os dados gerados. A segunda contempla atitudes linguísticas e representações dos sujeitos a respeito da língua italiana e a relação dessas representações com as políticas linguísticas locais. Nessa seção, serão abordadas representações e atitudes dos sujeitos com relação (a) ao italiano como cultura e tradição e o desejo de manutenção dessa língua e da cultura a ela relacionada; (b) às línguas presentes no contexto pesquisado e (c) às políticas linguísticas locais.

##### **4.1 “EU ENTENDO O QUE ELES FALAM, MAS EU FALAR EU NÃO SEI”: OS USOS DO ITALIANO PELOS SUJEITOS**

Nesta seção, buscamos atender ao primeiro objetivo específico traçado para a pesquisa: mapear os usos da língua italiana em diferentes esferas. Assim, investigamos, por meio dos instrumentos de geração de dados (questionário e entrevistas), em quais situações a língua italiana é utilizada pelos sujeitos, em que lugares e com quais finalidades.

O questionário teve por objetivo servir de levantamento dos usos da língua italiana no cenário pesquisado, a fim de compreendermos o contexto em que se inserem os sujeitos<sup>10</sup>. Algumas das questões presentes no questionário foram também levantadas nas entrevistas. Os dados gerados por meio dos diferentes instrumentos serão apresentados conforme as relações

---

<sup>10</sup> Na análise dos dados, algumas perguntas do questionário não foram discutidas. Estas poderão ser exploradas em futuros estudos.

que se estabelecerem quanto a seu teor, e não de forma separada. Inicialmente, são apresentados alguns dados sobre o uso do italiano pelos sujeitos, de forma geral.

Paola é professora de italiano nas escolas municipais de Rodeio, e relatou na entrevista que seus pais não falavam essa língua em casa, mas seu pai falava italiano com as irmãs dele e outros parentes. Essa língua sempre foi motivo de interesse para a professora: *“Mas eu sempre gostei desde pequenininha, era uma coisa assim que me atraía bastante, era uma coisa que eu gostava de ficar observando”*. Paola, portanto, não aprendeu a falar italiano em casa. Na entrevista, Paola relata que, quando estava na quinta série, na escola em que estudava, em Ascurra (SC), os alunos podiam optar por aprender inglês ou italiano. Ela, então, escolheu o segundo, mas como mudou de escola, voltou a estudar italiano somente na faculdade. Essa língua, portanto, esteve presente na sua família, mas não foi adquirida na esfera familiar e faz parte de uma cultura da qual ela buscou pertencer. A professora graduou-se em Letras Italiano pelo Projeto Magister, da Universidade Federal de Santa Catarina, que ofertou a graduação desta e de outras línguas em várias cidades do estado.

Enrico, o diretor da escola em que a pesquisa foi realizada, havia assumido a direção da escola em abril de 2013, ano em que a entrevista foi realizada. Assim, como a entrevista aconteceu em novembro, fazia apenas alguns meses que o diretor estava nessa função. Conforme relata, Enrico também já havia sido diretor em outra escola, por cinco anos. Sua formação é em Pedagogia. O diretor afirmou na entrevista que, na casa de seus pais, conversavam somente em italiano. No entanto, em sua casa, com sua esposa e filhos, não interage mais nessa língua, conforme será discutido na subseção a seguir.

Quanto aos alunos, no questionário, solicitamos a eles sobre o uso do italiano/dialeto<sup>11</sup>. O quadro a seguir apresenta as respostas obtidas:

---

<sup>11</sup> Utilizamos no questionário o termo “dialeto” e não apenas “italiano” a fim de garantir que esta variedade fosse incluída nas respostas dos alunos, pois algumas pessoas da comunidade assim a denominam.

**Quadro 2: Uso do italiano/dialeto pelos alunos**

<b>Sujeito</b>	<b>Você é descendente de italianos? (pais, avós, bisavós, tataravós...)</b>	<b>Você fala outra língua além do português? Qual?</b>	<b>Se você fala italiano ou dialeto, onde e com quem você aprendeu?</b>
Amábile	Não	Sim. Alemão e inglês	Não falo.
Antonella	Sim	Não	(não respondeu)
Bianca	Sim	Sim. Inglês	Eu não falo. Apenas nas aulas de italiano.
Cecília	Não	Não	(não respondeu)
Chiara	Sim	Sim. Italiano/dialeto	Com meus pais.
Fabiola	Sim	Não	Não sei falar fluentemente, mas estudamos na escola.
Fiorella	Sim	Não	Eu não falo italiano, mas eu ouço meus pais falarem.
Giovanna	Não sabe	Sim. Italiano/dialeto	Na escola com a maestra e em casa com o <i>nonno</i> .
Giulia	Sim	Sim. Italiano/dialeto	Com os <i>nonnos</i> , no dia a dia.
Matteo	Sim	Não	Não.
Pietro	Sim	Não	(não respondeu)

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar no quadro, a maior parte dos alunos é descendente de italianos (oito entre os onze que responderam ao questionário). Contudo, desses oito alunos, apenas Chiara, Giovanna e Giulia afirmaram que falam italiano/dialeto. As alunas aprenderam a falar italiano na família, e Giovanna citou também a escola como local onde aprendeu a falar essa língua. Alguns alunos que não falam italiano mencionaram esferas em que têm contato com essa língua: a esfera familiar e a escolar, nas quais eles ouvem e/ou estudam o italiano. Portanto, inferimos que o italiano, mesmo não sendo uma língua praticada por todos os sujeitos, está ainda em uso na comunidade.

Nas entrevistas e nos questionários, observamos que o italiano está presente, especialmente, em três esferas: a escolar, a familiar e a social<sup>12</sup>. A seguir, discutiremos os dados gerados que nos apontam para os usos nessas esferas.

<sup>12</sup> A concepção de esfera social será apresentada na subseção 4.1.3, entendida a partir dos estudos bakhtinianos.

#### 4.1.1 A esfera familiar

A esfera familiar possivelmente seja aquela em que mais se utiliza o italiano na comunidade, ao lado da esfera social. É nesse meio que grande parte dos falantes aprende a língua italiana e é um dos meios pelos quais a língua se mantém no contexto pesquisado.

No questionário aplicado com os alunos, perguntamos se alguém da família do aluno ainda fala italiano. Três alunos disseram que ninguém de sua família o faz e oito responderam que alguém de sua família fala italiano, em situações do cotidiano, entre os membros da família.

Na pergunta que questionava se os alunos aprenderam a falar italiano com a família, cinco alunos responderam negativamente, dois afirmaram ter aprendido e quatro disseram que aprenderam um pouco. No total, portanto, seis alunos responderam que aprenderam a falar italiano com a família. Ao relacionar esses dados com os dados apresentados no Quadro 2, contudo, observamos que apenas três alunos se consideram falantes do italiano. Uma possibilidade para esse não reconhecimento de si como falante de italiano é o fato de que alguns alunos, conforme será discutido nessa subseção, compreendem o que está sendo dito, mas não interagem em italiano, não participam ativamente da conversa. Os pais e os demais familiares mantêm o uso da língua italiana entre eles, mas a maior parte desses pais não inclui seus filhos na conversa.

O excerto a seguir, da entrevista com Enrico, o diretor da escola, refere-se aos hábitos linguísticos do diretor em sua casa:

Pesquisadora: *E vocês falavam em italiano em casa?*

Enrico: *Sim, nós costumamos falar italiano, costumávamos, porque agora casado aí já muda a rotina, mas o italiano em casa era 100%.*

Pesquisadora: *E na sua casa hoje em dia não mais?*

Enrico: *Hoje não mais, e eu casei, na verdade ela entende pouco italiano, os meus filhos menos ainda, se fala um pouquinho italiano para deixar ali no meio para eles pegarem, mas pouquinho.*

Pesquisadora: *Mas você já me respondeu que na sua casa vocês usam pouco o italiano também. Eu ia perguntar se vocês usam só o português.*

Enrico: *Sim, na verdade assim, com a minha sogra, que mora perto, eu converso bastante italiano com ela. Mas é só, no meu casamento na verdade não tem nada.*



Por meio desse excerto, inferimos que houve uma mudança de hábitos linguísticos após seu casamento, pois na casa de seus pais Enrico conversava somente em italiano, e com sua esposa e filhos passou a utilizar o português e em poucas ocasiões o italiano. A aquisição da língua italiana no lar até a geração a qual pertencem os pais dos alunos, Enrico e Paola (a professora de italiano) era comum, muito frequente entre os descendentes de imigrantes. Por essa razão, a língua italiana, para esses sujeitos, é também a língua de herança familiar, a língua em que se conversa com outras pessoas dessa mesma geração, ou de gerações anteriores.

No questionário, havia uma pergunta a respeito da compreensão dos alunos ao ouvir alguém falar em italiano. Cecília foi a única aluna que afirmou não compreender. Os demais alunos afirmaram que compreendem a língua, ainda que alguns tenham afirmado que compreendem um pouco, ou algumas palavras. De maneira geral, portanto, as crianças e os jovens compreendem o que está sendo dito, mas não participam ativamente da conversa em italiano. Dessa forma, a língua está presente no lar, ainda que nem todos, no caso, os alunos, falem com frequência.

Paola, no excerto a seguir, que será apresentado e discutido também na subseção 4.2.1, cita os pais que sabem italiano, mas não conversam nessa língua com seus filhos. Contudo, menciona algumas famílias de Rodeio que em casa mantêm a língua de imigração:

*Paola: Tem casais que sabem o dialeto, e eles não falam mais nem com os filhos. Porque tipo assim, como aconteceu comigo, a minha mãe não sabia o italiano, ela né, mas tem casais que ele, os dois falam o dialeto. E na hora de conversar com o filho, conversam em português. Ainda existem famílias assim que nem em casa eles só falam italiano. No Rodeio 50 têm assim um né, no Pico<sup>13</sup>, no Pico também tem muita gente assim que ainda [...] Que está em casa só fala o italiano.*

Esse excerto nos leva a inferir que haverá, ou há, uma gradual perda do hábito de se falar em italiano. Se os pais não utilizam essa língua com seus filhos, esta não será uma língua “natural” para eles, visto que até podem compreender o que está sendo dito, mas não são capazes de se expressar utilizando essa língua, não há prática, e não estão inseridos ativamente em um diálogo que utilize a língua italiana.

É tarefa difícil definir a causa deste movimento de perda ou diminuição do hábito de se falar em italiano com os filhos, no entanto, algumas hipóteses podem ser levantadas. Uma delas refere-se à crença de que, antes de aprender o italiano, os filhos devem aprender o

---

<sup>13</sup> Rodeio 50 e Pico são bairros da cidade de Rodeio. Pico, na verdade, é o nome pelo qual é conhecido o Bairro Diamantina, assim identificado por localizar-se em uma região mais alta da cidade.

português, pois é a língua utilizada na escola, no trabalho e nas relações sociais em geral. Outra possibilidade é o italiano falado na comunidade ser considerado apenas em seu aspecto cultural e relacionado à memória dos antepassados, não se levando em conta as vantagens de ser bilíngue para as práticas sociais futuras dos filhos. Há ainda que se considerar as famílias interculturais, nas quais um dos pais não é de origem italiana. Em todos os casos citados e em tantas outras possibilidades não elencadas aqui, o movimento de diminuição do uso do italiano com os filhos refletirá no uso do italiano na comunidade nas próximas gerações. O italiano de herança tende a diminuir, restando o conhecimento do italiano estudado na escola, que não apresenta as marcas do dialeto ou de outra ordem que caracterizam a fala dos imigrantes.

O excerto a seguir, da entrevista coletiva realizada com os alunos, trata desse tema:

Pesquisadora: *E vocês, na casa de vocês, eles falam italiano em casa com vocês?*

Fabiola: *Não.*

Chiara: *Sim.*

Fiorella: *Meu pai e minha mãe têm um diálogo, eu não entro no diálogo porque eu não sei falar, eu só escuto, eu entendo o que eles falam, mas eu falar eu não sei.*

Pietro: *Meu pai e minha tia falam tipo brincando, sabe. Eles falam pra brincar.*

Fabiola: *Lá em casa a gente é, mas a gente não usa.*

Pesquisadora: *O teu pai e a tua tia falam então?*

Pietro: *É eles só falam tipo, algumas palavras, porque eles não entendem também muito sabe, aí eles falam só algumas palavras.*

Pesquisadora: *E você?*

Bianca: *Também um pouco, mas a gente fala.*

Pesquisadora: *Com vocês também ou só entre os pais de vocês?*

Chiara: *Ah, comigo também eles falam.*

Por meio desse excerto, observamos que os pais dos alunos usam o italiano em casa, ainda que menos frequentemente, como no caso do pai e da tia de Pietro, no entanto, não se dirigem aos filhos, com exceção de Chiara, que afirma que os pais incluem-na no diálogo em italiano. Já Fabiola afirma que os pais não falam em italiano em casa. Dessa forma, inferimos,

novamente, que o uso da língua italiana se mantém entre a maioria dos pais e familiares dos alunos, havendo, contudo, uma ruptura nesse hábito no que se refere à geração dos alunos.

Na fala de Fiorella, observamos o uso do termo “*diálogo*”. Para a aluna, diálogo, nesse caso, refere-se à interação face a face, à troca de turnos entre os falantes. Assim, Fiorella afirma não participar do diálogo, pois não sabe falar. No entanto, entende o que está sendo dito pelos pais: “*eu entendo o que eles falam, mas eu falar eu não sei*”. Na concepção de Bakhtin (2004), entretanto, o diálogo é mais do que a interação face a face. Para ele, o diálogo é interação, em um sentido amplo. Dessa forma, se Fiorella compreende o que seus pais dizem em italiano, ela também faz parte desse diálogo. Sua resposta não será necessariamente em italiano, visto que Fiorella afirma não saber falar nessa língua, mas pode ser em português, ou pode ser representada por algum gesto, ou pelo silêncio, ou por tantas outras formas de se responder.

A expressão “*falar*”, nesse excerto, também merece ser discutida. O termo foi utilizado na pergunta com a intenção de saber se os pais dos alunos se dirigem a eles em italiano, se a língua é utilizada na interação entre eles. Pietro afirma que seu pai e sua tia “*falam pra brincar*”, pois sabem apenas algumas palavras. Nesse caso, falar italiano não significa comunicar-se exclusivamente por meio dessa língua, mas apenas citar algumas palavras, em meio à conversa em português.

Por meio dos dados apresentados, inferimos que, na esfera familiar, o uso do italiano se mantém em algumas situações e em outras não. A esfera familiar apresenta particularidades ou divisões quanto ao uso da língua italiana: há interlocutores com os quais se fala italiano e há aqueles com os quais se fala somente o português. Para Bakhtin (2003), o uso da linguagem está presente em todas as esferas de atividade humana. Nessas esferas, os falantes moldam seu discurso de acordo com seus interlocutores. Em algumas situações comunicativas, os falantes partilham a língua italiana como traço comum de suas origens e de sua identidade, que se mantém nas interações desse grupo.

A língua, no entanto, não é o único meio pelo qual os sujeitos sentem-se membros de um grupo. Fabiola, quando afirma: “*Lá em casa a gente é, mas a gente não usa*”, referindo-se ao uso da língua italiana, posiciona-se como pertencente a esse grupo (dos que partilham a cultura italiana, dos descendentes de imigrantes), ainda que não pratique a língua em casa. O fato de não utilizar o italiano em casa, não apaga e não anula suas origens, nem faz com que ela deixe de assumir a identidade comum a esse grupo.

#### 4.1.2 A esfera escolar

Neste estudo, compreendemos por esfera escolar o espaço que compreende a escola e as relações nela estabelecidas. Os participantes dessa esfera são os alunos, os professores, o diretor e outros funcionários da escola, quando inseridos nas atividades desse espaço. Nosso interesse, nesta seção, é mapear os usos que os sujeitos da pesquisa fazem do italiano no ambiente escolar.

A escola, como agência de letramento (KLEIMAN, 1995, 2000), é um lugar onde ocorrem práticas discursivas com vistas a desenvolver nos alunos capacidades que os auxiliem nas situações em que serão inseridos no exercício de sua cidadania, em sua vida profissional, acadêmica e social. Assim, a escola é uma esfera de comunicação na qual circulam gêneros do discurso, que são produzidos e utilizados por meio de diversas atividades de linguagem (BUNZEN, 2010). As aulas de italiano na escola podem propiciar que os alunos participem de práticas discursivas nessa língua, que ainda está presente no contexto local, mas que a maioria dos alunos não pratica no ambiente familiar, ainda que tenha contato com essa língua em casa.

