



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Renata Santos

Ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina: relações entre língua, norma e identidade

[Florianópolis]

[2022]

Renata Santos

Ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina: relações entre língua, norma e identidade

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de doutora em Linguística.
Orientadora: Prof. Leandra Cristina de Oliveira, Dra.
Coorientador: Prof. Sergio Romanelli, Dr.

[Florianópolis]

[2022]

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Renata

Ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina : relações entre língua, norma e identidade / Renata Santos ; orientadora, Leandra Cristina de Oliveira, coorientador, Sergio Romanelli, 2022.

257 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Ensino de italiano. 3. Políticas linguísticas. 4. Imigração. 5. Identidade. I. Oliveira, Leandra Cristina de. II. Romanelli, Sergio . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. IV. Título.

Renata Santos

Ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina: relações entre língua, norma e identidade

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado, em 19 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Roberta Ferroni, Dra.

Universidade de São Paulo - FFLCH

Profa. Daniela Bunn, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina - MEN

Profa. Carla Regina Martins Paza, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina - LLV

Profa. Grazielle Altino Frangiotti, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina - LLE

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística atribuído pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PGLin – UFSC)

Profª. Leandra Cristina de Oliveira, Dra.
Orientadora

Prof. Sergio Romanelli, Dr.
Coorientador

Florianópolis, 2022.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof. Dra. Leandra Cristina de Oliveira, por ter aceitado orientar a pesquisa que propus e, ao longo desses anos de doutorado, por sua leitura atenta e por todas as conversas e perguntas que me instigaram e ajudaram a construir esta tese. Ao meu coorientador, prof. Dr. Sérgio Romanelli, por acreditar nesta pesquisa desde o início e pelas contribuições. À prof. Dra. Marcela Menegale, por ter aceitado supervisionar meu período de doutorado sanduíche na Università Ca'Foscari di Venezia, pelas conversas e sugestões de leitura que compuseram esta tese.

Ao Filipe, que acompanhou as agruras e as alegrias de todo o processo. A ele que foi meu primeiro leitor, meu companheiro, meu revisor, aquele que me assegurou em momentos de dúvidas e que comemorou minhas vitórias antes mesmo de eu acreditar que elas seriam possíveis. Muito obrigada, Filipe, por todos esses anos de parceria e companheirismo.

A minha família, meus amigos e amigas, em especial às amigas da linguística. À Ana, que foi parceira desde a prova de seleção até a entrega da tese, estudamos juntas, iniciamos e concluímos juntas o doutorado, obrigada por lutar comigo cada etapa do processo. À Irene, à Kátia e à Letícia, amizade que nasceu nos fundos da sala de aula de Linguística Aplicada e que foi para a vida fora da academia, obrigada, meninas, por viverem comigo a intensidade deste processo.

Às professoras de italiano da rede pública de Santa Catarina que aceitaram participar desta pesquisa, seja respondendo ao questionário on-line, seja compartilhando sua experiência na entrevista, quero registrar um agradecimento especial. Sem essas profissionais, esta tese não seria possível, sua disponibilidade e sua dedicação ao ensino de italiano merecem ser valorizadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento que tornou esta pesquisa possível.

RESUMO

Esta tese se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006) e tem como objetivo geral problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina, atentando para o modo como essas políticas se manifestam nos discursos docentes e como impactam na práxis. Como movimento metodológico, primeiramente estabeleceu-se uma lista de municípios de interesse, em consonância com os estudos precedentes sobre a oferta de italiano em SC (BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; COUTRO, 2015; VALLE, 2018); em seguida, lançou-se mão de dois instrumentos de pesquisa: questionário on-line e entrevistas semiestruturadas com professoras de italiano de quatro municípios. A partir de uma perspectiva da LA crítica, com o intuito de discutir as contingências do cenário da pesquisa, são acionados os conceitos de: língua, dialeto e norma (BAGNO, 2011; GONÇALVES, 2011; MILROY, 2011; SILVESTRE, 2007); identidade (PENNA, 1998; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 1998); nacionalidade (ANDERSON, 2008); e memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Para a discussão dos dados, são elaboradas seis categorias: três a priori (as quais embasam a discussão do questionário e das entrevistas) e outras três a posteriori (usadas na discussão das entrevistas). Como resultados, verifica-se, no discurso das docentes, um conceito de língua informado pela ideologia da padronização, tendo lugar central o conceito de norma como um dos componentes chave na constituição de uma língua. Além disso, a língua é vista também como forma de manutenção e de valorização de uma identidade italiana, construída por meio de narrativas constitutivas de uma memória coletiva ligada à imigração italiana. Esta última, por sua vez, tem papel central na constituição de um ideal de cultura italiana, que passa também pela língua, e contribui para sedimentar uma coesão dentro da comunidade, entendida como italiana ou ítalo-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de italiano. Políticas linguísticas. Imigração. Identidade.

ABSTRACT

This Dissertation integrates the Field of Investigation linked to the Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006) and the general objective is to problematize the language policies that govern the teaching of Italian in Public Schools of Santa Catarina, with special attention to how these policies manifest themselves in teachers' discourses and how they impact on their praxis. As methodological process, we first established a list of cities of interest, in line with previously studies on the presence of Italian language teaching in SC (BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; COUTRO, 2015; VALLE, 2018); then we used two research instruments: an online questionnaire and a semi-structured interview with Italian language teachers from four cities in SC. From a Critical Applied Linguistics perspective, we mobilized the concepts of language, dialect, and norm (BAGNO, 2011; GONÇALVES; 2011; MILROY, 2011; SILVESTRE; 2007); identity (PENNA, 1998; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN; 1998); nationality (ANDERSON; 2008); and collective memory (HALBWACHS, 1990). The discussion of the data was based on six categories: three a priori (which guide the discussion of the questionnaire and the interviews); and three a posteriori (which are used in the examination of the interviews). The results obtained showed that, the discourse of the teachers points to a concept of language informed by the ideology of standardization, with the concept of the norm as one of the key components in the constitution of a language. Moreover, language seems to be perceived as a form of maintenance and valorization of an Italian identity, built through narratives that constitute a collective memory linked to Italian immigration. Finally, we could argument that the immigration plays a central role in the constitution of an ideal of Italian culture, which also involves language, and contributes to consolidate a cohesion within the community, understood as Italian or Italian-Brazilian.

Keywords: Italian teaching. Linguistic policies. Immigration. Identity.

ABSTRACT

Questa tesi si inserisce nel campo di ricerca della Linguistica Applicata Critica (PENNYCOOK, 2006) e obbiettiva problematizzare le politiche linguistiche che guidano l'insegnamento di italiano nelle scuole pubbliche di Santa Catarina, attentando al modo in cui queste politiche se fanno presenti nei discorsi docenti e come incidono sulla pratica. Per il percorso metodologico, è stato prima stabilito un elenco di comuni di interesse attraverso lo studio di ricerche precedenti sull'offerta di italiano in SC (BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; COUTRO, 2015; VALLE, 2018); di seguito, sono stati utilizzati due strumenti di ricerca: questionario online e interviste semi-strutturate con docenti di italiano di quattro comuni. Partendo di una prospettiva della Linguistica Applicata Critica, con lo scopo di discutere le contingenze dello scenario di ricerca, vengono utilizzati i seguenti concetti: lingua, dialetto e norma (BAGNO, 2011; GONÇALVES; 2011; MILROY, 2011; SILVESTRE; 2007); identità (PENNA, 1998; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN; 1998); nazionalità (ANDERSON; 2008); e memoria collettiva (HALBWACHS, 1990). Per la discussione dei dati, sono state elaborate sei categorie: tre a priori (le quali guidano le discussioni del questionario e delle interviste) e tre a posteriori (usate nelle discussioni delle interviste soltanto). I risultati indicano, nei discorsi docenti, un concetto di lingua informato dall'ideologia della standardizzazione, in cui il concetto di norma occupa un posto centrale tra gli elementi chiave nella costituzione di una lingua. Inoltre, la lingua è vista anche come un modo di manutenzione e valorizzazione di una identità italiana, costrutta attraverso narrative appartenenti a una memoria collettiva legata all'immigrazione italiana. L'immigrazione, quindi, presenta un ruolo centrale nella costituzione di un ideale di cultura italiana, il quale include anche la lingua, e contribuisce a consolidare un senso di coesione dentro la comunità, essa compresa come italiana o italo-brasiliana.

Parole chiave: Insegnamento di italiano. Politiche linguistiche. Immigrazione. Identità.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos, perguntas de pesquisa e instrumentos	93
Figura 2 - Etapas da pesquisa	94
Figura 3 – Perguntas para secretarias municipais de educação	99
Figura 4 - Mapa de municípios com oferta de italiano em SC	131
Figura 5 – Matriz do curricular do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais de SC	158
Figura 6 – Capa do livro <i>I fioli de la nostra tera</i>	202
Figura 7 – Contracapa do livro <i>I fioli de la nostra tera</i>	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Região italiana de origem dos ascendentes dos professores.....	133
Gráfico 2 – Formação acadêmica dos professores de italiano	134
Gráfico 3 – Formação complementar dos professores de italiano	135
Gráfico 4 – Atuação profissional dos professores de italiano.....	136
Gráfico 5 – Carga horária de atuação no italiano.....	137
Gráfico 6 – Nível de ensino em que atuam os professores de italiano	138
Gráfico 7 – Livros didáticos adotados pelos professores de italiano	139
Gráfico 8 – Relação entre língua e identidade: respostas ao grupo de afirmações 1	163
Gráfico 9 – Relação entre língua e identidade: respostas ao grupo de afirmações 2	164
Gráfico 10 – Relação entre língua e identidade: respostas ao grupo de afirmações 3	165
Gráfico 11 – Relação entre língua e dialeto: respostas ao grupo de afirmações 1	167
Gráfico 12 – Relação entre língua e dialeto: respostas ao grupo de afirmações 2.....	169
Gráfico 13 – Relação entre língua e dialeto: respostas ao grupo de afirmações 3.....	170
Gráfico 14 – Relação entre língua e norma: respostas ao grupo de afirmações 1	173
Gráfico 15 – Relação entre língua e norma: respostas ao grupo de afirmações 2	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação do Estado Novo sobre a língua e os emigrantes.....	30
Quadro 2 – Oferta de italiano na rede estadual em 2008.....	37
Quadro 3 – Oferta de italiano na rede pública de SC em 2012	40
Quadro 4 – Oferta de italiano na rede estadual – comparativo	42
Quadro 5 – Oferta de italiano nas redes municipais – comparativo	45
Quadro 6 – Oferta de italiano em 2015: níveis de ensino e caráter da oferta.....	49
Quadro 7 – Oferta de italiano na rede estadual em 2019.....	96
Quadro 8 – Oferta de italiano nas redes municipais (2019)	99
Quadro 9 – Municípios com oferta de italiano interrompida	100
Quadro 10 – Questionário - perfil dos professores.....	101
Quadro 11 – Questionário - afirmações e respectivas categorias.....	103
Quadro 12 – Roteiro de entrevista.....	105
Quadro 13 – Categorias para a discussão dos discursos das professoras nas entrevistas.....	118
Quadro 14 – Escolas municipais com ensino de italiano em 2020	121
Quadro 15 – Escolas estaduais com ensino de italiano	127
Quadro 16 – Municípios com oferta de italiano e <i>gemellaggio</i> com cidades italianas	143
Quadro 17 – Municípios com leis municipais referentes ao ensino de italiano	147
Quadro 18 – Relação entre língua e identidade: pares de afirmativas.....	162
Quadro 19 – Relação entre língua e dialeto: pares de afirmativas	166
Quadro 20 – Relação entre língua e norma: grupos de afirmativas.....	172
Quadro 21 – Perfil das professoras entrevistadas.....	177
Quadro 22 – Síntese das categorias de análise	232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estudo de interesse: italiano como segunda língua estrangeira na rede estadual .. 97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCI – Centro de Cultura Italiana do Paraná

CEPSH-UFSC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC

GERED – Gerência Regional de Educação

LA – Linguística Aplicada

LC – Linguística Crítica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SC – Santa Catarina

SED/SC – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CENÁRIO DA PESQUISA: SITUANDO O ITALIANO EM SANTA CATARINA. 21	21
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA EM SC.....	21
2.2 SÉCULO XX: ESCOLAS ÉTNICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ESTADO NOVO	28
2.3 SÉCULO XXI: O ENSINO DE ITALIANO NA REDE PÚBLICA NOS ÚLTIMOS 20 ANOS.....	36
3 REFERENCIAL TEÓRICO	53
3.1 PESQUISA E LINGUA(GEM) SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA	53
3.2 LÍNGUA, NORMA E DIALETO: DEBATES GLOTOPOLÍTICOS	62
3.2.1 Processo de standardização do italiano	73
3.3 LÍNGUA E IDENTIDADE	83
4 METODOLOGIA	93
4.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	94
4.1.1 Primeiros contatos	96
4.1.2 Elaboração dos instrumentos de coleta	101
4.1.3 Submissão do projeto ao comitê de ética	106
4.1.4 Segundo contato: coleta de dados junto às secretarias de educação	110
4.1.5 Envio do questionário on-line	112
4.1.6 Realização das entrevistas	113
4.2 PROCEDIMENTOS PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS	114
5 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	119
5.1 ENSINO DE ITALIANO EM SC: CENÁRIO MAIS RECENTE.....	120
5.1.1 Oferta de italiano nas escolas municipais e estaduais	120
5.1.2 Perfil docente	132
5.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS LOCAIS RELACIONADAS AO ITALIANO	141

5.3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LE: E O ITALIANO?	152
5.4	DISCURSOS DOCENTES: CONCEITOS DE LÍNGUA, IDENTIDADE, DIALETO E NORMA	161
5.4.1	Relação entre língua e identidade	162
5.4.2	Relação entre língua e dialeto na esfera escolar	166
5.4.3	Relação entre língua e norma	171
5.5	DISCURSOS DOCENTES: LÍNGUA ITALIANA NA ESFERA ESCOLAR.....	176
5.5.1	Relação entre língua e identidade	178
5.5.2	Relação entre língua e dialeto na esfera escolar	185
5.5.3	Relação entre língua e norma	192
5.5.4	Relação entre língua italiana e imigração	198
5.5.5	Relação entre língua italiana e cultura italiana	207
5.5.6	Políticas linguísticas e sala de aula de italiano	215
5.6	DISCURSOS DOCENTES: RELAÇÕES COM A PRÁXIS	229
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS	240
	APÊNDICE A	246

1 INTRODUÇÃO

Embora o ensino de Língua Estrangeira (LE) seja amplamente estudado no Brasil, pouco se investiga sobre o ensino de italiano como LE, sobretudo em contexto escolar, uma vez que o número de escolas que têm o ensino de italiano em seu currículo é pequeno em relação a línguas estrangeiras como inglês e espanhol. De acordo com Gileno (2013, p. 38),

a partir da década de 60, a língua inglesa firmou-se como a língua estrangeira mais estudada no Brasil, tanto nas grades curriculares do ensino regular das escolas públicas ou privadas quanto nos institutos de idiomas. Hoje, deve-se considerar também a valorização da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, tendo em vista que, a partir de 2005, com a Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), ela passou a integrar as grades curriculares, sendo sua oferta obrigatória nas escolas públicas e privadas do ensino médio e ainda pela inserção dessa língua no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como item avaliativo possível ao lado da língua inglesa como opções de avaliação em língua estrangeira, a partir de 2010.

No Brasil é mais frequente, portanto, o ensino de inglês e espanhol como LE nas escolas públicas, mesmo que documentos oficiais, tais quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), até recentemente¹ não estipulassem a língua a ser ensinada, pelo menos no ensino fundamental; no Ensino Médio, por outro lado, a Lei 11.161, de 2005, instituía a obrigatoriedade da oferta de espanhol.

Entretanto, considerando que o ensino de italiano, em Santa Catarina (doravante SC), se faz presente em escolas públicas de comunidades de imigração italiana, mostra-se relevante um estudo desse contexto, sobretudo no que diz respeito às políticas linguísticas envolvidas nesse cenário. Tal fato tem ainda mais relevo se considerarmos que o ensino de italiano acontece principalmente em escolas municipais catarinenses, implementado a partir de leis municipais que preveem o ensino de italiano como forma de resgatar/preservar a cultura de imigração local. Alguns exemplos de municípios que têm o italiano no currículo são Nova Veneza, com a Lei nº 1.535², de 01 de março de 2002, e Siderópolis, com a Lei nº 1.210/97³, de 10 de novembro de 1997.

¹ A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera o quadro de ensino de LE, revogando a Lei 11.161 e estipulando o ensino de inglês no Ensino Fundamental II (Art. 2º, § 5º “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”) e no Ensino Médio (Art. 3º, § 4º “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.”) (BRASIL, 2017).

² Art. 1º. Fica incluído no currículo das escolas da rede Municipal de Ensino do Município de Nova Veneza, SC, a disciplina de Língua Italiana. (NOVA VENEZA, 2002).

³ Art. 1º. Deverá constar nos programas das escolas oficiais do Município, o ensino da Língua Italiana como disciplina obrigatória. (SIDERÓPOLIS, 1997).

O ensino de italiano como disciplina curricular em SC está, portanto, vinculado às comunidades de imigração; uma vez que o estado recebeu, especialmente na segunda metade do século XIX, grande contingente de imigrantes oriundos da península itálica. Assim, para compor um retrato do *locus* desta pesquisa é preciso compreender minimamente dois pontos: i) o contexto da imigração italiana em SC; e ii) o modo como se organiza o ensino de italiano em SC atualmente. No entanto, mesmo considerando o contexto de imigração italiana no estado e o fato de que alguns municípios instituem o ensino de italiano como LE em comunidades de imigração, até o presente momento não há ainda uma pesquisa de mapeamento das escolas da rede pública do estado que oferecem o ensino de italiano, o que indica a urgência de realizar-se um estudo a esse respeito. Sendo assim, esta pesquisa trata do contexto de ensino de italiano em escolas públicas de SC, buscando, em um primeiro momento, mapear esse cenário, haja vista a carência de dados publicados para construir esse quadro.

Na busca por dados publicados, fizemos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES a partir da palavra-chave “ensino de italiano”, obtendo um resultado de 29 ocorrências, sete teses e vinte e duas dissertações; destas, apenas duas referiam-se a pesquisas relacionadas ao ensino de italiano em contexto de escolas públicas: *A Associação Cultural Ítalo-brasileira do Rio de Janeiro: história, identidades e práticas de ensino de italiano em uma escola pública* (MACHADO, 2016); e *O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso* (ZORZAN, 2014). A primeira pesquisa está concentrada no contexto de uma escola pública do Rio de Janeiro, portanto apesar de sua relevância para discutir o ensino de italiano na esfera escolar, não está diretamente relacionada ao escopo desta tese. Por sua vez, Zorzán (2014) realizou um levantamento de escolas públicas que oferecem o ensino de italiano no Brasil, entretanto tal levantamento está incompleto no que se refere ao estado de Santa Catarina.

Somado a isso, a possível imprecisão curricular da disciplina, regulada apenas por leis municipais que não apresentam diretrizes, e a provável escassez de material didático para o ensino de italiano nas escolas de nível fundamental (MASCARELLO, 2015) indicam inclusive certo desinteresse em relação ao ensino de italiano na esfera escolar. Trata-se de um cenário que recebe pouco destaque, seja por parte do Estado (por isso a importância de problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de LE, sobretudo o de italiano), seja pelo meio acadêmico. A esse respeito, além do número diminuto de pesquisas publicadas, parece haver pouco diálogo entre a universidade e a sala de aula de italiano na esfera escolar. Um exemplo disso é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina que tem um curso de

Letras Italiano já bem consolidado e que, dadas as proporções do número de graduandos por ano, forma majoritariamente licenciados em Letras, porém tem mais projetos voltados à pesquisa do que ao ensino.

Na página do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE) da UFSC, estão registrados os núcleos de pesquisa alocados no departamento, dois dos quais são voltados ao italiano: *Núcleo de Estudos Contemporâneos de Literatura Italiana* (NECLIT); *Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Italiano* (NEIITA). Além desses, há outros núcleos que não são dedicados a estudos relativos a uma língua específica, como é o caso do *Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução* (NUPLITT) e do *Núcleo de Estudos do Processo Criativo* (NUPROC). O dado relevante nesse contexto é que poucos projetos são voltados ao ensino; registrado na página do DLLE há apenas o *Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Línguas Estrangeiras* (NUSPPLE), no entanto as atividades do grupo parecem se concentrar na língua espanhola. Quanto a projetos voltados para a realidade do ensino de Italiano em SC, parece haver apenas um projeto de extensão⁴, intitulado *O ensino de italiano em Santa Catarina*, o qual foi iniciado na última década (possivelmente em 2015).

Enquanto aluna de graduação do curso de Letras Italiano da UFSC, tendo optado pela licenciatura, sentia falta de uma discussão a respeito do ensino de italiano, principalmente na esfera escolar. Uma graduação em língua estrangeira certamente precisa ter boa parte de sua carga horária dedicada ao ensino do idioma, no entanto pouco se discutia o ensino de italiano, ou mesmo de línguas estrangeiras no geral, mesmo nas disciplinas da educação pouco se tratava da esfera escolar. Em uma disciplina de Linguística Aplicada, no entanto, foram apresentados casos de algumas cidades catarinenses onde se ensinava italiano nas escolas públicas, daí surgiu o interesse pelo objeto desta pesquisa, principalmente onde e por que se ensinava italiano em certas cidades. Bastou uma pesquisa rápida para perceber que as informações sobre esse cenário eram escassas.

Para além do número reduzido de pesquisas publicadas, outro ponto que torna relevante um estudo sobre o cenário do ensino de italiano nas escolas públicas de SC diz respeito às especificidades da realidade sociolinguística italiana, sobretudo no que concerne

⁴ Não localizamos uma página virtual do projeto, nem sua menção nas páginas do Centro de Comunicação e Expressão ou do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. O único registro que encontramos do projeto é sua menção no trabalho de conclusão de curso de Mascarello (2015, p. 6): “com o intuito de identificar e de conhecer os desafios (didáticos, linguísticos, sociais) vivenciados por aprendizes e por professores de italiano no Brasil, foi criado, e está sendo desenvolvido, o projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) intitulado: ‘O ensino do italiano em Santa Catarina’, coordenado pela Professora Dra. Carolina Pizzolo Torquato. O projeto conta com a colaboração de um grupo de alunos e de egressos do curso de Letras Italiano da UFSC.”

ao período da imigração. De acordo com Trento (1989), os primeiros contingentes de imigrantes oriundos da península itálica chegaram ao sul do Brasil em 1875, período em que a língua italiana escolhida como standard⁵ da Itália recém unificada era ainda pouco difusa. Assim, as línguas faladas pelos imigrantes italianos que vieram para o Brasil correspondiam às suas regiões de origem, como, por exemplo, o vêneto e o trentino, as línguas faladas nas regiões de onde veio o maior contingente de imigrantes que ocuparam o território catarinense.

Essas línguas regionais italianas⁶, como o trentino e o vêneto, eram chamadas de dialetos, ou seja, não sendo as escolhidas para representarem o Estado recém unificado, não eram consideradas línguas, por consequência não gozavam do mesmo status e prestígio da língua oficial da Itália. Assim, os imigrantes italianos que aportaram em Santa Catarina falavam línguas regionais, chamadas ainda hoje de dialetos, e carregavam consigo uma identidade associada à sua região de origem, não uma identidade italiana. Esta última se construiu para esses imigrantes quando já estavam no Brasil (OTTO, 2002), tendo deixado de ser trentinos, lombardos, vênetos, para serem identificados todos como italianos⁷ (TRENTO, 1989). De acordo com Otto, um ideal de italianidade se constitui em solo brasileiro, “entre os jornais produzidos e destinados aos núcleos coloniais italianos, circularam discursos que objetivavam a construção de um imaginário social acerca da grandeza e do valor da pátria italiana” (OTTO, 2002, p. 120).

Isso posto, cabe uma reflexão que considere a complexidade sociolinguística que constitui o cenário de ensino de italiano em escolas públicas de comunidades de imigração em SC. Assim, considerando o cenário exposto previamente, configura-se como objetivo geral desta pesquisa problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina, atentando para o modo como essas políticas se manifestam nos discursos docentes e como impactam na sua práxis.

Com base no objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- i. mapear o ensino de italiano nas escolas públicas (das esferas municipal e estadual) de Santa Catarina, atentando para a(s) língua(s) italiana(s) ensinada(s);

⁵ Com a unificação da Itália, no final do século XIX, a língua escrita baseada no *fiorentino* literário passa a ser a língua italiana, ou o italiano standard. O processo de standardização do italiano é discutido com maior profundidade na seção 3.2 desta tese.

⁶ Seguindo o que propõe Gonçalves (2011), optamos por utilizar o termo “língua regional” ao invés de dialeto. Para a autora, se “dialeto significa variedades locais/regionais de uma língua [...], tendo nascido simultaneamente ao florentino, que é hoje a língua oficial, as línguas regionais italianas não podem ser derivadas dele” (GONGALVES, 2011, p. 164), portanto não são dialetos, mas línguas diferentes. A relação entre língua e dialeto é discutida na seção 3.2 desta tese.

⁷ A constituição de uma identidade italiana por parte dos imigrantes e seus descendentes é discutida na seção 3.3 desta tese.

- ii. problematizar as políticas linguísticas (das esferas federal, estadual e municipal) que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses;
- iii. investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística⁸.

Em diálogo com os objetivos arrolados, nossas perguntas de pesquisa são:

- i. Onde ocorre a oferta de italiano na rede pública de SC e o que constitui os contextos em que essa oferta se estabelece?
- ii. Quais são e como se articulam as políticas linguísticas em diferentes instâncias (a níveis municipal, estadual e federal) e de que modo elas impactam no ensino de italiano como LE nas escolas públicas de SC?
- iii. Considerando as especificidades da realidade sociolinguística italiana, quais são as concepções de língua, norma e dialeto por parte de docentes de italiano [das regiões consideradas] e suas implicações na prática pedagógica dessas profissionais?

Esta pesquisa apresenta uma perspectiva histórico-cultural, na qual a língua(gem) é considerada lugar de encontro entre os sujeitos, o “eu” e o “outro”, que interagem e se constituem por meio da linguagem. Sendo assim, a tese se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006). De acordo com o autor, a LA crítica consiste em “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), trata-se de um modo de fazer crítico, dinâmico, problematizador. Assim, a dimensão crítica da LA abre a possibilidade para a discussão de questões que até então não seriam consideradas de interesse da área: “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade [...]” (PENNYCOOK, 2006, p. 68). No caso desta pesquisa, em particular, nos debruçamos sobre o cenário de ensino de

⁸ Ao nos referirmos à realidade sociolinguística italiana, tratamos, por um lado, da complexidade sociolinguística da Itália contemporânea — que compreende standard, italianos regionais e dialetos (cf. BERRUTO, 2021) — e, por outro lado, da constituição histórica do cenário sociolinguístico italiano desde a unificação — a começar pela escolha da língua oficial, baseada no fiorentino literário de séculos precedentes, enquanto coexistiam no território recém-unificado inúmeras outras línguas que receberam o status de dialeto em oposição à língua oficial, chamada de italiano standard. Consideramos esses dois pontos pois i. ensinar uma língua inclui olhar para a sua realidade sociolinguística contemporânea; e ii. a história linguística da Itália unificada reverbera no cenário desta pesquisa, haja vista o contexto de imigração italiana em SC que trouxe consigo não o italiano standard, mas alguns dos chamados dialetos (vêneto, trentino, bergamasco etc.), os quais receberam, em território brasileiro, o nome de italiano.

língua italiana em SC, buscando mapeá-lo não apenas por meio de dados quantitativos, mas também qualitativos, com o intuito de apurar novas formas de compreender como a linguagem (principalmente o italiano, tendo em vista o objeto desta tese) é construída socialmente no cenário em questão.

Por isso nos engajamos, como propõe Rajagopalan (1998), na “natureza socializante” da língua, destacando o aspecto social, e não ideal (isolada do tempo e espaço), da linguagem. Seguindo essa perspectiva, frisamos o questionamento de Signorini (2006, p. 184): “quando, como e com que efeito sociointeracional se dá a ruptura e o dissenso nos usos da língua por um falante específico, num contexto específico”. São esses efeitos sociointeracionais no contexto de ensino de italiano em SC que buscamos investigar e discutir ao longo desta tese. Sob esse prisma, entendemos ainda que não há neutralidade na produção de conhecimento e que a pesquisa implica um questionamento ético, tanto das práticas sociais quanto da própria pesquisa e sua relevância e responsabilidade sociais (FABRÍCIO, 2006). Trata-se, portanto, de apresentar não uma solução para um possível problema do contexto de ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses, mas uma nova possibilidade de compreensão desse cenário.

Para levar a cabo essa proposta, é preciso inicialmente fazer um mapeamento das escolas públicas de SC que oferecem o ensino de italiano em seu currículo, isso inclui a resenha de estudos precedentes que trazem dados a esse respeito, o levantamento dos municípios onde há leis para esse fim e em quais desses municípios o ensino de italiano realmente se efetiva, realizando, então, uma coleta de dados que inclua: número de escolas; número de alunos; número de professoras⁹ e sua formação; ciclos; materiais didáticos existentes à disposição dessas professoras e alunos; e perfil docente (formação e tempo de magistério).

No que tange ao espaço que o italiano ocupa nas comunidades onde é ofertado pelas redes públicas de ensino, é preciso compreender as concepções de língua e dialeto que embasam as práticas pedagógicas das professoras, bem como os elementos que constituem sua identidade. Para tal, primeiramente acionamos e colocamos em diálogo os seguintes conceitos: língua, dialeto e norma (BAGNO, 2011; GONÇALVES; 2011; HAUGEN, 1966, 1997; HUDSON, 1998; MILROY, 2011; SILVESTRE; 2007); identidade (PENNA, 1998; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN; 1998); nacionalidade (ANDERSON; 2008); e memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Esse diálogo, possível sob a perspectiva de uma

⁹ Considerando que, no contexto da pesquisa, o quadro de docentes de italiano se constitui majoritariamente de professoras, adotamos nesta tese o gênero feminino para se referir a profissionais que atuam na área de italiano nas escolas públicas catarinenses.

LA crítica ou indisciplinar, contribuirá para que possamos problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina, atentando para o modo como essas políticas se manifestam nos discursos docentes e como impactam na práxis. Apenas desse modo podemos estabelecer as especificidades (ou contingências) do público ao qual se destina o resultado desta pesquisa, e compreender em que medida e de que modo as políticas linguísticas impactam nessa realidade.

Assim, para alcançar os objetivos desta proposta, a pesquisa está dividida em três momentos: i) levantamento de dados para o mapeamento do ensino de italiano nas escolas públicas de SC, a fim de compreender o cenário; ii) discussão das políticas linguísticas que o compõem; iii) análise dos discursos docentes sobre a língua italiana diante do contexto em tela. A coleta de dados acontece de três formas: primeiramente junto às secretarias municipais e estadual de educação, para a obtenção de um cenário quantitativo geral; em seguida por meio de questionário on-line, encaminhado por e-mail para as professoras de italiano da rede pública; e por fim, por meio de entrevista, com professoras das redes municipais de Nova Veneza, Morro Grande, Rio do Sul e Rodeio¹⁰.