De acordo com o que responderam no questionário, os alunos, em média, estudam italiano há quatro anos e nenhum deles estudou italiano em outro lugar, a não ser na escola. O italiano, dessa forma, passa a ser um componente curricular, como o são as disciplinas incluídas na escola. Os alunos chamam a professora de *maestra*.

Conforme mencionado no capítulo da metodologia, no dia da aplicação do questionário, a pesquisadora observou que os alunos rezam o Pai-Nosso em italiano na escola, na aula de italiano. Apesar de estarmos na esfera escolar e não na religiosa, a oração foi inserida na prática de sala de aula. Não somente a língua italiana está sendo ensinada aqui, mas recupera-se, pelo uso da língua, um valor, a religiosidade, tão presente entre os imigrantes italianos. Pezzini (2014, p. 193) posiciona-se da seguinte maneira a respeito da religiosidade herdada dos imigrantes: “Nós somos um produto das vicissitudes por quais passaram nossos ancestrais, herdamos a cultura do trabalho e da religiosidade. É o nosso legado, que devemos manter e transmitir aos filhos, nossa origem faz parte de nossa identidade”. Dessa forma, a autora sugere que esses valores (além da religiosidade, o trabalho) devem ser mantidos e transmitidos às próximas gerações, como um traço de identidade.

A respeito do uso do italiano na escola, afirma Enrico:

Enrico: *O italiano aqui na escola na verdade é em uma conversa **formal**, uma conversa normal que se tem, se acaba colocando italiano porque **eu acho que está na raiz, não adianta, sai a palavra espontânea.***

Embora tenha usado o termo “*formal*” para definir a conversa em italiano que acontece na escola, Enrico descreve esse uso como algo espontâneo, uma “*conversa normal*”. Para Enrico, o uso dessa língua remete a suas origens, é parte de sua identidade, o que se pode inferir pelo uso do termo “*raiz*”. Quando usa a expressão “*eu acho que está na raiz, não adianta, sai a palavra espontânea*”, depreendemos que falar italiano, para o diretor, é um hábito que o constitui como sujeito e do qual não pode ou não quer se desfazer.

Ainda na entrevista com Enrico, destaca-se o seguinte excerto:

Pesquisadora: *E aqui na escola, vocês têm alunos ainda que falam italiano que eles aprenderam em casa?*

Enrico: *Que praticam aqui dentro?*

Pesquisadora: *É, alunos que em casa aprenderam italiano? Você tem o conhecimento de algum aluno que já veio com italiano de casa?*

Enrico: *Temos, temos.*

Pesquisadora: *E como é que vocês lidam com isso aqui na escola?*

Enrico: *Na verdade assim, até com esses alunos **acaba se trocando palavras** em italiano aqui dentro mesmo. Só que pouco, por quê? Porque em uma roda de amigos que eles estejam, eu chego e brinco, falo italiano, só que o problema é que os outros não entendem. Então é uma coisa que eu não consigo fazer, **eu acho que é até antiético, eu acho se falar italiano quando tem pessoas que não entendem. Eu acho falta de educação até, porque se você não entende italiano e você está ali na roda de amigos, você vai entender o que, né? Só que assim, é pouco, tá, é pouco com os alunos. É como eu te coloquei, não está mais acontecendo essa conversa com os pais. Pais italianos, os dois, pai e mãe, avós, até o sobrenome você tem que analisar o sobrenome, então você tem que reconhecer, esse é Fiamoncini, esse é Pegoretti, esse é Stolf, é italiano. Mas não vêm mais com uma bagagem italiana, já veio uma mesclagem ali que está sendo deixada de lado.***

Há uma tentativa de Enrico em conversar em italiano com os alunos que falam essa língua em casa: “*acaba se trocando palavras*”, mas ele evita essas conversas quando há não falantes de italiano. A expressão “*trocar palavras*” indica que não há muitas conversas, que a interação em italiano é breve. O diretor avalia a atitude de falar italiano na presença de pessoas que não compreendem essa língua como “*antiético*”, “*falta de educação*”. Ainda que

a língua esteja presente em alguns contextos, como na família e na conversa com os amigos, para Enrico, a língua italiana só poderia ser usada na escola se todos a falassem. Podemos relacionar essa posição de Enrico com o fato de que, na escola, historicamente, fala-se apenas português.

A língua italiana está presente nesse contexto e não apenas na sala de aula, visto que existem alunos bilíngues. É um contexto que propicia a prática da língua, pela interação dos falantes com os não falantes. Se considerarmos que todos os alunos estudam italiano, não é uma língua totalmente desconhecida, mesmo para os não falantes.

O diretor chama a atenção para o fato de os pais não conversarem mais com seus filhos, como uma das razões pelas quais o italiano está sendo pouco utilizado. Dessa forma, Enrico atribui também à família o papel de ensinar a língua italiana aos filhos. O sobrenome, por exemplo, é reconhecido por Enrico como um indicador das origens das famílias. O nome, portanto, seria uma marca da identidade do aluno, de qual família ele veio, a qual grupo pertence. Nesse sentido, se o aluno tem um sobrenome italiano, como os citados por Enrico: “*Fiamoncini*”, “*Pegoretti*”, “*Stolf*”, é esperado que ele partilhe da cultura italiana que carrega o nome. Essa cultura é a “*bagagem*” mencionada por Enrico, que inclui também a língua.

Enrico cita ainda que os alunos não carregam mais consigo essa “*bagagem italiana*”, eles vêm com uma “*mesclagem*”, o que podemos interpretar como o contato com outras culturas, tanto nas interações desses alunos com pessoas que não compartilham a cultura italiana, como o contato com as tecnologias de informação, como a televisão e a internet. Podemos relacionar essa afirmação de Enrico com o que Maher (2007a) denomina como o caráter mutável do outro. As culturas não são fixas, elas se transformam e se contaminam com outras culturas. Assim também os sujeitos, pela interação com o outro, com o diferente, modificam seus modos de pensar e de viver. E essas transformações, pondera Maher (2007a), não enfraquecem as culturas, não é uma perda cultural, já que a cultura não é algo que alguém possui. Dessa forma, a cultura dos antepassados dos alunos não pode estar presente nos dias atuais da mesma forma como esteve em outras épocas. As famílias podem manter traços dessa cultura, mas com as evoluções pelas quais passa a sociedade, inevitavelmente haverá mudanças em todos os aspectos da vida humana.

O excerto a seguir da entrevista coletiva realizada com os alunos trata do uso do italiano:

Pesquisadora: *E além de aprenderem, usarem italiano na sala, vocês usam em outras situações ou só aqui na escola?*

Fabiola: *Só aqui.*

Pesquisadora: *Aqui e em casa como vocês me falaram antes.*

Bianca: *Depende, quando a gente está brincando assim que fala alguma coisa, daí sai alguma coisa em italiano.*

Pesquisadora: *Vocês, entre vocês, vocês falam?*

Chiara: *Eu falo com a Giulia, eu falo de vez em quando com ela.*

Fiorella: *Ela (apontando para Chiara) e a nossa colega de sala elas falam bastante.*

Chiara: *É.*

Pesquisadora: *Aqui na escola mesmo?*

(Bianca, Chiara e Fiorella acenam positivamente com a cabeça)

No ambiente escolar, como também relatam os alunos, há conversas em italiano. Chiara e Giulia, as alunas que afirmaram conversar em italiano na escola, aprenderam a falar italiano em casa, com a família, conforme relataram no questionário. Assim, podemos inferir que ainda há famílias que usam essa língua em casa, o que faz com que as alunas a pratiquem também fora do ambiente familiar, como na escola.

Em um momento da entrevista, perguntamos a Paola se ainda há alunos que aprendem italiano em casa:

Pesquisadora: *E ainda tem, você ainda recebe alunos que falam o italiano que aprenderam em casa?*

Paola: *Sim, na escola no quarto ano tem a Donatella<sup>14</sup>, que eles **não têm contato nenhum com o português em casa**. Tem alunos lá do 32<sup>15</sup> também é assim, só que tem também aqueles que às vezes **eles lembram mais os palavrões**, (risos) ou coisas assim que os pais às vezes no momento do nervoso eles falam porque isso também é do italiano, é uma maneira dele talvez, nesses momentos sair o nome, o italiano fala bastante palavrão.*

Paola inicia sua resposta citando alunos que têm o italiano como língua de herança. Em seguida, a professora atenta para o fato de alguns alunos lembrarem somente dos palavrões; ela cita o uso do palavrão como algo inerente ao italiano. O palavrão é um item

---

<sup>14</sup> Pseudônimo.

<sup>15</sup> 32 refere-se ao Bairro 32, de Rodeio.

lexical visto como imoral ou indecente, inadequado de acordo com as convenções sociais (ORSI, 2011). No entanto, o palavrão tem uma força expressiva, por sua carga semântica, e pode ser um “elemento catártico para aliviar a tensão social” (ORSI, 2011, p. 335). O uso desse tipo de expressão é aceito apenas em determinados contextos informais, como entre amigos e familiares. Assim, inferimos que a língua italiana no cenário estudado surge espontaneamente, incluindo-se aí os palavrões, como expressões interjectivas, presentes também em outras línguas.

Na esfera escolar, ainda, Paola fala sobre as situações em que fazem apresentações na escola, quando a língua italiana também precisa estar presente, “*mostrar que é feito*”:

Paola: *Tudo daí a gente mostra também nas apresentações, tem que sempre ter alguma coisa referente à língua italiana para **mostrar que isso é feito**, o resultado para onde que estava.*

Aqui observamos que há cobrança quanto ao ensino de italiano na escola: “*tem que sempre ter*”. Podemos inferir que essa “cobrança” é resultado do novo lugar que a língua italiana ocupa na educação. Antes, essa língua era exclusiva das conversas e usos informais na comunidade. No entanto, a partir das políticas linguísticas municipais referentes ao ensino do italiano nas escolas, um novo *status* e espaço são conferidos a essa língua. As políticas linguísticas, para Calvet (2013, p. 133), são “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. Dessa forma, a política age na maneira como a língua é tratada na sociedade. Por ser agora uma língua oficial na educação e fazer parte do currículo, precisa ter visibilidade. “*Mostrar que isso é feito*” é uma maneira de tornar público que a língua italiana está presente nessa agência de letramento. Na fala da professora, também estão presentes relações de poder na escola, que podem ser observadas por essa aparente necessidade de justificar a política de ensino do italiano.

#### 4.1.3 A esfera social

Em todas as entrevistas, observamos os usos do italiano na esfera social. Compreendemos que a família e a escola também se constituem em esferas sociais de usos das línguas, de produção da linguagem, mas nesta dissertação, para efeitos de análise, separamos as esferas para apontar as diferenças de uso das línguas no âmbito familiar, escolar



e em outros âmbitos, como na vizinhança, em associações trentinas e em situações e contextos de lazer. Paola citou as pessoas que falam italiano na comunidade, no bairro em que vive:

*Pesquisadora: Então além de usar o italiano na sala de aula, tu usas ele em outras situações fora da sala, com outras pessoas?*

*Paola: Sim, agora bastante, principalmente desde digamos 2003, porque eu mudei, lá eu morava em um bairro que tinha bastante pessoa de origem alemã, daí talvez por isso também lá eles não tinham o hábito de falar assim entre os vizinhos e tal. Mas quando eu fui morar para o bairro atual que eu fui morar agora, São Pedro Velho, lá é mais frequente o contato com a língua. **É uma coisa natural que sai**, eles falam e tem pessoas que não gostam mesmo de falar em Português, as pessoas de mais idade assim. E foi assim, o contato daí foi maior. Foi praticamente quando eu comecei a viver mesmo com a língua italiana, conviver.*

Nesse relato da professora, observamos que, na esfera social, na comunidade em que vive, o Bairro São Pedro Velho, o uso do italiano acontece de forma espontânea, é a língua de interação social. É provável que essas pessoas tenham adquirido o italiano por meio da oralidade, como uma língua de herança, e não na escola, pois Paola cita que o italiano é “*uma coisa natural, que sai*”. Além disso, também podemos chegar a essa conclusão pelo fato de a língua italiana ter entrado no currículo escolar há pouco tempo. Nesse contexto, está presente o bilinguismo social (ROMAINE, 1995), pois para essas pessoas, a língua italiana é a língua materna, mas falar o português é fundamental para o exercício de algumas atividades em seu meio, já que nem todas as pessoas falam italiano em Rodeio. Quanto ao bairro que ela cita no início da fala, onde havia várias pessoas de origem alemã, é o Bairro Rio Morto, também de Rodeio, que faz divisa com a cidade de Indaial (SC). A fim de compreender melhor esse contexto, perguntamos à professora:

*Pesquisadora: E qual era o outro bairro que você morava?*

*Paola: Rio Morto. E lá tem bastante gente assim de descendência alemã, Franz de sobrenome.*

Assim como em qualquer sociedade, Rodeio também tem uma composição cultural heterogênea, não é um lugar apenas de descendentes de imigrantes italianos. Paola, assim como o fez Enrico na subseção anterior, reconhece no sobrenome um indicativo da origem das pessoas. Nesse caso, Paola identifica que os antigos vizinhos eram descendentes de alemães. Atentamos aqui para o fato de Rodeio estar inserido no Médio Vale do Itajaí, um

contexto plurilíngue, em que línguas de imigração, como o alemão, estão em uso, conforme apresentam Fritzen (2007) e Maas (2010).

No bairro em que reside agora, São Pedro Velho, Paola tem interlocutores que interagem com ela em italiano. No outro bairro, Rio Morto, muitas pessoas eram descendentes de alemães, e, portanto, não se praticava o italiano naquele bairro.

Em outro momento da entrevista, Paola cita também o uso do italiano no *Circolo Trentino*, do qual faz parte:

*Paola: E eu agora faço parte esse ano do Circolo Trentino, de que as reuniões são sempre de terça à noite, duas reuniões mensais. E assim, lá tem bastante sobre a cultura não oficial da Itália, mas o contato mesmo como é de antigamente, do passado, eles relembram muito isso.*

O *Circolo Trentino* de Rodeio é uma sociedade civil, que não possui fins lucrativos, fundada em 1975 na cidade, ano em que se comemorou o Centenário da Imigração Italiana em Rodeio. O principal objetivo do *Circolo* é “[...] exercer atividades que fazem referência à cultura trentina, mantendo viva a memória dos corajosos antepassados que colonizaram e iniciaram a construção da bela cidade de Rodeio e dar continuidade à sua história” (CIRCOLO TRENTINO DI RODEIO, s.d.). Existem 230 *circoli*<sup>16</sup> ao redor do mundo (60 deles no Brasil), e são vinculados à Associazione Trentini nel Mondo, fundada em 1957 (ASSOCIAZIONE TRENTINI NEL MONDO, s.d.). Assim como essa associação, existe também a *Unione Famiglie Trentine all’Estero*, fundada em 1968. Essas associações buscam o encontro entre as culturas e a cooperação. Pezzini (2014, p. 186) relaciona algumas das ações promovidas por essas instituições:

Dentre as várias ações, destacam-se a promoção da língua e da cultura da terra de origem, através de cursos de italiano, de expressões artísticas e culturais produzidas pelas comunidades trentinas no exterior, como grupos folclóricos de dança e música. Existem ainda publicações relativas à história da emigração e ao conhecimento do patrimônio histórico, artístico, ambiental e das tradições populares do Trentino, como livros e filmes. E desenvolvem-se iniciativas ligadas à formação, estágios profissionais, intercâmbio de estudo, animadores culturais, bolsas de estudo universitárias, encontros e congressos mundiais.

Além de lembrarem e buscarem preservar a cultura dos antepassados, essas instituições também têm um olhar para o presente, ao promoverem oportunidades de estudo e

---

<sup>16</sup> Plural de *circolo*, em italiano.

intercâmbios aos seus integrantes. Assim, criam um elo entre os antepassados italianos e os jovens dos dias de hoje, que podem encontrar em suas origens oportunidades de interação com o mundo.

Ainda com relação ao excerto, Paola fala sobre a cultura “*não oficial*” da Itália, ou seja, refere-se à língua e aos costumes dos imigrantes que vieram para Rodeio, e não à língua atualmente praticada na Itália. Observamos aqui um esforço pela manutenção dessa língua e costumes dos antepassados. Paola fala no excerto: “*o contato mesmo como é de antigamente, do passado*”. Esses usos (da língua e dos costumes) ainda estão presentes na comunidade, ainda que de forma menos intensa. O *Circolo* é um espaço de relembrar (um encontro entre pessoas que partilham esse sentimento de pertencimento ao grupo de descendentes de italianos) e de ressignificar os costumes, as manifestações culturais do grupo italiano. Podemos relacionar esse movimento de ressignificação ao que Hall (2006, p. 88, grifo do autor) denomina tradução:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado.