Esta tese, portanto, está dividida em quatro partes: no capítulo 2 apresentamos o cenário da pesquisa; o terceiro capítulo traz as discussões teóricas que a embasam, a saber os conceitos de língua, dialeto, norma e identidade sob a perspectiva da LA; no capítulo 4 são apresentados os passos metodológicos da coleta e da discussão dos dados; por fim, no quinto capítulo, a descrição e discussão dos dados obtidos, descrevendo mais detalhadamente o cenário de ensino de italiano em SC, as políticas linguísticas e as políticas públicas relacionadas ao ensino de italiano, e a análise dos discursos das professoras a partir do questionário on-line e das entrevistas.

O próximo capítulo situa o cenário da pesquisa, a começar pelo contexto de imigração italiana em SC, a partir da segunda metade do século XIX; apresentando, em seguida, a trajetória do ensino de italiano no estado, desde a criação de escolas étnicas até a repercussão das políticas linguísticas impostas durante o período do Estado Novo; para, por fim, tratar do cenário atual do ensino de italiano no estado.

¹⁰ Todas as etapas de coleta de dados, bem como os critérios para sua realização, estão explicitadas na seção 4.1 desta tese.

2 CENÁRIO DA PESQUISA: SITUANDO O ITALIANO EM SANTA CATARINA

O objeto de estudo desta pesquisa é o ensino de italiano na rede escolar pública de SC, com o objetivo de problematizar as políticas linguísticas que balizam esse ensino bem como investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística. Antes de realizar tal proposta, porém, faz-se necessário situar esse objeto no tempo e no espaço, afinal, como apresenta Rajagopalan (1998), uma pesquisa no campo da LA requer, em primeiro lugar, situar os sujeitos da pesquisa no tempo-espaço, no seu contexto.

Para melhor compreender a presença da língua italiana em SC e suas implicações, é preciso situar no tempo e espaço a presença de imigrantes italianos no estado (seção 2.1, a seguir), assim como as principais políticas que regularam o ensino de italiano no estado ao longo do século XX (seção 2.2), e suas reverberações no tempo presente. Essas informações são relevantes para que possamos construir um retrato do cenário atual ancorado em um contexto situado, pois acreditamos que “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Após apresentar brevemente a trajetória do italiano no estado catarinense, serão apresentadas (seção 2.3) as pesquisas referentes ao ensino de italiano em SC que constituíram o ponto de partida para esta tese. Tratam-se de estudos que, mesmo não tendo necessariamente por foco o ensino de italiano no estado, trazem dados relevantes sobre esse contexto, sendo assim indispensáveis para compor um mapeamento do cenário em tela: Balthazar (2009), Zorzan (2014), Fabro (2015), Coutro (2015), Valle (2018).

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA EM SC

A língua está estreitamente ligada a uma identidade cultural, isto é, a identificação com determinada cultura, ou mesmo nação, passa pela língua, “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN 1998, p. 41). A identidade, portanto, é múltipla e mutável. No caso do cenário desta pesquisa, a imigração é um fator relevante na constituição identitária dos sujeitos integrantes das comunidades onde ocorre o ensino de italiano. Para Penna (1998, p. 107), a imigração implica “um processo de (re)construção de referenciais de vida. Por vezes este processo é analisado em termos de ‘perda da identidade’.” Sendo assim,

pensar o ensino de italiano no contexto das comunidades de imigração em Santa Catarina requer compreender minimamente o processo histórico por que passaram essas comunidades, para então compreender de que modo se constituiu sua identificação com a língua italiana, ou um ideal de italianidade¹¹.

O primeiro núcleo de imigrantes italianos em Santa Catarina foi Nova Itália, fundado em 1836 às margens do rio Tijucas, composto por famílias oriundas da Sardenha (SANTA CATARINA, 2018). Os esforços para a criação de colônias em Santa Catarina foram tímidos durante o período regencial, poucos núcleos foram formados, tendo sido registrado apenas Nova Itália, como núcleo composto por imigrantes italianos. A situação se manteve na década seguinte: “[a]ssim como ocorrido durante o período regencial, o processo de colonização europeia em Santa Catarina permaneceu tímido nos anos 1840.” (SANTA CATARINA, 2018, p. 108)

De acordo com Trento (1989), por mais que o governo brasileiro criasse, desde a década de 1840, incentivos para atrair a imigração europeia, poucos núcleos obtiveram sucesso nas duas primeiras décadas do processo, “das 96 colônias criadas entre 1846 e 1860, 66 desapareceram sem deixar sinal” (TRENTO, 1989, p. 77). Os núcleos que se mantiveram, em sua grande maioria, eram alemães e se consolidaram graças a iniciativas promovidas, a partir da Alemanha, por associações privadas ou por empresários. A imigração italiana no Brasil ganha força principalmente em decorrência da situação econômica da Itália, visto que no final do século XIX, “a economia prevalentemente agrícola, do recém-formado território italiano, sofria com certo atraso tecnológico que repercutia na média de rendimentos, ademais, os empreendimentos familiares e artesanais, incapazes de manter a concorrência com os produtos industriais, estavam diminuindo”¹² (VIANELLO, 2006, p. 160, tradução nossa¹³).

Desse modo, segundo Trento (1986, p. 79), “[a] deterioração das condições dos pequenos camponeses na Itália, a partir dos anos 70, torna disponível para a aventura transoceânica um contingente de força de trabalho interna, impossibilitado de manter a posse de terra”. O sul do Brasil oferecia um atrativo para esses emigrantes, pequenos agricultores

¹¹ Seguindo Anderson (2008), entendemos que a ideia de italianidade, assim como a própria ideia de nação e nacionalidade, é uma construção narrativa, portanto não pode ser definida com base em nenhum dado a priori, pois emerge das contingências de um tempo-espaço. A relação entre língua e identidade (e de um ideal de italianidade) é discutida na seção 3.3 desta tese.

¹² “l’economia prevalentemente agricola, del neonato stato italiano, soffriva una certa arretratezza tecnologica che si ripercuoteva sui rendimenti medi, inoltre, le imprese familiari e artigiane non riuscendo a sostenere la concorrenza dei prodotti industriali si stavano assottigliando” (VIANELLO, 2006, p. 160).

¹³ Todas as citações de publicações estrangeiras foram inseridas no corpo do texto em português (com tradução nossa), e o texto fonte em língua estrangeira é apresentado em nota de rodapé.

que aspiravam à posse de terras, as quais eram oferecidas pelo governo brasileiro, com subsídios para a agricultura, com a possibilidade de serem pagas pelos imigrantes em poucas parcelas depois da primeira colheita.

De acordo com Trento (1989, p. 31), a principal motivação para a emigração italiana, portanto, foi a miséria provocada pela “depressão agrícola dos anos [18]80, que provocou uma crise de disponibilidades alimentícias”. Além disso, a impossibilidade de os camponeses terem acesso ao dinheiro vivo, que passava a ser necessário, levou ao confisco de pequenas propriedades, fatores também determinantes para a migração transoceânica desses camponeses. Por razões políticas e econômicas, era conveniente para o Estado brasileiro atrair imigrantes europeus, seja para substituir mão de obra forçada escravizada — que a partir de meados do século XIX começa a se desarticular —, seja para ocupar o vasto território nacional com muitas regiões ainda não habitadas, não apenas favorecendo a economia, mas também atendendo a questões de caráter político-militar, como foi o caso da região sul do Brasil, onde áreas de fronteira desabitadas estavam sujeitas a pressões dos países limítrofes. A política posta em prática pelo governo brasileiro para atrair imigrantes incluía oferecer grandes lotes de terras para famílias, não incluindo, entretanto, nesse convite, pessoas solteiras. Logo, o perfil de imigrante italiano que chegou ao Brasil era de famílias de camponeses analfabetos, pois

[a]pesar da existência da obrigatoriedade de frequência, a grande difusão do trabalho infantil (tanto no campo quanto nas indústrias) fez com que o número de crianças que frequentavam a escola continuasse baixo: 43% no biênio 1863-1864. Em 1901-1902, o índice não superava 64%” (FREITAS; BALHAZAR; LUNATI, 2015, p. 758).

No sul do Brasil, acrescenta-se a esse perfil a proveniência do norte da Itália, “em Santa Catarina, os emigrantes eram predominantemente trentinos, vênnetos e lombardos, além de um contingente emiliano de peso numérico bem menor” (TRENTO, 1989, p. 81).

De acordo com Trento, entre 1882 e 1886 entraram em SC 2.100 imigrantes italianos, 39,3% dos 5.337 imigrantes europeus que entraram no estado durante esse período. No início da década de 1890 esse número deu um salto, com a entrada de 4.240 e 1.348 italianos em SC nos anos de 1891 e 1892, respectivamente. A partir de 1892, no entanto, se encerra a imigração em massa, tendo como causas, de acordo com Trento (1989), a instabilidade política e econômica provocada pela revolução federalista e a passagem dos serviços de imigração para os governos estaduais, em 1894.

Quanto à distribuição geográfica desse contingente, Trento (1989) aponta que os trentinos se dirigiram predominantemente para o norte do estado (atual região do Vale do

Itajaí) onde a imigração alemã (anterior à italiana) já havia se estabelecido, tendo assim comunicação com o litoral por via fluvial e por estradas. Nessa região foi fundado, então, o núcleo de Nova Trento, entre outros:

[a] partir da década de 1870 a Colônia Blumenau passou a receber também imigrantes de língua italiana, em sua maioria da região de Trento, então pertencente ao Império Austro-Húngaro e atual região do Norte da Itália. Através do fluxo migratório italiano, foram fundados os núcleos coloniais de Rio dos Cedros (1875), Rodeio (1875) Ascurra (1876) e Aquidabã, atual Apiúna (1876). (SANTA CATARINA 2018, p. 110)

Nova Trento foi fundada em 1875 com a chegada de 20 famílias oriundas de Monza e de Trentino, na Itália, embora à época Trentino pertencesse à Áustria. Nos dois anos que se seguiram, o núcleo recebeu imigrantes tirolezes e italianos, e posteriormente poloneses, russos e alemães (SANTA CATARINA, 2018, p. 113). Vale destacar que Nova Trento atualmente é um município conhecido como tipicamente italiano, no entanto, recebeu contingentes oriundos de outros países europeus, e mesmo em sua origem, as primeiras famílias que compuseram o núcleo não eram todas oficialmente italianas.

Já a maior parte do contingente vêneto e lombardo se dirigiu à região sul do estado, onde ainda não havia núcleos agrícolas estabelecidos, portanto, uma região ainda isolada, sem ligações viárias. A partir de 1977 começam a se formar núcleos de imigrantes italianos na região sul do estado:

[e]m princípios de 1877 chegaram em Desterro os primeiros vapores trazendo colonos italianos e, no mesmo ano implantou-se, no vale do rio Tubarão, os núcleos de Azambuja, Pedras Grandes e Treze de Maio; no vale do Urussanga, os núcleos de Urussanga, Acioli de Vasconcelos (atual Cocal do Sul) e Criciúma. (SANTA CATARINA, 2018, p. 114)

O núcleo de Azambuja, fundado em 1877 por imigrantes oriundos do Vêneto, é considerado “como ponto de partida da colonização italiana do sul de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2018, p. 115), tendo se dividido posteriormente em outros 5 núcleos: Urussanga (1878), Criciúma (1880), Cocal (1885) e Nova Veneza (1891). Desses núcleos, Trento (1989) destaca a fundação de Urussanga por um contingente oriundo de Veneza em 1878, o qual “chegou a ter 17 núcleos coloniais e constituiu o único município italiano de Santa Catarina, contando, no início do século XX, com 7.000 habitantes, quase todos do Norte da Itália” (TRENTO, 1989, p. 86).

Além de Urussanga, outra “colônia mononacional”, segundo Trento, foi a de Nova Veneza (atualmente os municípios de Nova Veneza e Siderópolis), que chegou a ter “uma população formada por 2.885 italianos (de Beluno, Treviso e Bérgamo), 8 alemães e 31 brasileiros” (TRENTO, 1989, p. 86). Em meados de 1891 chegaram a Nova Veneza os primeiros imigrantes italianos,

[...] cerca de 400 famílias oriundas de Veneza. Em outubro chegam mais imigrantes, cerca de 500 famílias que originaram outros núcleos, sendo a colônia assim dividida: Nova Veneza (sede da companhia), Nova Belluno, Jordão, Nova Treviso, Rio Bonito, São Bento e Belvedere. (SANTA CATARINA, 2018, p. 117)

Trento aponta as inúmeras dificuldades por que passaram os imigrantes italianos no sul do Brasil. Tendo chegado depois dos alemães, lhes restaram localidades mais isoladas, muitas vezes terras improdutivas e condições que dificultavam o pagamento de suas terras; assim, muitas famílias tiveram de adotar uma cultura de subsistência. De acordo com o autor,

[e]m linhas gerais, pode-se afirmar que, sobretudo nos primeiros tempos, prevaleceram rendas modestas nas equivalentes, e que por muitos anos, nas comunidades coloniais, se notou ausência de classes ou figuras hegemônicas [...]. Responsável por essa situação foi, em larga escala, o isolamento inicial das colônias, que, de resto, permitiu também a manutenção de usos e costumes das regiões de origem [...]. (TRENTO, 1989, p. 95)

O historiador destaca, ainda, que os núcleos de imigração italiana no sul do Brasil, em grande medida, reproduziam predominantemente a província de Veneto, desde o estilo arquitetônico — “as casas, a maioria de madeira, tinham até o telhado inclinado para facilitar o deslizamento de uma neve que os imigrantes nunca mais veriam” (TRENTO, 1989, p. 96) — até os hábitos alimentares, o lazer e, inclusive, o predomínio da língua vêneta. Além do isolamento geográfico dessas comunidades, a Igreja também teve papel importante na manutenção de tradições, posto que inclusive os padres eram, em sua maioria, italianos: “a procedência geográfica da maior parte dos imigrantes — o Vêneto carola e patriarcal — justificava amplamente esse comportamento, que, porém, acabou por tornar a colônia ainda mais fechada” (TRENTO, 1989, p. 96). A Igreja cumpriu também o papel de manter relações diretas com a Itália, colocando os imigrantes a par dos acontecimentos das paróquias venetas.

Considerando ainda a contextualização histórica apresentada por Trento, vale ressaltar que “a verdadeira colonização italiana no sul do Brasil começa em 1875, data de entrada dos primeiros contingentes tanto no Rio Grande do Sul como em Santa Catarina e no Paraná.” (TRENTO, 1989, p. 81). Nesse período, embora já existisse um Estado italiano unificado e uma língua nacional definida, ambos existiam basicamente na esfera jurídica, isto é, não havia ainda, entre os italianos, um sentimento de pertencimento a uma nação italiana, mas sim a sua região de origem; tanto que os imigrantes nomeavam suas comunidades aqui no Brasil prevalentemente de acordo com sua região ou ainda seus *paesi*, como Nova Venezia, Nova Trento, Nova Padova, Vincenza Vecchia, Monte Vêneto etc. (TRENTO, 1989).

No caso da língua, mais ainda que do Estado, há que se destacar a ausência de uma língua italiana standard falada, especialmente pelas classes menos favorecidas, uma vez que a história da língua italiana, diferentemente de outras línguas nacionais como o francês, o alemão e mesmo o português, se desenvolveu sobretudo em torno de um código escrito, não

falado. Desde o Renascimento, houve no território italiano¹⁴ a busca pela formação de uma língua comum escrita, manifesta em uma ampla discussão que ficou conhecida como *la questione della lingua*, a qual envolvia desde a gramaticalização de vulgares até a escolha do vulgar mais adequado para uso comum. A partir desse momento, então, se firma a diferenciação entre os chamados dialetos — que eram os diferentes vulgares falados — e a língua comum escrita e dominada por uma elite de literatos, estudiosos de diversas áreas e técnicos que a utilizavam para os mais diversos fins.

Essa língua comum, a princípio baseada no modelo proposto por Bembo a partir do *fiorentino* literário do século XIV (TESI, 2007), foi se transformando lentamente em meio de comunicação importante, porém com a especificidade de não ser a língua materna de uma coletividade, já que os chamados dialetos — línguas regionais — eram as línguas de comunicação oral, sendo essas, sim, línguas maternas. Houve, em alguma medida, uma unificação linguística italiana, ao menos escrita, antes de haver uma unificação política propriamente dita.

No século XIX, então, com a unificação da Itália, é essa língua, baseada no *fiorentino* literário, que passa a ser a chamada língua italiana, o italiano standard. Vale destacar ainda que, nos primeiros anos que se seguiram à unificação, o número de falantes do italiano¹⁵ era muito baixo se comparado ao de falantes das línguas regionais; como já apontado anteriormente, a língua italiana oficial não era aquela falada pela população, mas sobretudo uma língua escrita. Uma unificação linguística, de fato, só ocorreu no século XX, então os imigrantes italianos que vieram para o Brasil, dado seu perfil, falavam línguas regionais italianas, carregando consigo a identificação com sua língua materna, a língua da sua região de origem, não com o italiano standard que não conheciam.

Portanto, ao pensar o ensino de italiano é preciso ter em conta a peculiaridade da imigração italiana em SC, uma vez que, na época em que os primeiros italianos migraram para o estado, não havia ainda um sentimento de pertencimento a uma nação italiana, menos ainda uma língua italiana que representasse essa nação.

Na época em que migraram, a Itália enquanto um Estado nacional unificado era algo existente de direito, mas não de fato. Havia muitas regiões com disputas, falantes de dialetos distintos, venerando santos específicos e cultivando hábitos diversos. Com a unificação em 1870, quando aquelas famílias rumaram para a América (em 1875), a

¹⁴ Não se pode falar de Itália, enquanto Estado, antes da unificação (em 1861 ocorreu a proclamação do Reino de Itália), porém já existia, em alguma medida, uma tentativa de formação de uma língua comum escrita entre os reinos do território que hoje compreende a Itália. Essa questão é abordada na seção 3.2, na qual discutimos o processo de estandardização do italiano.

¹⁵ Nesta tese, adotamos o termo “italiano” para nos referirmos à língua italiana standard.

noção de pertencimento que traziam era a de seus paesi, ou seja, de suas localidades de origem, e não de uma Itália falante de uma língua comum e tendo uma identidade nacional partilhada. (ZANINI; SANTOS, 2009, p. 175 *apud* VIRTUOSO; RABELO, 2015, p.66)

Isso significa que os italianos que vieram para o Brasil sequer falavam o italiano, eles falavam as línguas de suas regiões de origem, portanto, como já destacado, sua identidade cultural e linguística não estava associada ao Estado italiano, mas a suas regiões. A identificação dos imigrantes italianos com a nação italiana só aconteceu posteriormente, foi algo construído, como aponta Otto (2002). De acordo com a autora, houve uma construção de italianidade em SC, uma vez que esse sentimento de pertencimento a uma nação italiana só se consolidou na Itália após a unificação. Já no Brasil, esse processo se deu no início do século XX, sobretudo a partir de alguns jornais que exaltavam figuras heroicas da história italiana e fortificavam o orgulho de ser italiano, referindo-se principalmente à participação da Itália na Primeira Guerra Mundial.

Num determinado momento houve uma ação intencional de introjetar nessa população a imagem de uma "outra" Itália, diferente daquela que os obrigara a emigrar, [...] entre os jornais produzidos e destinados aos núcleos coloniais italianos, circularam discursos que objetivavam a construção de um imaginário social acerca da grandeza e do valor da pátria italiana, bem como de seus heróis. (OTTO, 2002, p. 120)

Sendo assim, os italianos que vieram fugidos de uma Itália decadente em processo de industrialização, trouxeram uma identidade *paesina*, não italiana. A italianidade foi construída para esses imigrantes aqui, por meio dos discursos de exaltação a um país “heroico” que eles não chegaram a conhecer.

Por conta dessas circunstâncias, econômicas e linguísticas, envolvendo o processo de emigração dos italianos, caberia questionarmos qual o propósito de ensinar o italiano standard em escolas de comunidades de imigração italiana: seria uma tentativa de preservar e manter tradições locais ou mesmo uma identidade cultural? Será que essas comunidades, formadas em sua maioria por vênnetos, trentinos e lombardos, recorrem ao ensino de italiano para atender a uma demanda local de identificação com um ideal de italianidade que foi constituído em território brasileiro? Essas questões, que contribuem para que possamos buscar novas formas de compreender como o italiano é construído socialmente no cenário desta pesquisa, serão retomadas no momento da análise.

Parece reducionista pensar o ensino do italiano (standard) hoje, em escolas de comunidades de imigração italiana, concebendo-o como forma de resgatar as origens e

preservar a cultura local ou mesmo uma identidade cultural que *a priori* não existe¹⁶. Quando da chegada dos primeiros contingentes italianos em SC, a Itália, enquanto Estado, era uma construção recente, portanto o traço identitário que trouxeram os imigrantes era regional, conforme destaca Savodi (1998, p. 29), “[i]nternamente, os [imigrantes] italianos, identificavam-se em relação à Região de procedência, como vênets, trentinos, lombardos, mas externamente, em relação aos indígenas, negros e aos luso-brasileiros, qualificavam-se como italianos”.

Por isso, para melhor compreender os processos que desencadearam o ensino de italiano nas redes públicas em SC, é importante discutir também as políticas linguísticas que geriram os núcleos de imigrantes e seus descendentes. Assim, na próxima seção nos detemos sobre as escolas étnicas e as políticas linguísticas do Estado Novo e suas implicações para o uso e o ensino das línguas italianas no estado.

2.2 SÉCULO XX: ESCOLAS ÉTNICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ESTADO NOVO

O ensino de italiano em Santa Catarina remonta às últimas décadas do século XIX, logo após a chegada em massa dos italianos ao estado. A preocupação dos imigrantes com a educação resultou na criação de escolas específicas para seus filhos e filhas.

Nesse contexto, marcado fortemente pela presença dos imigrantes italianos e seus descendentes e pela precariedade do ensino público brasileiro, emergiram escolas italianas que se caracterizavam pela forte conotação étnica. Foram criadas e mantidas pelos próprios imigrantes e subsidiadas pelos respectivos países de origem, sendo fechadas definitivamente no início do Estado Novo de Getúlio Vargas, no contexto da Campanha de Nacionalização do Ensino. (VIRTUOSO; RABELO, 2015, p.66)

Iniciativas educacionais desse tipo começaram a surgir ao final do século XIX, mas tiveram seu apogeu nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Virtuoso e Rabelo (2015, p. 69), “a Itália acompanhava o desenvolvimento dessas escolas por meio do trabalho de seus cônsules”. Tratava-se de escolas subsidiadas em alguma medida pelo governo italiano, seja com apoio financeiro seja com envio de materiais; escolas essas nas quais se ensinava em italiano para filhos de imigrantes que tinham como língua materna a língua italiana de sua região. De acordo com os autores:

¹⁶ Seguindo o que apresentam Rajagopalan (1998) e Penna (1988), defendemos que a identidade se constitui na e por meio da linguagem. Além disso, em consonância com Anderson (2008), entendemos que essas identidades (sobretudo a nacional) são imaginadas (no sentido de que são narrativas ficcionais resultantes de processos históricos complexos). A relação entre língua e identidade é discutida na seção 3.3 desta tese.

a lacuna deixada pelo Estado brasileiro, favoreceu a inserção da Itália no que tange aos assuntos educacionais das colônias ítalo-brasileiras, assim como a constituição de parcerias educacionais entre Itália e Brasil, por meio do Consulado Italiano e associações como a *Dante Alighieri*. (VIRTUOSO; RABELO, 2015, p. 69)

Dados apresentados por Virtuoso e Rabelo (2015, p. 68) apontam o número de escolas étnicas italianas em Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX: 33 escolas nos anos de 1908 e de 1911; 60 escolas em 1913; 83 em 1924; e 56 em 1930. Essas escolas foram desaparecendo aos poucos, por diversas razões, até o final da década de 1930 (VIRTUOSO; RABELO, 2015).

Um dos fatores determinantes para a extinção das escolas étnicas foi o projeto de nacionalização imposto durante o período do Estado Novo. Para a efetivação desse projeto, os imigrantes europeus, que até a segunda década do século XX eram vistos como essenciais à economia, passam a ser vistos como inimigos, sobretudo italianos e alemães, considerados uma extensão da ameaça externa do fascismo e do nazismo. A presença de imigrantes italianos e seus descendentes em Santa Catarina era marcante; mesmo com o declínio da imigração italiana no início do século XX, “em 1908, em títulos de propriedade, provisórios ou definitivos, os italianos possuíam 187.000 hectares em Santa Catarina” (TRENTO, 1989, p. 94). Um grande contingente¹⁷ vivia em núcleos afastados, ainda que poucos fossem exclusivamente italianos, havia muitas comunidades com predominância de italianos. Assim,

[d]urante a Segunda Grande Guerra, o mosaico étnico que caracteriza Santa Catarina e o Sul do Brasil foi colocado sob suspeição, registrando-se, então, inúmeras ações governamentais, justificadas ou não, de repressão às manifestações culturais dos imigrantes, em especial alemães, italianos e japoneses. (VIEIRA FILHO; WEISSHEIMER, 2011, p. 20)

Muitas dessas ações governamentais se voltavam para a questão linguística, a qual era estratégica para o projeto de nacionalização, pois era importante para garantir a homogeneidade cultural e a afirmação do Estado sobre a sociedade; retomava-se o ideal: uma nação, uma língua. Assim, surgem preocupações a respeito do uso das línguas dos países de origem dos imigrantes, tanto no âmbito privado quanto no público, com especial atenção às instituições, como jornais e escolas mantidas pelos imigrantes e seus descendentes. Algumas das políticas que incidiram sobre a língua e sobre os imigrantes estão elencadas no quadro 1, a seguir:

¹⁷ Trento aponta uma estimativa de cerca de 25.000 italianos vivendo em Santa Catarina no ano de 1904 e cerca de 30.000 em 1912. O autor explica que essas estimativas podem incluir a primeira geração de descendentes: “para termos uma ideia mais exata, mesmo que tardia e limitada apenas às pessoas nascidas na Itália, será necessário esperar o recenseamento de 1920, que traz os seguintes dados: [...] em Santa Catarina, 8.062 [italianos]” (TRENTO, 1989, p. 84).

Quadro 1 – Legislação do Estado Novo sobre a língua e os emigrantes

Decreto	Trata de
Decreto nº 20.108 de 1931.	Simplificação da ortografia, por meio de acordo feito com Portugal, e regulamentação de seu uso no país.
Decreto-Lei nº 93 de 1937.	Criação do Instituto Nacional do Livro com objetivo de: baratear a edição de livros no país; custear bibliotecas públicas; organizar e publicar uma “Enciclopédia Brasileira” e um “Dicionário da Língua Nacional”.
Decreto-Lei nº 25 de 1937.	Regulamentação da organização e proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.
Decreto-Lei nº 383 de 1938.	Proibição da criação, organização ou manutenção, por parte de estrangeiros, de associações de caráter político. Associações culturais (o que incluía as escolas) não poderiam receber auxílios de governos estrangeiros ou de pessoas domiciliadas no exterior. Era proibido manter publicações de qualquer natureza com objetivos políticos, permitindo ao governo interditar sedes onde aconteciam atividades políticas, bem como fechar gráficas e jornais.
Decreto-Lei nº 389 de 1938.	Regulamentação da nacionalidade brasileira, sendo o conhecimento da língua portuguesa uma condição para sua obtenção. A dupla nacionalidade não era permitida, e estrangeiros que não regularizassem sua nacionalidade brasileira poderiam ser presos ou expulsos do país. Era permitido ao governo revogar os direitos de quem exercesse atividade política ou social nociva ao interesse nacional.
Decreto-Lei nº 406 de 1938.	Regulamentação da entrada e permanência de estrangeiros no Brasil. Tornou-se obrigatório o ensino de qualquer matéria em língua portuguesa, bem como o ensino de história e geografia brasileiras em todas as instituições de ensino. Proibiu-se o ensino de idiomas estrangeiros a menores de quatorze anos. Instituiu-se que as escolas fossem regidas por brasileiros natos, e que os livros escolares fossem escritos exclusivamente em língua portuguesa.
Decreto nº 3.010 de 1938	Proibição da constituição de núcleos de estrangeiros de uma mesma nacionalidade e da atribuição de nomes estrangeiros a sociedades e estabelecimentos comerciais ou industriais. Foi criado o Conselho de Imigração e Colonização.
Decreto-Lei n. 1.915 de 1939.	Criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (D.I.P.), cujas funções incluíam coordenar a propaganda nacional, fazer censura do teatro, cinema, literatura, rádio e imprensa, e incentivo à arte e literatura genuinamente brasileiras, enquanto proibia publicações estrangeiras nocivas aos interesses brasileiros.
Decreto nº 5.077 de 1939.	Instituição da obrigatoriedade da “ <i>Hora do Brasil</i> ” no espaço radiofônico, e a proibição de transmissões de rádios estrangeiras.
Decreto-Lei nº 3.119 de 1941.	Criação da “Juventude Brasileira”, instituição nacional cujo objetivo era promover a educação moral e cívica da juventude, dentro e fora da escola. Entre suas atividades estava o culto à bandeira e cantar o hino nacional.
Decreto nº 11.491 de 1943.	Implementação, pelo Ministério da Educação e Saúde, do Serviço de Radiodifusão Educativa, cujo objetivo era auxiliar na educação promovendo programas científicos, literários e artísticos, e informando a respeito da política de educação no país.

Fonte: SANTOS, 2020, pp. 74-5

Essas políticas, em sua maioria, têm um caráter regulador daquilo que é estrangeiro, desde interdições linguísticas (uso de línguas estrangeiras em publicações e no ensino) até a proibição de núcleos compostos por estrangeiros de uma mesma nacionalidade, proibição essa que também incide sobre a questão linguística. Isso quer dizer que os núcleos de imigrantes precisavam ser compostos por nacionalidades diferentes, impondo assim uma possível barreira para o uso da língua de seu país de origem. Percebe-se que a questão linguística era

um dos pontos chave do projeto de nacionalização estabelecido durante o período do Estado Novo, que implantou políticas de controle em três frentes: proibição, regulamentação e propaganda, as duas primeiras controlando as ações e a última como forma de controle de ideias.

De acordo com Campos (2006, p.44), “as preocupações acerca da língua, ligadas ao sentimento de brasilidade, apareceram no Sul do Brasil sobretudo vinculadas aos debates sobre os estrangeiros. Partiam da condenação ao isolamento a que estiveram sujeitos tais segmentos da Primeira República”. Os discursos culpavam os governos anteriores por terem abandonado no meio do mato, isolados, os imigrantes que nada podiam fazer além de seguirem suas vidas, isto é, não era culpa dos imigrantes que não soubessem falar a língua portuguesa, era culpa dos governos anteriores por não lhes terem proporcionado escolas. Essa era a justificativa usada pelo Estado para intervir, cada vez mais autoritariamente, em várias esferas.

Com base na imagem de um país disperso, fragmentado, desencontrado, propunha-se o caminho na busca de raízes brasileiras. Essas raízes foram pesquisadas nos diversos aspectos da realidade, envolvendo os atributos de raça e língua. Significativo foi, para a busca da identidade nas raízes do Brasil, o apelo emotivo, no sentido de que cada indivíduo, para “ser brasileiro”, deveria “sentir-se brasileiro”. (CAMPOS, 2006, pp. 39)

Campos (2006) aponta ainda que, diante das ações governamentais em prol de um projeto de nacionalidade, surgiram vários focos de resistência, desde a criação e/ou manutenção de publicações de periódicos em língua estrangeira, até a leitura, especialmente de literatura, em língua estrangeira. Em SC, o governador Nereu Ramos registrou em documentos a preocupação com a prática de uso da língua estrangeira, por parte dos imigrantes, sobretudo “no interior de sociedades — ou associações — fundadas em zonas que haviam recebido, no passado, grande quantidade de imigrantes, falando alemão e italiano, fundamentalmente” (CAMPOS, 2006, p. 17).