Os sujeitos da presente pesquisa não foram “dispersados de sua terra natal”, mas descendem de imigrantes que o foram e carregam consigo esse sentimento de pertença à cultura italiana. No entanto, por estarem inseridos em uma cultura diferente daquela de seus antepassados, e por carregarem ainda alguns dos traços culturais destes, podemos dizer que pertencem a uma cultura híbrida (HALL, 2006). Esses sujeitos são, portanto “traduzidos”, conforme o termo utilizado por Rushdie (apud HALL, 2006), com o significado de “transferir”, “transportar entre fronteiras”; carregam consigo mais de uma cultura, mais de uma identidade e que podem se manifestar em diferentes contextos e interações sociais.

Quanto aos alunos, Fiorella também falou sobre o uso do italiano na esfera social:

Fiorella: *Meus vizinhos, quando todo mundo se encontra é tudo italiano, nada em português, aí tem gente que tipo, não sabe italiano, a gente fala português, mas tipo, os vizinhos, deixa eu ver, os filhos também falam assim né, com os amigos do meu pai, **todo mundo é descendente de italiano** e tipo, eu e a minha amiga a gente não fala **nada de italiano**, aí tipo, a gente, às vezes eu, minha mãe e meu pai vão lá na vó dela, aí a gente tipo, ela também tá lá, **todo mundo fala italiano e a gente fica lá boiando**. Eles falam eu entendo, mas tipo, eles pedem o significado eu não sei o significado, eu entendo o que, que eles falam, mas o significado eu não sei, eu não sei por que, mas tudo bem.*

Aqui Fiorella fala sobre o uso do italiano entre os vizinhos, como já havia mencionado Paola, e também entre os amigos de seu pai, círculo no qual, segundo ela, “*todo mundo é descendente de italiano*”. Nesse excerto, a aluna remete ainda à esfera familiar, quando menciona o pai e a mãe, mas enfatiza as relações sociais dos pais com seus amigos e vizinhos. Por esse motivo, optamos por discutir esse excerto na subseção que trata da esfera social, e não familiar.

Nos dados gerados, podemos observar as redes que se estabelecem na comunicação. O estudo de redes busca compreender as interações, os vínculos estabelecidos entre os falantes de uma língua (MITCHEL, 1969 apud BORTONI-RICARDO, 2005). Nas redes que compreendem as reuniões em família e as conversas entre os vizinhos, como relata Fiorella, a língua de interação é ainda o italiano. A aluna afirma que entende o que os outros falam, mas ela e a amiga não falam “*nada de italiano*”. Alguns jovens, portanto, participam dessa rede, mas, como diz Fiorella: “*a gente fica lá boiando*”. Compreendemos que a expressão “*ficar boiando*”, nesse contexto, significa não ser incluído na conversa, ser “deixado de lado”, visto que os falantes em questão compreendem, mas não falam em italiano, por isso não têm voz ativa no discurso. Tendo em vista, contudo, a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2004), conforme já discutido na seção 4.1.1, que aborda os usos do italiano pelos sujeitos na esfera familiar, participar do diálogo não necessariamente implica participar da conversa face a face. Nesse caso, Fiorella compreende o enunciado, portanto, produz respostas, que podem ser as mais variadas, como o silêncio, um gesto, uma resposta em português, entre outras respostas possíveis.

O fato de não se comunicar em italiano a incomoda: “*todo mundo fala italiano e a gente fica lá boiando*”. Essa situação, de compreender, mas não ser capaz de falar, parece ser uma situação comum aos demais alunos, pois, no questionário aplicado com eles, em resposta à pergunta “Quando você ouve outras pessoas falarem o italiano ou dialeto, você entende o que elas estão dizendo?”, dez dos onze alunos que responderam ao questionário afirmaram entender (ainda que alguns tenham dito “*um pouco*”, “*depende a palavra*”) quando outras pessoas falam italiano, enquanto três desses alunos afirmaram também falar italiano.

No excerto a seguir, Enrico fala sobre o uso do italiano fora de casa:

Pesquisadora: *E além então da sua casa, você usa o italiano em outras situações fora, além da família?*

Enrico: [...] *Fora, com os amigos, devido ao costume de casa então continua, porque além do costume de casa nós tínhamos o convívio, o jogo de futebol com os amigos e com os primos era italiano. Então não adianta, tá no sangue, não escapa.*

Ainda que a pergunta solicitasse em que situações Enrico utiliza a língua “*além da família*”, Enrico fez referências também a seus familiares e aos costumes de casa. Nessa fala, Enrico reconhece o italiano como algo indissociável e inerente a alguns contextos, como na esfera familiar e no jogo de futebol, com os amigos. Sua afirmação ganha força com a expressão “*tá no sangue, não escapa*”. Essa expressão remete à constituição de sua identidade cultural; a língua o constitui como sujeito. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 93): “A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo.”

Os dados gerados nas entrevistas e nos questionários sugerem que em algumas redes o italiano é utilizado com mais frequência do que em outras. Nas redes que se estabelecem entre os membros de uma família, como, por exemplo, a família de Enrico, os falantes utilizam o italiano, a língua de imigração, com muita frequência, ou quase sempre. Essa é possivelmente a rede em que o italiano é mais forte e mais presente, de maneira mais espontânea.

Nas redes que compreendem a escola pesquisada, o italiano é menos utilizado, em parte porque uma parcela significativa dos falantes da faixa etária pesquisada não falam italiano, apenas o compreendem, e alguns alunos não são descendentes de italianos. Há ainda que se considerar que o italiano estudado na escola não é a mesma língua falada nas famílias rodeienses. O italiano estudado na escola é a língua oficial da Itália, ou seja, a variedade da língua que hoje é considerada norma culta naquele país, que está também atrelada à língua escrita. Já o italiano falado pelas famílias rodeienses é decorrente da variedade do italiano que era utilizada pelos imigrantes que vieram para o Brasil, em outro contexto sócio-histórico, cujo uso vem sendo mantido pela comunidade dos descendentes de italiano. Essa variedade do italiano está mais relacionada à modalidade oral, à língua utilizada nas interações da comunidade. Se considerarmos que as línguas se modificam no tempo e no espaço (CALVET, 2013), essas duas variedades diferem entre si porque evoluíram em contextos sociais, geográficos e históricos diferentes.

#### 4.2 “ISSO ESTÁ SE PERDENDO, A GENTE TEM QUE CORRER ATRÁS DISSO AÍ”: REPRESENTAÇÕES E ATITUDES A RESPEITO DA LÍNGUA ITALIANA

Nesta seção, discutimos representações de membros de uma comunidade escolar a respeito da língua italiana e atitudes linguísticas desses sujeitos com relação a essa língua<sup>17</sup>.

As representações são aqui compreendidas como um sistema de significação (SILVA, 2001, p. 35): “[...] na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagens, sinais manuais)”. Essa relação entre o significado e o significante, ainda conforme Silva (2001), advém de uma construção social, e não é natural, pois são as pessoas que constroem os significados.

Para Rajagopalan (2003), a representação pressupõe uma lamentação e um desejo: uma lamentação porque somos incapazes de compreender o mundo de maneira direta, a linguagem é como uma barreira entre o mundo e a mente humana. Tudo que apreendemos precisa passar pelo filtro da linguagem para que possa ser assimilado por nós e também para que possa ser transmitido a outra pessoa. E a representação pressupõe um desejo de transparência da linguagem, ainda que se saiba tal fato ser inatingível, visto que a linguagem desempenha um papel de intermediadora entre o mundo e a mente humana.

Com relação às atitudes linguísticas, para Siguan (2001 apud TOSCAN, 2005, p. 61), são “as reações do sujeito bilíngue diante da situação das línguas que conhece e diante das normas que regulam seu uso”. Nesta pesquisa, buscamos compreender atitudes linguísticas dos sujeitos, que não são necessariamente bilíngues, mas estão inseridos em um contexto bi/plurilíngue. As atitudes linguísticas são a forma como uma pessoa avalia, dá valor, lida com uma determinada língua. As atitudes podem ser positivas ou negativas, de acordo com a relação que o falante estabelece com a língua e com os sujeitos que a utilizam em um contexto sociocultural específico.

Para Calvet (2013, p. 57, grifo do autor), é um equívoco definir a língua como um instrumento, pois isso poderia significar dizer que o falante tem uma relação neutra com a língua: “[...] existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que tornam superficial a análise da língua como simples instrumento”. Um instrumento é algo que se utiliza quando há necessidade, sem que algum sentimento por esse utensílio interfira no seu

---

<sup>17</sup> Alguns excertos aqui apresentados foram discutidos no XII Simpósio Integrado de Pesquisa – Produção científica articulada à educação básica – UNIVILLE/FURB/UNIVALI e publicados nos anais do evento (FRITZEN; KRIESER, 2014a).

uso. Já com a língua, estabelecemos sentimentos, lançamos mão de um conjunto de atitudes sobre as variedades da língua, sobre a nossa língua materna, sobre as línguas adicionais e sobre os falantes que utilizam determinada língua. Esses sentimentos e atitudes interferem no comportamento linguístico dos falantes. Calvet (2013) defende que não existe aí neutralidade e por isso analisar a língua tomando-a como instrumento seria algo superficial.

Bakhtin (2004, p. 95) também afirma que há posicionamento ideológico e axiológico na relação do falante com a língua: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Assim, compreendemos que toda atividade de linguagem é permeada por concepções e posicionamentos ideológicos dos usuários da língua.

Conforme afirma Grosjean (1982, p. 127), “[...] as atitudes linguísticas são sempre um dos fatores mais importantes a considerar a respeito de quais línguas são aprendidas, quais são usadas e quais são preferidas pelos bilíngues”<sup>18</sup>. Dessa forma, consideramos ser relevante a compreensão das atitudes linguísticas na relação com as políticas de educação linguística.

A fim de atender ao que foi proposto no início da seção, selecionamos alguns excertos das entrevistas realizadas que consideramos contribuir para esse fim. No decorrer do processo de análise, observamos algumas regularidades e agrupamos as discussões em categorias de análise, a saber: (1) representações e atitudes dos sujeitos que reconhecem o italiano como cultura e tradição e o desejo que expressam de que essa língua seja mantida; (2) representações e atitudes a respeito das línguas que circulam na comunidade e (3) a relação entre as representações e as políticas linguísticas locais. A seguir, apresentamos a discussão a respeito de cada uma dessas categorias de análise.

#### 4.2.1 A língua italiana: cultura e tradição que se anseiam perpetuar

Nesta subseção, discutiremos a relação estabelecida pelos sujeitos a respeito do italiano como cultura e tradição e as atitudes com relação à manutenção da língua. Iniciamos com um excerto da entrevista coletiva realizada com os alunos, da qual se depreendem representações construídas pelos sujeitos a respeito da língua italiana:

---

<sup>18</sup> “[...] language attitude is always one of the major factors in accounting for which languages are learned, which are used, and which are preferred by bilinguals” (GROSJEAN, 1982, p. 127, tradução nossa).

Pesquisadora: *E como é que vocês veem essa língua italiana na nossa comunidade aqui em Rodeio hoje, o que que vocês acham?*

Fabiola: *É uma **cultura**, assim, uma **tradição** levada **de pai pra filho**.*

Fiorella: *Dos **tataravós** também.*

Fabiola: *É.*

Fiorella: *Dos **tataravós**, dos **bisos**...*

Neste excerto, a primeira palavra que Fabiola relacionou com a língua italiana foi “*cultura*”. Essa relação da língua com a cultura remete a uma das seis concepções de cultura propostas por Duranti (1997), que corresponde à ideia de que a cultura é transmitida de geração em geração, e é algo aprendido por meio de relações sociais, que não nasce com o sujeito. A língua, nessa concepção, é parte da cultura. Considerar a língua italiana uma cultura, para esses sujeitos, significa expressar um sentimento de pertencimento a um grupo social, o desejo ou a necessidade de conhecer suas origens (FRITZEN, KRIESER, 2014a).

Fabiola continua sua fala afirmando que a língua italiana é uma “*tradição*” e que é transmitida “*de pai para filho*”. Fiorella lembra que o italiano vem de mais longe, dos “*tataravós*” e “*bisos*” (bisavós). Assim, reconhecem um passado e uma permanência do italiano na comunidade, especialmente na esfera familiar (“*de pai para filho*”), ou seja, com um caráter mais informal, que não passa pela escola, mas é transmitido pelas gerações. A tradição é assim definida por Bornheim (1987, p. 18-19, grifos do autor):

A palavra tradição vem do latim: *traditio*. O verbo é *tradire* e significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração a outra geração. [...] Os dicionaristas referem a relação do verbo *tradire* com o conhecimento oral e escrito. Isso quer dizer que, através da tradição, algo é dito e o dito é entregue de geração a geração. De certa maneira, estamos, pois, instalados numa tradição, como que inseridos nela, a ponto de revelar-se muito difícil desembaraçar-se de suas peias. Assim, através do elemento dito ou escrito algo é entregue, passa de geração em geração, e isso constitui a tradição – e nos constitui.

Para esses sujeitos, portanto, o italiano é uma tradição, é um bem cultural que foi transmitido através das gerações e que os constitui como integrantes de um grupo com um passado comum. De acordo com Bornheim (1987), não é tarefa fácil o sujeito desvincular-se das tradições que partilha o grupo no qual está inserido, tendo em vista que integram a identidade de um grupo e também de seus integrantes individualmente. As tradições



perpassam as gerações e perduram no decorrer da história. Assim, os sujeitos apontam a permanência da língua italiana desde seus antepassados até os dias atuais.

Para Bakhtin (2004, p. 108), “A língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...]”. Assim, a língua está em constante movimento, em evolução. A língua que os tataravós falavam na Itália e que trouxeram para o Brasil evoluiu com o passar do tempo e de forma diferente da evolução que aconteceu com o italiano na própria Itália. Esse fato pode ser explicado pela interação entre as culturas, pelo dialogismo inerente à linguagem humana (FRITZEN, KRIESER, 2014a). A língua italiana é a língua dos antepassados dos sujeitos e representa um elo entre o passado e o presente.

O próximo excerto a ser analisado refere-se a um momento da entrevista realizada com Enrico no qual se fez a mesma pergunta feita aos alunos e discutida anteriormente:

Pesquisadora: *Como é que você vê a língua italiana na comunidade?*

Enrico: *Hoje ela está se perdendo um pouco. Por quê? Porque nós temos muito a vinda de pessoas de fora, Paraná e outras cidades, então o bate-papo entre as pessoas, quando se reúne o pessoal que realmente é daqui, há muita conversa, há muito diálogo em italiano. Mas quando já numa roda já tem pessoas que não são naturais daqui, você se obriga a falar português. Então eu **espero que não morra essa tradição, que não vá se deixando de lado, que não se esqueça, porque, afinal de contas, são nossas raízes, é mais uma língua nossa, a língua mãe**, por todos nossos antecedentes familiares, toda a minha família por parte de bisavós vieram da Itália, então **é uma coisa que tá na gente, não adianta**. Mas aos poucos isso vai caindo fora. Os pais propriamente dito, você vê até pais italianos aqui da escola que não falam italiano com os filhos. Então está sendo deixado de lado sim. **É uma pena, porque é uma cultura que está se apagando**.*

Para Enrico, a língua italiana também representa cultura, tradição, como citaram os alunos. Algumas pistas linguísticas indicam um sentimento de pertencimento com relação à língua italiana: “*nossas raízes*”, “*língua nossa*”, “*língua mãe*”. Enrico reconhece que o italiano é inerente a si e o constitui como sujeito: não pode ser desvinculado de sua identidade: “*é uma coisa que tá na gente, não adianta*”. Essa fala remete à concepção de Bornheim (1987), quando afirma que estamos inseridos numa tradição e dela dificilmente conseguimos nos desvencilhar. Por meio desse excerto, inferimos que Enrico partilha da identidade cultural de seus antepassados. Sobre esse sentimento de pertencimento a uma identidade cultural, afirma Hall (2006, p. 47):

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.

O diretor não se define como italiano, afinal, sua nacionalidade é de fato brasileira. No entanto, ele compartilha das características culturais do grupo em que se insere, que manifesta modos de viver e de pensar relacionados à cultura dos imigrantes. Entre essas características, está a língua italiana.

Nesse excerto, Enrico estabelece uma relação de causa e consequência a respeito do uso do italiano, atribuindo a diminuição do hábito de se falar nessa língua a dois fatores: o contexto intercultural que se formou em Rodeio e o uso apenas do português nas famílias mais jovens, ainda que essas sejam compostas por descendentes de italianos. O diretor tem uma atitude a favor da manutenção da língua na comunidade, o que podemos inferir por meio de algumas marcas linguísticas presentes nesse excerto, como as expressões “*é uma pena*”, “*está se perdendo*”, “*está se apagando*”, “*espero que não morra essa tradição*”, quando trata da diminuição do uso do italiano.

Enrico reconhece que a comunidade escolar, e mesmo a cidade como um todo, não é um espaço de italianos genuínos, em que todos têm origens em comum e partilham de uma mesma cultura. A cidade e a escola recebem pessoas de outras localidades, com outras configurações sociolinguísticas e culturais. Em outro momento histórico, possivelmente, a língua e outras manifestações culturais italianas fossem mais presentes, e agora, todavia, há um contato mais frequente com outros grupos, pessoas de outras localidades, e ainda o contato por meio de mídias e novas tecnologias de informação e conhecimento. A identidade nacional é composta por inúmeras culturas, que se mesclam e vão se modificando nas relações entre si:

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2003, p. 87)

Assim, nenhuma cultura é “pura”, todas são resultado de interação entre os povos. Dessa forma, também a comunidade escolar pesquisada percebe esse movimento de

miscigenação e cria estratégias para essas novas realidades. Uma dessas estratégias é o fato de os sujeitos, em virtude da presença dessas pessoas de outras localidades, monitorarem sua fala com relação à língua utilizada nas conversas. Tal atitude se justifica porque, segundo Enrico, não se deve falar em italiano quando há pessoas no círculo de conversa que não entendem essa língua. Poderíamos analisar essa atitude como uma atitude homogeneizadora, que busca e defende uma unidade linguística e cultural, papel historicamente exercido pela escola. No entanto, compreendemos esse monitoramento da fala, essa preocupação com o outro como uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) à presença do outro. O italiano é a “*língua mãe*”, como disse Enrico, é a “*nossa língua*”, mas se o outro com quem se convive não a compreende, é preciso levar isso em consideração, de acordo com o posicionamento do diretor. Interpretamos a atitude de Enrico, portanto, como uma estratégia de lidar com o outro, de ser, de certa forma, solidário com quem não compreende uma língua que circula na comunidade. Nesse caso, o outro, o diferente, é o sujeito que não partilha da cultura italiana. Sobre essa relação com o diferente, afirma Maher (2007a, p. 258):

[...] se antes as culturas estavam mais ilhadas e, por isso mesmo, mais protegidas, o fato é que a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas às outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente.

Compreendemos que lidar com o outro pressupõe negociação e reconhecimento de que a heterogeneidade e a interculturalidade estão presentes nas diversas esferas em que os discursos são construídos e circulam. Enrico percebe a heterogeneidade que compõe o contexto da escola e da comunidade em geral e as mudanças dela decorrentes, especialmente, no caso dessa discussão, com relação ao uso da língua de herança. A atitude de Enrico nesse encontro com o outro é abrir mão de falar em italiano para se fazer compreender e para permitir que o outro interaja no discurso. Essa atitude também foi observada no excerto da entrevista com Enrico, apresentado na subseção 4.1.2, quando o diretor afirma que falar uma língua não compreendida pelo interlocutor é “*antiético*”, “*falta de educação*”. Embora justifique sua atitude como um dever: “*você se obriga a falar português*”, Enrico reconhece essa como uma das causas da gradual diminuição do uso do italiano nas conversas informais.

A ausência ou diminuição do hábito de os pais conversarem com seus filhos em italiano também foi abordada por Paola na entrevista, na pergunta em que se questionava sobre sua visão acerca da língua na cidade:

Pesquisadora: *E como é que você vê a língua italiana na cidade hoje?*

Paola: *Importante eu vejo assim. Embora o problema assim, o que está acontecendo? **Tem casais que sabem o dialeto, e eles não falam mais nem com os filhos.** Porque tipo assim, como aconteceu comigo, a minha mãe não sabia o italiano, ela né, mas tem casais que ele, os dois falam o dialeto. E na hora de conversar com o filho, conversam em português. Ainda existem famílias assim que nem em casa eles só falam italiano. No Rodeio 50<sup>19</sup> têm assim um né, no Pico, no Pico também tem muita gente assim que ainda...*

Pesquisadora: *Com os filhos também?*

Paola: *Que está em casa só fala o italiano. **Mas isso está se perdendo, a gente tem que correr atrás disso aí,** por isso que essa oportunidade, como eu tive essa oportunidade de estudar italiano talvez no futuro outras pessoas consigam mais ainda, que eu no caso da minha mãe não falava. Mas eu fui atrás pelo gosto, porque o que significava para mim, pelo **respeito** e pela talvez **dificuldade** que eles passaram, esses imigrantes. Porque queira ou não queira, **deixar um país de primeiro mundo e morar em um país que só tinha mato, para eles e eu acho que foi uma tristeza muito grande para superar isso.***

*E é passado isso de geração para geração, às vezes inconsciente até, eu acredito nisso. Essas coisas às vezes, e pelo respeito que eu acho que assim, e por tudo que a cultura italiana significa que é uma **riqueza muito grande**, é um país assim que **a gente pode se orgulhar**, tanto os imigrantes alemães e todos esses que vieram nos momentos de **sofrimento**, porque para eles também era uma outra opção de vida, um recomeço de vida. Só que sofreram muito, eu acho que a gente deve isso. **Se essas cidades, Timbó, Rodeio, Indaial, se elas hoje são como elas, desenvolvidas da maneira que elas são, foi graças também ao esforço dessas pessoas. Elas se esforçaram demais para isso.***

Para Paola, o italiano hoje está indissociavelmente ligado ao ontem. Por isso, reconhece e “*respeita*” os esforços dos antepassados de construir aqui seu novo lar. A professora cita o “*sofrimento*” e “*dificuldades*” que os imigrantes passaram para deixar sua terra natal e vir para um país desconhecido, onde “*só tinha mato*”. O desenvolvimento das cidades da região, de acordo com Paola, deve-se aos esforços dos imigrantes que aqui habitavam. Infere-se que, para ela, a língua italiana é um elo com o passado, sendo o aprendizado e o uso dessa língua uma forma de reconhecer a importância dos feitos dos imigrantes.

Nesse excerto, inferimos as representações de Paola a respeito de como era a Itália e de como eram os imigrantes. Quando menciona: “*deixar um país de primeiro mundo e morar*

---

<sup>19</sup> Conforme apresentado na seção de análise anterior, Rodeio 50 e Pico são bairros da cidade de Rodeio.

*em um país que só tinha mato, para eles e eu acho que foi uma tristeza muito grande para superar isso*”, Paola deixa de considerar fatores importantes que levaram os italianos a imigrarem para o Brasil, e idealiza a Itália. “País de primeiro mundo” é uma visão que se tem da Itália hoje, tendo em vista seu atual desenvolvimento. Na época da imigração, no entanto, a Itália passava por uma séria crise econômica e seu relevo montanhoso dificultava as plantações, como mencionado na seção 3.4 deste estudo. Além disso, no século XIX, na Itália, muitos camponeses ficaram sem terras e sem trabalho, em virtude do crescimento demográfico e do avanço tecnológico, quando as máquinas começaram a fazer o trabalho do homem (ALVIM, 1999). Algumas regiões, conforme cita Cani (2011), foram ainda atingidas por doenças e desastres naturais. A imigração tornou-se uma alternativa para construir uma vida nova: “Nasceu nestas condições a convicção de que a terra dos pais não podia garantir futuro aos filhos, que os pequenos sítios não teriam como matar a fome das novas gerações. Da América chegavam convites para transferir-se para bonificar aquelas terras e prometiam-se fortunas” (CANI, 2011, p. 25). A Itália, considerando os fatores citados, apresentava problemas que estavam tornando difícil a vida de seus cidadãos, e a esperança de melhores condições trouxe os imigrantes para o Brasil.

O imigrante italiano também é idealizado por Paola: “*Se essas cidades, Timbó, Rodeio, Indaial, se elas hoje são como elas, desenvolvidas da maneira que elas são, foi graças também ao esforço dessas pessoas. Elas se esforçaram demais para isso*”. Não se pode negar a contribuição dos imigrantes para as cidades por ela citadas. No entanto, o desenvolvimento atual dessas cidades deve-se a diversos fatores e personagens ao longo da história. A professora menciona a cultura italiana por meio de expressões valorativas como uma “*riqueza muito grande*”, e algo de que “*a gente pode se orgulhar*”. Toda a valorização da língua italiana e dessa cultura em geral é resultado dos valores de Paola, de sua constituição por meio dos outros, e por estar inserida em um meio social que também, de maneira geral, orgulha-se de pertencer a um grupo e deseja manter as práticas que se relacionam às suas origens. São as vozes sociais (BAKHTIN, 2003) que constituem seu discurso e a constituem como sujeito.

Paola reconhece que aprender italiano em casa é uma prática que, em geral, está se perdendo, mesmo em famílias em que pai e mãe falam o italiano: “*Tem casais que sabem o dialeto, e eles não falam mais nem com os filhos.*” Por meio dessa fala, Paola atribui também à família um papel na manutenção da língua de herança. A professora expressa o desejo de que essa língua seja mantida: “*Mas isso está se perdendo, a gente tem que correr atrás disso aí*”. Nessa afirmação, Paola refere-se ainda ao hábito de se falar italiano com os filhos, algo

que está gradativamente diminuindo entre as famílias. A expressão “*correr atrás*” remete à necessidade de ação, de se fazer algo para que o italiano não caia em desuso. Paola, como professora de italiano, tem um papel ativo na manutenção da língua italiana, exerce efetivamente seu papel de “militante” em favor da língua e da cultura italiana na sociedade, por exemplo, por meio de suas aulas de italiano e por sua participação no *Circolo Trentino*.

No excerto a seguir da entrevista com Paola, observamos mais uma vez uma atitude a favor da manutenção da língua:

Pesquisadora: *É isso. E tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?*

Paola: *Que assim, que se a gente acaba deixando isso, se não tem pessoas que lutam, que digamos por isso, pela cultura de preservar acaba deixando no esquecimento, no passado e daí eu acho que é pior. **Ficar sempre lembrando e vivendo no passado.** O que falta talvez seria valorizar um pouquinho mais e ter intercâmbios, mas pela faixa etária talvez assim, eles são jovens demais talvez, mas no Ensino Médio ter bastante intercâmbio, coisas assim para que, por mesmo na prática o que eles receber de lá. Ter bastante visitas, porque teve bastante visita do pessoal assim que veio, casais lá da Itália que teve até um pessoal assim que, vereadores, pessoas que, e aquele encontro foi bom, foi bem enriquecedor assim, porque eles viram como que era lá, o pessoal comentou tudo, daí eles ficam com aquela expectativa que no futuro também eles querem um dia ir para a Itália, estudar para aproveitar as oportunidades. Porque às vezes sendo de origem italiana ou não, às vezes uma oportunidade surge para continuar os estudos nesse país, tanto a Alemanha ou Itália, ou Estados Unidos, país que for. Mas precisa sempre um incentivo para eles poderem valorizar e saber que tem uma oportunidade a mais, seria uma..., se não deu certo aqui quem sabe tentar alguma coisa lá fora.*

Paola aponta, nesse excerto, a necessidade de reconhecer e valorizar a língua que está presente nesse local. Posiciona-se a favor de ações que promovam a interação por meio de intercâmbios, visitas e encontros com pessoas da Itália. Segundo ela, essas ações são necessárias para que o italiano não seja esquecido, não fique no passado, não se resuma a “*Ficar sempre lembrando e vivendo no passado*”, mas continue presente nos usos da comunidade. Paola deseja que a cultura e a língua que fazem parte das origens da comunidade de alguma forma se relacionem com as necessidades atuais da sociedade. Essa integração entre as origens e as configurações atuais é também discutida por Candau (2012, p. 247):

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico da cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento.

Assim, Paola reconhece a necessidade de se valorizar a cultura e a língua do passado, mas atenta para a necessidade de que as ações não se limitem a isso, que esses aspectos dos antepassados também se integrem aos aspectos do presente, à cultura e à língua que estão hoje em uso e em constante transformação. As culturas atuais são o resultado do contato entre os povos, não são puras, mas contaminam-se umas às outras. Tendo isso em vista, Paola defende uma educação que conheça e valorize suas origens, mas que tenha também olhos para o presente e para o futuro.

#### 4.2.2 Representações e atitudes sobre as línguas que circulam no contexto pesquisado

Discutem-se, nesta subseção, representações e atitudes dos sujeitos a respeito do ensino de italiano e de outras línguas, bem como as representações desses sujeitos a respeito das diferenças entre o italiano presente nas interações da comunidade e o italiano que estudam na escola.

No excerto da entrevista com Paola, apresentado a seguir, buscamos compreender como as pessoas da comunidade passaram a ver a língua italiana depois que ela foi inserida no currículo escolar:

*Pesquisadora: E depois que começou as aulas de italiano nas escolas, você acha que teve alguma diferença na forma como as pessoas começaram a enxergar o italiano, ou não mudou em nada, continua a mesma coisa? Depois que foi implantada a língua italiana nas escolas?*

*Paola: Eu acho que é uma maneira a mais de **valorizar a cultura, do local da cidade**, porque assim, a gente percebe que isso tudo, tem pessoas que valorizam e tem pessoas que não, porque é como assim, uma parte cultural, vai quem tem o interesse às vezes. Mas se a oportunidade está sendo, eles estão tendo já é algo importante, porque uma pessoa / para o aluno e **isso é muito rico, porque uma pessoa se sabe só o inglês, e uma pessoa que sabe o espanhol e o inglês, digamos, ela se torna muito mais rica**. Sempre vai estar um passo à frente, **quanto mais língua estrangeira o aluno souber, melhor para ele, porque ele, mais conhecimento ele vai poder ter, de mundo**.*

Paola relaciona o aprendizado da língua italiana à valorização da cultura local. Em seguida, ela afirma que saber mais de uma língua é uma vantagem, não apenas no âmbito local, mas estende essa vantagem a um contexto mais amplo: “*isso é muito rico, porque uma pessoa se sabe só o inglês, e uma pessoa que sabe o espanhol e o inglês digamos, ela se torna muito mais rica*”. O conhecimento linguístico é relacionado por Paola à riqueza, considerado, portanto, um bem cultural do sujeito. Tal como ocorre com a acumulação de bens materiais,

quanto mais bens acumula, maior a riqueza de um indivíduo, assim também Paola classifica o sujeito quanto a seu conhecimento: quanto mais línguas souber, mais rico será considerado, em termos de riqueza cultural. Na afirmação “*quanto mais língua estrangeira o aluno souber, melhor pra ele*” também observamos uma defesa pelo ensino de várias línguas, como o inglês e o espanhol citados por ela.

Para Paola, aprender outra língua é adquirir conhecimento de mundo. O conhecimento de mundo, de acordo com Koch e Elias (2006), são os conhecimentos gerais sobre o mundo, e, além disso, os conhecimentos que se referem às experiências vividas e eventos nos quais os sujeitos se inserem. Aprender outras línguas, para Paola, portanto, possibilita ao aluno o acesso a conhecimentos em um contexto mais amplo, não apenas no sentido linguístico, mas no sentido de compreender e interpretar os fatos e a sociedade em um nível global. A ampliação do conhecimento de mundo também perpassa o uso das novas tecnologias da informação, especialmente na internet, apesar de isso não ter sido mencionado pela professora. Conhecer outras línguas permite explorar mais páginas da internet, ampliar o leque de interlocutores e aumentar as possibilidades de adquirir conhecimento.

A resposta para a pergunta do excerto apresentado anteriormente, embora tenha contemplado aspectos igualmente relevantes, não apontou para o que havia sido solicitado. Assim, retomamos a questão:

Pesquisadora: *E você acha que as pessoas começam a perceber isso depois das aulas?*

Paola: *Eu acho que tem assim, muita gente, assim, que valoriza e, que depende muito da família, assim, também, porque como a família... mas no geral eu fico bem contente, assim, com o resultado que isso está dando. Tudo daí a gente mostra também nas apresentações, tem que sempre ter alguma coisa referente à língua italiana para **mostrar que isso é feito, o resultado** para onde que estava. Mas tem famílias ainda que acham que é, tipo assim, que isso eles não sabem nem o português como é que eles vão, digamos, aprender uma outra língua? **Mas eu acho assim, que o italiano, o inglês e o espanhol, tudo, também vai ajudar no português.** Porque se ele tem um pouquinho mais de conhecimento, daí ele vai perceber e vai valorizar muito mais a língua dele, do país. **Ele pode pegar o que tem de bom lá da Itália, o que tem de bom lá da Alemanha, se estudam a língua estrangeira ou se estudam alemão, e tentar melhorar cada vez mais na sua comunidade, no seu modo de viver. Tudo isso a gente acaba influenciando.***

A professora afirma que nas apresentações (referindo-se aos eventos e datas festivas da escola) também precisam utilizar o italiano, ou seja, “*mostrar que é feito*”, mostrar o “*resultado*” das aulas. Essa afirmação de Paola já foi discutida no item 4.1.2. Depois que a política de ensino do italiano nas escolas foi implantada, o italiano adquiriu um novo *status*, já



que faz parte agora do currículo escolar. E isso implica inserir o italiano nas atividades escolares além da sala de aula, dar visibilidade a ele, como nas apresentações citadas por Paola.