A proposta de Nereu Ramos para atenuar o problema de imigrantes, e seus descendentes manterem suas línguas, envolvia “a educação, sobretudo pela história e geografia, dando ênfase à língua como o ‘inigualável e insubstituível instrumento de intercomunicação’ [...]” (CAMPOS, 2006, p. 45). Desse modo, a educação passa a ser um dos meios de “nacionalizar” os imigrantes, os quais eram considerados estrangeiros. Uma das políticas era justamente a criação de escolas para que se ensinasse não só a língua nacional, mas os ideais de brasilidade, bem como se veiculasse propaganda do governo.

Sendo assim, foram determinantes para extinguir as escolas étnicas italianas tanto a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa e a proibição do ensino de línguas

estrangeiras a menores quatorze anos (Decreto-Lei nº 406 de 1938) quanto a proibição de associações (inclusive escolas) receberem auxílio do exterior (Decreto-Lei nº 383 de 1938). Além disso, a propaganda do governo, trazendo um novo discurso a respeito dos imigrantes, alertando para os perigos de um inimigo comum (o estrangeiro), contribuía para a constituição de uma união, “nós *versus* o outro”. Em SC, a propaganda ganhou força quando o Governo do Estado, representado por Nereu Ramos, publicou diversos textos com a temática da brasilidade e da unidade cultural, em um período em que ganhou força também “a propaganda do perigo estrangeiro” (CAMPOS, 2006, p. 128).

Além das propagandas, no cenário catarinense algumas zonas se tornaram foco das intervenções do Estado, principalmente aquelas nas quais a autonomia das instituições, que eram geridas pelos imigrantes e seus descendentes, era vista como uma ameaça direta à unidade nacional. De acordo com Campos (2006), foi justamente essa autonomia que favoreceu a manutenção das línguas e certas tradições dos imigrantes, o que era tido como um problema para o projeto hegemônico do governo:

preocupações a respeito de possibilidades de formação de cistos raciais, grupos linguísticos, vinculações com o estrangeiro, desrespeito a medidas de caráter nacional e separatismos levaram os governos federal e estadual a intervir nas regiões em que se concentravam núcleos de imigrantes estrangeiros e seus descendentes. (CAMPOS, 2006, p. 103)

Os resultados dessas políticas para os imigrantes italianos e seus descendentes foi o apagamento de sua identidade. Conforme Torquato (2017, p. 23),

[d]estituídos do direito de falar a própria língua, obrigados a vivenciar o apagamento de sua cultura e de sua ancestralidade, os imigrantes foram desapropriados de si. A língua que antes era materna, da aceitação, do acolhimento, da memória e da identidade, agora era a língua que causava discriminação, exclusão, violência e humilhação.

Esse apagamento foi resultado de uma conjunção de fatores: a perseguição direta às instituições mantidas por imigrantes e seus descendentes; a proibição das línguas italianas¹⁸; a propaganda a respeito do “perigo estrangeiro”; trabalhos de geografia estatística com o intuito de levantar dados sobre a população “estrangeira”; campanha de nacionalização do ensino. Por mais que esta última tenha trazido resultados positivos, no sentido de ampliar o acesso à educação pela população mais pobre, à época o propósito também era a difusão de um ideal de nação brasileira a qual todos deveriam aderir. De acordo com Campos (2006, p. 141): “[o]s

¹⁸ Criando um inimigo comum, o Estado cria um mecanismo de controle a partir de uma deflagração ubíqua do poder, isto é, qualquer um poderia estar vigiando os imigrantes, inclusive os vizinhos. Em muitos casos eram justamente as pessoas próximas que denunciavam aquelas que falavam a língua estrangeira. “Para os vizinhos que os denunciavam, os imigrantes e seus descendentes não são mais as pessoas que eles conheciam e que falavam com seus filhos em língua materna, eles são reduzidos apenas a uma categoria: estrangeiros inimigos/quinta coluna.” (SANTOS, 2020, p. 78)

textos incorporados às escolas eram de propaganda. Propaganda totalitária. Emitiram imagens, usaram metáforas, figuras de linguagem que criaram mitos em torno da unidade, do todo harmônico, do líder superior e carismático.”

Com a centralização do ensino por parte do Estado, em SC por meio do Decreto-Lei nº 301 de 1939, a frequência nas escolas passou a ser obrigatória e, inclusive, necessária para que as famílias obtivessem acesso a determinados serviços públicos. A legislação previa multas para pais ou responsáveis que não matriculassem seus filhos nas instituições registradas na secretaria de educação. Foi também instituída a “quitação escolar”¹⁹ (art. 20), uma espécie de atestado que registrava que o solicitante estava cumprindo as exigências referentes à obrigatoriedade escolar. Os pais ou responsáveis por crianças em idade escolar não eram obrigadas a requerer esse documento, no entanto, sem o comprovante de “quitação escolar” não poderiam ter acesso a determinados benefícios públicos:

Art. 21 - A partir de 19 de julho vindouro, ninguém poderá, sem apresentação da quitação escolar:

- a) ser admitido em qualquer serviço do Estado ou do Município;
- b) ser promovido em cargo público estadual ou municipal;
- c) receber dinheiro do Estado ou do Município, a qualquer título e ainda que em remuneração de cargo público, com eles celebrar qualquer contrato ou transação, nem tomar parte em concorrência pública ou administrativa;
- d) adquirir estampilhas de vendas e consignações;
- e) extrair certidões negativas ou obter atestados de quaisquer repartições estaduais ou municipais. (SANTA CATARINA, 1939)

Desse modo, a educação passa a ser um mecanismo de controle, “não apenas por ser uma educação preocupada em atender aos interesses nacionalistas do Estado Novo, mas também porque é usada como moeda de troca para se ter acesso aos serviços públicos” (SANTOS, 2020, p. 79). Imigrantes italianos e seus descendentes foram cerceados de diversas maneiras, mas era principalmente a língua que revelava sua identidade “estrangeira” e os identificava como “inimigos”. De acordo com Fabro (2015, p. 80),

[...] ‘o estrangeiro’ que veio para cá iludido pelas promessas vãs da terra de cucagna, foi transformado pelo Estado-Nação brasileiro, em ‘inimigo público’ e, para voltar a ‘ser aceito’, necessitava aprender a língua do hospedeiro e comunicar-se através dela. (FABRO, 2015, p. 80)

Sendo assim, durante o período do Estado Novo, a escola representou, para os filhos de imigrantes italianos, uma experiência traumática; de acordo com Fabro (2015), as crianças sofriam inclusive castigos corporais por utilizarem na escola uma língua estrangeira. O

¹⁹ Decreto-Lei nº 301 de 1939. “Art. 20. É instituída a quitação escolar, que consistirá no atestado, a pedido verbal do interessado, de que este está cumprindo as exigências das normas que regem a obrigatoriedade escolar, ou delas está isento legalmente.” (SANTA CATARINA, 1939)

resultado desse processo foi o silenciamento das línguas italianas nas regiões de imigração de Santa Catarina. De acordo com Torquato (2017, p. 24),

ao mesmo tempo em que instalou medo e vergonha de falar a própria língua, [a repressão] foi naturalizada e silenciada por décadas. O silêncio dos oprimidos dilacerou a herança linguística, impedindo que as gerações seguintes se apropriassem da língua de seus ancestrais.

Apesar da repercussão das políticas linguísticas impostas pelo Estado Novo, que levou a décadas de silenciamento das línguas italianas trazidas por imigrantes, o ensino de italiano se realiza ainda hoje em comunidades de imigração, em muitos casos regulado por leis municipais que têm o intuito principalmente de “preservar” ou “resgatar” a língua de cultura local, nesse caso o italiano que supostamente representa a cultura dos imigrantes italianos, o que não é exatamente o caso, como já exposto na seção anterior.

De acordo com Ortale e Zorzan (2013, p. 123), “nos anos anteriores à promulgação da LDB de 1996, o ensino de língua estrangeira [...] não era obrigatório”, passando a partir dessa data e ser obrigatório. No entanto, a LDB não estabelecia uma língua específica a ser ensinada, deixando essa escolha a critério da comunidade levando em consideração suas características sociais e culturais. É nesse sentido que surgem leis municipais que estabelecem o ensino de italiano como disciplina curricular em escolas municipais de algumas localidades de imigração.

Ao tratar do contexto do ensino de italiano no estado de SC, os autores destacam a existência de acordos entre o *Centro di Cultura Italiana* (CCI) e prefeituras de alguns municípios:

[n]essa parceria, o CCI fornece a formação aos professores, o apoio pedagógico e o material didático. Segundo a coordenadora do CCI, esses professores não possuem formação universitária em língua italiana e todos pertencem ao quadro de funcionários do município, recebendo, portanto, seus salários das próprias prefeituras. (ORTALE e ZORZAN, 2013, p. 127),

Parece que não há uma atuação da academia nesses contextos e que os graduados do curso de Letras Italiano da UFSC, por exemplo, não têm atuação direta nas escolas. No entanto seria necessária uma investigação mais detalhada junto às secretarias municipais para confirmar o perfil (incluindo formação) das professoras de italiano que atuam nas redes públicas do estado²⁰.

Recentemente iniciou-se na UFSC um projeto de extensão que vem investigando esse contexto e apresentando propostas de formação continuada para as professoras e materiais didáticos.

²⁰ Esse perfil é apresentado na seção 5.1.2 desta tese.

Com o intuito de identificar e de conhecer os desafios (didáticos, linguísticos, sociais) vivenciados por aprendizes e por professores de italiano no Brasil, foi criado, e está sendo desenvolvido, o projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) intitulado: “O ensino do italiano em Santa Catarina”, coordenado pela Professora Dra. Carolina Pizzolo Torquato. (MASCARELLO, 2015, p. 6).

Um exemplo de proposta de material didático resultante desse projeto é o trabalho de conclusão de curso de Mascarello (2015), que traz uma proposta didático-metodológica para o ensino de italiano em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Com o intuito de conhecer melhor os docentes a quem sua proposta atenderia, Mascarello aplicou questionários às professoras de italiano da região sul do estado de SC (mais especificamente nas cidades de Urussanga, Siderópolis e Nova Veneza). A partir dos dados obtidos, o autor parece confirmar o que já havia sido apontado por Ortale e Zorzan (2013) a respeito da formação dos professores:

[...] nem todas [as professoras] possuem formação adequada para a área de atuação (isto é, nem todas são graduadas e/ou licenciadas em língua italiana; algumas das professoras que atuam na disciplina de língua italiana são pedagogas com experiência em língua italiana — ou porque viveram na Itália ou porque fizeram cursos em escolas de idiomas). (MASCARELLO, 2015, p. 9)

Nesta seção buscamos situar historicamente o ensino de italiana em SC, desde a criação e fechamento das escolas étnicas, até as políticas do período do Estado Novo que levaram ao silenciamento das línguas italianas no estado e à criação de um estigma sobre os chamados “colonos”. Para Torquato (2017, p. 26),

[o] estigma social, o desprestígio e a vergonha são os resultados da política homogeneizadora, que também se traduz na perda iminente das línguas de imigração. Silenciada por gerações, a repressão institucional fez com que os próprios descendentes renegassem a herança linguística de seus ancestrais; agora, a cada nova geração de descendentes de imigrantes, são cada vez mais raros os falantes de dialeto.

Assim, é nesse cenário complexo que atualmente uma chamada língua de cultura (o italiano) está sendo ensinada em comunidades de descendentes de imigrantes oriundos da península itálica. Que comunidades são essas, ou seja, em que municípios se ensina o italiano atualmente? Em que escolas se ensina italiano e para que turmas? Quantos alunos têm acesso ao ensino de italiano? Quantos docentes atuam nesse cenário? Essas são questões²¹ que começaremos a responder a partir da próxima seção.

²¹ Após a coleta de dados junto às secretarias municipais e estadual de educação, essas questões são respondidas na seção 5.1.1 desta tese.

2.3 SÉCULO XXI: O ENSINO DE ITALIANO NA REDE PÚBLICA NOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Como já expressei anteriormente, no Brasil há poucas pesquisas que abordem o ensino de italiano como LE, se comparadas com aquelas que abordam o ensino de inglês ou mesmo espanhol: uma pesquisa breve na plataforma de teses e dissertações da CAPES aponta 22 dissertações e 7 teses com a palavra-chave “ensino de italiano”, enquanto as palavras-chave “ensino de inglês” e “ensino de espanhol” obtêm, respectivamente 658 (541 dissertações e 102 teses) e 219 trabalhos (173 dissertações e 38 teses). Obviamente nem todos esses trabalhos estão voltados para o ensino na esfera escolar, são trabalhos que tratam desde as especificidades do ensino da língua estrangeira em questão para falantes de língua portuguesa, até a análise de materiais didáticos e abordagens de ensino de LE. Poderia se discutir também que o número de pesquisas referentes ao ensino de LE é proporcional ao lugar que a língua ocupa no sistema nacional de ensino, afinal, no Brasil, o ensino de inglês e de espanhol é mais frequente que o ensino de italiano (cf. GILENO, 2013).

No entanto não podemos desconsiderar que esses números são indicadores da carência de pesquisas a respeito do ensino de italiano no Brasil, sobretudo em contexto escolar. Ainda que o italiano não tenha alcance tão amplo, ele está presente em escolas públicas de vários estados brasileiros, como aponta Zorzan (2014): Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Acre, Rondônia e Goiás. Não é a proposta desta tese, no entanto, tratar do ensino de italiano na rede pública de todo o país, primeiramente pelo fato de o Brasil ser um país de dimensões continentais e muito diverso social, econômica e culturalmente. Em segundo lugar, acreditamos que apenas com uma pesquisa ampla sobre a presença de imigrantes italianos e seus descendentes em cada estado, bem como sobre as políticas regionais e locais para a promoção do italiano, seria possível compreender a situação de ensino do italiano (mesmo em diferentes cidades dentro de um mesmo estado essas questões podem variar).

Sendo assim, a presente pesquisa parte das contribuições de outros estudos que tratam em alguma medida do ensino de italiano na rede escolar pública em SC: Balthazar (2009), Zorzan (2014), Fabro (2015), Coutro (2015), Valle (2018). Esses estudos foram a base para realizar um mapeamento (em termos quantitativos: números de municípios, de escolas, de professoras e de alunos) do cenário mais recente do ensino de italiano em SC. Embora nem todas tenham necessariamente por foco o ensino de italiano em SC, cada uma delas traz dados relevantes sobre o cenário, portanto não podem ser ignoradas.

Balthazar (2009), em sua dissertação, analisa atividades orais de livros didáticos de italiano com o objetivo de definir suas características cognitivas, interativas e de design, buscando ainda a perspectiva de aprendizagem subjacente às atividades analisadas. Embora sua pesquisa tenha outro foco, a autora dedica uma seção de sua dissertação à contextualização do ensino de italiano no Brasil, trazendo algumas informações sobre SC. De acordo com Balthazar (2009), no ano de 2008 o ensino de italiano era oferecido em seis escolas da rede estadual: E.E.B. Francisco Mazzola (Nova Trento), E.E.B. Padre Izidoro Benjamim Moro (Lindóia do Sul), E.E.B. Domingos Sávio (Acurra), E.E.B. Osvaldo Cruz (Rodeio), E.E.B. Governador Bornhausen (Arroio Trinta) e E.E.B. Frei Evaristo (Iomerê). Informações obtidas pela autora diretamente junto à Secretária Estadual de Educação de Santa Catarina (SED-SC) apontam que, no ano de 2008, 10 professores efetivos atendiam 1489 alunos matriculados em aulas de italiano nas 6 referidas escolas.

Quadro 2 – Oferta de italiano na rede estadual em 2008

Município	Escola
Arroio Trinta	EEB Governador Bornhausen
Acurra	EEB Domingos Sávio
Iomere	EEB Frei Evaristo
Lindóia do Sul	EEB Padre Izidoro Benjamim Moro
Nova Trento	EEB Francisco Mazzola
Rodeio	EEB Osvaldo Cruz
Nº de alunos	1489
Nº de docentes	10

Fonte: baseado em BALTHAZAR, 2009.

Embora tenha trazido esses dados a respeito do ensino de italiano na rede estadual, Balthazar não apresenta dados referentes a escolas municipais. A autora afirma, por outro lado, que a maior difusão da língua italiana ocorre por meio de associações culturais²², no caso de SC principalmente por meio do *Centro di Cultura Italiana* (CCI), com sede em Curitiba:

[o] CCI PR/SC estabelece convênios com vários municípios paranaenses e catarinenses para poder ensinar a língua italiana em escolas básicas públicas desses estados. Tais convênios são parcerias, cabendo ao CCI fornecer infraestrutura pedagógica (professores e material didático) e financeira (salário dos professores), e ao município a infraestrutura física. (BALTHAZAR, 2009, p. 19)

Apesar de esses dados parecerem embrionários, eles fornecem as primeiras informações de interesse desta pesquisa: municípios que ofereciam italiano na rede estadual,

²² Dentre as associações citadas por Balthazar (2009) estão: Centro di Cultura Italiana de Paraná e Santa Catarina – CCI PR/SC; Centro de Cultura e Língua Italiana de SC – CECLISC (com sede em Criciúma); Associazione Italo Brasileira di Tradizione e Cultura – AIBTC; Comitato Veneto di Santa Catarina – CONVESC (com sede em Criciúma).

bem como o número de alunos da rede estadual que frequentavam as aulas de italiano em 2008. Esses dados podem ser relevantes para mais adiante, contrastando-os com dados de pesquisas posteriores, a fim de traçar um panorama do ensino de italiano na rede estadual. Cumpre destacar também a informação referente aos convênios entre o CCI e alguns municípios; embora não apresente detalhes, a autora aponta para uma das políticas de promoção de italiano no estado, a qual será discutida também por Valle (2018).

Outra pesquisa que traz informações relevantes para acompanharmos a situação do ensino de italiano no estado é realizada por Zorzan (2014). Em sua dissertação de mestrado o pesquisador realiza um mapeamento do ensino de italiano em contexto público no Brasil com o objetivo de “investigar as representações construídas por um professor de italiano designado por associação italiana para atuar em uma escola pública” (ZORZAN, 2014, p. 16). Embora o trabalho se concentre na análise das relações de docentes de associações italianas atuando em escolas públicas, o autor inicia sua pesquisa fazendo um mapeamento dos municípios brasileiros que oferecem o ensino de italiano na rede pública, algo que ele classifica como “até então inédito nos estudos de Italianística no Brasil” (ZORZAN, 2014, p. 18). Para realizar este mapeamento primeiramente o pesquisador consultou universidades que oferecem graduação em Letras Italiano, partindo do pressuposto de que se há formação de mão-de-obra especializada é porque na região existe demanda por essa mão-de-obra; em seguida contactou consulados italianos, *Ministero degli Affari Esteri* (MAE), além de “secretarias municipais de educação bem como indivíduos indicados pelas áreas de italiano das universidades, pelas associações ítalo-brasileiras ou pelos consulados que poderiam fornecer dados mais precisos” (ZORZAN, 2014, p. 24).²³

Embora assinala que seu mapeamento não foi exaustivo e aponte a dificuldade de torná-lo mais completo por conta da dificuldade de se obter as informações, o levantamento realizado por Zorzan (2014) registra a presença do ensino de italiano em escolas públicas de 12 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Acre, Rondônia e Goiás. Em cada um desses estados o ensino de italiano tem um alcance diverso, de acordo com Zorzan, (2014, p. 43):

[...] em muitas dessas localidades, o ensino de LI é realizado timidamente, visto que a carga horária a ele dedicada é bem reduzida (às vezes de apenas uma aula na semana) e somente algumas séries são contempladas, geralmente as iniciais do

²³ O autor não dá outras indicações sobre os critérios adotados para a escolha das secretarias municipais e associações ítalo-brasileiras contatadas.

ensino fundamental não havendo, portanto, uma continuidade no aprendizado de LI à medida que os alunos avançam nos estudos, como ocorre com o ensino do inglês.

Além disso, o autor explica que, em muitos casos, o italiano vem inserido na rede pública por meio de leis municipais ou projetos cuja continuidade não é garantida. De qualquer modo, é fato que o italiano se faz presente e conta principalmente com o apoio de associações ítalo-brasileiras, como é o caso de SC. Corroborando Balthazar (2009), Zorzan (2014, pp. 26-7) aponta para a importância da atuação do CCI, “que por meio de acordos assinados com as prefeituras de vários municípios levou o ensino gratuito do italiano a milhares de crianças do ensino fundamental do estado catarinense”, fornecendo materiais didáticos e formação a docentes que, de acordo com informações fornecidas pelo CCI à época, em sua maioria não possuíam formação universitária em italiano.

De acordo com as informações obtidas por Zorzan (2014) junto ao CCI, 13 municípios catarinenses mantinham convênio com a instituição, ofertando o ensino de italiano em escolas municipais, seis tendo o italiano inserido no horário escolar (Arroio Trinta, Laurentino, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso e Siderópolis) e sete no contraturno (Balneário Camboriú, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra e Massaranduba). Quanto à rede estadual, o autor referencia os dados de Balthazar (2009). Embora não traga maiores informações, como nomes das escolas, número de alunos e docentes, os dados de Zorzan (2014) acrescentam outros 12²⁴ municípios à nossa lista de interesse, além dos seis já elencados por Balthazar (2009). Além disso, traz registros referentes às redes municipais, um dado novo que contribui para traçarmos um paralelo com dados de pesquisas posteriores, como uma forma de investigar a continuidade dessas parcerias.

Em um trabalho de maior fôlego, Fabro (2015) apresenta em sua tese de doutorado os resultados de sua pesquisa sobre o processo de reconhecimento do plurilinguismo pelo Estado brasileiro, como ocorreu esse processo pós interdição das línguas estrangeiras durante o período do Estado Novo, focalizando a língua italiana em Santa Catarina, as consequências da sua interdição no estado e o processo de retomada da valorização do italiano. Seu trabalho tem como enfoque a reverberação, nos discursos de docentes de italiano, da interdição das línguas italianas imposta no período do Estado Novo e a constituição e/ou manutenção de uma identidade italiana por parte desses professores. No entanto, parte da sua pesquisa incluiu fazer um histórico do ensino da língua italiana no estado de SC, levantando dados como

²⁴ Laurentino, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso, Siderópolis, Balneário Camboriú, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra, Massaranduba.

número de escolas, alunos e docentes, para então entrevistar professores de italiano da rede pública.

Para fazer o mapeamento das escolas e municípios com a oferta de italiano em SC, a autora recorreu à Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED-SC), para dados sobre a rede estadual. Quanto às escolas da rede municipal²⁵, a autora realizou uma triagem verificando quais municípios tiveram história de imigração italiana, obtendo assim uma lista de 202 municípios, para cujas prefeituras foram enviados e-mails solicitando informações sobre a oferta de italiano nas respectivas redes municipais. Fabro relata, porém, que a maior parte das prefeituras não respondeu ao e-mail, o que fez necessário novos contatos via telefonemas. Os resultados desse levantamento realizado em 2012 estão registrados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Oferta de italiano na rede pública de SC em 2012

Cidade	Número de escolas	
	Rede Municipal	Rede Estadual
Arroio Trinta	1	1
Ascurra	–	1
Concórdia	3	–
Iomerê	1	1
Jaborá	1	–
Jaraguá do Sul	4	–
Lacerdópolis	1	–
Laurentino	1	–
Lindóia do Sul	–	1
Morro Grande	1	–
Nova Veneza	9	–
Rio do Oeste	–	1
Rio do Sul	2	–
Rodeio	5	1
Salto Veloso	1	–
São Joaquim	4	–
Siderópolis	3	–
Taió	1	–
Urussanga	5	–
Total de escolas	43	6

Fonte: baseado em FABRO, 2015.

De acordo com os dados levantados pela autora, em 2012 a língua italiana era ensinada em 49 escolas públicas de 19 municípios catarinenses, sendo 43 escolas municipais e

²⁵ A autora contatou também o *Centro di Cultura Italiana* (CCI), com sede em Curitiba, para dados referentes às redes municipais, no entanto não obteve informações a respeito dos municípios, apenas do número total de alunos matriculados nas escolas municipais cujos municípios possuíam convênio com o CCI.

seis estaduais, que atenderam pelo menos 8814 alunos (7812²⁶ nas redes municipais e 1002 na rede estadual) matriculados nas aulas de italiano, e contando com um total de 28 professores, dos quais:

[...] 10 professores(as) fizeram curso de língua italiana em entidades particulares, com vínculos nas prefeituras ou com o CCI. Nove professores(as) eram graduados e desses somente um pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os demais frequentaram cursos que habilitam o ensino da língua. (FABRO, 2015, p. 160)

O levantamento realizado por Fabro apresenta mais informações em relação aos estudos citados anteriormente. Além dos 18²⁷ municípios elencados nas pesquisas de Balthazar (2009) e Zorzan (2014), surgem outros seis municípios para a lista de interesse desta pesquisa: Lacerdópolis, Rio do Oeste, Rio do Sul, São Joaquim, Taió, Urussanga. Ademais, Fabro traz informações sobre professores, embora não especifique o número de profissionais que atua em cada rede, apresenta um perfil a respeito da formação dos professores de italiano que atuam nas escolas públicas de SC. Esse dado é relevante para que, após nossa coleta de dados, possamos fazer um paralelo entre o perfil desses profissionais em 2012 e 2021.

Colocando em diálogo os estudos resenhados até o momento, temos informações a respeito da rede estadual nos anos de 2008 (por Balthazar, 2009) e 2012 (por Fabro, 2015), e informações gerais sobre as redes municipais nos anos de 2012 (por Fabro, 2015) e 2013 (por Zorzan, 2014).

No que diz respeito à rede estadual, apesar dos quatro anos de diferença entre os dados, é possível perceber pouca variação em relação à oferta de italiano: a oferta se mantém em seis escolas (uma em cada município), com a diferença de que em Nova Trento o ensino de italiano foi interrompido, porém Rio do Oeste, que não oferecia italiano em 2008, o faz em 2012. Mesmo se mantendo o número de escolas com oferta de italiano, o número de alunos matriculados na disciplina cai 32,7% de 2008 (1489 alunos) para 2012 (1002 alunos). Embora Fabro não discuta essa redução, a autora informa que o ensino de italiano na rede estadual estava relacionado a programas como o Ensino Médio Inovador²⁸.

²⁶ Segundo Fabro (2015), este dado foi fornecido pelo CCI de Curitiba e pode não representar a totalidade de alunos matriculados nas aulas de italiano das redes municipais, posto que é possível que nem todos os municípios que ofertam o italiano tenham convênio com o CCI.

²⁷ Arroio Trinta, Ascurra, Iomerê, Lindóia do Sul, Nova Trento, Rodeio; Balneário Camboriú, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Laurentino, Mafra, Massaranduba, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso, Siderópolis.

²⁸ O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, uma tentativa do Governo Federal de promover a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O programa previa uma carga horária maior para as disciplinas, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e aulas diferenciadas.

A rede pública estadual de Santa Catarina oferece o ensino de quatro línguas estrangeiras: o alemão, o espanhol, o inglês e o italiano. Em alguns casos, são disponibilizados no contraturno dos(as) alunos(as). Com a oferta do ensino médio integral e inovador, quando o aluno(a) fica na escola em período integral, o mesmo pode optar por duas línguas estrangeiras, sendo o inglês obrigatório, com cinco aulas semanais, e uma segunda língua, com duas aulas semanais. (FABRO, 2015, p. 153)

Nesse caso, a variação no número de alunos matriculados nas aulas de língua italiana pode mudar por vários fatores, desde o número de alunos matriculados na escola, até fatores mais subjetivos como os interesses pessoais desses alunos. O principal dado é a oferta de italiano, que se manteve na rede estadual em cinco municípios catarinenses: Arroio Trinta, Ascurra, Iomerê, Lindóia do Sul, e Rodeio.

Em um estudo mais recente, Valle (2018) apresenta dados sobre o ensino de italiano na rede estadual e municipal de SC. Em seu artigo, a autora se propõe a realizar

um breve panorama atualizado sobre a oferta de língua italiana no Estado de Santa Catarina e refletir sobre as contribuições das perspectivas linguísticas conectadas com as demandas contemporâneas [...] para o ensino de língua estrangeira em contextos de imigração. (VALLE, 2018, p. 3396)

Após abordar o panorama sobre o ensino de italiano no Brasil, a autora elabora um mapeamento da oferta de italiano em SC nas redes municipais e estadual. No que diz respeito à rede estadual, com informações obtidas junto à SED/SC, no ano de 2017 três escolas ofertavam o italiano nos municípios de Arroio Trinta, Iomerê e Lindóia do Sul, atendendo um total de 160 alunos, contando com 3 professores de italiano. O Quadro 4, a seguir, apresenta uma síntese dos dados referentes à rede estadual apresentados por Balthazar (2009), Fabro (2015) e Valle (2018).

Quadro 4 – Oferta de italiano na rede estadual – comparativo

	Balthazar (2009)	Fabro (2015)	Valle (2018)
Ano	2008	2012	2017
Fonte	SED / SC	SED/SC	SED/SC
Nomes dos municípios	Arroio Trinta	Arroio Trinta	Arroio Trinta
	Ascurra	Ascurra	—
	Iomerê	Iomerê	Iomerê
	Lindóia do Sul	Lindóia do Sul	Lindóia do Sul
	Nova Trento	—	—
	—	Rio do Oeste	—
	Rodeio	Rodeio	—
Nº escolas	6	6	3
Nº alunos	1489	1002	160
Nº profes.	10	ñ informado	3

Fonte: baseado em BALTHAZAR, 2009; FABRO, 2015; VALLE, 2018.

Observando o Quadro 4 é possível perceber que de 2012 a 2017 a oferta de italiano caiu pela metade em número de escolas, além de uma redução ainda mais significativa em relação ao número de alunos matriculados que caiu 84%, passando de 1002, em 2012, para

160, em 2017. Valle aponta que, de acordo com informações das Gerências Regionais de Educação (GERED) de Brusque e de Timbó, entre as possíveis causas para a descontinuidade do italiano na rede estadual estão: “a falta de professores (já que muitos se aposentaram e não ocorreram novas contratações) e a falta de demanda pela língua (já que poucos alunos se inscreviam na disciplina, preferindo o inglês)” (VALLE, 2018, p. 3400).

Para além disso, professores entrevistados por Fabro (2015) já manifestavam preocupação em relação à continuidade da oferta de italiano na rede estadual: “algumas escolas estaduais levantaram que, conforme os alunos estão se formando, não ocorre a abertura de outras turmas” (FABRO, 2015, p. 193). Entre os motivos para essa descontinuidade, alguns dos professores entrevistados pela autora apontaram para a mudança na legislação, com a promulgação da Lei 11.161²⁹, que promovia o ensino do espanhol: “alguns(as) professores(as) do ensino médio levantaram a possibilidade de que a língua italiana venha a ser substituída pelo ensino da língua espanhola, como incentivo do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL” (FABRO, 2015, p. 193). No entanto a lei em questão é de 2005 e até 2012 (ano em que foram realizadas as entrevistas por Fabro) já havia se encerrado o período de implantação da lei, o qual era de cinco anos, portanto é presumível que essa lei teve pouco impacto na oferta de italiano ao longo dos anos que se seguiram à sua implantação, posto que houve pouca mudança na oferta entre os anos 2008 e 2012, como exposto no Quadro 4.

Por outro lado, para além da falta de professores e de demanda por parte dos alunos, motivos apontados por Valle, é possível que a promulgação da Lei 13.415³⁰, de 16 de fevereiro de 2017, que estipula a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, possa ter impacto sobre a oferta de outras línguas estrangeiras na rede pública. É certo que os dados obtidos por Valle não repercutem ainda os reflexos da Lei 13.415, posto que foram obtidos no ano de aprovação da lei, sendo que a implementação das mudanças estipuladas se daria somente partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual ocorreu em dezembro de 2017. Contudo, discutir os possíveis impactos da referida lei na oferta de italiano é uma das

²⁹ A lei 11.161 promulgava a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no Ensino Médio: “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.” (BRASIL, 2005).