Ela relata que algumas famílias acreditam que os alunos não sabem de maneira satisfatória o português, portanto, não teriam condições de aprender outra língua. Há duas crenças nessa fala e que circulam nos discursos presentes em várias esferas: a primeira, a respeito de que os alunos não sabem o português; a segunda de que é preciso aprender uma língua de cada vez: primeiro o português, e depois as demais línguas. Bagno, em sua obra *Preconceito Linguístico*, discute, entre outras questões, alguns dos mitos a respeito da língua portuguesa que se relacionam com o preconceito linguístico. O primeiro mito apresentado pelo autor refere-se justamente à crença de que o brasileiro não sabe português, e o modo como essa crença se insere no ensino de outras línguas:

O mito de que “brasileiro não sabe português” também afeta o ensino de línguas estrangeiras. É muito comum verificar entre professores de inglês, francês ou espanhol um grande desânimo diante das dificuldades de ensinar o idioma estrangeiro. E é mais comum ainda ouvi-los dizer: “Os alunos já não sabem português, imagine se vão conseguir aprender outra língua”, fazendo a velha confusão entre língua e gramática normativa (BAGNO, 2007, p. 29-30).

A confusão a que Bagno se refere diz respeito à distinção entre a gramática normativa, o conjunto das regras e padrões gramaticais tidos como corretos e a língua, nas suas diferentes expressões e usos. O grupo de pessoas citado pela professora considera que saber uma língua significa conhecer e usar com competência a norma padrão da língua, saber a nomenclatura gramatical, a metalinguagem, não levando em conta os usos cotidianos que os falantes já fazem dessa língua.

No caso dos dados aqui discutidos, essa crença não é expressa por Paola, mas, segundo ela, por algumas famílias da comunidade. Paola demonstra uma atitude de discordância dessas afirmações: “*Mas eu acho assim, que o italiano, o inglês e o espanhol, tudo, também vai ajudar no português*”, posicionando-se a favor de uma educação linguística mais ampla, incluindo língua materna e outras línguas. Podemos inferir que a concepção da professora a respeito do ensino de outras línguas relaciona-se com a concepção de línguas adicionais (NICOLAIDES; TILIO, 2013), por considerar que todas as línguas, depois da língua materna de um falante, representam possibilidades de usos, oportunidades a mais em diversos âmbitos, como viagens, trabalhos, estudo, redes de amizades, entre outras.

O fato de Paola ter mencionado que outras línguas contribuem para o aprendizado também da língua materna encontra respaldo em Maher (2007b, p. 71):

[...] parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas das vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada.

Com relação aos aspectos cognitivos e à competência comunicativa, aprender uma segunda língua, segundo Maher, apresenta inúmeras vantagens. Paola, como professora de língua italiana, reconhece a contribuição do aprendizado de uma segunda língua e defende, assim, uma educação plurilíngue.

Na afirmação: *“Ele pode pegar o que tem de bom lá da Itália, o que tem de bom lá da Alemanha, se estudam a língua estrangeira ou se estudam alemão, e tentar melhorar cada vez mais na sua comunidade, no seu modo de viver”*, Paola relaciona o conhecimento linguístico novamente ao conhecimento de mundo. Aprender outra língua, nesse sentido, traz subsídios para que os sujeitos promovam melhorias em seu contexto local, uma vez que o aprendizado de uma língua vai além dos conhecimentos linguísticos, mas perpassa também aspectos culturais e históricos.

Ainda a respeito das línguas adicionais, foi perguntado a Enrico sobre as aulas de inglês na escola:

Pesquisadora: *E vocês têm aula de inglês aqui na escola também?*

Enrico: *Temos.*

Pesquisadora: *Quantas aulas que tem?*

Enrico: *Aulas de inglês, se não me falha a memória, são duas semanais. Eu acho que são duas semanais. Já o inglês ele muda um pouco, e, eu não sei, eu vejo porque as pessoas elas enxergam o inglês diferente do que enxergam o italiano. **O inglês está sendo visto como uma língua que tem que ser aprendida, o italiano não. O italiano está sendo visto muito o ponto cultural e eu acho que é por isso que ele não está sendo tão valorizado. Você em querer aprender inglês porque na vida profissional você vai precisar e você aprender o italiano porque no momento é cultural soa bem diferente. Que bom que eu pelo menos sei falar italiano e português, que bom. Inglês quase nada, é de um a dez se bobear, né. Se sabe pouco o inglês, se deveria saber mais, porque hoje em dia tudo rege em cima disso.***

Pesquisadora: *Então você acha que os alunos, eles têm mais interesse em aprender inglês por essa questão do profissional, do futuro?*

Enrico: *Do profissional, porque você escuta muita criança falar que vai fazer curso de inglês, você não escuta alguém dizer “eu vou fazer um curso de italiano, eu vou me aperfeiçoar em italiano”, mas o inglês ele é mais bem visto.*

Enrico atenta para o fato de as pessoas valorizarem mais o ensino de inglês em detrimento do italiano, especialmente com relação a aspectos profissionais. O diretor concorda com essa concepção, quando argumenta: *“Se sabe pouco o inglês, se deveria saber mais porque hoje em dia tudo rege em cima disso”*. Para Enrico, aprender inglês está relacionado às oportunidades profissionais e acadêmicas, o que, segundo ele, representa uma vantagem dessa língua em comparação com a outra, o italiano, que seria apenas visto pela comunidade como um bem cultural. Ele atribui valores diferentes para o inglês e para o italiano.

Parece haver certa necessidade em aprender inglês, que não é percebida para o italiano: *“O inglês está sendo visto como uma língua que tem que ser aprendida, o italiano não”*. Nessa afirmação, infere-se uma valorização do aprendizado do inglês em relação ao aprendizado do italiano, visto que o primeiro representa supostamente mais oportunidades profissionais do que o segundo, de acordo com a concepção do diretor.

Para Enrico, as motivações para aprender uma língua estão relacionadas a oportunidades profissionais que o conhecimento de determinada língua pode proporcionar. Nesse ponto, Enrico diverge de Paola, pois ele não reconhece no ensino do italiano as mesmas vantagens que Paola menciona, ou seja, além do conhecimento linguístico, a professora considera ainda o conhecimento de mundo, o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelo ensino de outras línguas, e cita oportunidades profissionais e acadêmicas que podem ser decorrentes do conhecimento do italiano. Além disso, Paola avalia o conhecimento cultural como algo positivo e que contribui para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, enquanto Enrico não considera esse aspecto suficiente para que o italiano seja tão valorizado e bem visto quanto o inglês, como se pode inferir nesta afirmação do diretor: *“O italiano está sendo visto muito o ponto cultural e eu acho que é por isso que ele não está sendo tão valorizado. Você em querer aprender inglês porque na vida profissional você vai precisar e você aprender o italiano porque no momento é cultural soa bem diferente”*.

Há na visão de Enrico uma hierarquização das línguas, sendo o italiano desprestigiado. Possivelmente, essa representação se deva ao fato de o italiano, sendo a língua de imigração, estar relacionado ao contexto local, onde é uma língua minoritária

(CAVALCANTI, 1999), e que passou a fazer parte do currículo escolar por uma questão cultural.

Essa é uma visão comum que circula em diversos espaços, a valorização do inglês em detrimento de outras línguas. Na contramão dessa concepção, Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. Assim, compreendemos que aprender uma língua adicional, seja qual for, amplia as possibilidades de comunicação e maneiras de pensar do indivíduo. Além disso, proporciona que se conheçam outras culturas, outras formas de interpretar o mundo.

Na fala de Enrico parece ainda haver uma crítica ao ensino de inglês: “*Se sabe pouco o inglês, se deveria saber mais, porque hoje em dia tudo rege em cima disso*”. Para o diretor, considerando a relevância do aprendizado de inglês, as aulas dessa língua na escola parecem não ser suficientes. Enrico cita também os cursos de idiomas: “*you escuta muita criança falar que vai fazer curso de inglês, você não escuta alguém dizer ‘eu vou fazer um curso de italiano, eu vou me aperfeiçoar em italiano’, mas o inglês ele é mais bem visto*”. Nessa fala, Enrico novamente coloca o inglês em posição de superioridade em relação ao italiano. Procurar cursos de inglês pode também ser uma resposta ao fato de, como afirma Enrico, se aprender pouco inglês na escola.

Sobre o que representa aprender italiano para os alunos, foi feita a seguinte pergunta:

Pesquisadora: *E pra quê? Pra que, que vocês estão aprendendo italiano na escola, vocês vão usar esse italiano no futuro de vocês, no que, que vocês vão usar daqui pra frente italiano?*

Fabiola: *O italiano que a gente aprende aqui na escola a gente vai usar pra ter mais conhecimento, porque **mais tarde, assim, quando a gente for procurar um emprego, eles contam bastante se a gente sabe falar outras línguas, outra, sabe falar, tipo, sobre outros povos, assim, isso vai contar bastante além do mais se a gente for daqui pra Itália, lá eles falam também o inglês, mas se a gente saber falar italiano vai ser bem mais aceito, a gente vai ser bem, vai falar melhor com eles.***

Fiorella: *Na faculdade também é aceito.*

Bianca: *É.*

Pietro: *Se eu aprender agora, então no futuro, os meus filhos, eles, pode ser que meus filhos vão viajar pra Itália e já vão se destacar melhor.*

Fabiola: *É, tipo, a gente também pode ensinar mais tarde os nossos filhos.*

Bianca: *É, viagens.*

Ao contrário da opinião de Enrico, para os alunos, aprender italiano não é somente uma questão “cultural”. Para eles, aprender italiano pode ser sinônimo de uma vantagem no mercado profissional, acadêmico e social. Os alunos relacionam o aprendizado do italiano com o futuro, com oportunidades que se abrem ao estudar uma língua. Na seguinte afirmação: *“mais tarde, assim, quando a gente for procurar um emprego, eles contam bastante se a gente sabe falar outras línguas, outra, sabe falar, tipo, sobre outros povos assim, isso vai contar bastante”*, Fabiola vê no aprendizado do italiano uma vantagem ao candidatar-se a um emprego. Além disso, considera que essa língua tem o mesmo grau de importância que outras, pois menciona *“sabe falar outras línguas”*, não se refere especificamente ao italiano nesse momento.

Fabiola e Fiorella relacionam o fato de saber falar italiano à possibilidade de o indivíduo ser aceito em algumas situações e contextos. A primeira menciona que o falante de italiano será mais aceito na Itália e a segunda na faculdade. Assim, para as alunas, saber a língua italiana representa também uma qualidade pessoal que proporcionará a elas serem incluídas em alguns espaços sociais.

Pietro e Fabiola citam as gerações futuras, seus filhos, aos quais podem ensinar o italiano. Os alunos, portanto, sinalizam a intenção de transmitir o conhecimento do italiano às próximas gerações, demonstrando atitudes que levariam à manutenção dessa língua e reconhecimento de que é também deles este papel.

Nesse excerto, não há relação com o passado, mas é preciso considerar que a pergunta da pesquisadora mencionava o futuro. Em outros momentos da entrevista, os alunos citaram o italiano como uma tradição transmitida entre as gerações, desde seus antepassados até os dias atuais, conforme discutido no item 4.2.1.

As representações dos alunos a respeito da língua italiana parecem se relacionar com as representações de Paola, como um revozeamento de seu discurso, por exemplo, a respeito do excerto a seguir de uma fala da professora na entrevista: *“[...] e uma pessoa que sabe o espanhol e o inglês, digamos, ela se torna muito mais rica. Sempre vai estar um passo à frente, quanto mais língua estrangeira o aluno souber, melhor para ele, porque ele, mais conhecimento ele vai poder ter, de mundo.”* Bakhtin (2003, p. 379), afirma sobre as vozes sociais que nos constituem:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma relação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la.

Os enunciados estão sempre em diálogo, de alguma forma, com os enunciados do outro. Os alunos e Paola dialogam em sala semanalmente, e o discurso dela encontra ressonâncias nas falas deles. Exemplo disso é a fala inicial de Paola no dia da aplicação do questionário, conforme apresentado no capítulo da metodologia. Nesse dia, ao apresentar a pesquisadora aos alunos, a professora disse a eles que uma pessoa que sabe duas línguas, ou mais uma língua estrangeira vai ter mais oportunidades. Paola tem um discurso de valorização do italiano e em defesa de uma educação plurilíngue. Os alunos, na interação com a professora, parecem responder a esse discurso concordando com Paola, e constituem-se como sujeitos também pelas vozes sociais que circulam na sala de aula.

Nas entrevistas, também foi abordada a diferença entre o italiano da escola e o italiano da comunidade. O italiano estudado na escola é a língua oficial da Itália, considerado a norma culta, e difere do italiano falado na comunidade, como já mencionado no item 4.1.3. A língua falada nas famílias de Rodeio é o resultado das transformações que ocorreram na língua trazida pelos imigrantes. Apesar de ambas terem sido originadas na Itália, estão em uso em contextos sociais, geográficos e históricos distintos, portanto, apresentam diferenças. O excerto a seguir refere-se à entrevista com Paola:

Pesquisadora: *Você acha que o italiano estudado na escola e o italiano da comunidade são diferentes, tem alguma diferença entre eles?*

Paola: *Tem diferença, assim, em termos para o aluno entender que em toda a Itália não se fala como no norte da Itália, como aqui. Isso vai ajudar, **o italiano daqui da cidade ajuda muito, porque no norte da Itália não vai ter diferença nenhuma**, vai ser como assim, o que a maioria pelo menos conta que já foi para lá. É como aqui, muda até o jeito das pessoas, assim, digamos, (risos) o caráter, digamos, o caráter não, mas o jeito e a personalidade das pessoas é meio parecido porque **o italiano é meio fechado, é desconfiado, isso faz parte da cultura, tem que saber respeitar essa parte, assim**. Mas só que o sul da Itália é totalmente diferente do norte. Se a gente pesquisar, se a gente estudar sobre isso. **E para eles poderem se virar e se comunicar precisa o italiano oficial do Dante Alighieri, que é da região da Toscana, que é responsável pela, para a própria Itália mesmo, para eles poderem se entender. Se um turista, ou se vai para estudar, ele tem que saber o italiano oficial.***

Pesquisadora: *É esse que vocês estudam na escola? E o da comunidade seria mais o do norte?*

Paola: *Isso, dialeto Trentino.*

Para Paola, é preciso que os alunos compreendam que existem variedades regionais na Itália<sup>20</sup>, que a variedade falada em Rodeio corresponde à falada no norte da Itália. No entanto, Paola não reconhece que o italiano falado em Rodeio e o falado no norte da Itália (muito mais distantes geograficamente entre si do que as variedades da própria Itália, e, por isso, talvez mais suscetíveis a mudanças) podem ter sofrido alterações, evoluções com o passar do tempo, que os tornaram diferentes em algum aspecto, seja por fatores regionais, sociais, culturais, históricos ou outros: “*o italiano daqui da cidade ajuda muito, porque no norte da Itália não vai ter diferença nenhuma*”. A evolução da língua é natural, como afirma Calvet (2013, p. 79):

As línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta outra, sincrônica: pode-se perceber numa língua, continuamente, a existência de formas diferentes de um mesmo significado. Essas variáveis podem ser geográficas: a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território.

Para Paola, os comportamentos são um dos aspectos que constituem as culturas: “[...] *o italiano é meio fechado*<sup>21</sup>, *é desconfiado, isso faz parte da cultura, tem que saber respeitar essa parte, assim*”. Hall (1997, p. 27) discorre sobre uma revolução conceitual nas ciências humanas e sociais, que coloca a cultura numa posição central e que a considera “[...] uma condição constitutiva da vida social”. Assim, os modos de agir e pensar também estão relacionados às culturas nas quais o indivíduo está inserido. A cultura, portanto, abrange, além de outros aspectos, os valores, as ações, as crenças de um indivíduo e a maneira como interage socialmente.