³⁰ Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estipulando, por exemplo, no artigo 35, parágrafo 4º: “[o]s currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).

questões a que nos propomos nesta tese, que tem como um dos objetivos problematizar as políticas linguísticas (das esferas federal, estadual e municipal) que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses. Essa discussão será realizada mais adiante na seção 5.3, após apresentarmos um mapeamento da oferta de italiano na rede pública de SC.

Valle (2018), assim como Zorzan (2014) e Fabro (2015), também apresenta informações sobre a oferta de italiano nas redes municipais. Os dados obtidos pela autora, junto ao CCI de Curitiba, apontam que em 2017 o italiano era ofertado na rede municipal de 17 municípios catarinenses, atendendo um total de 5.023 alunos e contando com 34 professores. Os municípios elencados por Valle são: Arroio Trinta, Concórdia, Cocal do Sul, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Macieira, Mafra, Massaranduba, Morro Grande, Nova Veneza, Rodeio, Salto Veloso, Siderópolis, Treviso e Urussanga. A maior parte desses municípios já havia sido elencada nos estudos de Balthazar, Zorzan e Fabro, no entanto os municípios de Cocal do Sul, Macieira e Treviso não haviam sido mencionados anteriormente, sendo assim, ampliando a lista de cidades de interesse desta pesquisa que passa a contar com 27 municípios: Arroio Trinta, Ascurra, Balneário Camboriú, Cocal do sul, Concórdia, Iomerê, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Lindóia do Sul, Macieira, Mafra, Massaranduba, Morro Grande, Nova Trento, Nova Veneza, Rio do Oeste, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso, São Joaquim, Siderópolis, Taió, Treviso, Urussanga.

Percebe-se que a oferta de italiano em SC ocorre principalmente nas redes municipais, como mostram os estudos de Zorzan (2014), Fabro (2015) e Valle (2018), o que dificulta em certa medida o recolhimento de informações sobre esse cenário, posto que o estado de SC conta com 295 municípios, dos quais 202 apresentam histórico de imigração italiana, segundo Fabro. Assim, o CCI de Curitiba, que possui acordos de cooperação com algumas prefeituras de SC, parece ser a fonte que mais centraliza dados a respeito da oferta de italiano nas redes municipais do estado. Diferentemente do que ocorreu na rede estadual, onde a oferta de italiano parece ter sofrido pouca variação entre os dois primeiros estudos (2009 e 2012) e tendo diminuído consideravelmente em 2017, nas redes municipais essa oferta parece apresentar maior variação. O Quadro 5, a seguir, mostra uma síntese das informações apresentadas por Zorzan (2014), Fabro (2015) e Valle (2018) referentes ao italiano nas escolas municipais.

Quadro 5 – Oferta de italiano nas redes municipais – comparativo

	Fabro (2015)	Zorzán (2014)	Valle (2018)
Ano	2012	2013	2017
Fonte	Prefeituras e CCI	CCI	CCI
Nomes dos municípios	Arroio Trinta	Arroio Trinta	Arroio Trinta
	—	Balneário Camboriú	—
	Concórdia	Concórdia	Concórdia
	—	—	Cocal do Sul
	Iomerê	—	—
	Jaborá	Jaborá	—
	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul
	—	Joinville	Joinville
	Lacerdópolis	—	Lacerdópolis
	Laurentino	Laurentino	Laurentino
	—	—	Macieira
	—	Mafra	Mafra
	—	Massaranduba	Massaranduba
	Morro Grande	Morro Grande	Morro Grande
	Nova Veneza	Nova Veneza	Nova Veneza
	Rio do Sul	—	—
	Rodeio	—	—
	Salto Veloso	Salto Veloso	Salto Veloso
	São Joaquim	—	—
	Siderópolis	Siderópolis	Siderópolis
Taió	—	—	
—	—	Treviso	
Urussanga	—	Urussanga	
Nº cidades	16	13	17
Nº escolas	43	ñ informado	ñ informado
Nº alunos	7812	ñ informado	5023
Nº profess.	ñ informado	ñ informado	34

Fonte: baseado em ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; VALLE (2018).

É possível perceber que entre os anos de 2012 e 2017, o número de alunos matriculados nas aulas de italiano nas redes municipais caiu 35,7% (de 7812, em 2012, para 5023, em 2017). Por outro lado, o número de professores aumentou, pois em 2012 Fabro registra 28 professores atuando nas redes estadual e municipais, enquanto em 2017 Valle registra 37 professores, dos quais 34 atuam nas redes municipais. É possível que o aumento do número de professores atuando na área esteja relacionado ao maior número de municípios ofertando a língua italiana, ou mesmo a uma oferta ampliada para mais séries ou um número maior de escolas. É possível ainda que o mesmo professor atue em mais de uma escola, ou mesmo em escolas de municípios diferentes, e essa distinção não seja feita na hora de somar o número total de professores que atuam nos municípios que têm convênio com o CCI. No entanto, não é possível confirmar essas hipóteses, pois o estudo de Valle não aponta o número de escolas municipais atendidas, nem a relação de professores por município.

De qualquer forma, a redução do número de alunos matriculados na rede municipal é bem menor, se comparada àquela da rede estadual, o que sugere que o italiano tem mais força

na esfera municipal, possivelmente por atender a demandas locais. Em sua tese, Fabro entrevistou 24 professores de italiano, nas falas dos entrevistados, como explicação para a importância do ensino da língua italiana são citados: aprender uma língua é aprender uma cultura, portanto proporciona um enriquecimento cultural; muitos alunos são descendentes de italianos, e por isso a língua italiana estaria presente em situações cotidianas, além de proporcionar a preservação ou resgate das raízes culturais. Segundo a autora:

[a]o abordar a opinião dos(as) entrevistados(as) sobre a importância do ensino da língua italiana para os(as) alunos(as), percebeu-se que a grande maioria das respostas estão entrelaçadas com a questão da descendência, a preservação e o ‘resgate’ da cultura, bem como, o reencontro com a língua, como relata Marco: ‘Além da aprendizagem de uma nova língua mantêm-se vivas as tradições e a cultura’. (FABRO, 2015, p. 165)

É notória a relação entre o ensino de italiano e um ideário de tradição local que pode ou deve ser preservado ou até resgatado por meio do ensino de língua. Por mais que na rede estadual também se registre a oferta de italiano em municípios com presença marcante de imigração italiana, isso se torna ainda mais latente nas cidades que oferecem italiano na rede municipal. Em oito cidades, em particular, a oferta de italiano parece não ter sido interrompida na rede municipal: Arroio Trinta, Concórdia, Jaraguá do Sul, Laurentino, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso e Siderópolis. São todos municípios onde se registra a presença de imigrantes italianos ou de seus descendentes, principalmente nas regiões sul (Nova Veneza, Morro Grande e Siderópolis) e meio-oeste (Arroio Trinta, Salto Veloso e Concórdia) do estado. Em Arroio Trinta, inclusive, a oferta de italiano se manteve na rede estadual desde 2009. Além disso, o município conta desde 2012 com o projeto *Gemellaggio*³¹, pacto de cooperação e amizade com a cidade de San Paolo di Piave, na Itália, cujo título de cidade irmã foi concedido em 2012 “considerando os estreitos vínculos histórico-culturais que unem Arroio Trinta ao Município italiano de San Paolo di Piave, de cuja região são originários os muitos imigrantes responsáveis por nossa colonização” (ARROIO TRINTA, 2012). Entre as ações promovidas pelo município de Arroio Trinta por meio do *gemellaggio*, está a visita e o curso de aperfeiçoamento, na cidade irmã italiana, para professores de italiano do município.

Além disso, os municípios de Nova Veneza, Morro Grande e Siderópolis compõem, junto a Treviso e Urussanga, um forte núcleo de imigração italiana no sul do estado, como já

³¹ *Gemellaggio* é um acordo de cooperação entre duas cidades de países diferentes, chamadas, nos termos de tal acordo, como cidades irmãs. Em Arroio Trinta, a Lei Nº 1594, de 16/07/2012, concede o título honorífico de cidade irmã (*gemellaggio*) de Arroio Trinta à cidade italiana de San Paolo De Piave.

foi exposto na seção 2.1. Na região do estado onde estão localizadas essas cidades, a imigração italiana foi predominante. De acordo com Ortale e Zorzan (2013, p. 126):

duas colônias se destacam na história da imigração italiana no estado de Santa Catarina por se tornarem as únicas com predomínio da população italiana: Urussanga, que em 1878, contava com 7000 italianos e Nova Venezia, que em 1884, tinha uma população de 2885 italianos.

A presença do ensino de italiano é forte nessa região. De acordo com os dados recolhidos por Fabro (2015), 18 das 43 escolas municipais com oferta de italiano no ano de 2012 estavam concentradas na região sul do estado: nove escolas em Nova Veneza, uma em Morro Grande, três em Siderópolis e cinco em Urussanga. Embora não seja possível estabelecer qual o número de alunos de italiano atendidos em cada município, o número expressivo de escolas com oferta de italiano nas cidades de Urussanga e Nova Veneza se destaca. Tanto a presença difusa do italiano nas escolas municipais quanto a manutenção do ensino de italiano ao longo dos anos podem estar relacionadas ao histórico de imigração italiana na região. A colônia de Nova Veneza, por exemplo, foi fundada em 1881 a partir da chegada de mais de 2.000 italianos oriundos de Veneza (VIEIRA FILHO; WEISSHEIMER, 2011, p. 96). É possível que esse histórico tenha gerado um vínculo identitário associado a um ideal de italianidade que permanece até os dias de hoje e para o qual a língua pode ser um motor de manutenção.

Além disso, os municípios de Nova Veneza, Morro Grande, Siderópolis e Urussanga promulgaram leis³² instituindo o ensino de italiano no currículo das escolas municipais. Para além dessas leis, o *gemellaggio* é um elemento que corrobora um ideal de italianidade nessa região. Os municípios de Nova Veneza, Siderópolis, Treviso e Urussanga têm pactos de amizade com as cidades italianas Malo, Forno di Zoldo (atual Val di Zoldo³³), Farra de Soligo e Longarone, respectivamente. No caso de Urussanga, por exemplo, o pacto com Longarone data de 1992, portanto um longo período que promoveu, entre outras ações, intercâmbio de brasileiros na Itália.

Com o *gemellaggio*, as oportunidades dos ítalo-brasileiros ingressarem e trabalharem documentados na Itália aumentaram, como ocorrido em Urussanga, que possui o *gemellaggio* com a cidade italiana de Longarone desde o ano de 1992.

³² Em Siderópolis a Lei 1210/97, de 10 de novembro de 1997; em Urussanga a Lei 1814, de 20 de junho de 2001; em Nova Veneza a Lei 1535, de 01 de março de 2002; e em Morro Grande a 610/2006, de 07 de dezembro de 2006.

³³ O pacto foi estabelecido a princípios entre as cidades de Siderópolis e Forno di Zoldo. No entanto segundo notícia publicada no site da prefeitura de Siderópolis, o nome da cidade italiana passou a ser Val di Zoldo, devido a “unificação entre Forno Di Zoldo e Zoldo Alto em 23 de fevereiro de 2016”. (Disponível em: <https://www.sideropolis.sc.gov.br/noticias/ver/2016/10/gemellaggio-entre-sideropolis-e-val-di-zoldo-sera-renovado-na-italia>. Acesso em 13 de abril de 2021.)

Criaram-se, através desse pacto, variadas oportunidades de emprego para os uruçanguenses [...]. (TOMASI, 2012, p. 47)

A promoção e a manutenção do ensino de italiano nessas cidades pode ser também uma forma de propiciar à população a oportunidade de realizar intercâmbios na Itália, haja vista as relações estabelecidas entre as cidades irmãs. Esse tipo de cooperação, que ocorre a nível municipal, também pode ser um dos fatores que faz com que o ensino de italiano tenha mais força nas redes municipais do que na rede estadual.

Quanto à continuidade do ensino de italiano nas redes municipais, Fabro (2015) já apontava para uma tendência a sua manutenção:

[n]as escolas municipais, a tendência na sua maioria é que permaneça, pois, como algumas já estão incluídas na grade curricular — via legislação — tende a ser mantida; contudo, alguns destacam os problemas que a cada eleição municipal podem acontecer alterações por não estarem oficializadas no currículo. [...] Em relação ao Projeto de Jaraguá do Sul, esse tende a continuar e está sendo construído com o passar dos anos. (FABRO, 2015, p. 193)

De acordo com a autora, os professores manifestaram alguns motivos para a descontinuidade do ensino de italiano nos municípios, tais quais: a falta de apoio financeiro (principalmente do governo italiano); falta de legislação que garanta o italiano no currículo das escolas, podendo levar ao encerramento de projetos com a mudança de governo a cada eleição municipal; falta de profissionais qualificados, pois em muitos casos não há professores licenciados na área, portanto dependem de formação de língua fornecida por entidades como o CCI. Diante disso é seguro afirmar que municípios que apresentam legislação (sejam leis que instituem o italiano no currículo, seja acordos de cooperação como o *gemellaggio*) que ampare a oferta de italiano têm maior probabilidade de manter essa oferta do que municípios que atuem apenas por projetos que ofertam o italiano como atividade extracurricular.

Fazendo um comparativo entre os dados recolhidos por Fabro (2015) e Valle (2012), verifica-se que alguns municípios que ofertavam italiano em 2012 não são mencionados por Valle (2018), são eles: Iomerê, Jaborá e Taió. É possível que a oferta de italiano tenha sido interrompida nessas localidades, por um dos motivos apontados anteriormente por Fabro. No entanto, precisamos assumir a possibilidade de que a não menção desses municípios no estudo posterior corresponda a uma diferença na metodologia de coleta de dados, posto que Fabro (2015) não obtendo resposta do CCI, o qual foi fonte de dados para as pesquisas de Valle (2018) e Zorzan (2014), entrou em contato diretamente com as prefeituras. Assim, é possível que, mesmo sem convênio com o CCI, os municípios de Iomerê, Jaborá e Taió tenham mantido a oferta de italiano. Por isso se faz necessário um novo mapeamento, a fim de verificar a continuidade da oferta de italiano nesses municípios.

Além dos estudos publicados³⁴ e resenhados nesta seção, tivemos acesso ao “Relatório final: Leitorado in loco” (COUTRO, 2015, não publicado), documento cedido pela *lettora in loco*³⁵, no ano de 2015, do curso de Letras Italiano da UFSC, Amabile Coutro. O documento apresenta os resultados de um levantamento sobre a oferta de italiano nas escolas públicas de SC, esse levantamento constituía parte do plano de atividades da *lettora*. Trata-se de um documento relevante para esta tese, uma vez que se propõe a mapear a oferta de italiano nas redes públicas do estado (municipais e estaduais), apresentando, em alguns casos, informações como o nível de ensino em que ocorre a oferta ou se esta se dá como componente curricular ou extracurricular. Contudo não consta no documento a metodologia utilizada para a coleta das informações, as quais, por sua vez, não são uniformes: há casos em que são indicados número de escolas e de alunos, outros em que apenas se informa o nível de ensino, por exemplo. Por esses motivos, não podemos confirmar as fontes consultadas pela autora, nem os critérios para escolha dos municípios investigados. Os dados cedidos por Coutro estão registrados no Quadro 6.

Quadro 6 – Oferta de italiano em 2015: níveis de ensino e caráter da oferta

Municípios	Rede	Níveis de ensino	Caráter da oferta
Arroio Trinta	Municipal	Fundamental I	Curricular
	Estadual	Fundamental II e Ensino Médio	Não inf.
Acurra*	Municipal	Não inf.	Não inf.
Balneário Camboriú	Municipal	Não inf.	Extracurricular
Celso Ramos	Municipal	Não inf.	Curricular
Concórdia	Municipal	Não inf.	Curricular
Gaspar*	Municipal	Não inf.	Extracurricular
Iomerê*	Municipal	Não inf.	Extracurricular
Joinville	Municipal	Não inf.	Extracurricular
Lindóia do Sul	Estadual	Fundamental II	Não inf.
Luiz Alves*	Estadual	Não inf.	Extracurricular
Meleiro*	Municipal	Não inf.	Extracurricular
Morro Grande	Municipal	Não inf.	Curricular
Nova Trento*	Não inf.	Não inf.	Não inf.
Nova Veneza	Municipal	Fundamental I e II	Curricular
Rodeio	Municipal	Não inf.	Curricular
Salto Veloso	Municipal	Fundamental I e II	Curricular
Siderópolis	Municipal	Não inf.	Curricular
Treviso	Municipal	Não inf.	Curricular
Urussanga	Municipal	Fundamental I	Curricular

Fonte: Elaboração própria, baseada em Coutro (2015).

³⁴ Balthazar (2009), Zorzan (2014), Fabro (2015) e Valle (2018).

³⁵ *Lettore in loco* é um docente da área de Letras, neste caso, selecionado por meio de edital promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU). Trata-se de profissional com habilitação em italiano, responsável por ministrar cursos de extensão para a promoção da língua e da cultura italianas, organizar eventos sobre ensino e aprendizagem e participar de atividades didáticas de língua italiana.

Dos municípios investigados pela autora, em 19 foi registrada oferta de italiano em escolas públicas, dos quais seis, sinalizados no quadro com o asterisco, tiveram a oferta interrompida, isto é, na data da pesquisa, em 2015, esses seis municípios (Ascurra, Gaspar, Iomerê, Luiz Alves, Meleiro e Nova Trento) não ofertavam o italiano na rede pública, porém já o tinham feito anteriormente. No caso de Ascurra, Coutro registra como motivos para a interrupção da oferta a falta de interesse dos alunos e a falta de professores, já nos outros municípios não são registradas as causas da interrupção. Vale ressaltar também que Gaspar, Iomerê, Luiz Alves e Meleiro tinham o italiano como componente extracurricular, o que pode ter contribuído para a sua descontinuidade, pois como apontado por Fabro (2015), às vezes a falta de legislação que ampare a oferta do italiano pode levar a sua descontinuidade, por exemplo, com a troca de governo em eleições municipais.

Os dados apresentados no Quadro 6 mostram predomínio da oferta de italiano na rede municipal, assim como apontado pelos estudos de Fabro (2015) e Valle (2018). Das 13 cidades com oferta de italiano em 2015, em 11 a oferta ocorria na rede municipal, sendo que em Arroio Trinta, a oferta ocorria também na rede estadual. Isso indica uma presença mais marcante do italiano no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio, principalmente se considerarmos o número reduzido de alunos matriculados na rede estadual quando comparado ao número das redes municipais. É importante ressaltar que nos levantamentos realizados por Balthazar (2009) e Fabro (2015), embora haja registro de número de alunos matriculados nas aulas de italiano na rede estadual, não são especificados os níveis de ensino em que ocorria a oferta de italiano. Portanto, é possível que as matrículas da rede estadual não correspondam somente ao Ensino Médio.

Outro dado relevante do levantamento de Coutro é o fato de que em 10, dos 13 municípios em que a oferta não foi interrompida, o italiano está inserido como componente curricular; em Balneário Camboriú e Joinville, o italiano é ofertado como atividade extracurricular, e em Lindóia do Sul não há essa informação. Esse dado corrobora a hipótese de que o amparo legal, seja pela inserção do italiano no currículo ou por desenvolvimento de projetos de cooperação, é um fator para a manutenção da oferta, especialmente se considerarmos que a maior parte desses municípios, como já apontado anteriormente, tem leis municipais que inserem o italiano no currículo ou pactos de cooperação por meio do *gemellaggio*: Arroio Trinta, Nova Veneza, Morro Grande, Siderópolis, Treviso e Urusanga.

Destacamos ainda que alguns dos municípios registrados por Fabro (2015) não são apontados nos dados de Coutro, a saber: Jaborá, Jaraguá do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Rio do Sul, São Joaquim, Taió (na rede municipal); e Rio do Oeste (na rede estadual). Dentre

eles, apenas Jaraguá do Sul, Lacerdópolis e Laurentino são citados no estudo posterior de Valle (2018). Por outro lado, são elencados quatro municípios que não foram citados nos outros estudos: Celso Ramos, Gaspar, Luiz Alves e Meleiro. Desse modo, a lista de interesse desta pesquisa se amplia, chegando a um total de 31 municípios: Arroio Trinta, Ascurra, Balneário Camboriú, Celso Ramos, Cocal do sul, Concórdia, Gaspar, Iomerê, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Lindóia do Sul, Luiz Alves, Macieira, Mafra, Massaranduba, Meleiro, Morro Grande, Nova Trento, Nova Veneza, Rio do Oeste, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso, São Joaquim, Siderópolis, Taió, Treviso, Urussanga.

Além dos municípios com oferta de italiano na rede pública, Coutro registra em seu levantamento outras 24 cidades que teriam colonização italiana e possível “interesse em ensinar italiano”: Apiúna, Blumenau, Botuverá, Braço Do Norte, Brusque, Caçador, Cocal Do Sul, Criciúma, Grão Pará, Itajaí, Orleans, Palma Sola, Pedras Grandes, Pinheiro Preto, Pomerode, Rio Dos Cedros, São João Batista, São Ludgero, Seara, Taió, Tangará, Treze De Maio, Tubarão e Videira. Desses municípios apenas Cocal do Sul e Taió são elencados nos estudos publicados por Valle (2018) e Fabro (2015), respectivamente. Como já sinalizado anteriormente, o documento cedido pela autora não registra a metodologia de coleta de dados nem os critérios adotados para a escolha dos municípios de interesse, no entanto, consideramos relevante inserir, em nossa lista de interesse, essas outras cidades, mesmo que não tivessem registro de oferta na época da coleta de dados, sobretudo considerando o fato de que dois dos 24 municípios tiveram registro de oferta de italiano na rede pública em outras pesquisas.

Nesta seção apresentamos as pesquisas de Balthazar (2009), Zorzan (2014), Fabro (2015), Coutro (2015) e Valle (2018), as quais trazem dados sobre a oferta de italiano nas redes municipais e estadual de Santa Catarina. Embora cada um dos estudos tenha objetivos e metodologias diferentes, suas contribuições são relevantes para a composição de um retrato do cenário atual da oferta de italiano nas escolas públicas do estado. Temos consciência da ausência de homogeneidade entre os dados dos estudos resenhados, a qual é um indicativo da dificuldade de obter informações a respeito desse cenário posto o caráter difuso das informações, o que requer a consulta de variadas fontes (secretarias municipais e estadual de educação, centros de cultura italiana, consulados).

Sendo assim, para a realização desta pesquisa, com o intuito de mapear o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina, partimos dos estudos já realizados e resenhados nesta seção para compor uma lista de 53 municípios de interesse: Apiúna, Arroio Trinta, Ascurra, Balneário Camboriú, Blumenau, Botuverá, Braço Do Norte, Brusque,

Caçador, Celso Ramos, Cocal do sul, Concórdia, Criciúma, Gaspar, Grão Pará, Iomerê, Itajaí, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Lindóia do Sul, Luiz Alves, Macieira, Mafra, Massaranduba, Meleiro, Morro Grande, Nova Trento, Nova Veneza, Orleans, Palma Sola, Pedras Grandes, Pinheiro Preto, Pomerode, Rio do Oeste, Rio do Sul, Rio dos Cedros, Rodeio, Salto Veloso, São João Batista, São Joaquim, São Ludgero, Seara, Siderópolis, Taió, Tangará, Treviso, Treze De Maio, Tubarão, Urussanga e Videira.

A pesquisa partiu dessa lista de municípios para compor um cenário recente da oferta de italiano nas redes públicas de SC. Nosso propósito é realizar uma pesquisa crítica no âmbito da linguística aplicada, logo uma pesquisa atenta aos elementos que compõem seu *locus*. Assim, algumas questões parecem não inteiramente respondidas pelas pesquisas realizadas até o momento: o perfil dos professores que atuam no ensino de italiano em SC; o espaço que o italiano ocupa nos currículos das escolas onde está inserido; e as políticas linguísticas subjacentes ao ensino de italiano no estado. Antes, porém, de passar à metodologia da pesquisa, é importante apresentar as bases teóricas que orientam esta tese, as quais são discutidas no capítulo seguinte.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico que embasa esta tese, começando pela discussão a respeito da pesquisa sob a perspectiva da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006a; PENNYCOOK, 1998; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 1998; RAJAGOPALAN, 2006; SIGNORINI, 2006). A seguir são debatidos conceitos chave desta tese, dentre os quais: língua, dialeto e norma (BAGNO, 2011; GONÇALVES; 2011; LAGARES, 2011; MILROY, 2011; SILVESTRE; 2007). Consideramos importante discutir esses conceitos tendo em vista sua relevância para pensar as dinâmicas subjacentes ao ensino de italiano como língua estrangeira em escolas públicas de SC. Por fim, dedicamos uma seção à discussão sobre a relação entre língua e identidade (PENNA, 1998; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN; 1998), nacionalidade (ANDERSON; 2008) e memória coletiva (HALBWACHS, 1990), considerando a particularidade da oferta de italiano em municípios com presença marcante de imigração italiana.

3.1 PESQUISA E LINGUA(GEM) SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A presente pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), entendida nesta tese como disciplina autônoma, “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). De acordo com Moita Lopes (2006, pp. 17-18),

[a] compreensão de que a LA não é aplicação de linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo [...]. Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas [...], a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula.

Seguindo esse novo paradigma, a LA é entendida não como um campo disciplinar ou interdisciplinar, no qual diversas disciplinas são acionadas (cada qual com seus conceitos entendidos dentro de seu campo disciplinar) sem cooperação, sem troca, mas como um campo transdisciplinar, atravessando as disciplinas, propondo novos esquemas cognitivos. De acordo com Morin (2010, p. 115), “o importante não é apenas a ideia de inter e de trans. Devemos ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhe é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meios elas nascem, levantam problemas,

ficam esclerosadas e transformam-se.” Desse modo, nos propomos não apenas a acionar conceitos de diferentes áreas, mas a colocar diferentes conceitos em diálogo considerando seu contexto, suas condições culturais e sociais.

Para além de uma LA guiada por uma concepção de linguagem “representacionalista” ou “estruturalista”, Pennycook (1998) trata de uma terceira concepção, baseada nos trabalhos de Bakhtin, Volochínov e Foucault, que “constitui-se em uma política de representação, em uma compreensão de como a linguagem é construída socialmente e de como ela produz mudança e é mudada socialmente. Essa concepção identifica a linguagem como uma cena de conflito [...]” (PENNYCOCK, 1998, p. 37). É essa terceira concepção, apresentada por Pennycook, que guia a nossa pesquisa; portanto nos propomos a olhar a língua(gem) (nesse caso mais especificamente nos detemos sobre o italiano) como uma construção social e como cena de conflito, isto é, como lugar onde se manifestam tensões.

Seguindo essa concepção de língua, entendemos que a pesquisa dentro da linguística requer um olhar mais amplo, não voltado apenas para a língua e seus falantes, mas direcionado às contingências históricas, sociais e culturais que constituem os sujeitos que operam com a língua. Nesse sentido, destacamos o que aponta Moita Lopes (2006a, p. 21):

[a] necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Partindo dessa perspectiva, antes de apresentar propostas de solução para possíveis “problemas” relacionados ao objeto desta pesquisa, a saber, o ensino de italiano nas escolas públicas de SC³⁶, faz-se necessário um estudo das questões socioculturais, políticas e históricas do cenário em tela. Como destaca Moita Lopes (2006a), o objetivo da LA não é solucionar problemas relacionados à linguagem, mas sim problematizar as situações de uso da língua para que novas possibilidades sejam entrevistas. Para o linguista, trata-se de levar em conta questões sociopolíticas do contexto de uso da linguagem, “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem” (MOITA LOPES, 2006a, p.23), bem como que se considere os interesses dos sujeitos envolvidos no contexto de aplicação da pesquisa. Por esse motivo, no capítulo precedente situamos o cenário da pesquisa, abordando o contexto de imigração italiana no estado catarinense, bem como a trajetória do ensino de italiano nas comunidades de imigrantes

³⁶ Por exemplo, uma discussão detalhada sobre a possível escassez de materiais didáticos específicos para o ensino de italiano na rede pública de Santa Catarina (cf. MASCARELLO, 2015).

italianos e seus descendentes. Além disso, para que possamos compreender de que modo o italiano se constitui, e como as práticas linguísticas em italiano se articulam nas comunidades em cujas escolas esse idioma é ofertado, é preciso ainda considerar os conceitos de língua, norma e dialeto que circulam nesses espaços, bem como o modo como se constituem as identidades dentro dessas comunidades.

Nos termos de Pennycook (2006), na pesquisa, é preciso transgredir as fronteiras disciplinares, tanto política quanto teoricamente, não apenas se servir de conceitos de determinadas disciplinas, mas questioná-los, pensar o que não deveria ser pensado. De acordo com o autor, “a teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

De acordo com Rajagopalan (2006), pelo fato de a LA ter surgido à sombra da linguística teórica — a linguística dita “pura” —, é preciso “romper — na medida do possível — com a tradição, a fim de repensar o futuro do campo de forma livre e desimpedida” (RAJAGOPALAN, 2006, p.149). Por isso seria necessário, segundo o autor, repensar o papel da LA. O autor trata, então, da Linguística Crítica (LC), que seria uma nova proposta que se distancia da chamada linguística *mainstream*, “ou ortodoxa”, a qual é baseada no princípio da neutralidade do cientista em relação ao objeto de estudo. A LC negaria, portanto, a neutralidade, promovendo a compreensão de que as atividades científicas têm uma dimensão política, isto é, o objetivo de intervir na realidade posta: “o que, no fundo, esses pesquisadores estão sugerindo é que a prática deve não só instituir a teoria, mas também servir de palco para explorar a base ideológica que sustenta diferentes propostas teóricas” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 164). O linguista finaliza destacando um certo consenso de que teorias que não tenham relação com a prática — ou que não cheguem à aplicabilidade prática — são irrelevantes, e sublinha a necessidade de a LA reconhecer que “a teoria precisa ser moldada segundo as especificidades da prática” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165).

Sob essa perspectiva, as práticas discursivas não são neutras, elas são permeadas pela ideologia, atravessadas por relações de poder. Segundo Fabrício (2006, p. 48), as bases epistemológicas da LA mudam, trazendo a compreensão de linguagem como prática social, “ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”; mais do que isso, essas práticas sociais, não neutras, implicam escolhas ideológicas perpassadas por relações de poder:

[...] destaco a orientação explícita para o desenvolvimento de uma *agenda política*, de uma *agenda transformadora/intervencionista* e de uma *agenda ética*, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos

diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas. (FABRÍCIO, 2006, p. 49, grifos da autora)

Assim, esta pesquisa — de base histórico-cultural — vislumbra problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina, atentando para o modo como essas políticas se manifestam nos discursos docentes e como impactam na práxis. Não se trata apenas de descrever esses discursos pois, como apresenta Pennycook, as bases para uma LA que ele chama de “transgressiva” requerem

tanto um foco incansável nas operações de poder como também um questionamento implacável em relação aos termos que usamos [...]. Por um lado, a urgência e as realidades do embate político; por outro, a necessidade de questionar sempre nossas próprias pressuposições, assim como as dos outros. (PENNYCOOK, 2006, p. 70)

Por isso, é importante explicitar também que nosso objetivo não é valorar esses discursos atribuindo-lhes rótulos, mas sim levantar questionamentos a seu respeito buscando situá-los política, histórica e socioculturalmente, a fim de aventar novas formas de compreensão desse cenário. Isso porque entendemos o discurso como político, ideológico, nunca neutro, isento (cf. KUMARAVADIVELU, 2006). O olhar para os discursos docentes emerge também da concepção de que “discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. [...] O discurso, nesse sentido, é um campo de domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140). Assim, discutir os conceitos de língua, dialeto e norma manifestos nos discursos docentes contribui para que possamos compreender quais são os discursos que informam a prática docente e a produção de conhecimento no cenário da pesquisa.

Desse modo, buscamos seguir uma dimensão crítica da LA, como proposta por Pennycook, segundo o qual a dimensão crítica abre a possibilidade para a discussão de questões que até então não seriam consideradas de interesse da área: “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade [...]” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Com base em Janks, Pennycook (2006) aponta para a importância de compreender interrelações entre dominação (*domínio*: efeitos de poder), acesso (*disparidade* de acesso), diversidade (*diferença*) e planejamento (*desejo*: “como identidade e agenciamento estão relacionados”). Com o intuito de interrelacionar esses pontos, Pennycook (2006) estabelece possíveis perguntas problematizadoras sob a perspectiva da LA. Nesse sentido, a partir do movimento sugerido por Pennycook, propomos também, para cada ponto, questões relacionadas ao objeto desta pesquisa. No caso do ensino de italiano na rede pública de SC, cabe levantar os seguintes questionamentos:

Domínio: que variante(s) tem(têm) poder em que contexto(s)? Qual o lugar do chamado “dialeto” nos discursos sobre a(s) língua(s) italiana(s)?

Disparidade: os estudantes de italiano da rede pública de SC têm acesso a que gêneros/registros? Professoras e professores da rede pública de SC têm acesso a que formação e discurso(s) sobre a língua?

Diferença: de que modo os chamados “dialeto” são representados nos discursos de professoras e professores? De que modo os alunos têm acesso aos ditos “dialeto”? Que outros discursos sobre a(s) língua(s) italiana(s) são possíveis?

Desejo: por que são agenciados determinados discursos e não outros sobre a(s) língua(s) italiana(s)?

Pennycook segue defendendo um ceticismo em relação a conceitos e categorias, “categorias compreendidas como naturais tais quais homem, mulher, classe, raça [...], linguagem e poder devem ser compreendidas como contingentes, dinâmicas e produzidas no particular” (PENNYCOOK, 2006, p. 71). O linguista adverte, ainda, sobre o cuidado necessário para que os próprios termos e conceitos empreendidos não sejam prejudiciais às comunidades com as quais trabalhamos: “precisamos ser sensíveis à natureza contingente de nossas terminologias”. O caráter desta pesquisa, portanto, é o de discutir, problematizar as dinâmicas e contingências de categorias-chave balizadoras do trabalho docente com a língua italiana em SC: “identidade”, “língua”, “dialeto” e “norma”.

Seguindo o que apresentam Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006a), a LA, enquanto disciplina, pode ser informada por outras disciplinas, não de forma estanque, por meio da escolha de determinados conceitos, mas por meio de um diálogo fluido. Nesta tese, esse diálogo será estabelecido principalmente com duas áreas. Por um lado, com a Glotopolítica, na qual se apoiam os debates sobre dialeto e norma, a partir de Bagno (2011), Gonçalves (2011), Haugen (1997), Hudson (1998), Lagares (2011), Milroy (2011) e Silvestre (2007), haja vista sua importância para discutir as dinâmicas e contingências das categorias-chave citadas anteriormente. Por outro lado, com a História, ao discutirmos questões de constituição de identidade e nacionalidade (ANDERSON; 2008) e memória coletiva (HALBWACHS, 1990), considerando os processos que contribuem para a constituição de identidade nas comunidades de descendentes de imigrantes italianos. Assim, com esta pesquisa buscamos novos modos de pensar o ensino de italiano no estado, acionando e colocando em diálogo conceitos de diferentes campos: língua, dialeto, norma, identidade (e daí nacionalidade) e memória coletiva.

Pensar a identidade, nesta pesquisa, parte da perspectiva do que Pennycook (2006) chama de uma virada performática da LA, que diz respeito, justamente, à virada na direção da identidade. Sob essa perspectiva, “as identidades são performadas em vez de pré-formadas” (PENNYCOOK, 2006, p. 80), o que significa assumir que as identidades não estão estabelecidas a priori, mas são desempenhadas, constituídas; nesse caso, a linguagem não representa/reflete a identidade, mas a identidade é constituída pela linguagem. Essa reflexão pode contribuir para pensar a questão da língua italiana no contexto de ensino da rede pública de SC, uma vez que essa oferta se manifesta, principalmente, em comunidades de imigração italiana.

De acordo com o Pennycook, essa discussão sobre performatividade “fornece um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que enfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, em vez de a identidade ser um construto pré-dado refletido no uso da linguagem” (PENNYCOOK, 2006, p. 81). Por esse ângulo, pode emergir a discussão de como os discursos sobre a(s) língua(s) italiana(s) (e sobre os dialetos), sobre o ser italiano (as evocações a uma memória coletiva), ou sobre a língua simplesmente (e daí também possivelmente sobre norma), compõem a identidade dos sujeitos professoras e professores de italiano. Para além disso, cabe levantar o questionamento sobre como seus discursos (de professoras e professores) podem incidir na constituição das identidades de sujeitos estudantes. De acordo com Pennycook (2006, p. 83), “necessitamos compreender o papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento”.

Todos esses questionamentos, que serão discutidos mais adiante, em alguma medida têm por base a legitimidade dos usos linguísticos. Signorini (2006) trata dessa questão, para além do linguístico, considerando questões socioculturais e políticas em uma sociedade democrática; esta, por sua vez, entendida não no sentido político, mas “enquanto instauração do litígio sobre igualdade de condições na comunicação social e nos processos de subjetivação do falante” (SIGNORINI, 2006, p.170).

A proposta de Signorini é inverter a lógica de legitimação pela norma, assim a autora sugere um novo paradigma no qual não são os determinados usos que o falante faz de uma língua que o legitimam enquanto falante daquela língua, mas, ao contrário, é o fato de o falante ser capaz de se comunicar em um coletivo que torna legítimos os usos que ele faz dessa língua. Seguindo essa proposta e exemplificando-a, o que legitimaria os ditos dialetos enquanto línguas seria o fato de eles serem utilizados por sujeitos dentro das comunidades de imigração, isto é, os usos dessas línguas por parte de pessoas da comunidade serviriam para

legitimá-los. O paradigma com o qual a autora busca romper tem raízes em uma cultura da padronização que resulta no que ela chama de “polarização diglössica” (SIGNORINI, 2006).

Essa “polarização diglössica” ocorre por meio de duas linhas que orientam os movimentos da língua em uso: uma centrípeta, de consolidação do valor de uma norma unificadora (padrão); e uma centrífuga, de tensionamento em prol da subversão desse valor. Signorini, no entanto, propõe que, na dinâmica da língua em uso, essas forças não podem ser compreendidas sob uma lógica diglössica, com fronteiras bem estabelecidas, pois essa dinâmica é orientada, segundo a autora, “pela controvérsia, pela ruptura e pelo dissenso”, e possui dois componentes fundamentais relacionados a processos de deslocamento de formas e sentidos da língua em função “dos modos de incidência dessas duas linhas de força, localmente, em cada situação” (SIGNORINI, 2006, p. 174). Dois são os componentes fundamentais dessa dinâmica orientada pelo dissenso: i) a diversificação dos fluxos de deslocamento do falante em suas práticas linguístico discursivas (tanto pelo espaço físico quanto pelas dinâmicas socioeconômicas e culturais); ii) a diversificação das agências de letramento, “espaços institucionais de produção e reprodução de práticas letradas, orais e escritas”, e dos tipos de letramento, “a variedade dessas práticas e de suas funções na comunicação social” (SIGNORINI, 2006, p.175).

Para além de uma lógica diglössica, buscando adentrar a perspectiva do princípio democrático do dissenso, é preciso compreender a diversificação dos fluxos de deslocamento e das agências e tipos de letramento na

vertiginosa proliferação dos híbridos que promove — hibridismo ou mixagem de formas, estilos, gêneros, protocolos — e na conseqüente maior visibilidade adquirida pelos processos de configuração e reconfiguração, localmente pelos falantes, de divisões e fronteiras nos usos da língua e nos modos de participação nas diferentes esferas de comunicação social. (SIGNORINI, 2006, p. 175-6)

Logo, não se trata de identificar movimentos centrífugos ou centrípetos, posto que, de acordo com Signorini, quanto mais forte a lógica diglössica, maior a dificuldade de identificar outras forças atuando no uso da língua que não aquelas já previstas no paradigma dual. O importante, portanto, é colocar o foco na dinâmica da controvérsia, não para buscar forças opostas atuando sobre os usos linguísticos, mas para buscar “evidências do caráter fundamentalmente provisório e polêmico de toda configuração linear e genérica de divisões, bordas, fronteiras e hierarquias em construção na e com a língua.” (SIGNORINI, 2006, p. 176). Para os fins desta pesquisa, por conseguinte, não se trata de buscar enquadrar os discursos de docentes sobre a(s) língua(s) italiana(s) em uma lógica dual, diglössica, mas levantar possibilidades de compreensão desses discursos sob uma perspectiva democrática do dissenso.

Já apontando na direção do objeto desta pesquisa, indicamos o que Signorini apresenta ao se referir a duas pesquisas (uma sobre a atuação de agricultoras na câmara da Paraíba e outra sobre analfabetismo funcional). A linguista destaca que apropriar-se de determinadas formas linguístico-discursivas não garantirá visibilidade ou mesmo acesso a determinadas esferas de poder, e conclui:

parece não haver transgressão das fronteiras e limites instituídos por essas partilhas no campo propriamente político de distribuição do ‘capital simbólico’, de que fala Bourdieu: maior visibilidade para os modos de intervenção que mobilizam padrões linguístico-discursivos (orais ou escritos) valorizados; menor visibilidade (ou ausência) para os modos de intervenção que mobilizam padrões linguístico-discursivos menos valorizados. (SIGNORINI, 2006, p. 178)

Para Signorini, o problema da lógica diglósica é justamente dividir os usos da língua em dois (o padrão e o não padrão), deixando passar outras possibilidades de compreensão dos usos linguísticos. Pensar a legitimidade da língua em uso por uma lógica democrática, como propõe a autora, é uma tentativa de focar novos domínios por onde transita o falante em suas práticas cotidianas de uso da língua. Segundo a autora, essa proposta tem cinco pressupostos baseados no “campo aplicado dos estudos da linguagem”:

- i. sua condição de “interface entre diferentes campos disciplinares” (SIGNORINI, 2006, p. 181), sem fronteiras definidas, colocando em diálogo teorias de campos disciplinares distintos;
- ii. seu potencial de (des)fazer hierarquias e (re)criar fronteiras por refletir sobre “a língua enquanto performance, ação, evento singular num dado espaço e tempo, e não repertório de formas, sistema ou gramática” (SIGNORINI, 2006, p. 182);
- iii. seu potencial de construção de objetos de investigação complexos, dinâmicos, “inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaço-temporais”, trata-se da língua em uso, não neutra, “em que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente” (SIGNORINI, 2006, p. 183), práticas sociais historicamente situadas;
- iv. sob sua perspectiva o estudo da língua também envolve a participação ativa do pesquisador e seus instrumentos de pesquisa, “todo o processo de reunir, organizar e constituir uma base de dados já é produzir conhecimento” (SIGNORINI, 2006, p. 187);
- v. seu potencial crítico, a problematização de visões estabelecidas, a tendência “a produzir um discurso sobre a língua que difere fortemente das normas e expectativas estabelecidas e até problematiza essas normas e expectativas, em

vez de mantê-las na condição habitual de fatos dados” (SIGNORINI, 2006, p.187).

Partindo desses pressupostos do campo aplicado, seguir a lógica do dissenso implica focar os tensionamentos e o que faz emergir a língua e o falante de forma transitória, situada. Para a autora, a pergunta do campo da LA seria “quando, como e com que efeito sociointeracional se dá a ruptura e o dissenso nos usos da língua por um falante específico, num contexto específico” (SIGNORINI, 2006, p. 184). No caso desta pesquisa significa focalizar os tensionamentos presentes nos discursos de professoras e professores de italiano sobre a(s) língua(s) italiana(s), e por conseguinte sobre as categorias “identidade”, “língua”, “dialeto”, “norma”. Trata-se de discutir e compreender quando, como e com que efeitos ocorre o dissenso nesses discursos em um contexto específico, a saber escolas públicas de SC de comunidades de descendentes de imigrantes italianos onde ocorre oferta do ensino de italiano.

Destacamos ainda que abordar o conceito de língua implica relacioná-lo ao conceito de identidade, o qual ganha relevo particular no cenário desta pesquisa, na qual circula um ideal de italianidade³⁷ (cf. SAVOLDI, 1998; TOMASI, 2002 e PAGNOTTA; ASSIS, 2017) que gere determinadas práticas sociais, tais quais práticas linguísticas. Abordando a relação entre língua e identidade, Rajagopalan (1998) afirma que definir a língua como um construto abstrato, estrutural, é simples, no entanto definir uma língua em específico, distingui-la de outra, depende de critérios outros, não propriamente linguísticos:

[c]omo os linguistas há muito perceberam, para seu grande embaraço, enquanto o conceito de “a língua” pode ser explicado de modo formal ou funcional, em termos behaviorísticos ou mentalistas ou em termos de qualquer uma das outras conhecidas oposições binárias cujas discussões lhes toma uma parte enorme do tempo, o conceito de “uma língua” apenas faz sentido quando entendido como sendo geopolítico.” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 25)

Nesse sentido, ao tratar do objeto desta pesquisa (o ensino de italiano como LE nas escolas públicas de SC) é preciso considerar mais do que critérios linguísticos para definir a língua italiana ensinada nas escolas catarinenses, é preciso atentar para questões históricas, sociais e identitárias subjacentes às políticas linguísticas que gerem a presença do italiano em determinados espaços, neste caso, mais especificamente, na esfera escolar pública.

Seguindo essa perspectiva, Rajagopalan, ao trazer as contribuições de uma linguística sob a perspectiva marxista, enfatiza a importância de olhar para o “falante” não apenas como um “indivíduo tendo uma existência inicial e primária (da qual se devem derivar outras

³⁷ A relação entre língua e identidade e a constituição de um ideal de italianidade é discutida mais adiante na seção 3.3.

categorias coletivas) [...]” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 32). O autor aponta para o fato de que nem todas as coletividades são naturais e traz como exemplo a ideia de “nacionalidade”, ou de igualdade perante uma língua nacional. Por fim, o linguista afirma:

[d]e fato, o estudo da língua tem muito a lucrar com abordagens que consideram os falantes nativos não como “mônadas” isoladas, mas como participantes numa rede socialmente definida de relacionamentos, que são reais pelo fato de os laços sociais que os mantêm unidos serem concretos. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 34)

A proposta de Rajagopalan é insistir na “natureza socializante” da língua, destacando o aspecto social, e não ideal (isolada do tempo e espaço), da linguagem, o mesmo também se aplica ao sujeito, ao falante, não ideal, mas situado no tempo e espaço. O linguista aponta ainda para a ideia de que o contexto no qual o falante se insere não é esgotável: “qualquer coisa que se possa dizer sobre o contexto é imediatamente incorporada àquele contexto. Isso significa que o contexto é simplesmente interminável” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 35). Seguindo essa perspectiva, uma pesquisa no campo da LA requer, em primeiro lugar, situar os sujeitos da pesquisa no tempo-espaço, no seu contexto, e em segundo lugar compreender que esse “contexto” é ilimitado, que não será apreendido na sua completude. Isso não significa que seja em vão buscar situar os sujeitos, mas que, tendo consciência da parcialidade dessa tarefa, não é possível traçar generalizações absolutas ou conclusões objetivas. Nada disso, porém, impede a discussão de determinados elementos na composição da identidade dos sujeitos.

No caso desta pesquisa, a questão da identidade dos sujeitos professoras e professores de italiano está associada, além da língua, também à sua identificação com um ideal de italianidade. Por isso, nas seções seguintes, discutiremos, além da relação entre língua e identidade (seção 3.3) os conceitos de língua dialeto e norma, a partir da perspectiva da glotopolítica, trazendo à baila os processos que conduziram à normatização e, posteriormente, escolha do standard italiano (seção 3.2).

3.2 LÍNGUA, NORMA E DIALETO: DEBATES GLOTOPOLÍTICOS

Na presente seção, discutimos os conceitos de língua, norma e dialeto, os quais são essenciais para se pensar a realidade sociolinguística italiana assim como a atuação docente de professores de língua, neste caso, mais especificamente, de professoras de italiano da rede pública de Santa Catarina. A importância dessa discussão repousa principalmente no fato de que são as concepções de língua e norma, e no caso das profissionais de italiano a de dialeto, que orientam, ainda que em alguns casos inconscientemente, as ações pedagógicas das

professoras de língua. Se considerarmos o contexto desta pesquisa, é preciso ponderar ainda que as professoras de língua italiana da rede pública catarinense lidam, muitas vezes, com comunidades de descendentes de imigrantes italianos nas quais há ainda a presença de uma língua italiana no cotidiano, a qual costuma ser denominada de dialeto. Antes de tratar dos chamados dialetos e da realidade sociolinguística italiana, porém, cabe uma discussão a respeito do que é norma e do modo como esse conceito costuma ser agenciado em prol das definições de língua e dialeto.

Em termos linguísticos, os vocábulos “norma” ou “padrão” ou “standard” vêm geralmente associados a um status de prestígio, a certa correção linguística, àquilo que é considerado como a maneira mais adequada de se comunicar; muitas vezes a norma é entendida como a própria língua (não é incomum no Brasil a frase “eu não sei falar nem português” dita entre brasileiros falantes nativos do português). Esse valor atribuído ao padrão e seu peso na concepção de língua de muitas pessoas é uma construção histórica, que nos constringe a pensar a norma também como uma questão política.

Qualquer padrão linguístico é uma criação histórica, produto de complexos processos de codificação, embora o imaginário social o acabe identificando simplesmente com a própria língua. A própria noção de correção linguística [...] é apresentada em muitas ocasiões, e com evidente intencionalidade de “controle político”, como algo a-histórico e absoluto, funcionando como ponto de referência que determina quem é falante legítimo da língua e quem não o é. (LAGARES, 2011, p. 9)

A norma-padrão ou o standard são, portanto, o resultado de um processo de padronização pelo qual passou a maioria das línguas em algum momento de sua história. De acordo com Milroy (2011, p.51), “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos”. Silvestre (2007) aponta que esse é o resultado de um comportamento típico dos seres humanos, que se utilizam de padrões que regulam as diversas interações sociais; no âmbito linguístico se estabelecem normas com o objetivo de reduzir as diferenças linguísticas entre os falantes buscando estabelecer um sistema uniforme para todos os membros do grupo social, assim tornando mais eficaz a comunicação.

De qualquer modo, independentemente dos objetivos comunicativos, a noção de norma muitas vezes é agenciada justamente para distinguir língua de dialeto. A partir de uma dimensão de prestígio, é possível dizer que “*a única variedade que pode contar como uma ‘verdadeira língua’ [...] é uma ‘língua standard’*” (HUDSON, 1998, p. 39, destaque do autor)³⁸; tal distinção resulta, entre outros fatores, do fato de a variedade standard ter passado

³⁸ “*l’única varietà che può contare come una ‘vera lingua’ [...] è una ‘lingua standard’*” (HUDSON, 1998, p. 39).

por um processo de padronização. Haugen (1997) argumenta que, por conta de processos históricos vários, os termos *língua* e *dialeto* podem ser aplicáveis ciclicamente, sendo que *língua* sempre ocuparia a posição de superordenado enquanto *dialeto* a de subordinado.

Nesse sentido, a distinção entre língua e dialeto passa, portanto, por uma questão de subordinação, em alguma medida, o que não tira a condição de língua do dialeto: “‘dialeto’ não significa nada a menos que esteja implícito que existem outros dialetos e uma língua à qual se pode dizer que eles ‘pertencem’. Por conseguinte, todo dialeto é uma língua, mas nem toda língua é um dialeto” (HAUGEN, 1997, P. 342)³⁹. O que Haugen (1997) defende vai ao encontro do que propõe Hudson (1998), o status de língua é atribuído a determinados dialetos, e não outros, trata-se de uma distinção mais política do que propriamente estrutural.

Nessa perspectiva, Haugen (1997) apresenta, inclusive, dois usos para a distinção entre língua e dialeto: o uso estrutural e o funcional. No primeiro caso, considera-se primordialmente a relação genética entre os dialetos, como seria o caso do latim e seus tantos dialetos que, posteriormente, se tornaram línguas; nesse caso, os dialetos estariam em relação direta com seus “vizinhos imediatos”, de modo a serem identificados como dialetos e não como línguas (HAUGEN, 1997, p. 343). Quanto ao uso funcional da distinção entre língua e dialeto, a principal consideração diz respeito aos usos que os falantes fazem dos diferentes códigos que dominam: “[uma] língua é, portanto, definida funcionalmente como uma norma sobreposta usada por falantes cuja língua primeira e do cotidiano talvez seja diferente. Uma ‘língua’ é o meio de comunicação entre falantes de diferentes dialetos.” (HAUGEN, 1997, p. 344)⁴⁰. Neste último caso, a língua tem mais prestígio do que o dialeto.

De qualquer modo, a distinção entre língua e dialeto é complexa e repousa, em alguma medida, na relação entre língua e norma, o que (cf. HAUGEN, 1997 e HUDSON, 1998) implica um processo de padronização. Embora todo processo de padronização linguística passe por etapas semelhantes — conforme discutiremos a seguir (SILVESTRE, 2007; HAUGEN, 1997) —, processos de padronização de línguas diferentes tendem a ser distintos uma vez que são guiados por questões ideológicas, culturais, sociais e econômicas do contexto em que se desenvolvem. De acordo com Bagno e Deoclécio (2020, p. 150),

o processo de padronização de uma língua — que, em linhas gerais, consiste na definição de uma variedade linguística elaborada como o padrão a ser seguido —

³⁹ “‘dialect’ is meaningless unless it is implied that there are other dialects and a language to which they can be said ‘to belong’. Hence every dialect is a language but not every language is a dialect” (HAUGEN, 1997, P. 342).

⁴⁰ “[a] language is thus functionally defined as a superposed norm used by speakers whose first and ordinary language may be different. A ‘language’ is the medium of communication between speakers of different dialects.” (HAUGEN, 1997, p. 344)

costuma ser conflituoso e polêmico pelo fato de ser historicamente menos linguístico e mais conectado a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais [...].

Esse processo de padronização leva muitas vezes à escolha de uma variante em detrimento de outras, e conduz à normatização da variante escolhida. Desse modo, “as línguas standard são o produto de uma intervenção direta e premeditada por parte da sociedade. Tal intervenção, chamada de ‘standardização’, produz uma língua standard onde antes existiam apenas ‘dialetos’ (isto é, variedades não standard)” (HUDSON, 1998, p. 39)⁴¹. Sob essa perspectiva, a distinção entre língua e dialeto recai basicamente sob o status resultante do processo de padronização (no caso da língua, entendida como standard) ou da ausência de tal processo (no caso do dialeto). Assim, abordar os conceitos de língua e dialeto requer contemplar também o processo de standardização e suas etapas.

Para explicar as etapas de standardização, Haugen (1997) defende que, primeiramente, é preciso considerar a relação entre língua e nação, uma vez que, para o autor, nação e língua tornam-se entrelaçadas, de modo que uma nação necessita de uma língua completamente desenvolvida (HAUGEN, 1997). Considerando a nação como uma unidade, o autor afirma que, como qualquer unidade, em uma nação se busca minimizar as diferenças internas e externas. Desse modo, a uma identidade individual se sobrepõe uma nacional, por meio da identificação do sujeito com os outros dentro da nação, criando, assim, um sentimento de pertencimento, algo que separa o os que pertencem à nação daqueles que estão fora dela. O que Haugen (1997) descreve vai ao encontro da definição de nação de Anderson (2008, p. 38): “uma comunidade política imaginada — e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana.”⁴².

Essa relação entre língua e a ideia de nação é importante para que entendamos o processo de standardização das línguas, essencial para a compressão da diferenciação entre língua e dialeto.

Na tentativa de esclarecer essas relações, a ciência linguística tem sido apenas moderadamente bem-sucedida. Mesmo durante a Renascença estava perfeitamente claro, para os estudantes sérios sobre o assunto, que o termo “língua” estava associado à ascensão da nação a uma unidade e uma identidade conscientes. (HAUGEN, 1997, p. 342)⁴³

⁴¹ “le lingue standard sono il prodotto di un intervento diretto e premeditato da parte della società. Tale intervento, chiamato ‘standardizzazione’, produce una lingua standard, dove prima esistevano solo ‘dialetti’ (cioè varietà non standard)” (HUDSON, 1998, p. 39)

⁴² O conceito de nação e sua relação com língua e identidade é discutido na seção 3.3.

⁴³ In trying to clarify these relationships, linguistic science has been only moderately successful. Even in the Renaissance it was perfectly clear to serious students of the subject that the term “language” was associated with the rise of the nation to conscious unity and identity. (HAUGEN, 1997, p. 342)

Isso porque o ideal nacional requer a existência de um único código linguístico. Por conseguinte, faz-se necessário o estabelecimento de uma língua padrão, o que ocorre por meio de um processo de padronização linguística. Silvestre (2007, p. 317) destaca o modelo de Einar Haugen, a partir do qual, para se tornar standard, uma variedade deve passar pelos seguintes estágios históricos: seleção, instrumentação, elaboração e codificação. O autor explica que é difícil delinear cada uma dessas fases na história da língua, embora aponte que a seleção e a instrumentalização tendem a coincidir, seguidas pela elaboração e pela codificação. Conforme Haugen (1966), são quatro as etapas de padronização de uma língua (processo que leva à distinção entre o que passa a ser entendido como língua e o que é considerado dialeto):

[o]s quatro aspectos do desenvolvimento de uma língua que agora destacamos como características cruciais para se passar de “dialeto” para “língua”, de vernacular para standard, são os seguintes: (1) seleção da norma; (2) codificação formal; (3) elaboração funcional; e (4) aceitação por parte da comunidade. As duas primeiras se referem principalmente à forma, as duas últimas à função da linguagem. A primeira e a última dizem respeito à sociedade, a segunda e a terceira à linguagem. (HAUGEN, 1966, p. 933)⁴⁴

A padronização inicia, portanto, com a seleção da variedade, o pressuposto subjacente é que existem duas ou mais variedades coocorrentes. A princípio, vários setores da comunidade podem escolher diferentes variedades, podendo coexistir inicialmente vários standards incipientes, como ocorreu, por exemplo, no território italiano no século XVI e que ficou registrado como “*La questione dela lingua*”⁴⁵. É certo que, ao final do processo de padronização, apenas uma variedade seja valorada como standard, e essa seleção, de acordo com Silvestre, pode ser um processo individual e consciente ou estar relacionado a uma “conjunção de fatores socioeconômicos, demográficos, políticos e culturais” (SILVESTRE, 2007, p. 318)⁴⁶, caminho que percorreram quase todas as línguas ocidentais. Segundo o autor, em muitos casos o padrão estava associado à centralização, ao estabelecimento de uma região como capital política, cultural, econômica, sendo a variedade dessa região adotada como padrão. Vale destacar ainda que essa seleção se torna bastante relevante do ponto de vista sociopolítico, pois, de acordo com Hudson (1998), a variedade escolhida elevará seu prestígio e, com isso, os falantes que já a utilizam, usufruirão desse prestígio.

⁴⁴ [t]he four aspects of language development that we have now isolated as crucial features in taking the step from “dialect” to “language,” from vernacular to standard, are as follows: (1) selection of norm, (2) codification of form, (3) elaboration of function, and (4) acceptance by the community. The first two refer primarily to the form, the last two to the function of language. The first and the last are concerned with society, the second and third with language. (HAUGEN, 1966, p. 933)

⁴⁵ O processo de padronização da língua italiana é discutido na seção 3.2.1, a seguir.

⁴⁶ “conjunción de factores socio-económicos, demográficos, políticos y culturales” (SILVESTRE, 2007, p. 318)

Quanto ao processo de padronização, Silvestre (2007) aponta que após a seleção, ou quase simultaneamente a ela, ocorre a instrumentalização da variedade selecionada: sua difusão e a aceitação de seu status por parte dos profissionais da língua e da classe com maior possibilidade de ascensão social. O standard se estabelece sobre as outras variedades por diversos meios: sistema educacional, meios de comunicação, mercado editorial, documentos publicitários, muitas vezes sendo imposta.

Além da seleção e da instrumentalização, outro estágio do processo de padronização apontado por Silvestre (2007) é a elaboração funcional da variedade dominante, trata-se de modernizar e adequá-la às necessidades comunicacionais nos mais variados âmbitos, do literário ao científico, isso porque seus domínios funcionais precisam ser complexos, de modo a atender às necessidades de uma gama de comunidades, classes, ocupações e grupos de interesse (HAUGEN, 1997). Nessa fase costuma ocorrer a ampliação do vocabulário recorrendo a outras línguas, muitas vezes a línguas que no passado eram consideradas dominantes, pois eram tidas como meios de comunicação de esferas mais formais das quais o standard, ainda incipiente, deve dar conta, por isso recorrer a essas línguas implica atribuir ao standard certo prestígio, até que ele obtenha o mesmo status de “intelectualidade” dessas línguas.

A isso se segue um sentimento de independência e de orgulho do standard, o que gera o desprezo por influências anteriores de línguas estrangeiras, inclusive daquelas que eram consideradas mais prestigiosas, até que, finalmente, a instrumentalização chega ao ponto de produzir tratados de gramática e de retórica, visando dotar as novas línguas nacionais com a metalinguagem necessária para seu desenvolvimento intelectual completo (SILVESTRE, 2007).

Ocorre, então, a codificação, cujo objetivo é fixar a variedade estandardizada, reduzindo ao máximo a variação por meio de gramáticas e dicionários, que seria um mecanismo de controle contra as “ameaças” que as inovações linguísticas geram. O objetivo é sempre tornar o standard estável), sendo esse o marco de referência para o uso correto da língua, de modo que a ideologia da padronização é levada ao ponto de determinar que os usos linguísticos, sociais e regionais diversos da norma são incorretos (SILVESTRE, 2007).

Milroy (2011) aponta que um efeito importante da padronização é a ideia, entre os falantes, de que há uma forma de língua correta: “firme crença na *correção*”. Trata-se de uma crença forte e baseada no senso comum, o falante assume que determinada forma é correta e outra é errada, simplesmente porque se trata de senso comum, um elemento da cultura (o autor fala em “*culturas de língua padrão*”). Nesse caso não há, portanto, uma reflexão

linguística sobre a “correção” (ou gramaticalidade) da forma em questão. Essa crença, segundo o autor, é carregada de ideologia, no entanto não percebida dessa maneira por aqueles que a defendem, pois a veem simplesmente como uma questão linguística (usar ou não a forma correta), sem levar em consideração fatores de ordem socioeconômica ou racial, por exemplo. É o que o autor chama de *ideologia da língua padrão*: “falantes de certas línguas [...] acreditam que tais línguas existem em formas padronizadas, e esse tipo de crença afeta o modo como os falantes pensam sua própria língua e a ‘língua’ em geral” (MILROY, 2011, p. 49).