O italiano oficial é citado por Paola como essencial para a comunicação com outros italianos, como que uma língua comum, conhecida por todos os italianos, que permite que os

---

<sup>20</sup> Utilizamos o termo *variedades* e não o termo *dialeto*, pois esse último, conforme pontua Calvet (2013), carrega uma visão pejorativa, que qualifica de forma inferior algum modo de falar. Já o termo *variedades* refere-se a um “sistema de expressão linguística que pode ser identificado pelo cruzamento de variáveis linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas etc.) e de variáveis sociais (idade, sexo, região de origem, grau de escolarização etc.)” (CALVET, 2013, p. 157).

<sup>21</sup> Esta definição do italiano como “*fechado*” não é de senso comum, visto que a representação mais comumente relacionada ao italiano, e aos latinos em geral, é de detentor de uma personalidade expansiva, comunicativa.

falantes de diferentes variedades regionais compreendam e sejam compreendidos no discurso: “*E para eles poderem se virar e se comunicar precisa o italiano oficial do Dante Alighieri*”<sup>22</sup>. A respeito do italiano oficial, a afirmação de Paola concorda com Pezzini (2014, p. 139): “A língua oficial é aquela derivada dos dialetos da Toscana, especialmente de Florença, um dos mais importantes centros culturais da Itália, propagado pelo prestigiado escritor Dante Alighieri”.

Assim como em outras línguas, no italiano, a norma culta, a língua oficial, busca espelhar-se na linguagem utilizada na literatura clássica. No entanto, considerando a evolução natural das línguas, há muitas diferenças entre uma língua falada hoje e essa mesma língua falada ou escrita há alguns séculos, por Dante Alighieri, por exemplo. A denominação de uma língua com o adjetivo “oficial” está ligada a relações de poder, que determinam qual variedade da língua foi eleita como a norma culta e impõem o uso dessa variedade nas situações formais e seu ensino nas escolas.

Na continuidade da entrevista com a professora, foi feita a seguinte pergunta, referindo-se ainda à diferença entre o italiano praticado na comunidade e o italiano estudado na escola:

Pesquisadora: *E de que forma que você lida com essa diferença na sala de aula?*

Paola: *Eu vejo assim, o que ajuda? Quem sabe o dialeto trentino vai ajudar muito na pronúncia das palavras, porque daí ele já tem como falar um som nasal "mama" isso quem é de descendência italiana já vai falar assim. Um que já é de origem digamos, porque a gente recebe muitos alunos do Paraná, ele já vai ter mais dificuldade. Só que o lado bom é que daí ele também não vai confundir, tipo, como se fala uma palavra no dialeto trentino, e no oficial às vezes pode significar outra coisa totalmente diferente, por exemplo, pepino, pepino é 'cetriolo', e no dialeto vai ser 'cocomero', que seria melancia. Vai ter muita diferença assim nesse sentido, pode embaralhar um pouquinho, mas na pronúncia e na leitura isso ajuda muito.*

Na sala de aula, haja vista a heterogeneidade cultural presente em qualquer grupo social, nem todos os alunos são descendentes de imigrantes italianos. Os alunos vindos de outras localidades e que são recebidos na escola, como afirma Paola: “*a gente recebe muitos alunos do Paraná*”, não necessariamente partilham da cultura italiana, assim como nem todos os rodeienses são descendentes de italianos. Nesse excerto, Paola citou facilidades e dificuldades no aprendizado do italiano, considerando os conhecimentos linguísticos prévios dos alunos. Os alunos que são descendentes de imigrantes têm mais facilidade na pronúncia:

---

<sup>22</sup> Dante Alighieri é considerado um dos mais importantes poetas da Itália, autor de *A Divina Comédia*, entre outras obras. Nasceu em 1265, em Florença e faleceu em 1321, em Ravenna (BRAZZAROLA, 2007).



“*Quem sabe o dialeto trentino vai ajudar muito na pronúncia das palavras, porque daí ele já tem como falar um som nasal, "mama", isso quem é de descendência italiana já vai falar assim*”, já para os alunos que não partilham dessa cultura, essa facilidade não é observada.

Por outro lado, no nível lexical ou semântico, os descendentes teriam mais dificuldade, segundo Paola, pois poderiam confundir palavras que nas duas variedades têm significados diferentes: “[...] *como se fala uma palavra no dialeto trentino, e no oficial às vezes pode significar outra coisa totalmente diferente*”. Assim, ter conhecimento prévio de italiano poderia, nesse caso, representar uma desvantagem, pois o aluno já teria conhecimento de um vocabulário, que, todavia, não corresponde, em alguns casos, ao vocabulário estudado na escola. Caso haja variações sintáticas, essas não foram citadas por Paola. Quanto às variações lexicais entre as variedades do italiano, afirma Pezzini (2014, p. 140):

Cada vale, devido a uma série de influências históricas, topográficas, políticas, apresenta um dialeto particular. A variação dialetal, no entanto, está mais no nível lexical que no sintático. Isso quer dizer que a estrutura gramatical é muito semelhante, a ordem das orações, com pronome, verbo e complemento, a conjugação dos verbos, as declinações de gênero, número e grau. A diferença está mais na forma de designar as coisas, de dar nome aos objetos, ou ainda na pronúncia.

As diferenças entre o italiano da comunidade e o italiano da Itália também foram levantadas na entrevista com Enrico:

Pesquisadora: *E você acha então que tem diferença entre esse italiano que as pessoas falam na comunidade e o italiano que é estudado aqui na escola?*

Enrico: *Tem, tem propriamente na oração. Eu patino também na oração, que é um italiano totalmente diferente do nosso, algumas palavras sim, mas a maioria delas é até um pouco complicado. Se você trocasse essa conversa diariamente com uma pessoa que falasse esse dialeto, aí tudo bem. Agora o nosso dialeto com esse dialeto, aí é diferente.*

Podemos remeter essa fala de Enrico à diferença entre o vernáculo, a língua materna, utilizada de forma espontânea (CALVET, 2013), e um uso mais monitorado da língua, variedade padrão, que é estudada na escola. Para o diretor, não interagir nessa variedade é um dos motivos que gera essa dificuldade. O fato de Enrico denominar as duas variedades de dialeto, sugere que ele atribua igual valor às duas formas, reconhecendo que são apenas expressões diferentes de uma mesma língua.

Por fim, a mesma pergunta foi feita aos alunos:

Pesquisadora: *E esse italiano que vocês falam na comunidade, ele é diferente do italiano que vocês aprendem aqui na escola?*

Fiorella e Chiara: *É.*

Fabiola: *É.*

Bianca: *É.*

Pesquisadora: *O que, que ele é diferente, no quê?*

Fabiola: *Aqui, tipo, na nossa cidade não é bem o italiano, é o italiano tipo misturado com o português, não é o italiano, italiano mesmo sabe, é diferente.*

Chiara: *E lá é também o italiano da Itália que ela fala, uma vez ela falou pra nós, aí né.*

Fiorella: *É.*

Pesquisadora: *E a opinião de vocês?*

Pietro: *Eu acho que é mais fácil, tipo, não o real, sabe?*

Pesquisadora: *Você acha que é mais fácil o italiano daqui da comunidade?*

Pietro: *É.*

Fiorella: *Eu também acho mais fácil.*

Chiara: *Eu também* (risos)

(Bianca acena positivamente com a cabeça)

Pesquisadora: *Será que é porque vocês já vêm falando ele em casa?*

Fiorella: *Talvez, acho que sim, porque quando vem a família toda do meu pai e da minha mãe, quando a gente ia lá na minha avó né, eu e minha prima ficamos lá boiando né, mas eu entendo. Aí todo mundo fala italiano e, tipo, a gente pega costume, e aqui na escola é diferente, aí depois a gente fica confuso, nossa cabeça fica, tipo, sei lá, eu me confundo às vezes.*

Chiara: *Eu também. Algumas palavras são igual, mas algumas, né.*

Fiorella: *Tipo aqui na escola a gente aprende uma palavra, em casa a gente aprende outra.*

Pesquisadora: *Pra mesma coisa?*

Fiorella e Bianca: *É.*

Há que se considerar, inicialmente, a primeira pergunta feita pela pesquisadora nesse excerto: “*E esse italiano que vocês falam na comunidade, ele é diferente do italiano que*

*vocês aprendem aqui na escola?”*. A construção da pergunta induz à percepção de que há sim diferenças, pois, ao denominar o italiano da comunidade como *“esse italiano”*, pressupõe-se que existe um *“outro italiano”*. A mesma situação ocorreu na pergunta anterior feita a Enrico.

Os alunos também reconhecem diferenças entre o italiano da comunidade e o italiano da Itália, como afirma Fabiola: *“na nossa cidade não é bem o italiano, é o italiano tipo misturado com o português, não é o italiano, italiano mesmo sabe, é diferente”*. Para ela, uma das diferenças está no fato de o italiano de Rodeio ter se contaminado com o português. Dessa forma, ele não é mais considerado uma língua pura, sem misturas. Contudo, como afirma Calvet (2013), todas as línguas evoluem, se modificam, elas não são estáticas. Na representação da língua observada no excerto, é considerada superior uma língua que não tenha se modificado pela relação com outras línguas. Assim, o italiano da comunidade, por ter se *“misturado”* com o português, seria uma língua inferior, não poderia ser considerado italiano. Inferimos, nesse excerto, uma representação de língua única, hegemônica (CÉSAR, CAVALCANTI, 2007).

O aluno Pietro, ao expor sua opinião, assim afirmou: *“Eu acho que é mais fácil, tipo, não o real, sabe?”*. Um aspecto que merece destaque nessa afirmação é o fato de Pietro ter denominado o italiano estudado na escola como o italiano *“real”*. Possivelmente essa denominação esteja relacionada ao fato citado por Chiara: *“E lá é também o italiano da Itália que ela fala”*. Assim, Pietro reconhece que o italiano falado na comunidade, não sendo *“real”*, o italiano da Itália, é uma língua própria de Rodeio, que constitui a cultura e as identidades locais.

Essa denominação de Pietro sugere ainda uma desvalorização do italiano da comunidade em relação à língua oficial. Essa concepção decorre das ideologias que circulam socialmente, de que o italiano da comunidade é um dialeto, e não uma língua constituída e reconhecida.

Quanto ao fato de o italiano falado em Rodeio ser considerado mais fácil, Fiorella e Chiara concordaram com Pietro. Fiorella citou as conversas que acontecem na esfera familiar. Novamente, como havia sido discutido na análise de outro dado (no item 4.1.3), Fiorella utiliza a expressão *“ficamos lá boiando”* para indicar que, nas interações em família, não participa ativamente da conversa, embora compreenda o que está sendo dito. As diferenças no nível lexical, de acordo com os alunos, trazem algumas dificuldades, como afirma Fiorella: *“aqui na escola é diferente, aí depois a gente fica confuso, nossa cabeça fica tipo sei lá, eu me confundo às vezes”* e como também já havia sido mencionado por Paola: *“[...] como se fala uma palavra no dialeto Trentino, e no oficial às vezes pode significar outra coisa*

*totalmente diferente*”. Contudo, o fato de estarem imersos nessa cultura italiana, de terem a oportunidade de conviver com pessoas que falam italiano, ainda que sejam ouvintes apenas nas conversas, pode contribuir para o aprendizado do italiano na escola.

No questionário, havia uma pergunta referente ao bilinguismo na região. O quadro a seguir apresenta a pergunta feita e as respostas dos alunos:

**Quadro 3: Bilinguismo na região**

Sujeito	Você acha que as pessoas que falam italiano ou dialeto na nossa região são bilíngues? Por quê?
Amábile	Sim, por falar mais de uma língua.
Antonella	Sim.
Bianca	(não respondeu)
Cecília	Não.
Chiara	Não, porque só tem italianos na cidade. Mais ou menos.
Fabiola	Sim, porque sabem falar outra língua além do português.
Fiorella	Não.
Giovanna	(não respondeu)
Giulia	Sim, porque falam mais de uma língua.
Matteo	Não, porque somos descendentes.
Pietro	Alguns. Porque falam italiano e português.

Fonte: Dados da pesquisa.

No dia da aplicação do questionário, conforme relatado no capítulo da metodologia, Pietro perguntou à pesquisadora o que significava a palavra “bilíngue”. Esta respondeu que bilíngue é uma pessoa que sabe duas línguas. É possível que essa afirmação tenha influenciado de alguma forma a resposta de alguns alunos.

As opiniões dos alunos a respeito do bilinguismo na região se dividem: quatro alunos responderam positivamente, quatro de forma negativa, um aluno respondeu que “*alguns*” são bilíngues e dois alunos não responderam. Por meio dessas respostas, inferimos também as representações sobre a língua italiana que circulam na comunidade. Os alunos que consideram bilíngues as pessoas que falam italiano na região veem essa variedade como uma língua, conferindo a ela o mesmo valor que a língua portuguesa. Além disso, não foram mencionadas as habilidades comunicativas, como ser capaz de ler e escrever em ambas as línguas. Por esse motivo, a concepção de bilinguismo que se aproxima das respostas dos alunos é a de Maher (2007b, p. 79), que concebe o bilinguismo como a “capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Nessa concepção, para ser considerado bilíngue, o falante não precisa necessariamente ter competência comunicativa nas modalidades escrita e oral, ele pode ser competente em apenas uma delas para ser considerado bilíngue. Pelo fato de os alunos não

terem mencionado as competências comunicativas, compreendemos que não consideram estas como um aspecto a ser analisado na caracterização de um indivíduo como bilíngue.

Quanto aos alunos que responderam negativamente, as duas justificativas foram: “*porque só tem italianos na cidade*” (Chiara) e “*porque somos descendentes*” (Matteo). Dessa forma, inferimos que, para esses alunos, o fato de o indivíduo ser descendente de italianos e, por isso, utilizar a língua italiana ao lado do português, não o torna bilíngue. Uma possível interpretação para essas afirmações dos alunos é que, para eles, o indivíduo só é bilíngue quando estuda ou fala uma língua adicional que não circula na sua comunidade, quando a estuda formalmente, sem que ela esteja relacionada a suas origens. O bilinguismo seria então um bilinguismo de elite (CAVALCANTI, 1999), quando este se relaciona a línguas de prestígio. O indivíduo, nesse caso, escolhe estudar uma língua, que normalmente é considerada superior a outras línguas.

Compreendemos que a concepção de bilinguismo se relaciona à concepção de língua. Dessa forma, de acordo com os dados gerados, inferimos que as representações dos alunos a respeito da língua italiana falada na comunidade se dividem entre os que conferem à língua italiana um *status* de igualdade em relação à língua portuguesa e os que não consideram que falar a variedade de italiano praticada na comunidade ao lado do português faz do indivíduo um falante bilíngue. Esse fato parece sinalizar que os alunos que não consideram bilíngues os falantes da variedade de italiano praticada em Rodeio conferem a essa um valor de inferioridade.

#### 4.2.3 Políticas linguísticas e representações sobre a língua italiana: aproximações e tensões

No município de Rodeio, Santa Catarina, onde este estudo foi realizado, houve um movimento, por parte de alguns educadores, para que fosse instaurada uma política linguística de ensino do italiano nas escolas, considerando que a cidade foi colonizada por italianos e que a língua e a cultura desse povo ainda estão presentes na vida da comunidade. A pesquisa de Lorenzi (2014) apresenta esse movimento e a forma como o italiano entrou no currículo das escolas municipais e estaduais. Essa política, portanto, surgiu a partir de um pequeno grupo que, tendo em vista o contexto intercultural formado por descendentes de imigrantes, apresentou um projeto para que a língua italiana pudesse ser inserida no currículo escolar. Assim, foi criada uma lei municipal que inseriu a língua italiana como disciplina obrigatória nas escolas municipais (LORENZI, 2014), a partir do ano de 2001.

Já nas escolas estaduais, ainda segundo Lorenzi (2014), no ano 2000 o italiano passou a ser ofertado como disciplina optativa, ao lado do inglês (os alunos podiam optar por qual língua estudar: ou inglês ou italiano), visto que a Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 26º, prevê que o currículo seja formado por uma base nacional comum e uma parte diversificada. Essa parte diversificada, conforme o § 5º do artigo 26º da referida lei, deverá contemplar “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Dessa forma, considerando ser Rodeio um cenário de imigração e intercultural, as línguas que se decidiu ofertar como optativas, naquele ano, foram o italiano e o inglês. A língua italiana foi ofertada até o ano de 2013. A partir de 2014, houve uma mudança na política linguística referente ao ensino de línguas nas escolas estaduais: a língua italiana foi substituída pelo espanhol, também como disciplina optativa.

Na configuração do currículo escolar de Rodeio, desde 2014, portanto, as esferas municipal e estadual divergem entre si. Os alunos têm aulas de italiano e inglês no Ensino Fundamental desde o 1º até o 9º ano nas escolas municipais, mas ao ingressar no Ensino Médio, ofertado somente pela rede estadual, há uma ruptura no ensino do italiano, uma vez que os alunos passam a ter como opção aulas de língua inglesa ou espanhola.