Esse movimento perpassa a história das línguas italianas, tanto do italiano escolhido como standard quanto das línguas regionais. A população italiana precisou aprender uma nova língua, mas sempre com base na crença da “correção”. Mesmo as línguas regionais (comumente chamadas de dialetos) sendo línguas diferentes, e não uma variedade da língua standard, a elas foi atribuído um valor de erro, falar o chamado dialeto era malvisto e, em contextos não familiares, considerado até errado. Inclusive as línguas regionais italianas perderam o status de língua, sendo chamadas de dialeto e consideradas menores em comparação com a língua italiana escolhida como standard. Esse pensamento baseado em crenças que se perpetuam dentro da ideologia da padronização, é justamente o que fundamenta a divisão entre língua e dialeto, por exemplo:

[d]e fato, a dicotomia padrão/não padrão deriva, ela mesma, de uma ideologia — ela depende da aceitação prévia da ideologia da padronização e da centralidade da variedade padrão. É óbvio que os dialetos não podem ser rotulados de “não padrão”, a menos que se reconheça uma variedade padrão como definidora e central. (MILROY, 2011, pp. 55-56).

O próprio conceito de dialeto seria, sob essa perspectiva, um perpetuador da ideologia da padronização. De acordo com Bagno (2011, p. 380) “o emprego do termo ‘dialeto’, fora dos estudos científicos (embora, às vezes, também neles), sempre tem sido carregado de preconceito racial e/ou cultural. Nesse emprego, ‘dialeto’ é uma forma ‘errada’, ‘feia’, ‘ruim’, ‘pobre’ ou ‘atrasada’ de se falar uma ‘língua’.” Mesmo no contexto italiano, em que, segundo Gonçalves (2011), os profissionais da linguagem costumam esclarecer que os dialetos são línguas, eles continuam sendo chamados de dialetos. A autora destaca ainda que o dialeto hodiernamente na Itália se confunde com *status*, sendo que aqueles que não correspondem à variedade padrão (standard) são considerados baixos.

Gonçalves prossegue, assim, uma crítica à nomenclatura utilizada para se referir ao que ela vem a chamar de “línguas regionais” (ao posto de dialeto). Segundo a autora a ideia de dialeto está associada ao fato de ser derivado de uma língua. Para a linguista, se “dialeto significa “variedades locais/regionais de uma língua [...], tendo nascido simultaneamente ao

florentino, que é hoje a língua oficial, as línguas regionais italianas não podem ser derivadas dele” (GONÇALVES, 2011, p. 164).

A concepção de dialeto como reflexão da ideologia da padronização é algo que possivelmente poderia afetar o discurso e as ações pedagógicas de docentes de língua, inclusive no caso das professoras de italiano no cenário desta pesquisa, uma vez que em Santa Catarina se ensina, nas escolas de localidades de imigração italiana, o italiano standard mesmo que não tenha sido essa a língua dos imigrantes (conforme exposto no capítulo 2). Nesse contexto, a escolha do italiano standard como língua a ser ensinada na escola é uma possível repercussão da ideologia da padronização. Essa opção pelo standard pode ainda levantar a questão sobre o lugar de outras línguas italianas nas comunidades de imigração italiana que ensinam nas escolas o italiano standard: em que medida existe uma discussão ou reconhecimento das línguas italianas (chamadas nessas comunidades de dialeto) na esfera escolar? De que modo o discurso e as ações das professoras de italiano em comunidades de imigração repercutem a ideologia da padronização?

A escolha do standard reflete ainda a pressuposição, aventada a partir da ideologia da padronização (MILROY, 2011), de que se há uma forma correta a língua não é algo natural para o falante, não é algo que se adquire, mas que se aprende, sobretudo na escola, ensinada por alguém que detém o verdadeiro conhecimento sobre a língua, os significados das palavras. Sob essa perspectiva, portanto, as regras linguísticas são sempre externas ao falante:

[a] forma canônica da língua é uma herança preciosa que tem sido construída ao longo das gerações, não pelos milhões de falantes nativos, mas por uns poucos escolhidos que consagraram amoroso cuidado à tarefa, polindo, refinando e enriquecendo a língua, até ela se tornar um sutil instrumento de expressão [...]. Acredita-se que se a variedade canônica da língua não for universalmente defendida e protegida, a linguagem vai inevitavelmente declinar e decair. (MILROY, 2011, p. 61)

O discurso apocalíptico em relação à língua não é, segundo Milroy, irracional, ele é fundado no princípio de que a língua, assim como a religião, é um bem cultural e, como tal, deve ser levado a sério. Esse tipo de crença na relação direta entre língua e cultura, na maioria das vezes uma certeza do senso comum, contribui para a consolidação de mecanismos de *manutenção* da língua padrão. Nesses casos o que se quer manter não é apenas a língua padrão, mas a língua em si (duas coisas que, de acordo com a crença do senso comum, são a mesma).

Mais do que isso, esse discurso é fundado também em uma ideia de comunidade (cf. ANDERSON, 2008), e por isso tão importante na construção de uma coesão nacional que, para retomar o processo de padronização (SILVESTRE, 2007; HAUGEN, 1997), estabelece

um padrão linguístico a ser defendido. Sob essa perspectiva, defender a língua é o mesmo que defender a nação, a sua identidade: “línguas nacionais ofereceram pertencimento à nação, uma identidade que dá entrada a um novo tipo de grupo, o qual não se restringe apenas a parentesco, governo ou religião, mas a uma nova e peculiarmente moderna mistura dos três”⁴⁷ (HAUGEN, 1997, p. 350).

Sendo assim, é possível que ensinar italiano nas escolas públicas de comunidades de imigrantes italianos em Santa Catarina esteja a serviço de uma manutenção, uma preservação da língua (e conseqüentemente da cultura) italiana, que seria supostamente a cultura dos antepassados dessas localidades, embora eles falassem outras línguas ao chegarem ao Brasil. O que se estabelece no Brasil para os imigrantes oriundos da Itália é um ideal de italianidade, baseado no princípio da fraternidade (ANDERSON, 2008), aquele que faz surgir em um território uma coesão entre os italianos, compondo uma comunidade italiana, e os outros, que estão fora dessa comunidade. Por mais que falassem muitas vezes diferentes línguas, eles eram italianos, a ponto de, depois de várias gerações, a coesão dessa comunidade ser retomada pela língua. Esse pode ser um reflexo da ideologia da padronização, pois possivelmente a crença é que ensinar o italiano standard é um esforço para preservar as tradições da comunidade (língua tida como bem cultural, assim como a religião). É possível questionar ainda em que medida esse esforço alcança os grupos a que se destina, crianças e adolescentes que não necessariamente se reconhecem nessa cultura dos antepassados e que, talvez, estejam mais conectados a uma cultura global contemporânea na qual o inglês constitui um elemento de coesão.

Ao levantar essa reflexão, não pretendemos restringir o conceito de língua e negar sua relação com questões identitárias. Nessa perspectiva, seguindo Bagno (2011), é inegável que a língua desempenha importante papel social e cultural:

[s]eu vínculo estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas [...] em poderosos fatores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e toda sorte de dinâmica sociocultural. As línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos e, do mesmo modo, bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial, ou ambas as coisas. (BAGNO, 2011, p. 356)

Considerando esses aspectos, é muito difícil, talvez até impossível, separar o que seria próprio da língua, ou o sistema linguístico, do que é social, cultural, ideológico. No entanto,

⁴⁷ “[n]ational languages have offered membership in the nation, an identity that gives one entrée into a new kind of group, which is not just kinship, or government, or religion, but a novel and peculiarly modern brew of all three” (HAUGEN, 1997, p. 350).

como resultado do processo de padronização, há a forte crença de que exista algo que é a língua em si. Isso é o que Bagno chama de hipóstase, isto é, se atribui à língua, que é algo abstrato, uma realidade concreta e objetiva, como se ela fosse um objeto claramente definível: “[o] equívoco cognitivo está em acreditar que esse objeto cultural, fruto de um trabalho de hipostasiação, é que é ‘a língua’.” (BAGNO, 2011, p. 358).

Para Bagno, essa crença de que a língua realmente é alguma coisa tem sérias consequências políticas, sociais e pedagógicas. O autor aponta estereótipos como, por exemplo, o de que o português é uma língua difícil e o italiano uma língua exagerada. E o que dizer das línguas regionais italianas, que perderam inclusive o status de língua? Esses, e outros, estereótipos, sem qualquer embasamento científico ou reflexão crítica, sustentam preconceitos em relação aos falantes dessas línguas e às suas culturas.

O autor destaca que o processo mais comum por meio do qual uma língua se torna hipóstase é a padronização. Nesse processo, segundo Bagno, a língua é retirada do espaço de interação social e é transformada em uma “instituição”, um veículo em prol de uma língua nacional.

A língua normatizada deixa de ser uma língua materna e, apoiada na lei e servindo de código para escrever a lei, se converte numa língua *paterna*, num *padrão* linguístico, na língua *pátria*, na língua do *patrão* [...]. Seus limites são fixados, sua essência é codificada em livros chamados *gramáticas*, que tentam descrevê-la para melhor prescrevê-la, já que agora é uma lei [...]. Uma vez “objetificada”, essa língua pátria terá na escola seu principal veículo de propagação, veículo e transmissão. (BAGNO, 2011, pp. 359-360)

É nesse processo de padronização que a língua adquire um caráter completamente exterior ao sujeito, como se a língua não dependesse de seus falantes, mas como se estivesse fora deles. No caso da história linguística do italiano foram necessários séculos para tornar uma língua literária a língua materna e de uso da população, gerando um complexo cenário sociolinguístico. Em consonância com Milroy (2011), Bagno explica que, para os falantes comuns, a língua é uma instituição que precisa ser venerada, protegida, aprendida, respeitada, transmitida, defendida pelo indivíduo para que ele possa se tornar “membro digno da comunidade, para se sentir incluído numa cultura, para se tornar cidadão” (BAGNO, 2011, p. 360). Por isso a insistência de uma unificação linguística real do território italiano, justamente para criar esse senso de pertencimento a uma cultura, uma nação. Importante ressaltar mais uma vez que, no caso dos imigrantes italianos de Santa Catarina, essa identidade italiana foi moldada em território brasileiro, porém não passou necessariamente pela língua, posto que os imigrantes falavam diferentes línguas regionais (embora houvesse, como mencionado no capítulo 2, prevalência do vêneto).

A norma padrão, portanto, tem um status superior, tem um poder simbólico de regular as formas que devem ser consideradas erros, vícios, porém não é falada por ninguém: “[o] que existe é uma *norma-padrão*, língua materna de ninguém, língua paterna por excelência, língua da Lei, uma *norma* no sentido mais jurídico do termo” (BAGNO, 2011, p. 367). Esse parece ser mesmo o caso do italiano ensinado nas escolas públicas catarinenses, onde muitas vezes há inclusive uma legislação que estabelece que se ensine o italiano, pressupondo com isso que se ensine a norma, o italiano standard, que não é nem a língua dos imigrantes, nem a língua dos italianos propriamente, tendo em vista o quadro sociolinguístico da Itália onde coexistem variedades regionais do italiano, bem como a presença de línguas regionais (comumente chamados dialetos).

No âmbito desta pesquisa, portanto, se compreende norma, standard ou padrão, a língua como hipóstase, aquela língua que resultou do processo de padronização e a qual é entendida como a correta e inatingível para o falante, que serve de parâmetro para discriminar os usos concretos da língua. Há uma diferença entre a norma, a língua padrão, e a língua do uso, aquela que varia não só na oralidade, mas também na escrita, aquela que é flexível, em oposição à estabilidade ou rigidez do standard.

É importante marcar essa diferença pois ela ajuda a compreender a concepção de “dialeto” adotada nesta pesquisa. Considerando o status de inferioridade conferido ao termo dialeto em relação ao termo língua⁴⁸ (GONÇALVES, 2011; BAGNO, 2011), nesta tese decidimos não usar o termo dialeto⁴⁹, adotando o termo língua ou línguas italianas, por comungarmos das ideias de Gonçalves (2011), que propõe o uso do termo línguas regionais, para se referir às diferentes línguas (comumente chamadas de dialeto) que eram ou ainda são faladas em diferentes regiões da Itália.

Nesta seção desenvolvemos uma discussão a respeito de conceitos chave que embasam esta pesquisa (língua, dialeto e norma), na seção seguinte abordamos o processo de padronização do italiano: seu processo de estandardização e sua relação com os dialetos. Essas discussões são relevantes para abordarmos o cenário de ensino de italiano em SC, posto que as concepções de norma, língua e dialeto (no caso de docentes de italiano) orientam as ações pedagógicas das professoras.

⁴⁸ Nessa dicotomia, “língua” está diretamente relacionada ao padrão, sistematizado e estável, — a ideia de língua como hipóstase — e “dialeto” diretamente associado aquilo que não é sistematizado, que é agramatical ou incorreto.

⁴⁹ O termo “dialeto”, no entanto, será mantido quando registrado em textos ou no discurso das professoras de italiano sujeitos desta pesquisa.

3.2.1 Processo de standardização do italiano

No escopo desta tese, é importante adentrar minimamente na história da língua italiana, seja para discutir o panorama sociolinguístico italiano atual, seja para melhor compreender o papel que as línguas italianas (tanto o italiano standard quanto as línguas italianas regionais) desempenham no cenário desta pesquisa. Assim, nesta seção são retomados alguns pontos importantes da história linguística italiana não só a fim de entender o processo de padronização por que passou o italiano, mas também o cenário linguístico da Itália no período pós unificação. Essa visitação é importante sobretudo para que possamos compreender melhor a situação linguística dos imigrantes que deram origem às comunidades que compõem o objeto desta pesquisa.

Retomando o conceito de Milroy (2011, p. 51), de que “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos”, a imposição de uma uniformidade para uma língua italiana era um objetivo mais político do que linguístico, principalmente depois da unificação. Já estabelecemos que os processos de padronização de diferentes línguas podem ser distintos, de acordo com as questões ideológicas que os embasam (seus objetivos e/ou o cenário político-social), no entanto seguem etapas semelhantes: seleção de uma variedade, sua instrumentalização, sua elaboração e sua codificação (SILVESTRE, 2007).

A primeira etapa da padronização, conforme aponta Silvestre (2007), seria a seleção de uma variedade dentre aquelas que existem em coocorrência. Nesse sentido, há a possibilidade de diferentes setores da sociedade escolherem, simultaneamente, diferentes variedades, estabelecendo múltiplos standards de forma ainda incipiente, um exemplo claro dessa coocorrência de diversos standards foi “*La questione dela lingua*” no século XVI, no que hoje é o território italiano. Naquele período, em todo o território, coexistiam várias línguas e havia uma grande discussão sobre que língua deveria ser a língua da literatura, posto que o latim já não era mais falado, embora se mantivesse como língua da ciência e da literatura. Naquele período o objetivo não era escolher um standard para a fala, mas por meio de um standard literário modernizar a literatura italiana. Vários intelectuais se manifestaram a esse respeito propondo soluções diversas, entre eles Dante, Castiglione e Maquiavel.

De acordo com Gonçalves (2011, p. 158), “o vulgar que Dante pretendia para vulgar itálico não existia em outro lugar além dos versos dos poetas por ele apreciados. Podia não ser a norma instituída, ou seja, o latim, mas também não era o uso comum. Era uma língua em

certo sentido artificial”. Ainda segundo a autora, embora Dante não tenha concluído seu tratado⁵⁰, este serviu para levantar debates a respeito da escolha de um vulgar literário.

Na sequência a autora traz o pensamento de Baldassare Castiglione, o qual defendia a ideia de que cada escritor escrevesse em sua própria língua. Para Castiglione, o uso do seu vulgar seria uma forma de aprimorar o “falar bem”: “sempre é vício usar palavras que não sejam habituais. Por isso não era conveniente que eu usasse as de Bocácio, as quais ao seu tempo se usavam e hoje estão em desuso pelos próprios toscanos” (Castiglione, *apud* GONGALVES, 2011, p. 160). Por sua vez Maquiavel, segundo Gonçalves, “conclui que não existe uma língua que possa se chamar de língua comum da Itália ou língua curial, cabendo, então, a cada escritor, local ou estrangeiro, procurar a solução para seus problemas linguísticos no florentino” (GONGALVES, 2011, p. 162).

Além de Dante, Castiglione e Maquiavel, vários intelectuais tomaram parte nesse debate defendendo uma ou outra proposta. De acordo com Tesi (2007, p. 61), “a primazia que o florentino adquiriu na história da língua italiana resulta do prestígio assumido pela produção literária dos grandes autores do século XIV, mas não é uma primazia do século XIV”⁵¹. Isso quer dizer que, por mais que se tenha estabelecido como modelo de língua literária aquele do século XIV, essa escolha só foi realizada muito depois, durante o período do Renascimento, com a adesão à proposta de Bembo⁵², de 1525, baseada no modelo florentino das obras de Dante, Petrarca e Boccaccio. Tesi (2007) afirma que antes da codificação gramatical dos vulgares (no século XVI), não havia ainda um vulgar hegemônico, mas várias vulgares com suas respectivas tradições escritas. Vale ressaltar que nesse período não se tratava ainda da escolha de uma língua nacional, mas uma língua comum literária (afinal a península itálica não tinha ainda passado pelo processo de unificação), porém não deixa de ser o início de um processo de padronização que, futuramente, resultará na escolha do italiano standard.

Considerando que, ao final do processo de padronização, apenas uma variedade seja estabelecida como standard, essa seleção, de acordo com Silvestre (2007), pode ser resultado de um processo individual e consciente (como a proposta de Dante) ou estar relacionado a fatores políticos, sociais e culturais. No caso da história da língua italiana, a opção pelo

⁵⁰ A autora se refere à obra “*De vulgari eloquentia*”, da qual resta apenas uma parte, datada do início do século XIV, na qual Dante defende uma língua literária comum “*rintracciata esclusivamente nella lingua della tradizione poetica che parte dai poeti siciliani e arriva agli stilnovisti (Dante incluso)*” (TESI, 2007, p. 80, grifos do autor).

⁵¹ “*il primato che il fiorentino acquisisce nella storia linguistica italiana è il frutto del prestigio assunto della produzione letteraria dei grandi autori trecenteschi, ma non è un primato trecentesco.*” (Tesi, 2007, p. 61)

⁵² Em 1525 Bembo publicou sua obra “*Prose della vulgare lingua*”, na qual estabelece o cânone da língua literária no florentino registrado nas obras de Dante, Petrarca e Boccaccio.

fiorentino ocorre sobretudo por meio do canal elitista da literatura, portanto sua escolha como língua modelo não está relacionada a aspectos intrínsecos e estruturais dessa variedade, mas ao reconhecimento de prestígio histórico e cultural que os italianos de outras regiões lhe atribuíram ao longo de séculos.

Depois de séculos de dominação estrangeira, os homens por trás do processo de unificação desejavam uma língua que fizesse o mundo recordar o passado glorioso da Itália. Havia duas opções: a Roma do Império e a Florença do Renascimento. Se o latim romano era passado, restava-lhes o florentino, que já vinha, inclusive, com séculos de discussões e indicações para legitimá-lo (GONÇALVES, 2011, p. 165).

É importante ressaltar que, embora já houvesse toda essa discussão a respeito da escolha de uma língua comum, os diferentes vulgares (posteriormente chamados de dialetos) se mantiveram. De acordo com De Mauro (2020), um dos pontos que contribuiu para a manutenção da diversidade linguística da península foi justamente sua descontinuidade territorial. Portanto, a ausência de uma força centrípeta e de um centro de poder fez com que a unificação linguística na Itália não acontecesse como em outros países europeus. Depois da unificação, inclusive, mesmo a revolução industrial, a princípio, contribuiu, de certo modo, para a descontinuidade territorial e, conseqüentemente, linguística, pois cada região iniciou sozinha o processo de industrialização, não havia uma política nacional, mas regional.

Além disso, as discussões que legitimaram a escolha do standard italiano pós unificação são fruto, em grande medida, dos debates sobre normas linguísticas que se destacaram sobretudo no século XVI, principalmente com a difusão da imprensa, a publicação das obras de Petrarca, Boccaccio e Dante, bem como a elaboração de gramáticas e vocabulários baseados no modelo fiorentino defendido por Bembo. Para Tesi (2007, p. 209, grifos do autor), “o século XVI pode ser considerado o **século da codificação gramatical**. A discussão sobre a norma linguística, mas sobretudo as edições impressas de Dante, Petrarca e Boccaccio, sancionaram a vitória da posição toscano-arcaica de Bembo”⁵³, a língua literária passa a ser, portanto, o objeto do qual extrair regras gramaticais válidas para uma elite letrada.

Assim, “a existência de uma língua italiana comum durante três séculos foi, fora da Toscana, essencialmente garantida pelo uso que literatos e estudiosos continuaram a fazer dela de geração em geração, com a única exceção de Roma”⁵⁴ (DE MAURO, 2020, p. 24). Esse cenário fez com que as línguas regionais (comumente chamadas dialetos), nos anos pré

⁵³ “il Cinquecento può essere considerato il **secolo della codificazione grammaticale**. Le discussioni sulla norma linguistica, ma soprattutto le edizioni a stampa di Dante, Petrarca e Boccaccio, avevano sancito la vittoria della posizione toscano-arcaica di Bembo” (TESI, 2007, p. 209, grifos do autor).

⁵⁴ “l’esistenza dell’italiano comune attraverso tre secoli fu, fuori della Toscana, essenzialmente garantita dall’uso che di generazione in generazione continuarono a farne i letterati e i dotti, con l’unica eccezione di Roma” (DE MAURO, 2020, p. 24)

unificação, adquirissem certo status social, principalmente aquelas de alguns centros urbanos: “utilizados pelas camadas populares, eram também empregados pelas classes mais cultas, pela aristocracia e até mesmo pelos literatos, não somente na vida privada, mas muitas vezes também na vida pública e em situações solenes”⁵⁵ (DE MAURO, 2020, p. 32).

A segunda etapa do processo de padronização, depois da seleção ou simultaneamente a ela, é a instrumentalização da variedade selecionada, isto é, a sua difusão e a sua aceitação entre as classes de maior prestígio. Nessa etapa do processo, o standard se estabelece por meio das instituições: escola, meios de comunicação, mercado editorial. No caso do italiano, por mais que a língua italiana escolhida como standard após a unificação já tivesse a aceitação por parte dos profissionais da língua, seu processo de difusão e aceitação não foi imediato, pois, conforme Tesi (2005, p. 106), “a língua comum encontrou um obstáculo no fato de que não era a língua materna de uma comunidade [...] que possuía os antigos ‘vernáculos’ que haviam passado para a categoria de ‘dialetos’ como a língua principal da comunicação oral”⁵⁶.

Diferentemente do processo de padronização por que passaram outras línguas, como português e francês, o italiano passou, em primeiro lugar, pelas etapas, concomitantes, de seleção e codificação (na época da unificação, já existiam gramáticas e uma grande discussão sobre as estruturas morfossintáticas da “língua comum” italiana). A língua imposta como língua nacional da Itália unificada era uma língua em certa medida já padronizada, porém pouco difusa, pois à época

[o]s dialetos eram usados normalmente na comunicação oral por praticamente todos os falantes, analfabetos ou cultos. Os eruditos, além de se comunicarem em dialeto, produziam uma literatura em seus idiomas, ainda que limitada. O italiano, língua dos “clássicos” e codificada pela Accademia della Crusca, era usado somente em textos escritos e, mesmo assim, em determinadas situações. (FREITAS, BALTHAZAR E LUNATI, 2015, p. 757)

Assim, o italiano passou primeiramente por um processo de codificação, nos anos do Renascimento, em seguida por uma certa difusão, embora ainda muito restrita, entre a elite intelectual da península, para só então, quando da unificação, ser oficialmente adotado como língua nacional e de fato começar a ser difusa no território italiano. Conforme aponta De Mauro (2020, p. 14), no período da unificação “a primazia do italiano era já então um fato garantido, mas apenas em nível cultural e político, não em nível linguístico propriamente dito

⁵⁵ “usati dagli strati popolari, lo erano altresì dai ceti più colti, dalle aristocrazie e perfino dai letterati, non soltanto nella vita privata, ma spesso anche nella vita pubblica e in occasioni solenni” (DE MAURO, 2020, p. 32).

⁵⁶ “la lingua comune trovava un ostacolo nel fatto di non essere la lingua materna di una collettività [...] che possedeva gli antichi ‘volgari’ passati al rango di ‘dialetti’ come lingua primaria della comunicazione orale” (Tesi, 2005, p. 106).

[...] o paradoxo de uma língua que é celebrada, mas não usada e, por assim dizer, estrangeira em sua pátria”.⁵⁷

O processo de difusão do standard se deu a princípio, de acordo com Tesi (2005), com a publicação de obras de literatura popular para o consumo da burguesia, a publicação de uma série de gramáticas e dicionários que tratavam não de exemplos dos usos da língua, mas acomodavam regras de um modo já canônico de uso da língua⁵⁸, além das atividades políticas e administrativas que impulsionavam a difusão das novidades linguísticas por meio do contato entre funcionários, políticos, homens de negócio, jornalistas e literários de todas as regiões da Itália. Mas ainda assim, foi necessário um longo período para que o standard se estabelecesse sobre as outras variedades, posto que as línguas regionais se mantinham (mesmo que fora das instituições.)

Nesse sentido, coube à escola um papel importante na difusão da língua comum, de acordo com De Mauro (2020), tendo em vista que o italiano era uma língua sobretudo escrita e, diferentemente das línguas regionais que eram consideradas naturais, de estudo, aprendida principalmente na escola. Considerando o papel da escola na etapa de instrumentalização do padrão, vale ressaltar que “quando, em 1861, realizou-se o primeiro censo da população do novo reino, mais de 78% da população italiana era analfabeta”⁵⁹ (DE MAURO, 2020, p. 36); e dez anos depois ainda 73% da população italiana ainda era analfabeta. É preciso destacar ainda que o percentual de alfabetizados não representa o percentual de italófonos: “em 1861, aqueles que se qualificaram como não-alfabetizados estavam geralmente longe de possuir verdadeiramente a capacidade de ler e escrever”⁶⁰ (MAURO, 2020, p. 37). De acordo com o autor, a distinção entre alfabetizados e semianalfabetos só foi estabelecida no censo de 1951, ano no qual um quarto dos alfabetizados eram semianalfabetos. Portanto é possível assumir que nos anos da unificação esse percentual fosse ainda maior, especialmente se considerarmos alguns fatores que indicam a ineficácia da escola nesse período:

⁵⁷ “[i]l primato dell’italiano era già allora un dato certo e sicuro, ma soltanto sul piano culturale e politico, non sull’effettivo piano linguistico [...] il paradosso di una lingua celebrata ma non usata e, per dir così, straniera in patria” (De Mauro, 2020, p. 14).

⁵⁸ Em grande medida atendendo já às etapas de elaboração funcional e de codificação.

⁵⁹ “quando nel 1861 venne compiuto il primo censimento della popolazione del nuovo regno, oltre il 78% della popolazione italiana risultò analfabeta” (DE MAURO, 2020, p. 36)

⁶⁰ “[c]oloro cui toccava nel 1861 la qualifica di non alfabeti erano lontani in genere da un possesso reale della capacità di leggere e scrivere” (MAURO, 2020, p. 37)

[t]emas constantes das respostas de todas as regiões eram a impossibilidade de completar o programa das duas primeiras classes antes de três ou quatro anos, a ineficiência praticamente completa da escola fora dos grandes centros (pela superlotação, incapacidade do corpo docente, descontinuidade dos períodos de abertura da escola e frequência efetiva), a escassa formação dos professores que ‘dependem do isolamento em que se encontram e, em grande medida, por não haver esperança de um futuro melhor’ (MAURO, 2020, p. 40).⁶¹

Quanto ao uso do italiano, De Mauro aponta para o uso muito mais frequente dos dialetos, o que os professores justificavam como sendo desconhecimento, por parte dos alunos, da língua italiana. Conforme apontam Freitas, Balthazar e Lunati (2015, p. 757), “nos anos seguintes à proclamação do Reino da Itália, período no qual a italoфонia ainda não estava difundida, a relação entre educação linguística e dialeto foi realmente conflituosa”. Diante da urgência de estabelecer uma unificação linguística que existia na esfera institucional, porém não na prática, as línguas regionais passaram a ser vistas de forma negativa. As escolas passam, então, a assumir papel importante na imposição do standard em todo o território italiano. Nos termos de Bagno e Deoclécio (2020, p. 142)

[...] a norma-padrão, como uma intervenção política sobre a língua e como resultado de uma gestão linguística, se instaura em dada comunidade por meio de decisões tomadas por determinados grupos e é assimilada — mas nem sempre — pelos indivíduos que passam pelo processo de escolarização, pois é na escola que a norma-padrão ganha protagonismo e recebe ampla divulgação.

Mesmo com a obrigatoriedade da escolarização, ao menos nos dois primeiros anos da *scuola elementare*⁶², a frequência escolar nos primeiros anos pós unificação era baixa, “43% no biênio 1863-1864, em 1901-1902, o índice não superava 64%” (FREITAS, BALTHAZAR E LUNATI, 2015, p. 758). Isso significa que as principais políticas de difusão do standard — publicações de obras literárias, gramáticas e dicionários, atividades administrativas e escolarização — atingiam a uma parcela pequena da população. Tesi (2005) destaca ainda que, mesmo sendo alfabetizados, isso não implicava necessariamente o conhecimento ou uso do standard, assim o autor estima que a população de “italofanos”⁶³ não superava os 3% da população total do Reino de Itália em 1861. Portanto,

⁶¹ [t]emi costanti delle risposte da tutte le regioni erano la impossibilità di esaurire il programma delle prime due classi prima di tre o quattro anni, l’inefficienza praticamente completa delle scuole fuori dei grandi centri (per il sovraffollamento, l’incapacità del personale insegnante, la discontinuità dei periodi di apertura della scuola e di frequenza effettiva), la scarsa preparazioni dei maestri che “dipende dall’isolamento in cui essi si trovano e in gran parte dal non avere speranza di migliore avvenire”. (MAURO, 2020, p. 40)

⁶² *Scuola elementare* correspondia aos primeiros anos da escola, o equivalente à escola primária ou ao atual Ensino Fundamental I no Brasil.

⁶³ Ao usar o termo “italofoni” o autor se refere às pessoas que falavam a “língua comum”, ou seja, a língua italiana escolhida como língua nacional pós unificação.

somente a educação primária, mal conseguindo tirar os alunos do analfabetismo, não conseguia garantir um contato duradouro com a língua nacional: nos primeiros anos depois da unificação [...] um contato real com a língua comum e a sua aquisição efetiva e definitiva estaria reservada (ou, ao menos, deveria ser) somente àqueles que, depois da escola primária, continuassem a estudar por alguns anos (MAURO, 2020, p. 42)⁶⁴

Logo, como apontamos anteriormente, o italiano standard não era a língua materna de ninguém, por essa razão, mesmo já em processo de codificação, a etapa de instrumentalização, isto é, a difusão do standard, encontrou dificuldades. Uma dessas dificuldades estava ligada ao fato de a língua escolhida como standard ser baseada em modelos literários distantes quase cinco séculos. No período entre 1870 e 1905, porém, começa a surgir uma demanda por modelos de uso corrente de língua (os quais são novamente buscados no toscano). Tesi (2005, pp. 142-3) aponta que as gramáticas e vocabulários publicados nesse período buscavam trazer usos correntes da língua, no entanto recaiam em grande medida nos modelos do passado. Esse processo de modernização da língua poderia ser identificado como uma etapa de elaboração funcional (SILVESTRE, 2007).

Após a seleção e a instrumentalização de uma variedade, outro estágio do processo de padronização (SILVESTRE, 2007) é a elaboração funcional da variedade dominante, ou seja, sua modernização, ou atualização, de modo a adequá-la para que atenda às necessidades comunicacionais em diversas esferas: educacional, burocrática, científica, literária, entre outras. Essa atualização inclui muitas vezes a ampliação do léxico com base em outras línguas, em geral aquelas de maior prestígio no passado, no caso do italiano, o standard era já baseado em um modelo de prestígio do passado, no entanto um modelo literário primeiramente. A mudança em direção a um fiorentino de uso corrente se deu principalmente “nos casos em que o fiorentino coincidia, por escolhas gramaticais e lexicais, com os usos cultos e civis da comunidade, enquanto é, entretanto, sintomático que, onde isso não acontecesse, fosse pré-selecionada a variante de maior difusão nacional”⁶⁵ (TESI, 2005, p. 143).

Por estar mais distante do cânone literário e mais próximo do uso, o italiano da esfera burocrática vai pouco a pouco adquirindo prestígio e se difundindo, seja pela ampliação da população alfabetizada, seja pelo fato de ter sido essa variedade adotada também na esfera

⁶⁴ “la sola istruzione elementare, se a stento riusciva a sottrarre gli allievi all’analfabetismo, non riusciva a garantire un contatto duraturo con la lingua nazionale: nei primi anni dopo l’unità [...] un reale contatto con la lingua comune e la sua effettiva e definitiva acquisizione erano riservati (o, almeno, lo poteva essere) soltanto a coloro che, dopo le scuole elementari, continuavano per qualche anno gli studi”. (MAURO, 2020, p. 42).

⁶⁵ “nei casi in cui il fiorentino coincideva per scelte grammaticali e lessicali con gli usi colti e civili della comunità, mentre è altrettanto sintomatico che dove ciò non accadeva, fosse prescelta la variante di più ampia diffusione nazionale.” (TESI, 2005, p. 143)

jornalística: “a linguagem burocrática-administrativa é a nova voz do estado unitário, a qual projeta sobre o uso corrente palavras e modos fraseológicos de significado cultural oposto à fraseologia idiomática de matriz fiorentina”⁶⁶ (TESI, 2005, p. 158). No entanto ainda se mantinha o problema da ausência de uma língua falada e escrita pela população.

Apenas no final do século XX, o italiano passa a ser a língua da maior parte da população italiana⁶⁷. De acordo com De Mauro (2020), a ampla difusão do italiano foi o resultado de um conjunto de fatores políticos e sociais que incluem: os movimentos de emigração (que levou para fora do país massas de dialetófonos); o processo de urbanização (o qual fez surgir grandes centros urbanos para os quais convergiam pessoas de diversas regiões, impondo a necessidade do uso de uma língua comum, enfraquecendo, assim, o uso das línguas regionais); a instituição da burocracia e do exército, os quais, além de reunirem em um mesmo lugar pessoas de diferentes regiões, os impelia ao uso do italiano, pois era essa a língua utilizada pelas instituições. Ao mesmo tempo, agiam outras forças voltadas para a difusão do italiano, em detrimento das línguas regionais, a partir da escola e, posteriormente, o mercado editorial e as transmissões de massa (cinema, rádio e televisão), essas instituições “difundiram e consolidaram o processo da língua comum em detrimento dos dialetos; e determinaram o surgimento de novos modos estilísticos conectados às exigências inseridas nas técnicas de fixação e transmissão de mensagens.”⁶⁸ (DE MAURO, 2020, p. 111).

Ademais, não podem ser ignoradas as políticas educacionais iniciadas durante o período fascista, as quais eliminaram por completo qualquer vestígio das línguas regionais no currículo escolar (FREITAS, BALTHAZAR E LUNATI, 2015, p. 760). Conforme Tesi (2005, p. 199-200), as políticas linguísticas das primeiras décadas do período fascista incluíam: o controle dos usos linguísticos por meio da escolarização, excluindo as línguas regionais da esfera escolar (e também dos meios de comunicação, jornais e rádio); a regulamentação de palavras estrangeiras na imprensa e instituições públicas (até a sua proibição em 1934); o controle e planificação de modelos normativos nos meios de comunicação em massa, sobretudo a difusão de uma pronúncia baseada nos modelos de prestígio (o fiorentino e o romano cultos).

⁶⁶ “[i]l linguaggio burocratico-amministrativo è la nuova voce dello stato unitario, che proietta sull’uso corrente parole e modi fraseologici di segno culturale opposto al fraseologismo idiomático di matrice fiorentina” (TESI, 2005, p. 158).

⁶⁷ De acordo com Tesi (2005, p. 214), em 1951 63,5% da população italiana usava exclusivamente as línguas regionais, “concentrata soprattutto tra le generazioni più anziane delle zone depresse”.

⁶⁸ “hanno cioè diffuso e consolidato il possesso della lingua comune a scapito dei dialetti; e hanno determinato il sorgere di nuovi moduli stilistici connessi alle esigenze insite nelle tecniche di fissazione e trasmissione dei messaggi.” (DE MAURO, 2020, p. 111).

Em suma, ao longo de todo o período pós-unitário até os anos do segundo pós-guerra, a tradição linguística italiana foi dominada por forças que, a partir do centro, têm irradiado modos linguísticos para a periferia. Portanto, os falantes foram submetidos a potentes forças centrípetas unificadoras dos usos linguísticos.⁶⁹ (DE MAURO, 2020, p. 137)

Entre as políticas estabelecidas para a elaboração funcional do italiano, algumas podem corresponder também à etapa de codificação, especialmente aquelas relacionadas aos modelos normativos divulgados pelos meios de comunicação em massa. Considerando que o objetivo da etapa de codificação é sempre tornar o standard cada vez mais estável, estabelecendo, assim, a referência do que seria o uso “correto” da língua.

No caso do italiano, a codificação aconteceu em diferentes momentos, primeiramente no século XV com a publicação de gramáticas do fiorentino literário, posteriormente no final do século XIX, com a publicação de vocabulários e gramáticas que buscavam uma atualização do modelo do século XIV. O jornal também desempenhou papel importante nesse processo de codificação, posto que contribuía para a modernização do fiorentino remodelando o standard, sedimentando um padrão. Além dos jornais impressos, o rádio foi um importante veículo de difusão e codificação (sobretudo fonética) do italiano: “cursos de fonética e dicção radiofônica foram instituídos para a preparação profissional dos locutores, e uma pronúncia cada vez mais estandardizada foi institucionalizada através da leitura dos noticiários ou da declamação de dramas radiofônicos”⁷⁰ (TESI, 2005, p. 208).

Antes de concluir este breve panorama da história da língua italiana e seu processo de padronização, é preciso destacar que, à medida que falantes de línguas regionais passavam a usar o italiano (por conta da escola, do trabalho ou das mídias de massa), elementos daquelas iam sendo incorporados neste, sobretudo no que diz respeito a empréstimos de línguas regionais de grandes centros urbanos (muitos dos quais inclusive acabaram por se consolidar como formas padrão). Assim, foram se formando também variedades regionais do italiano,

⁶⁹ Insomma, lungo tutto il periodo postunitario, fino agli anni del secondo dopoguerra, la tradizione linguistica italiana è stata dominata da forze che dal centro hanno irradiato moduli linguistici alla periferia. Pertanto, i parlanti sono stati sottoposti a potenti forze centripete, unificanti gli usi linguistici. (DE MAURO, 2020, p. 137)

⁷⁰ “corsi di fonetica e dizione radiofonica furono istituiti per la preparazione professionale degli annunciatori, e una pronuncia quanto più standardizzata [...] fu istituzionalizzata attraverso la lettura dei notiziari o la recita di drammi radiofonici” (TESI, 2005, p. 208).

pouco a pouco os ambientes habituados ao monolinguismo dialetal (especialmente no que dizia respeito ao uso falado) se esforçavam para usar a língua comum. Ao adotá-la, os dialetófonos [...] nela inseriram elementos lexicais dos próprios dialetos de origem e a moldaram aos usos fonológicos e sintáticos dialetais.⁷¹ (DE MAURO, 2020, p. 142)

Concomitantemente, segundo De Mauro (2020) os sistemas dialetais mais tradicionais também foram impactados por italianismos, ou seja, as línguas regionais passaram por um processo de italianização, incorporaram também elementos do italiano, principalmente no que diz respeito à fonologia e ao vocabulário relacionado a diferentes esferas.

No contexto desta pesquisa, os conceitos de língua, dialeto e norma, bem como o entendimento da situação sociolinguística particular da Itália, são relevantes também para uma melhor compreensão dos processos que conduzem ao ensino de italiano (standard) em comunidades compostas por descendentes de imigrantes italianos cuja língua de seus antepassados não é reconhecida como língua (é chamada de dialeto) e não corresponde ao italiano standard. Considerando a história linguística do italiano apresentada nesta seção, é possível concluir que o contingente de imigrantes italianos que aportou em SC (no final do século XIX e na primeira década do século XX) não falava, e provavelmente sequer conhecia, o italiano standard. Suas línguas, em território italiano, estavam passando por um processo de italianização (isto é, incorporando elementos lexicais, morfossintáticos e fonológicos do italiano), enquanto no Brasil sofriam influências de outras línguas, levando-as a mudanças muito diversas. Se, por um lado, as línguas regionais na Itália pouco a pouco se aproximaram do standard, em território brasileiro, por outro lado, seguiram cada vez mais distantes dele.

As discussões a respeito de língua dialeto e norma fazem emergir ainda outro conceito chave para esta pesquisa, o de identidade, posto que em alguns casos o reconhecimento do status de língua passa por uma ideia de identidade nacional, o que no caso do italiano tem particular relevo, sobretudo se consideramos o exposto nesta seção a respeito de seu processo de padronização e difusão nos anos pós unificação. Assim, na próxima sessão, discutiremos o conceito de identidade naquilo que se relaciona ao conceito de língua e nação. Isso porque entendemos que, para se falar de língua em contexto de imigração, a ideia de identidade, tanto linguística quanto nacional, produz efeitos reais.

⁷¹ a mano a mano che gli ambienti abituati al monolinguismo dialettale (specie per quanto riguardava l'uso parlato) si sforzavano di usare la lingua comune. Nell'adottar questa, i dialettofoni [...] vi hanno inserito elementi lessicali del loro dialetto d'origine e l'hanno piegata alle consuetudini fonologiche e sintattiche dialettali. (DE MAURO, 2020, p. 142)

3.3 LÍNGUA E IDENTIDADE

Muitas vezes a definição de língua está diretamente associada ao conceito de nacionalidade: “italiano é a língua que se fala na Itália”, por exemplo. Esse tipo de definição é comum, sobretudo se retomamos a ideia de língua como hipóstase (BAGNO, 2011), a partir da qual a língua perde seu caráter de interação social e passa a ser entendida como uma instituição a serviço de um ideal de nação. No âmbito desta pesquisa, a relação entre língua e identidade (nacional ou regional, considerando as línguas regionais italianas) é particularmente relevante, posto que o ensino de italiano ocorre em comunidades de descendentes de imigrantes oriundos do território que hoje compreende a Itália. Nessas comunidades, existe, em alguma medida, um reconhecimento referente a um ideal de italianidade, conforme apresentam Tomasi (2002) e Pagnotta e Assis (2017).

Sendo assim, consideramos importante abordar o conceito de identidade desde uma perspectiva linguística, retomando a proposta de Pennycook, (2006, p. 80) de que “as identidades são performadas em vez de pré-formadas”, o que destaca a importância da linguagem na constituição da identidade, ao invés de apontar a identidade como “pré-formada” se refletindo na linguagem. Sob essa perspectiva é possível questionar como os discursos sobre a(s) língua(s) italiana(s) (e sobre dialeto), sobre o ser italiano ou sobre a língua simplesmente (e daí também possivelmente sobre norma), compõem a identidade dos sujeitos docentes de italiano. Para além disso, cabe levantar o questionamento sobre como seus discursos podem incidir na constituição das identidades de sujeitos alunos. Assim, mais do que uma identidade nacional, discutiremos nesta seção, uma identidade (nacional, mas não apenas) que passa pela língua.

Rajagopalan (1998), ao tratar do conceito de identidade na linguística levanta algumas questões relevantes para a nossa discussão. Primeiramente o autor destaca a dificuldade de se definir língua e traz a distinção entre “língua”, no sentido genérico, enquanto conceito abstrato que representa um sistema, e “uma língua”, no sentido individualizante, enquanto materialidade. O linguista defende que, sob essa perspectiva, se busca fazer a distinção entre uma e outra língua com base em critérios formais e funcionais puramente linguísticos, “lamentavelmente insuficientes quando se trata de distinguir uma língua de outra, especialmente se elas forem faladas em áreas geograficamente contíguas” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 24). Nesse sentido, o conceito “uma língua” só pode fazer sentido enquanto geopolítico, isto é, independe de critérios formais. O mesmo se aplica ao conceito de “falante de uma língua”, mais do que saber falar uma ou outra língua, a definição de um falante de

uma língua diz respeito, mais do que a questões formais (conhecer/usar as estruturas de determinada língua), a uma questão identitária, principalmente em situações de plurilinguismo. Se pensarmos, por exemplo, nas comunidades de imigrantes de SC, mais especificamente nos municípios onde se ensina italiano nas escolas, encontraremos “falantes de línguas italianas” (os chamados dialetos), que também são “falantes de português”. Como essas pessoas se definem linguisticamente (seja como “falantes de dialeto” ou “falantes de português”, ou mesmo “falantes bilíngues”) vai depender muito mais de questões culturais e identitárias do que propriamente da língua que adquiriram primeiro na infância ou da língua que mais usam em seu cotidiano. Sendo assim,

reivindicações de ser um falante desta língua e não daquela se baseiam sobretudo em certos fatores como lealdade linguística que, por sua vez, tem a ver com a possível simpatia do indivíduo em questão por um ou vários partidos políticos sectários ou nacionalistas, com a intensidade de sua identificação com este ou aquele grupo religioso, etc. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 26)

Seguindo essa perspectiva, Rajagopalan aponta ainda para a centralidade do “falante nativo” dentro da teoria linguística, e destaca que a linguística tomou a questão da identidade como “pacífica”, tanto ao se referir à identidade da língua, quanto à do falante de uma língua. O autor prossegue, assim, com uma crítica a essa ideia, questionando o conceito de falante nativo (indivíduo adulto dotado de intuição linguística capaz de produzir todas as sentenças gramaticais da língua), até a ideia de indivíduo (individuado e indivisível): “o falante nativo individual é, no âmbito da linguística, uma entidade plenamente totalizada, além de ser [...] pura, incorruptível, autêntica e estável” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 30). Assim, a linguística operaria com um “modelo de identidade pura, perfeita e plenamente totalizada” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 38).

Para o autor, essa perspectiva deixa de lado a “natureza socializante” da linguagem; em outros termos, postula a necessidade de compreender o falante enquanto ser social em seu contexto. O falante ou o indivíduo, no entanto, não é moldado pelo contexto, ou seja, o contexto da situação não fixa a identidade do falante pois aquele não tem limites, não pode ser saturado. Ademais, a constituição da identidade é também ideológica, guiada por interesses vários, portanto Rajagopalan defende uma reconsideração da noção de identidade dentro da linguística: “[a] identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 40). Então, o linguista defende que

[a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. [...] Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas.

Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo [...] falar de identidade, seja do indivíduo falante seja da língua isolada, é recorrer a uma ficção conveniente. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42)

Nesse sentido, identidade é também uma construção narrativa. Se tomarmos o cenário de interesse desta pesquisa, por exemplo, mais do que a(s) língua(s) falada(s) com a(s) qual(is) se identificam os sujeitos, se são línguas italianas (standard ou regionais) ou a língua portuguesa, suas identidades são constituídas também a partir de narrativas ficcionais. Essas ficções (não no sentido negativo associado a “mentiras”, mas no sentido mesmo de “criações”, “invenções”) estão para além da língua, envolvem ideais de nacionalidade (italianidade e/ou brasilidade), construção de memórias individuais e coletivas. Ao tratar do conceito memória coletiva, Halbwachs (1990, p. 25) afirma: “se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela pessoa, mas por várias”. A história da imigração italiana em SC, por exemplo, é uma construção que habita a memória coletiva dos descendentes de imigrantes italianos que vieram ao estado. Essa memória coletiva contribui para criar uma identidade de imigrante e/ou colono (como eram chamados os imigrantes europeus) àqueles filhos de muitas gerações já nascidas no Brasil. A própria ideia de italianidade, que foi introjetada nessa população quando já em território brasileiro (cf. OTTO, 2002)⁷², é uma construção narrativa.

Para além de questões linguísticas, portanto, a identidade é orientada também por narrativas e interesses. Em contextos de migração, ainda, se insere o elemento da perda. Em consonância com o que apresenta Rajagopalan (1998), Penna (1998) sinaliza também para a importância da linguagem na constituição da identidade, a autora afirma que a ideia de perda, sua elaboração, passa também pelo âmbito da linguagem: “a linguagem não apenas *expressa* a experiência, mas antes a *constitui*, pois é através dela que o migrante constrói uma representação da própria vida, dando-lhe significado” (PENNA, 1998, p. 90, grifo da autora). A autora segue, defendendo um conceito de “identidade social” enquanto uma construção simbólica, não material, concreta, mas como “uma representação, relativa à posição no mundo social e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento” (PENNA, 1998, p. 93). As identidades, portanto, são múltiplas pois baseadas em referenciais distintos.

Penna (1998) aborda a questão da perda de identidade ou desenraizamento em situações de migração, levantando um questionamento acerca da idealização dessa perda, a

⁷² A autora menciona jornais, editados em Florianópolis e destinados à núcleos de imigrantes italianos, que “influíram na coletividade italiana em um período-chave para a construção acerca do imaginário da italianidade [...] esses meios exerceram a função de enaltecer a Itália e seus líderes” (OTTO, 2002, p. 121).

qual está diretamente ligada à própria idealização da noção de identidade ou de enraizamento. De acordo com a autora, “[p]or motivos diversos, os laços (rede de relações) com o lugar de origem já estão enfraquecidos quando a esperança — mesmo que ilusória — de uma vida melhor se sobrepõe à vivência do momento, impelindo à imigração” (PENNA, 1998, p. 94). Embora a linguista trate, em seu texto, dos processos migratórios dentro de um mesmo país (Brasil), seus questionamentos extrapolam essas fronteiras e podem servir de base para discutirmos a situação dos imigrantes italianos, e seus descendentes, no cenário catarinense.

Como já apontado em seções anteriores, o contingente de imigrantes italianos que se dirigiram à SC carregava consigo primeiramente uma identidade regional, ou mesmo *paesina*, isto é, não uma identidade nacional italiana. Isso acontecia em decorrência da recente unificação do território italiano⁷³, além do desconhecimento, por parte dos imigrantes, da língua italiana standard. Assim, a ideia de que eram italianos (e não trentinos, vênets etc.) se constituiu no Brasil sobretudo em oposição às outras nacionalidades⁷⁴ (brasileira, alemã, polonesa etc.). Nesse sentido, fica evidente que a ideia de italianidade não é um dado *a priori*, mas um construto resultante de um conjunto de condições que contribuíram para que ela se formasse desse modo, e não de outro, no cenário catarinense (sobretudo se considerarmos que Santa Catarina recebeu majoritariamente imigrantes italianos oriundos do nordeste, justamente dos territórios que foram mais tardiamente acoplados ao Estado italiano).

Para além dessa particularidade, o que dizer dos filhos de imigrantes italianos e seus descendentes que, mesmo nascidos no Brasil, têm fortes vínculos identitários com a Itália ou um ideal de italianidade⁷⁵? São sujeitos de nacionalidade brasileira, haja vista serem nascidos no Brasil, mas que carregam consigo (também) uma identidade italiana, o que os levou inclusive a buscar cidadania italiana: “[n]as décadas de 1990 e 2000, muitos urussanguenses obtiveram sua cidadania italiana, alguns com o objetivo de viajar a passeio para a Itália, outros com o intuito de trabalhar nos países europeus” (TOMASI, 2002, p. 49).

Em consonância com Rajagopalan (1998) e Penna (1988), entendemos que a identidade se constitui na linguagem e por meio dela, não de forma a manifestar um dado *a*

⁷³ A unificação da Itália ocorreu em 1861 com a proclamação do Reino de Itália (apesar de Veneto, Trentino, Friuli e Venezia Giulia ainda pertencerem à Áustria nessa data, a inclusão de todos esses territórios só se concluiu em 1870), enquanto os primeiros contingentes italianos chegaram ao sul do Brasil em 1875 (TRENTO, 1989).

⁷⁴ Cf. Pagnotta e Assis (2017, p. 80): “Como acontece frequentemente, o emergir de uma etnicidade se dá por meio de um processo de identificação e de diferenciação entre uma identidade própria, um confronto com as outras comunidades nacionais e com as comunidades diferentes que coexistem no mesmo espaço.”

⁷⁵ Esse ideal se manifesta por exemplo nas festas étnicas nas comunidades de descendentes de imigrantes italianos. De acordo com Pagnotta e Assis (2017, p. 95) “a invenção das festas contribuiu para reafirmar identidades e recriar lugares de memória.”

priori, mas construída com base em diferentes narrativas e interesses. Assim, a identidade dos descendentes de imigrantes italianos das comunidades abordadas nesta pesquisa não é única e totalizadora, mas múltipla. Essas comunidades que muitas vezes buscam uma origem, uma raiz a priori⁷⁶, são na verdade construtos resultantes de uma soma de processos históricos, individuais e/ou coletivos, que as informam.

Os descendentes de imigrantes das comunidades de imigração italiana catarinenses passaram por processos de criação de uma identidade nacional italiana, isto é, de valorização, em território brasileiro, da sua italianidade (OTTO, 2002), para em seguida, durante o período do Estado Novo, passarem por um processo de apagamento dessa mesma identidade (CAMPOS, 2006). Em um terceiro momento, surge, por meio de algumas políticas nacionais e locais, um novo processo de valorização de sua italianidade e dos esforços heroicos de seus antepassados para cruzarem o Atlântico e desbravarem terras brasileiras (PAGNOTA; ASSIS, 2017)⁷⁷. Essa retomada da italianidade pode ser entendida como uma “idealização saudosa”, conforme apresenta Penna (1998, p. 96):

parece-nos haver, muitas vezes, uma certa idealização “saudosa” de um momento histórico anterior que, a nosso ver, desconsidera o dinamismo da história: a história não anda para trás, do mesmo modo que não flui sem conflitos [...], o fato é que as transformações históricas — de caráter social, econômico e cultural — não podem ser negadas. E o processo histórico afeta as vivências comunitárias, tidas como básicas para o enraizamento.

Todos esses processos, que são também narrativos e que passam pela linguagem, são constitutivos da(s) identidade(s) dos sujeitos desta pesquisa: professoras de italiano, dentre as quais filhas de descendentes de imigrantes, que atuam nesse contexto sociolinguisticamente complexo. A identidade é constituída também por práticas culturais (cf. PENNA, 1998), dentre elas as práticas linguísticas, que independem do território, afinal determinadas práticas podem ser mantidas ou recuperadas, ou ainda recriadas, em diferentes espaços. Entre as práticas das comunidades catarinenses com histórico de imigração italiana encontram-se festas, culinária, religiosidade e práticas linguísticas (seja a manutenção de determinados vocábulos ou até de línguas regionais italianas, seja a inserção do ensino de italiano nas escolas públicas).

⁷⁶ De acordo com fulano (SAVOLDI, 1998, p. 40), na região sul de SC, “As associações italianas indistintamente têm relatado seu objetivo em resgatar a cultura italiana. A cultura italiana, a qual se referem, diz respeito a leitura que descendentes de imigrantes hoje fazem do passado.”

⁷⁷ “É no contexto das festas do centenário da imigração italiana no Brasil que este imaginário vai se modificando [...] A revivificação de uma identidade italiana através de festas, associações ou ‘*circolos*’, pode ser vista em variadas cidades de imigração italiana, [...] a partir da década de 1970, a identidade étnica italiana passou a ser vista como algo positivo” (PAGNOTA; ASSIS, 2017, p. 94).

No entanto, como bem aponta Penna (1998, p. 99), “não é possível estabelecer uma relação direta entre uma determinada prática cultural — qualquer que ela seja — e uma identidade social”. Isso porque a constituição da identidade passa pelo (auto)reconhecimento e por valores atribuídos a determinadas práticas: se por um lado aos imigrantes italianos, quando de sua chegada ao Brasil, foi imediatamente atribuída uma identidade italiana, para esses imigrantes essa identidade ainda estava por se construir, posto que, antes de se reconhecerem como italianos, se reconheciam como vênéticos, trentinos, bergamascos, etc. Como resultado de todos os processos históricos por que passaram as comunidades de descendentes de italianos em SC, temos o que Torquato (2017) chama de “equivocos históricos”.

A repressão cultural [resultante do período do Estado Novo] arrasou com a herança linguística que cabia aos descendentes, e o que ficou parece ser um emaranhado nebuloso: no desejo de preservar a memória, afloram equivocos históricos, por não se compreender bem que língua e que cultura constituíam os imigrantes. É o que se vê nas festas comunitárias ou nas ocasiões solenes dessas comunidades, quando é possível se deparar com o canto e com a dança de músicas italianas que nada têm a ver com a cultura dos imigrantes: não raro, por exemplo, a célebre canção napolitana *Funiculì funiculà*, que não tem nenhum vínculo com a cultura (nem com a língua) do Nordeste da Itália, é cantada como se representasse a valorização da cultura dos imigrantes, o resgate de um patrimônio histórico. (TORQUATO, 2017, p. 26)

Esses ditos “equivocos” são representativos de uma identidade construída por meio de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990), ou seja, circula nessas comunidades uma memória coletiva sobre o que é ser italiano. Essa memória é constituída e informada por diversos elementos e é resultante de processos históricos variados, os quais podem, por exemplo, levar à construção de uma memória sobre o que é a Itália e o que é ser italiano que se relaciona à canção *Funiculì Funiculà*, ainda que ela não represente a história de seus antepassados. De acordo com Halbwachs (1990, p. 34),

[n]ão é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade.

Nesse sentido, Penna (1998) questiona a ideia de perda de identidade, pois essa ideia pressupõe a existência de uma identidade *a priori*, a qual pode ser perdida. No caso dos descendentes de imigrantes, por exemplo, propor o ensino de italiano para resgatar a cultura ou uma identidade italiana pressupõe que essa identidade existiu *a priori* e que em algum momento foi perdida. No entanto, em conformidade com os questionamentos apresentados por Penna (1998), entendemos que esse tipo de proposição visa não o resgate de uma cultura ou identidade, mas sim a constituição de uma identidade múltipla orientada por narrativas e interesses variados a depender dos diferentes tempo-espço em que emergem. Sendo assim,

os equívocos históricos nada mais são do que elementos que constituem uma identidade local — daquela(s) comunidade(s) — ficcional (no sentido de criação) como são todas as identidades. Sob essa perspectiva, lançamos mão da pergunta: “[p]or que pensar a relação com o espaço em termos de um ideal de resgate de alguma relação primordial (as raízes), e não em termos de (re)construção, de descoberta?” (PENNA, 1998, p. 104).

Desse modo, quando abordamos a categoria “identidade”, nesta tese, não a compreendemos como algo fixo, constituída por um elemento inerente, mas sim como resultante de um processo de construção narrativa. Seguindo Penna (1998, p. 108), destacamos que

[a] migração implica, portanto, um processo de (re)construção de referenciais de vida. Por vezes, como se sabe, este processo é analisado em termos de “perda de identidade”. No entanto [...] não consideramos a identidade social como algo fixo e imutável [...]. Não há uma essência dada, uma vez que é a experiência social que engendra os esquemas de apreensão do mundo através dos quais a materialidade é interpretada.

Por conseguinte, entendemos que a experiência social dos descendentes de imigrantes italianos, a qual é constituída também por uma memória coletiva sobre a imigração italiana e a Itália, e todos os processos históricos que guiam essa experiência levam à construção de identidades múltiplas. O elemento essencialista, que parece ser comumente entendido como inerente a essa identidade, é a ideia de italianidade, isto é, um ideal de nação italiana que não conversa com o ideal italiano [da população da Itália] de nação, mas que é a representação simbólica própria dos sujeitos descendentes (brasileiros) de imigrantes italianos. Essa diferença de ideais de nacionalidade se institui em decorrência dos diferentes processos históricos por que passaram italianos (na Itália) e imigrantes italianos (e seus descendentes) no Brasil.

No que tange à ideia de nacionalidade, elemento fortemente ligado a um ideal de identidade, retomamos as ideias de Anderson (2008), o qual defende que a concepção de nacionalidade é “imaginada”, isto é, ela não é concreta, porém idealizada. O autor apresenta a seguinte definição de nação: “uma *comunidade linguística* imaginada — e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2008, p. 32, grifos nossos). Destacamos desse trecho a expressão “comunidade linguística”, isto é, sob essa perspectiva, a ideia de nação está diretamente ligada a uma língua. Não por acaso, nas comunidades de descendentes italianos de SC, as políticas linguísticas em prol do italiano se fazem presentes em diferentes níveis.

De acordo com Anderson, a concepção de nação deriva de comunidades sagradas (religiões e reinos dinásticos), as quais entraram em declínio a partir do iluminismo: “[p]or

sob o declínio das comunidades, línguas e linhagens sagradas estava ocorrendo uma transformação fundamental nos modos de apreender o mundo, a qual, mais do que qualquer outra coisa, possibilitou ‘pensar’ a nação” (ANDERSON, 2008, p. 52). O autor defende que a possibilidade de imaginar uma nação deriva do enfraquecimento de três concepções: i) a ideia de sacralidade de determinadas línguas (como o latim), as quais ofereceriam acesso à verdade (única) justamente por seu status sagrado; ii) a crença de que as sociedades estavam organizadas em torno de monarcas, considerados centros elevados (também por seu caráter divino); iii) a concepção de tempo em que a origem do mundo é a mesma origem do homem. Esses três princípios fundamentais, enraizados na vida humana, conferiam “certo sentido às fatalidades diárias da existência (sobretudo a morte, a perda e a servidão) e oferecendo redenção” (ANDERSON, 2008, p. 69).

Dessa forma, a ideia de nacionalidade deriva em alguma medida da religião, posto que o surgimento da nação (enquanto conceito) se dá no período em que o Iluminismo rompia com a ideia de um reino sob a égide divina, propondo assim a liberdade do povo (liberdade em relação à religião). A ideia de nação é a resposta à essa busca por libertação, por isso a nação é imaginada como “soberana”, “a garantia e o emblema dessa liberdade é o Estado Soberano” (ANDERSON, 2008, p. 34). Além disso, a ideia de nação, ou o nacionalismo, vem cumprir também um outro papel até então desempenhado pelas religiões: oferecer uma resposta para a questão da (i)mortalidade. O autor aponta que o sofrimento humano, até então apaziguado pelas religiões (por meio da ideia de paraíso, de salvação) não desapareceu com o Iluminismo, o que foi se desintegrando foram as respostas possíveis para a questão. A solução para isso foi encontrada na ideia de nação:

[e]ntão foi preciso que houvesse uma transformação secular da fatalidade em continuidade, da contingência em significado. [...] poucas coisas se mostraram (se mostram) mais adequadas a essa finalidade do que a ideia de nação. Admite-se normalmente que os estados nacionais são “novos” e “históricos”, ao passo que as nações a que eles dão expressão política sempre assomam de um passado imemorial e, ainda mais importante, seguem rumo a um futuro ilimitado. (ANDERSON, 2008, p. 38-9)

Desse modo, a ideia de nação garantiria a continuidade e a justificativa a todas as fatalidades (os sofrimentos que seriam arbitrários se tornam parte do destino da nação). No caso dos imigrantes italianos que se instalaram em SC, também se faz presente, na ideia de italianidade, esse passado imemorial de uma nação que eles não conheceram (tendo em vista a recente unificação do território italiano quando de sua vinda para o Brasil). Independentemente da distância, a ideia de uma Itália gloriosa se constituiu para esses

imigrantes, e seus descendentes, uma nação italiana rumando para um futuro ilimitado do qual eles de alguma forma se sentem parte.