As representações e atitudes com relação ao italiano e seu ensino depreendidas na presente pesquisa são positivas e apontam para um anseio dos sujeitos de que essa língua seja mantida na comunidade, bem como seu ensino na escola. A língua italiana ainda está presente nas interações nesse contexto, e as aulas de italiano são uma forma de se manter essa língua entre as gerações mais jovens, nas quais o uso é menos frequente, como observamos nos dados gerados. Aliado a isso, com as aulas de língua italiana, os alunos têm a possibilidade de acesso a práticas de letramento nessa língua.

No excerto a seguir, apresentado na subseção 4.2.1, Enrico discorre sobre o desejo de que a língua permaneça em uso na comunidade:

Enrico: [...] *Então eu espero que não morra essa **tradição**, que não vá se deixando de lado, que não se esqueça, porque afinal de contas são **nossas raízes**, é mais uma **língua nossa**, a língua mãe, por todos **nossos antecedentes** familiares, **toda a minha família por parte de bisavós vieram da Itália**, então é uma coisa que tá na gente, não adianta.*

Enrico define a língua italiana como uma “*tradição*”, e a relaciona a seus “*antecedentes*”, a suas origens. Essa “*tradição*” é a língua de herança, que se perpetua até os dias de hoje. O diretor aponta para fatos do passado que constituem sua identidade de

descendente de italianos (“*toda a minha família por parte de bisavós vieram da Itália*”). Assim, para Enrico, a cultura e a língua italianas representam “*raízes*”, palavra que se relaciona à origem, ao começo de algo. Além disso, a raiz dá sustentação a uma planta no decorrer de sua vida. Tal qual a planta que não pode se desvencilhar de suas raízes, pois necessita delas, assim também o diretor reconhece que sua identidade de italiano o constitui como sujeito: “*é uma coisa que tá na gente, não adianta*”. Enrico, dessa forma, se posiciona a favor de que a língua italiana permaneça no município, pois se reconhece como parte de um grupo que partilha dessa cultura, visto que na maior parte do tempo, nesse excerto, utiliza a primeira pessoa do plural: “*nossas raízes*”, “*língua nossa*”, “*nossos antecedentes*”.

O ensino de língua italiana se justifica e encontra apoio nos sujeitos, como observado no excerto a seguir da entrevista com os alunos, já discutido na subseção 4.2.2:

Pesquisadora: *E pra quê? Pra que, que vocês estão aprendendo italiano na escola, vocês vão usar esse italiano no futuro de vocês, no que, que vocês vão usar daqui pra frente italiano?*

Fabiola: *O italiano que a gente aprende aqui na escola a gente vai usar pra ter mais conhecimento porque mais tarde, assim, **quando a gente for procurar um emprego, eles contam bastante se a gente sabe falar outras línguas, outra, sabe falar, tipo, sobre outros povos, assim, isso vai contar bastante, além do mais, se a gente for daqui pra Itália, lá eles falam também o inglês, mas se a gente sabe falar italiano vai ser bem mais aceito, a gente vai ser bem, vai falar melhor com eles.***

Fabiola vê no ensino do italiano mais do que uma valorização da cultura e tradição italianas. Para ela, aprender italiano traz possibilidades e vantagens, por exemplo, no campo profissional: “*quando a gente for procurar um emprego, eles contam bastante se a gente sabe falar outras línguas, outra, sabe falar, tipo, sobre outros povos*”. Além do conhecimento linguístico, Fabiola aponta o conhecimento sobre outros povos, como um conhecimento que se adquire quando se estuda uma língua, a respeito de sua cultura, seus costumes e seus modos de vida. A aluna vê também facilidades no caso de viagens: “*se a gente for daqui pra Itália, lá eles falam também o inglês, mas se a gente sabe falar italiano vai ser bem mais aceito*”. Não se pode dizer que todos os italianos falem inglês, mas é possível que, por ser uma língua muito utilizada internacionalmente, parte dos italianos realmente a utilize. Fabiola reconhece que falar italiano na Itália seria motivo de uma maior aceitação por parte dos italianos, um conhecimento que possibilitaria que ela fosse inserida em práticas linguísticas naquele país.

O ensino do italiano, portanto, vai além da intenção de se manter uma língua que faz parte de suas origens, dos costumes de seus antepassados, como apontado por Enrico. Por

meio desses dois excertos, podemos fazer um elo entre as tradições da comunidade, descendente de colonizadores italianos, e vantagens de se conhecer a língua italiana nos dias de hoje que vão além da manutenção de uma tradição.

Nas entrevistas, foi perguntado aos sujeitos se eles avaliavam a carga horária do italiano suficiente ou não (atualmente, há uma aula semanal de língua italiana, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Todos afirmaram que uma aula semanal é pouco, e que a carga horária deveria ser ampliada. O excerto a seguir da entrevista realizada com Enrico apresenta a posição do diretor:

Pesquisadora: *Vocês têm uma aula por semana, você acha que é suficiente esse número de aulas?*

Enrico: *Não, não é suficiente, por quê? Porque em 45 minutos não se faz um bom trabalho. Eu vejo que nós tínhamos Arte, por exemplo, uma aula por semana, então assim, aquilo que você produz em arte em 45 minutos? Então se **pelo menos fosse duas aulas semanais, 90 minutos, já ajudaria, mas a grade curricular não permite.***

Enrico vê dificuldades em se fazer um bom trabalho com uma carga horária tão reduzida. O diretor argumenta que deveria haver ao menos duas aulas por semana, mas que isso não é possível devido à grade curricular. Nesse sentido, inferimos as relações de poder envolvidas em uma política linguística e o dilema do gestor frente a uma matriz curricular fixa e intocável, em que as disciplinas parecem competir por um espaço. A organização dos tempos e dos espaços na escola, como concebidos hoje, também dificulta a inclusão de mais horas na matriz curricular.

Tendo em vista as representações apreendidas ao longo deste estudo, a comunidade escolar mostra-se a favor da manutenção do italiano e de seu ensino na escola. Uma política linguística precisa ser democrática, atender às necessidades e interesses da comunidade. Rajagopalan (2013, p. 21), assim define política linguística:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado, ou ainda, instâncias transnacionais maiores.

Dessa forma, compreendemos que os interesses locais devem ser ouvidos e considerados na elaboração de uma política linguística. No entanto, não há diálogo entre as políticas linguísticas municipais e as estaduais. A rede estadual de ensino, ao deixar de ofertar o italiano, não considera o contexto em que a comunidade se insere. Não se pretende aqui



discutir a inserção do espanhol no currículo ou apontar argumentos contra isso, mas defender uma política de ensino plurilíngue e que considere o contexto da comunidade, os anseios e os conhecimentos prévios dos alunos, além das necessidades do mundo globalizado. Como afirma Altenhofen (2013, p. 102):

[...] uma política linguística para as línguas minoritárias não se direciona apenas às minorias falantes dessas línguas, no sentido de “garantir voz” a seus falantes e promover ações de conscientização linguística [...] sobre o significado e as potencialidades dessa língua para sua vida e sociedade. Também a maioria, ou melhor, a cultura majoritária deve ser alvo dessas políticas, no sentido de desenvolver uma competência plurilíngue e plurivarietal, para incluir e se incluir no mundo e, com isso, “dar ouvidos” à diversidade linguística e cultural de seu entorno.

Dessa forma, o ensino da língua italiana nas escolas não favorece somente os descendentes de italianos. Os indivíduos que não partilham dessa cultura, ao terem a possibilidade de estudar italiano, podem também se inserir em práticas linguísticas da comunidade nessa língua. É uma forma também de possibilitar que interajam nos discursos que ali circulam e compreendam a cultura e as práticas locais.

Paola, a professora de italiano também se mostra a favor de uma educação plurilíngue, como no excerto a seguir, apresentado na subseção 4.2.2:

*Paola: Sempre vai estar um passo à frente, quanto mais língua estrangeira o aluno souber, melhor para ele.*

O ensino de espanhol nas escolas estaduais não implica a descontinuidade do italiano, ambas poderiam ser ofertadas, por exemplo, como disciplinas optativas, ao lado do inglês. Além disso, os alunos, no questionário, expressaram interesse também pelo ensino do espanhol. A última pergunta do questionário era a seguinte: “*Se você pudesse escolher, que outra/s língua/s escolheria aprender na escola? Por quê?*” A resposta, de múltipla escolha, incluía alemão, francês, italiano, espanhol, inglês, mandarim e a opção “outras”. Os alunos assinalaram mais de uma opção, e a língua que mais apresentou ocorrências foi o espanhol, com nove indicações, seguido do francês, com cinco. Mandarim, inglês e alemão apareceram duas vezes cada um. Na opção “outras”, os alunos citaram egípcio (1 voto) e japonês (2 votos). A maior parte dos alunos não justificou sua escolha. Dois alunos relacionaram seu interesse ao “*futuro*”, ao fato de a língua “*ajudar no currículo*” e um aluno disse considerar as línguas por ele indicadas “*interessantes*”. A língua italiana não recebeu nenhuma indicação, o

que parece ir contra as representações a respeito dessa língua apreendidas nas entrevistas. Contudo, a pergunta feita no questionário foi: “que **outra** língua escolheria aprender”. Nossa intenção, com essa pergunta, era saber quais línguas os alunos gostariam de aprender além da língua italiana. O uso do termo “outra” na pergunta exclui a opção “italiano” das respostas, visto que todas as perguntas do questionário referiam-se ao italiano. Percebemos, dessa forma, após a aplicação do questionário, que a alternativa “italiano” nessa questão era desnecessária.

Perguntamos ainda no questionário se os alunos gostam de aprender italiano na escola. As respostas são apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 4: O italiano na escola**

<b>Sujeito</b>	<b>Você gosta de aprender italiano na escola? Por quê?</b>
Amábile	Não muito. Pelo fato de não gostar muito da língua.
Antonella	Sim. É uma nova língua que eu estou aprendendo, e eu acho muito legal.
Bianca	(não respondeu)
Cecília	Não, porque não entendo nada.
Chiara	Sim. Porque é legal e vou precisar para o futuro.
Fabiola	Mais ou menos. Gosto mais de outras línguas.
Fiorella	Sim, porque minha família é descendente de italianos, eu gosto de aprender.
Giovanna	Sim. Porque é bom aprender outros idiomas.
Giulia	Sim, porque vivo em um lugar repleto de italianos.
Matteo	Um pouco, porque não irei usar muito.
Pietro	Sim. Para entender o que os outros parentes dizem.

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte dos alunos respondeu afirmativamente, justificando sua resposta pelo contexto em que se inserem, como Giulia: “*porque vivo em um lugar repleto de italianos*”. Os alunos citaram ainda seus familiares e o fato de que usarão a língua no futuro, ou ainda o gosto por estudar idiomas. Nem todos os alunos, contudo, gostam de estudar italiano, há os que não vêem utilidade para essa língua no futuro, os que não entendem o italiano e os que preferem outras línguas. Assim, a maior parte dos alunos é a favor do ensino de língua italiana, mas isso não foi unânime. Há diferentes pontos de vista e isso também precisa ser

levado em consideração. A partir disso, reforçamos a defesa de uma educação plurilíngue, que atenda aos interesses do maior número possível de indivíduos.

Por meio do diálogo com os sujeitos desta pesquisa, pudemos depreender representações da língua italiana para os atores sociais da comunidade escolar pesquisada. Algumas regularidades podem ser observadas entre as respostas apresentadas nesta seção.

A primeira delas refere-se à relação da língua com a cultura e com as origens dos sujeitos. Nas três entrevistas, esteve presente a palavra “*cultura*” e também palavras que remetem aos antepassados e à esfera familiar (“*raízes*”, “*família*”, “*bisavós*”, “*tataravós*”, “*de pai pra filho*”, entre outras). Essa reincidência de palavras relacionadas ao âmbito familiar sugere um sentimento de pertencimento a essa cultura, pois faz parte de suas origens, da constituição das identidades locais, além de remeter a uma conotação afetiva da relação dos sujeitos com a língua.

Nas falas de Enrico e Paola depreendemos uma preocupação com o fato de que o hábito de falar em italiano está se perdendo, especialmente em virtude de os pais não mais ensinarem a seus filhos a língua de imigração, e também devido às migrações recentes, às pessoas que vêm de outras localidades, com outras culturas e costumes, estabelecer moradia no cenário pesquisado.

As atitudes linguísticas observadas nos dados gerados apontam, de maneira geral, para atitudes positivas dos sujeitos com relação à língua italiana, como atitudes de valorização da língua e da cultura italianas e atitudes em favor da manutenção do uso do italiano. Além das atitudes citadas, os dados também sugerem uma gradual perda do uso do italiano na cidade, e, aliada a isso, está a atitude dos falantes de não utilizarem a língua italiana com seus filhos, e, na escola, evitar se falar o italiano na presença de pessoas de outras localidades, como se fosse uma etiqueta interacional.

Sendo assim, a política linguística que se instaurou em Rodeio a partir do ano de 2001 apresenta-se como uma iniciativa em busca de preservar o uso do italiano e garantir que essa língua, bem como a cultura que lhe é inerente, seja reconhecida e respeitada no município. Já na esfera estadual de ensino, a língua italiana, não sendo mais ofertada, sofre uma ruptura, uma descontinuidade. A falta de diálogo entre as políticas municipais e as estaduais resulta num ensino de línguas que não considera o contexto local e os anseios da comunidade.

## 5 REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NO CAMINHO

*Todo texto se encerra, creio, abrindo-se para outros.*

(Terezinha Machado Maher)

Esta pesquisa teve início a partir de inquietações a respeito das línguas de imigração utilizadas em contextos interculturais, especialmente nas cidades da região do Médio Vale do Itajaí colonizadas por imigrantes italianos. Como apresentado na Introdução deste estudo, ao cursar uma disciplina como aluna especial, a pesquisadora passou a refletir sobre as questões referentes a contextos em que se utilizam línguas minoritárias. A motivação com relação ao tema deve-se ainda às origens e aos hábitos dos familiares da pesquisadora, descendentes de imigrantes italianos, que utilizam ainda a língua de herança.

Inicialmente, tínhamos por intenção realizar o estudo em Rio dos Cedros, Santa Catarina, cidade de nascimento da pesquisadora. Rio dos Cedros, localizada no Médio Vale do Itajaí, é uma cidade de colonização italiana, e constitui-se em um cenário intercultural.

Em busca de um distanciamento da pesquisadora com relação ao campo de estudos, e considerando que uma pesquisa já estava em andamento em Rodeio, Santa Catarina, optamos por realizar o estudo na cidade de Rodeio. Nesse cenário, a língua italiana, herdada dos imigrantes também está presente. A pesquisa que estava em curso, de Lorenzi (2014), tratava da implantação das políticas linguísticas locais de ensino do italiano nas escolas e enfatizou aspectos das políticas linguísticas, examinando documentos oficiais e entrevistando um dos participantes desse processo de implantação das aulas de italiano. Buscamos, com o presente estudo, dar continuidade à investigação de Lorenzi, explorando outra abordagem, ao dar voz aos atores sociais de uma comunidade escolar, que são os sujeitos diretamente afetados e envolvidos pela política linguística local.

Para ouvir os sujeitos, utilizamos como procedimentos de pesquisa um questionário e três entrevistas. O objetivo maior do questionário, que foi aplicado a alunos de uma turma de sétimo ano, foi investigar os usos do italiano por eles e por seus familiares. Já com as entrevistas, procuramos depreender, além dos usos, atitudes e representações dos sujeitos a respeito da língua italiana. Antes de iniciar a análise dos dados, descrevemos, brevemente, o cenário pesquisado, abordando aspectos referentes à história da imigração italiana e à cidade

de Rodeio, visto que o contexto em que a pesquisa foi realizada deve ser considerado e é relevante na análise e discussão dos dados.

Com os dados em mãos, procedemos à classificação destes em categorias de análise, considerando as regularidades e divergências observadas e o objetivo proposto no início da pesquisa: compreender representações construídas por atores sociais de uma comunidade escolar sobre a língua italiana. Assim, os dados foram agrupados com relação aos que se referiam aos usos do italiano, e às atitudes e às representações dos sujeitos a respeito dessa língua, bem como da relação entre essas representações e as políticas linguísticas locais.

Os dados apontam que o italiano vem sendo utilizado em Rodeio especialmente em três esferas: a familiar, a escolar e a social. Os principais usuários da língua são as pessoas que pertencem à geração dos pais dos alunos ou gerações anteriores. O italiano está presente também na escola, onde são ministradas aulas semanais dessa língua. Observamos, por meio dos relatos dos sujeitos, um declínio no uso do italiano na cidade, decorrente, especialmente, de dois aspectos.

O primeiro deles refere-se à diminuição do uso do italiano dos pais com os filhos. Os filhos, de maneira geral, não são inseridos ativamente em interações, seus pais usam entre si e com seus familiares. Apesar disso, pela exposição à língua no ambiente familiar e também devido às aulas de italiano na escola, os filhos entendem, em geral, o que está sendo dito, ainda que não tenham voz ativa no diálogo praticado pelos familiares. Esse primeiro aspecto apresentado fez surgir um questionamento: se os alunos, ou os filhos desses falantes de italiano, estão inseridos em um contexto onde o italiano ainda está em uso, têm aulas de italiano semanalmente na escola e compreendem o que está sendo dito, o que os impede de praticar também a língua italiana? Por qual motivo não se inserem no diálogo com os pais e familiares? Algumas possibilidades podem ser levantadas aqui. Uma delas refere-se às diferenças entre a variedade do italiano praticada na comunidade e a variedade estudada na escola, o italiano considerado norma culta, oficial. As diferenças apontadas pelos sujeitos entre essas duas variedades referem-se a variações nos níveis lexicais e semânticos. Assim, as diferenças entre essas duas variedades do italiano poderiam representar uma dificuldade para esses sujeitos. Outra possibilidade seria o fato de que, para inserir-se no diálogo, haveria a necessidade de se mudar os hábitos linguísticos das famílias, incluindo também os jovens nas interações em italiano. Muitas outras possibilidades poderiam ser incluídas aqui para se buscar compreender esse fato, mas, para isso, seria necessária uma nova pesquisa.

O segundo aspecto do qual decorre o declínio do italiano diz respeito às migrações recentes, à presença de outras línguas e seus falantes. A cidade e a escola recebem muitas

peessoas vindas de outros lugares, de contextos sociolinguísticos diferentes, que não partilham da cultura italiana. Além disso, nem todos os moradores de Rodeio, mesmo os mais antigos, são descendentes de italianos, há, em algumas localidades, descendentes de alemães, e possivelmente de outras etnias também. A interculturalidade está presente em todos os contextos, seja pela miscigenação cultural dos habitantes de determinada localidade, pela livre e cada vez mais facilitada circulação de pessoas de um lugar para outro no planeta, ou ainda pela invasão virtual de informação e cultura do mundo globalizado e conectado pela *web*. As novas tecnologias da informação, por tornarem mais fácil a comunicação entre pessoas que estão distantes fisicamente, poderiam ser um fator para acentuar os usos, visto que os falantes têm a possibilidade de ter interlocutores de qualquer parte do planeta. Diante da heterogeneidade do contexto, no entanto, a língua italiana não é utilizada na presença de alguns interlocutores que não compreendem esta língua. Esta pode ser considerada uma estratégia dos sujeitos para lidar com o outro, com o diferente, que não partilha a cultura italiana.

As representações dos sujeitos sobre a língua italiana estão relacionadas às suas origens, à “*cultura*” e à “*tradição*”. A língua os constitui como sujeitos, e constitui suas identidades. Não só a língua tem esse papel, o sentimento de pertencer a um grupo que partilha a cultura italiana também marca as identidades dos sujeitos, mesmo daqueles que não falam o italiano, como alguns alunos.

Além das representações que remetem aos antepassados, a língua italiana também representa possibilidades para o presente e para o futuro dos sujeitos. Os alunos reconhecem no aprendizado dessa língua vantagens nos âmbitos profissional, acadêmico e social geral. Os sujeitos posicionam-se a favor de que a língua e a cultura italiana sejam mantidas na comunidade, mostram-se preocupados com a gradual diminuição do uso do italiano entre os jovens.

Nesse sentido, a política linguística de ensino do italiano nas escolas municipais vem ao encontro dos interesses e necessidades da comunidade pesquisada. No entanto, a política linguística por si só não garante que a língua italiana continue em uso na comunidade. O uso do italiano pelos sujeitos está relacionado, além do conhecimento da língua, aos hábitos familiares. A contribuição da política linguística, além de proporcionar o conhecimento do italiano às gerações mais jovens, está no reconhecimento da língua como parte importante da cultura local, e que, ao mesmo tempo, poderia abrir outros caminhos em diversos âmbitos aos indivíduos bilíngues.

Na contramão desse entendimento, a rede estadual de ensino passa a não mais ofertar, desde o ano de 2014, o ensino de italiano nas escolas, interrompendo a continuidade dos estudos dessa língua para os alunos que saem do Ensino Fundamental nas escolas municipais e passam a integrar a rede estadual no Ensino Médio. Compreendemos aqui que uma educação sensível ao contexto precisaria considerar os interesses da comunidade, a cultura local e os conhecimentos prévios dos alunos.

Apesar de finalizado o texto, não pretendemos fechá-lo para outros estudos, outras possibilidades de pesquisa e discussões. Vários pontos podem ser aprofundados, outras abordagens podem ser aplicadas para preencher lacunas que deixamos neste estudo. Por exemplo, quais as representações dos pais dos alunos sobre o italiano e seu ensino na escola? Quais as diferenças entre a variedade do italiano estudado na escola e o italiano praticado na comunidade? Como essas diferenças refletem no ensino da língua? Se as variedades são tão diferentes, de que forma o italiano da escola pode ajudar a manter a língua de herança? Não encontramos também um estudo que descrevesse o funcionamento da língua praticada na comunidade, como a gramática e o vocabulário, com suas particularidades e características locais, que possivelmente diferem em alguns aspectos do dialeto trentino praticado em outras regiões de colonização italiana ou na própria Itália.

Rio dos Cedros, a cidade de nascimento da pesquisadora, também não deixou de ser cenário de interesse, apresenta-se como possível foco de estudo em outro momento. Nessa cidade não há políticas linguísticas a respeito do italiano. Quais seriam então as representações dessa língua nesse contexto? É de interesse da comunidade que se estude italiano na escola?

Esperamos que o presente estudo possa contribuir para a área da educação no sentido de trazer ao debate questões que estão envolvidas em uma política de ensino de línguas. Entre essas questões, estão as representações e atitudes dos sujeitos sobre uma determinada língua, seus interesses e construções de identidade que permeiam o uso de uma língua. Além disso, merecem destaque ainda as implicações nas representações de uma língua ao incluí-la na grade curricular e as relações de poder que estão envolvidas com a implantação (e manutenção) de uma política linguística.

## REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALVIM, Z. M. F. O Brasil italiano (1880-1920). In: FAUSTO, B. **Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ASSOCIAZIONE TARENTINI NEL MONDO. Disponível em: <<http://www.tarentininelmondo.it/>>. Acesso em: 8 nov. 2014.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BORNHEIM, G. A. **Cultura brasileira: tradição e contradição**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAZZAROLA, G. A vida, a sociedade, a política e a cultura nos tempos de Dante Alighieri. In: **Fragmentos**, número 33, p. 331/341, Florianópolis, jul-dez. 2007.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, I.; GRANDE, P. (orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto. 2002.

CANI, I. M. M. **Rodeio**: histórias e memórias. Indaial: Uniasselvi, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA - Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 15, número especial, p. 385-418, 1999.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CIRCOLO TARENTINO DI RODEIO. Disponível em:  
<<http://www.trentini.com.br/?pagina=conteudo&unidade=9&uf=&idioma=port&id=517>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EWALD, L. "**Essa mancha ficou!**": memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

FRITZEN, M. P. **Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben**: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. 2007. 305f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

FRITZEN, M. P.; KRIESER, D. S. “É uma coisa que tá na gente, não adianta”: representações sobre a língua italiana em contexto intercultural. In: **Anais do XII Simpósio Integrado de Pesquisa** – produção científica articulada à educação básica UNIVILLE/FURB/UNIVALI. Joinville: UNIVILLE, 2014a.

FRITZEN, M. P.; KRIESER, D. S. “O italiano é, além de uma língua, uma tradição muito antiga em nossa cidade, que deve ser preservada”: sentidos da língua de imigração na voz de alunos. In: **19º Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada e 5º Seminário Internacional de Linguística**. Linguagens, Teorias e Práticas. PUC-SP, UNICSUL-SP, 2013.

FRITZEN, M. P.; KRIESER, D. S. “Posso aprender sobre a cultura italiana e gosto de conhecer minhas origens”: a língua italiana em contexto plurilíngue. In: **Anais [do] II Colóquio Nacional: diálogos entre linguagem e educação, IX Encontro do NEL e II Seminário do PIBID de Letras da FURB** / comissão organizadora Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig [et al.]. Blumenau: FURB, 2014b.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GEGE, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, vol. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez., 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades@, Santa Catarina, Rodeio, 2014. Disponível em:  
<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=421510&search=llinfogr%E1ficos:-informa%E7%E5es-completas>>. Acesso em: 11 maio 2015.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.) **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LORENZI, E. M. B. **Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

MAAS, S. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!**: Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

NICOLAIDES; C. S.; TÍLIO, R. C. Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais no Contexto Brasileiro: caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. In: **Synergies Brésil**, São Paulo, n. 7, p. 19-26, 2009.

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. In: **ReVEL**, v. 9, n. 17, 2011. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_17\\_tabu\\_e\\_preconceito\\_linguistico.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_tabu_e_preconceito_linguistico.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

PARCIANELLO, J. F. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

PERTILE, M. T. **O Talian entre o italiano padrão e o português brasileiro**: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai Gaúcho. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEZZINI, O. I. **Na trilha dos antepassados**: um retorno ao trentino. Blumenau: Nova Letra, 2014.

PINHEIRO, L. S. **Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas**. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TOSCAN, M. P. **O comportamento linguístico na comunidade bilíngue ítalo-brasileira de Nova Pádua/RS – identidade, prestígio e estigmas linguísticos**. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado com os alunos**

Caro/a aluno/a!

Estamos realizando uma pesquisa sobre o ensino de línguas nas escolas e gostaríamos que você participasse respondendo ao questionário a seguir. Sua participação contribuirá muito para esse estudo. Seu nome não será divulgado.

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série/ano: \_\_\_\_\_

1. Em que cidade/estado você nasceu?
  
2. Você é descendente de italianos? (pais, avós, bisavós, tataravós...)  
( ) sim            ( ) não            ( ) não sei
  
3. Você fala outra língua além do português?  
( ) sim. Qual? ( ) italiano/dialeto            ( ) outra \_\_\_\_\_.  
( ) não
  
4. Se você fala italiano ou dialeto, onde e com quem você aprendeu?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Alguém de sua família ainda fala italiano ou dialeto?  
( ) sim            ( ) não            ( ) um pouco
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. Se sim, quem fala italiano ou dialeto e em que situações?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
7. Você aprendeu a falar italiano ou dialeto com sua família?  
( ) sim            ( ) não            ( ) um pouco



14. Você gosta de aprender italiano na escola? Por quê?

15. Você acha que as pessoas que falam italiano ou dialeto na nossa região são bilíngues?  
Por quê?

16. Se você pudesse escolher, que outra/s língua/s escolheria aprender na escola? Por quê?

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> alemão   | <input type="checkbox"/> inglês                 |
| <input type="checkbox"/> francês  | <input type="checkbox"/> mandarim               |
| <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> outras. Qual ou quais? |
| <input type="checkbox"/> espanhol |   |

Muito obrigada!  
Deise Stolf Krieser

## APÊNDICE B – Tópicos das entrevistas

### Entrevista com Paola

1. Em que cidade você nasceu?
2. Você é descendente de italianos? (se sim, aprendeu a falar italiano em casa?) Outra descendência?
3. Além de fazer uso do italiano na sala de aula, você o usa em outras situações? Com quem ou que finalidade?
4. Você pode contar como foi que você se tornou professora de italiano?
5. Como você vê a língua italiana na comunidade?
6. Desde quando tem aulas de italiano na escola?
7. Desde quando você trabalha nessa escola?
8. Você acha que o número de aulas de italiano na escola é suficiente? Por quê?
9. Você acha que há diferenças entre o italiano estudado na escola e o italiano da comunidade? Quais? De que forma você lida com isso?
10. Você tem alunos que falam italiano adquirido em casa? Como você lida com isso nas aulas?
11. Você acha que houve algum tipo de mudança na forma como as pessoas da comunidade enxergam o italiano depois que começaram as aulas de italiano na escola? Se sim, qual?

### Entrevista com Enrico

1. Em que cidade você nasceu?
2. Você é descendente de italianos? (se sim, aprendeu a falar italiano em casa?) Outra descendência?
3. Na sua casa, é utilizada alguma língua além do português? Qual?
4. Você usa o italiano? Em que situações? Com quem ou que finalidade?
5. Como você vê a língua italiana na comunidade?
6. Na escola, há alunos que falam italiano adquirido em casa? Como isso é tratado na escola?



7. Você acha que o número de aulas de italiano na escola é suficiente? Por quê?
8. Você acha que há diferenças entre o italiano estudado na escola e o italiano da comunidade? Quais?
9. Você acha que houve algum tipo de mudança na forma como as pessoas da comunidade enxergam o italiano depois que começaram as aulas de italiano na escola? Se sim, qual?
10. Há quanto tempo é diretor dessa escola? E antes disso, em que área atuava/ qual sua formação?

### **Entrevista com os alunos**

1. Em que cidade vocês nasceram?
2. Vocês são descendentes de italianos? (se sim – aprenderam a falar italiano em casa?)  
Outra descendência?
3. Usam outra língua em casa, além do português? Qual? Em que situações e com quem?
4. Como vocês vêem a língua italiana na comunidade?
5. Vocês estão tendo aulas de italiano na escola. O que vocês acham disso?
6. Além do italiano na escola, vocês usam em outro lugar?
7. Para que vocês usariam/usarão o italiano, além da escola?
8. Vocês acham que o número de aulas de italiano na escola é suficiente? Por quê?
9. Vocês acham que há diferenças entre o italiano estudado na escola e o italiano da comunidade? Quais?

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para menores de idade)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**1. Identificação do Projeto de Pesquisa**

Título do Projeto: **A LÍNGUA ITALIANA EM CONTEXTO INTERCULTURAL: REPRESENTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR (Título provisório)**

Área do Conhecimento: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Instituição onde será realizado:

Nome dos pesquisadores e colaboradores: Maristela Pereira Fritzen e Deise Stolf Krieser (bolsista FUMDES)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

**2. Identificação do Sujeito da Pesquisa e do Responsável**

Nome do menor:		Data de nascimento:
Nome do responsável:		Data de nascimento:
Profissão:		Nacionalidade:
Estado Civil:	CPF:	RG:
Endereço:		
Telefone:	E-mail:	

**3. Identificação do Pesquisador Responsável**

Nome: Deise Stolf Krieser

Profissão:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Eu, responsável pelo menor acima identificado, autorizo sua participação, como voluntário(a) no presente projeto de pesquisa. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em autorizar a sua participação e estou ciente que:

1. O **procedimento** para geração de dados consiste em um questionário aplicado com os alunos. Destes alunos, serão convidados de um a cinco para participação em uma entrevista.
2. A **participação de meu filho** (ou do menor sob minha guarda) é **isenta de despesas**.
3. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração de meu filho (ou do menor sob minha guarda) nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
4. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
5. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) no endereço sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto e a metodologia de pesquisa e minha participação no mesmo.
6. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Rodeio (SC ), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Sujeito da pesquisa**

---

**Responsável pelo sujeito da pesquisa**

---

**Pesquisador Responsável pelo Projeto**

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de idade)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

<b>1. Identificação do Projeto de Pesquisa</b>	
Título do Projeto: <b>A LÍNGUA ITALIANA EM CONTEXTO INTERCULTURAL: REPRESENTAÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR (Título provisório)</b>	
Área do Conhecimento: Educação	
Curso: Mestrado em Educação	
Instituição onde será realizado:	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Maristela Pereira Fritzen e Deise Stolf Krieser (bolsista FUMDES)	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

<b>2. Identificação do Sujeito da Pesquisa</b>	
Nome:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:
Estado Civil:	Profissão:
CPF/MF:	RG:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

<b>3. Identificação do Pesquisador Responsável</b>	
Nome: Deise Stolf Krieser	
Profissão:	
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

7. O **objetivo** desta pesquisa é compreender como é vista a língua italiana pelos sujeitos no contexto escolar.
8. O **procedimento** para **geração de dados** consiste em uma entrevista.
9. A **minha participação é isenta de despesas.**
10. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
11. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
12. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado), sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.
13. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Rodeio (SC ), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Pesquisador Responsável pelo Projeto**

---

**Sujeito da pesquisa**