Além de soberana, Anderson (2008), argumenta que a nação é imaginada como “limitada” — considerando suas fronteiras finitas para além das quais existem outras nações — e como uma “comunidade”, uma suposta fraternidade a qual “tornou possível, nesses últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas tenham se disposto não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas” (ANDERSON, 2008, p. 34).

Destacamos a relevância dessa ideia de fraternidade, uma suposta camaradagem entre os conacionais que não existe. No caso dos imigrantes italianos que vieram a SC, por exemplo, muitos dos quais fugidos (praticamente expulsos) de uma miséria resultante do abandono do Estado, a ideia de camaradagem possivelmente estava mais relacionada à sua região de origem, do que propriamente à uma nação italiana recém-formada. No entanto, desde sua chegada ao Brasil se instituiu um ideal de nação italiana⁷⁸ (OTTO, 2002), e conseqüentemente de italianidade, expresso ainda hoje por seus descendentes. De acordo com Pagnotta e Assis (2017, p. 96), na região sul de SC (onde se localizam as cidades de Criciúma, Urussanga, Siderópolis e Nova Veneza), as festas étnicas são representativas de um ideal de italianidade: “[a] narrativa migratória, presente nas festas do vinho e em outras festas italianas, faz uma articulação entre as narrativas do passado migratório e sua atualização no presente, reforçando os laços de pertencimento étnico através de narrativa mnemônicas.”

Sendo assim, o conceito de nação, conforme apresenta Anderson (2008), informa o conceito de identidade, isso nos interessa sobretudo no que tange à constituição de um ideal de italianidade que emerge nas comunidades de descendentes de imigrantes italianos de SC (cf. TOMASI, 2002; PAGNOTTA; ASSIS, 2017). Nosso objetivo não é, portanto, buscar o elemento essencial (que *a priori* não existe) que constitui a identidade dos descendentes de imigrantes de italiano das comunidades que integram esta pesquisa. Aquilo a que nos propomos consiste em discutir as contingências que contribuem para a constituição dessas identidades e o modo como estas impactam nos processos de ensino de italiano nas escolas da rede pública de SC. Entendemos que não é papel da academia deslegitimar as narrativas identitárias que circulam em diferentes comunidades, logo não tencionamos questionar ou criticar tais narrativas, mas sim trazê-las à baila e colocá-las em diálogo com construtos teóricos que circulam na esfera acadêmica.

⁷⁸ “Entre os jornais produzidos e destinados aos núcleos coloniais italianos, circularam discursos que objetivavam a construção de um imaginário social acerca da grandeza e do valor da pátria italiana, bem como de seus heróis.” (OTTO, 2002, p. 120).

No que tange à ideia de identidade dentro do cenário de imigração, mais especificamente, seguimos a proposta de Penna (1998, p. 109): “[p]odemos, então, dispensar essa noção marcada pela privação, deixando de lado um modelo (idealizado) de identidade [...] para focar a dinâmica de construção e atribuição de identidades sociais.” Sendo assim, não trata de entender a construção de uma italianidade a partir da perda de uma nação ou nacionalidade, mas sim a partir da constituição de uma narrativa, que se imprime e se manifesta por meio de uma memória coletiva, sobre o que é ser imigrante, o que é ser italiano, enfim o que é a Itália. Destacamos, por fim, que essa narrativa identitária se constitui na e por meio da linguagem (cf. RAJAGOPALAN, 1998 e PENNA, 1998).

Uma vez estabelecida a base teórica que informa os conceitos abordados nesta pesquisa, passamos, no capítulo seguinte, a apresentar os passos metodológicos da pesquisa para a coleta de dados.

4 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de método misto: quantitativo e qualitativo. A integração dos dois métodos ocorre em modo sequencial, isto é, primeiramente é aplicado o método quantitativo, para uma coleta mais geral de dados, em seguida é aplicado o método qualitativo, para que possamos aprofundar alguns aspectos do estudo. Para cada um dos objetivos específicos desta tese foram adotados diferentes instrumentos de coleta, conforme exposto na Figura 1.

Figura 1 - Objetivos, perguntas de pesquisa e instrumentos

Objetivos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos
i. mapear o ensino de italiano nas escolas públicas (das esferas municipal e estadual) de Santa Catarina, atentando para a(s) língua(s) italiana(s) ensinada(s);	Onde ocorre a oferta de italiano na rede pública de SC e o que constitui os contextos em que essa oferta se estabelece?	Contato com secretarias de educação; Questionário on-line.
ii. problematizar as políticas linguísticas (das esferas federal, estadual e municipal) que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses.	Quais são e como se articulam as políticas linguísticas em diferentes instâncias (a níveis municipal, estadual e federal) e de que modo elas impactam no ensino de italiano como LE nas escolas públicas de SC?	Pesquisa documental.
iii. investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística.	Considerando as especificidades da realidade sociolinguística italiana, quais são as concepções de língua, norma e dialeto por parte de docentes de italiano [das regiões consideradas] e suas implicações na prática pedagógica dessas profissionais?	Questionário on-line; Entrevistas.

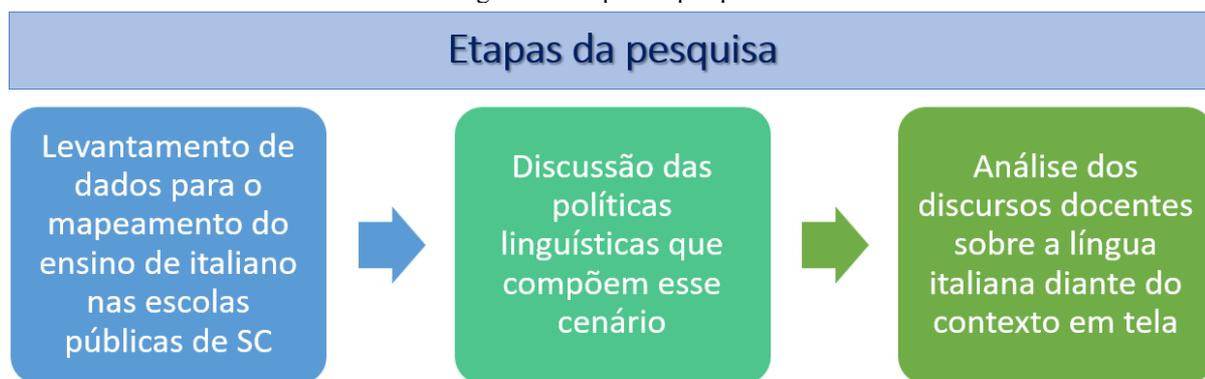
Fonte: Elaboração própria.

Pesquisas quantitativas envolvem a coleta de informações que podem ser computadas numericamente e que costumam ser coletadas por meio de instrumentos standardizados, isto é, iguais para todos os participantes. Neste estudo, os dados quantitativos foram coletados de duas formas: i) via secretarias municipais e estadual de educação (para dados referentes a número de escolas e turmas nas quais há oferta de italiano, bem como número de aluno e professores); ii) via questionário on-line, com respostas fechadas (para obtenção de informações referentes ao perfil de profissionais que atuam no ensino de italiano, bem como as concepções desses professores a respeito de língua, dialeto, norma e identidade).

Por mais que o questionário seja composto por perguntas com respostas fechadas, a análise das concepções dos professores a respeito dos conceitos investigados é, além de numérica, qualitativa, pois trata-se de uma análise interpretativa, associando as respostas dos participantes ao referencial teórico que embasa esta tese. A pesquisa qualitativa inclui ainda a

coleta de informações por meio de outros instrumentos em que os participantes podem se expressar abertamente. No caso deste estudo, incluímos a realização de uma entrevista semiestruturada com parte dos professores de italiano de SC. Por fim, as etapas da pesquisa são apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa, isto é, as etapas de coleta dos dados, a qual foi dividida em: i) primeiros contatos; ii) elaboração dos instrumentos de coleta; iii) submissão do projeto ao comitê de ética; iv) segundo contato: coleta de dados junto às Secretarias de Educação; v) envio do questionário on-line; vi) realização das entrevistas.

4.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados para esta pesquisa é composta por sete etapas: i) levantamento, junto a pesquisas precedentes, de municípios catarinenses com oferta de italiano em escolas da rede pública; ii) contato com a Secretaria Estadual de Educação (SED-SC) e as secretarias municipais de educação dos municípios levantados na primeira etapa para confirmar a oferta de italiano; iii) elaboração dos instrumentos de coleta (questionário on-line e roteiro de entrevista); iv) submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC); v) contato com secretarias municipais e estadual de educação para obtenção de endereços de e-mail dos professores e autorização para realizar a pesquisa; vi) envio do questionário para os professores de italiano; e vii) realização das entrevistas com os professores dos municípios onde o italiano está inserido no currículo de 1º a 9º ano.

Quanto à primeira etapa da coleta de dados — levantamento, junto a pesquisas precedentes, de municípios catarinenses com oferta de italiano em escolas da rede pública —,

buscamos pesquisas precedentes que tratassem do ensino de italiano no estado de Santa Catarina, obtendo as seguintes fontes: Balthazar (2009), Zorzan (2014), Fabro (2015), Mascarello (2015), Coutro (2015), Torquato (2017) Valle (2018). Essas pesquisas não têm necessariamente por foco a composição de um mapeamento do ensino de italiano em Santa Catarina, no entanto se referem a esse contexto e, em alguns casos, trazem dados relevantes a respeito da oferta de italiano no estado. Sendo assim, considerando sua importância para a elaboração desta pesquisa, os trabalhos de Balthazar (2009), Zorzan (2014), Fabro (2015), Coutro (2015) e Valle (2018) foram discutidos na seção 2.3 desta tese, que apresenta o cenário mais recente do ensino de italiano no estado catarinense. Com base nos estudos citados, estabelecemos a lista de municípios de interesse desta pesquisa.

No entanto as publicações de Mascarello e Torquato, mesmo sendo contribuições importantes para a composição desse cenário em outros aspectos, em seus propósitos, não se recobrem dados a respeito da oferta de italiano nos municípios (número de escolas, alunos, professores, por exemplo). Por essa razão não foram abordados na seção 2.3, uma vez que não trazem informações que pudessem contribuir para a composição da lista de municípios de interesse desta pesquisa. No caso de Mascarello (2015), o autor se reporta ao ensino de italiano no cenário catarinense, mais especificamente escolas da região sul do estado e que ofertam o italiano no currículo, elaborando uma proposta didática para turmas de 3º a 5º ano. Ainda que sua proposta seja direcionada ao cenário catarinense, por focalizar a elaboração de material didático, Mascarello não traz dados específicos em relação ao cenário em questão. Já no caso de Torquato (2017), o artigo tem por foco problematizar o ensino de italiano em comunidades de descendentes de imigrantes italianos tratando da relação entre a repressão linguística estabelecida no período do Estado Novo e os preconceitos em relação aos dialetos, portanto não traz dados a respeito da oferta de italiano.

Por conseguinte, com base nas publicações de Balthazar (2009), Zorzan (2014), Fabro (2015), Coutro (2015) e Valle (2018), foi elaborada a seguinte lista de 53 municípios de interesse para a pesquisa: Apiúna, Arroio Trinta, Acurra, Balneário Camboriú, Blumenau, Botuverá, Braço Do Norte, Brusque, Caçador, Celso Ramos, Cocal do sul, Concórdia, Criciúma, Gaspar, Grão Pará, Iomerê, Itajaí, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Lindóia do Sul, Luiz Alves, Macieira, Mafra, Massaranduba, Meleiro, Morro Grande, Nova Trento, Nova Veneza, Orleans, Palma Sola, Pedras Grandes, Pinheiro Preto, Pomerode, Rio do Oeste, Rio do Sul, Rio dos Cedros, Rodeio, Salto Veloso, São João Batista, São Joaquim, São Ludgero, Seara, Siderópolis, Taió, Tangará, Treviso, Treze De Maio, Tubarão, Urussanga e Videira.

Finalizada essa primeira etapa, realizada ao longo do ano de 2018, passamos à etapa sucessiva de contato com as secretarias municipais e estadual de educação. Cada uma das etapas subsequentes da coleta de dados será abordada nas subseções a seguir.

4.1.1 Primeiros contatos

Uma vez estabelecida a lista de municípios que, de acordo com publicações precedentes, já teve ou poderia ter oferta de italiano em escolas da rede pública, procedemos com o primeiro contato com as secretarias municipais de educação dos municípios de interesse, bem como a Secretaria Estadual de Educação (SED/SC). O objetivo desse primeiro contato era confirmar a oferta de italiano nas redes de ensino, para posteriormente fazer um levantamento mais preciso, localizar os professores e dar prosseguimento à pesquisa. Essa etapa da pesquisa contou com duas frentes, cada qual composta por ações específicas: uma direcionada à rede estadual e outra direcionada às redes municipais.

No caso da rede estadual, em março de 2019 foi protocolado um ofício junto à SED/SC solicitando as seguintes informações: a) nomes das escolas estaduais que oferecem o ensino da Língua Italiana e em que município estão localizadas; b) em que séries o idioma é oferecido; c) número de alunos que atendem às aulas de italiano; d) número de professores de italiano do estado (efetivos e admissão em caráter temporário — ACT); e) endereço de e-mail dos professores de italiano da rede.

Em resposta ao ofício, a Secretaria informou que os contatos dos professores só poderiam ser encaminhados a partir da aprovação do projeto pelo comitê de ética (CEPSH-UFSC), e que as turmas em que o italiano é oferecido só poderiam ser informadas pelas próprias escolas. Assim, a SED-SC disponibilizou informações referente às escolas com oferta de italiano, bem como número de alunos e professores, as quais estão sintetizadas no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Oferta de italiano na rede estadual em 2019

Município	Escola	Alunos	Professores	
			Efetivo	ACT
Arroio Trinta	EEB Gov. Bornhausen	144	1	1
Iomerê	EEB Frei Evaristo	34	1	—
Lindóia do Sul	EEB Pe. Izidoro Benjamim Moro	42	1	—

Fonte: baseado em SED/SC (2019).

Os dados do Quadro 7 são referentes ao mês de maio de 2019. A Secretaria explicou ainda que no início do daquele ano realizou, junto às escolas da rede, um estudo de demanda (“Estudo para ampliação do atendimento de uma segunda língua estrangeira nas escolas, considerando a composição étnica da região”), para ampliação de oferta de uma segunda língua estrangeira nas escolas, considerando que a primeira língua obrigatoriamente deve ser o inglês. De acordo com as informações da secretaria estadual de educação, cada escola poderia sinalizar o interesse por uma ou mais línguas estrangeiras entre aquelas propostas pela secretaria: alemão, espanhol, francês e italiano. O estudo serviria de base para oferta de outras línguas estrangeiras, além do inglês, a partir do ano de 2020.

A Tabela 1 apresenta a lista de municípios onde houve escolas estaduais que manifestaram interesse pelo ensino de italiano, além do inglês. A tabela indica o número de escolas que solicitou apenas a língua italiana bem como o número de escolas que solicitou, além do italiano, outra(s) língua(s) estrangeira(s).

Tabela 1 – Estudo de interesse: italiano como segunda língua estrangeira na rede estadual

Município	Número de escolas				
	Apenas Italiano	Italiano e outras línguas			Total de escolas por cidade
		ESP	ALE	FRA	
Água Doce	1	-	-	-	1
Arroio Trinta	1	-	-	-	1
Arvoredo	1	-	-	-	1
Benedito Novo	-	-	1	-	1
Caçador	1	1	-	-	2
Caibi	1	-	-	-	1
Celso Ramos	1	-	-	-	1
Chapecó	1	-	-	-	1
Cocal do Sul	1	-	-	-	1
Concórdia	3	1	1	-	5
Criciúma	1	1	-	-	2
Cunha Porã	-	-	1	-	1
Forquilha	4	-	-	-	4
Herval do Oeste	1	-	-	-	1
Ibaim	1	-	-	-	1
Içara	-	1	-	-	1
Irati	-	1	-	-	1
Jardinópolis	1	-	-	-	1
Laurentino	1	-	-	-	1
Lindóia do Sul	1	-	-	-	1
Mirim Doce	1	-	-	-	1
Modelo	-	1	-	-	1
Nova Erechim	1	-	-	-	1
Nova Veneza	2	-	-	-	2
Orleans	1	-	-	-	1
Pedras Grandes	2	-	-	-	2
Pinheiro Preto	1	-	-	-	1

Município	Número de escolas				Total de escolas por
	Apenas Italiano	Italiano e outras línguas			
Piratuba	1	-	-	-	1
Porto Belo	1	-	-	-	1
Pouso Redondo	1	-	-	-	1
Quilombo	-	1	-	-	1
Rio do Oeste	1	-	-	-	1
Rio dos Cedros	-	1	-	-	1
Rodeio	1	1	-	-	2
Sangão	1	-	-	-	1
Santiago do Sul	1	-	-	-	1
São Joaquim	-	2	-	-	2
São José do Cedro	1	-	-	-	1
Seara	1	-	-	-	1
Siderópolis	1	-	-	-	1
Tangará	1	-	-	-	1
Timbó	-	-	1	-	1
Treze de Maio	1	-	-	-	1
Trombudo central	1	-	-	-	1
Urupema	-	1	-	-	1
Urussanga	4	-	-	-	4
Xavantina	2	-	-	-	2
Total	48	12	4	0	64

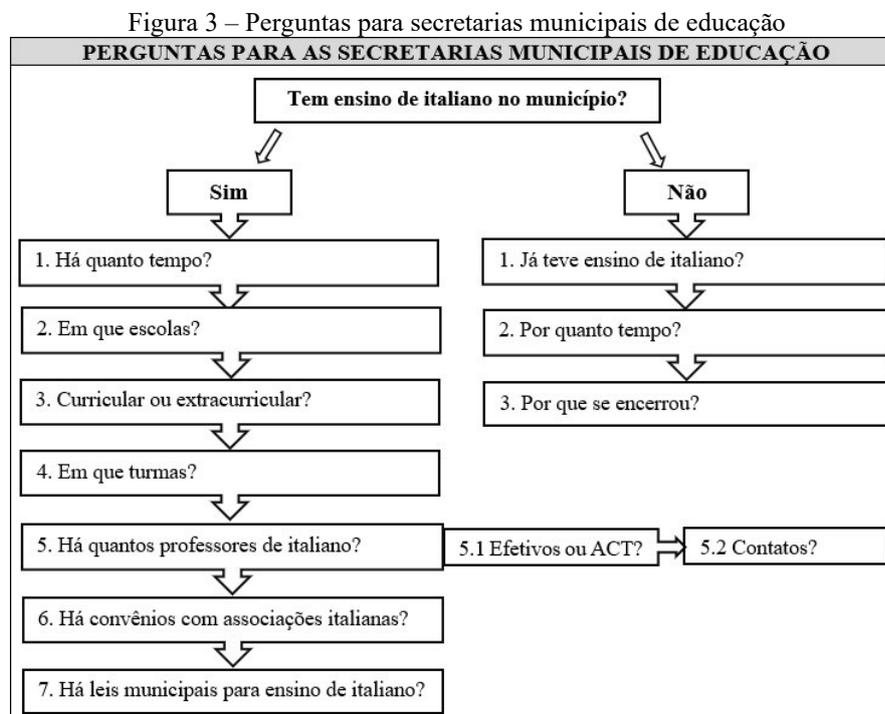
Fonte: baseado em SED-SC (2019).

Se por um lado foi necessária apenas uma ação para obter dados da rede estadual, principalmente por conta da centralização das informações em uma única Secretaria de Educação, no que diz respeito às redes municipais, foram necessários mais tempo e diferentes movimentos. Em um primeiro momento levantamos os contatos (números de telefones e endereços e-mails) das secretarias de educação dos 53 municípios de interesse da pesquisa. Esse levantamento foi realizado por meio da consulta aos sites das prefeituras.

Diante da impossibilidade de protocolar ofícios em todas as secretarias municipais de educação, a segunda ação para a coleta de dados foi realizada por telefone. Esse processo de coleta por telefone, ainda que mais eficaz para a obtenção de respostas, demandou um período de cerca cinco meses para ser concluído. Isso porque na maioria das secretarias foram necessárias inúmeras ligações, pois as pessoas que primeiro nos atendiam muitas vezes não tinham as informações solicitadas, portanto precisavam nos encaminhar para outras pessoas, as quais muitas vezes não podiam atender no momento da primeira chamada, requerendo outros telefonemas em diferentes dias e horários.

Para esse primeiro contato foram elaboradas algumas questões, representadas na Figura 3, com o intuito de obter as mesmas informações de todas as secretarias, entretanto os

dados obtidos não são homogêneos, na maioria das vezes as pessoas que nos atendiam não tinham as informações solicitadas.



Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que, no caso dos municípios em que ocorria a oferta de italiano, principalmente as perguntas 1 e 7 ficavam sem resposta; também com relação às questões 2 e 4 foram obtidas, em várias secretarias, respostas imprecisas. Já no caso dos municípios em que não havia oferta de italiano em 2019, na maioria dos casos obtivemos apenas uma resposta negativa à questão 1 (mesmo no caso de alguns municípios registrados com oferta de italiano em pesquisas anteriores).

Das 53 secretarias municipais contactadas, 18 confirmaram a oferta de italiano no ano de 2019. O Quadro 8 apresenta as informações obtidas, junto às secretarias de educação consultadas, para cada uma das questões da Figura 3 (nos municípios com oferta de italiano em 2019).

Quadro 8 – Oferta de italiano nas redes municipais (2019)

Cidade	Período	Nº de escolas	Nº de prof.	Turmas	Currículo	Convênio	Lei municipal
Arroio Trinta	Mais de 10 anos	1	2	Fund I	C	CCI	—
Botuverá	—	todas	—	Fund I	C	—	—
Cocal do Sul	—	3	1	misto	E	—	—
Jaraguá do Sul	Desde 2018	várias	1	misto	E	CCI	—
Joinville*	Desde 2019	—	—	—	E	—	—
Lacerdópolis	Desde 2015	1	1	Fund I	C	CCI	—

Cidade	Período	Nº de escolas	Nº de prof.	Turmas	Currículo	Convênio	Lei municipal
Laurentino	Desde 2012	1	1	Fund I	C	CCI	—
Macieira	—	várias	1	misto	E	CCI	—
Mafra	—	—	1	misto	E	Não há	—
Massaranduba	—	3	1	—	E	CCI	—
Morro Grande	Mais de 10 anos	1	2	Fund I e II	C	CCI	—
Nova Veneza	—	todas	—	Fund I e II	C	—	Sim
Rio do Sul	—	1	1	Fund I e II	C	—	—
Rodeio	Desde 2002	5	2	Fund I e II	C	CCI	Sim
Salto Veloso	—	todas	8	Fund I e II	C	—	—
Siderópolis	—	todas	4	Fund I e II	C	CCI	—
Treviso	—	1	1	Fund I	C	CCI	—
Urussanga	—	todas	—	Fund I	C	—	Sim
Legendas:	—: informação não fornecida pela rede				C: Componente Curricular E: Extracurricular		

Fonte: elaboração própria.

Além dos dados obtidos referentes às cidades que ofertavam italiano na rede municipal em 2019, registramos, no Quadro 9, os casos de oferta interrompida, isto é, municípios que, em pesquisas precedentes, tinham registro de ensino de italiano na rede municipal, porém em 2019 não apresentavam essa oferta. O Quadro 9 apresenta as respostas obtidas para as perguntas do instrumento de coleta (Figura 3).

Quadro 9 – Municípios com oferta de italiano interrompida

Cidade	Já houve oferta?	Período da oferta	Motivo da interrupção
Ascurra	—	—	—
Balneário Camboriú	Não	nunca	—
Brusque	Sim	há 5 anos	Falta de professor de italiano
Celso Ramos	Sim	—	Falta de professor de italiano
Concórdia	Sim	—	Falta de professor de italiano
Gaspar	Não	nunca	—
Iomerê	Sim	—	—
Jaborá	Sim	—	Falta de professor de italiano
Luiz Alves	Sim	—	Falta de professor de italiano
Meleiro	Sim	—	Mudança de gestão
São Joaquim	Não	nunca	—
Taió	Não	nunca	—

Fonte: elaboração própria

Embora os primeiros dados obtidos não sejam uniformes, eles foram essenciais para a delimitação do contexto da pesquisa. Assim, de uma lista de 53 municípios, a segunda etapa de coleta de dados foi pensada para os 20 municípios com oferta de italiano em 2019: Iomerê e Lindóia do Sul, na rede estadual; Botuverá, Cocal do Sul, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Macieira, Mafra, Massaranduba, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso, Siderópolis, Treviso e Urussanga, na rede municipal; e Arroio Trinta em ambas as redes.

A etapa seguinte da pesquisa consistiria no levantamento dos contatos de professores de italiano para envio de um questionário on-line e, posteriormente entrevista. Para realização dessas etapas foi necessário submeter um projeto de pesquisa ao comitê de ética. Antes da submissão, no entanto, desenvolvemos os instrumentos de coleta, etapa apresentada na próxima seção.

4.1.2 Elaboração dos instrumentos de coleta

Após a confirmação dos municípios com oferta de italiano nas redes estaduais e municipais em 2019, o próximo passo para a coleta de dados seria a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), isso porque a pesquisa inclui questionário e entrevista com docentes de italiano. Um dos elementos necessários para a submissão do projeto, além dos objetivos e metodologia de coleta, é a apresentação dos instrumentos a serem utilizados durante a coleta de dados. Nesse sentido, considerando nossos objetivos e perguntas de pesquisa⁷⁹, elaboramos dois instrumentos: i) questionário (a ser enviado por e-mail para os professores de italiano das redes públicas do estado); ii) roteiro para a entrevista.

Um dos objetivos do questionário on-line é levantar informações sobre o perfil dos professores e a situação do ensino de italiano no estado, além de levantar os conceitos dos professores a respeito das categorias: identidade, língua, dialeto e norma. Em vista disso, dividimos o questionário em duas partes: i) perfil dos professores; ii) conceitos. A primeira parte do questionário inclui questões a respeito do sujeito participante, sua formação, e sua atuação profissional (conforme Quadro 10).

Quadro 10 – Questionário - perfil dos professores

Identificação
É descendente de imigrantes italianos: () não () sim proveniência: _____
Cidade onde mora: _____
Cidades onde atua: _____

⁷⁹ Destacamos nosso terceiro objetivo específico: investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística. Esse objetivo articula-se à seguinte pergunta de pesquisa: considerando as especificidades da realidade sociolinguística italiana, quais são as concepções de língua, norma e dialeto por parte dos professores de italiano das regiões consideradas?

Formação	
<input type="checkbox"/> Graduação em pedagogia	<input type="checkbox"/> Graduação em Letras Italiano
<input type="checkbox"/> Graduação em outra licenciatura	<input type="checkbox"/> Magistério
<input type="checkbox"/> outro: _____	
Formação completar	
<input type="checkbox"/> Curso de especialização em italiano	<input type="checkbox"/> Pós-graduação na área: _____
<input type="checkbox"/> Mestrado na área: _____	<input type="checkbox"/> Doutorado na área: _____
Atuação Profissional	
<input type="checkbox"/> atua apenas como professor de língua italiana	
<input type="checkbox"/> atua como professor de língua italiana e _____	
* Possui carga horária de _____ horas aula (sendo _____ de ensino de italiano)	
* Ministra o ensino de Língua Italiana nas seguintes turmas:	
Ensino Fundamental I	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano
Ensino Fundamental I	<input type="checkbox"/> 6º ano <input type="checkbox"/> 7º ano <input type="checkbox"/> 8º ano <input type="checkbox"/> 9º ano
Ensino Médio	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano
Utiliza livro didático?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____

Elaboração própria

Em consonância com nosso terceiro objetivo específico, a segunda parte do questionário está direcionada às atitudes dos professores em relação a sua compreensão das categorias propostas, com o intuito de sinalizar de que maneira os conceitos dos professores sobre identidade, língua, norma e dialeto, se manifestam na sua prática pedagógica. Assim, a segunda parte do questionário apresenta uma série de afirmativas com as quais o participante deverá assinalar acordo ou desacordo. Para a composição desta etapa utilizamos a escala de Likert. Optamos por essa escala pois é relativamente objetiva, capaz de indicar a mesma atitude em relação a determinada crença, além de poder ser aplicada a um amplo número de sujeitos. Realizar um questionário aberto no qual os sujeitos participantes poderiam responder de inúmeras maneiras a respeito de suas atitudes em relação aos conceitos objeto desta pesquisa geraria dados muito variados e dificilmente mensuráveis.

Para cada afirmação do questionário o sujeito participante deve assinalar em que medida concorda ou discorda. A escala de Likert é composta por uma gradação que, neste caso, inclui: concordo completamente; concordo em parte; discordo em parte; discordo completamente. Dessa maneira, é possível sistematizar as atitudes dos sujeitos em relação ao que está sendo afirmado. O termo “atitude” é definido por Likert (1932, p. 7) como “uma tendência em relação à uma resposta particular em uma situação particular”⁸⁰. Com esta

⁸⁰ “a tendency toward a particular response in a particular situation” Likert (1932, p. 7)

pesquisa, portanto, nos propomos a investigar o que os professores tendem a responder a respeito dos seus conceitos de identidade, língua, dialeto e norma em uma situação de ensino.

Para a elaboração do questionário consideramos as quatro categorias de interesse da pesquisa, relacionando-as. Por conseguinte, foram elaboradas dezoito afirmações, organizadas em grupos, de acordo com a relação que estabelecem entre os conceitos investigados. Assim, criamos três categorias de análise: i) relação entre língua e identidade; ii) relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii) relação entre língua e norma. Para cada uma das categorias foram elaboradas seis afirmações organizadas em grupos (de duas ou três) que representam contrapontos. O Quadro 11 ilustra os grupos de afirmações de acordo com as respectivas categorias.

Quadro 11 – Questionário - afirmações e respectivas categorias

Categoria	Grupos de afirmações
i) relação entre língua e identidade;	a) É importante que em comunidades de imigração italiana se ensine a língua italiana nas escolas a fim de resgatar/preservar as tradições e os laços com a cultura dos antepassados. b) Embora se ensine a língua italiana nas escolas de comunidades de imigração italiana, não é a língua que vai resgatar/preservar as tradições e os laços culturais.
	a) Ensinar língua italiana nas escolas das comunidades de descendentes de imigrantes italianos contribui para a preservação da cultura e da identidade local. b) Ensinar a língua italiana nas escolas das comunidades de descendentes de imigrantes italianos não contribui para a preservação da identidade local, pois esta é associada a outras línguas (como o vêneto, o bergamasco etc.) não ao italiano standard.
	a) A língua é essencial para a manutenção da identidade de um povo. b) A identidade de um povo não tem relação com a língua, é mantida principalmente pelos costumes e tradições que passam de geração para geração.
ii) relação entre língua e dialeto na esfera escolar;	a) Considerando que o italiano standard é a língua oficial, é essa a língua que cabe à escola ensinar. b) Considerando que o italiano falado na comunidade (como vêneto, bergamasco etc.) coloca os alunos em contato com suas tradições, essa deve ser a língua ensinada na escola.
	a) Além de ensinar o italiano standard, é papel da escola reconhecer a importância de outras línguas italianas não oficiais (como vêneto, bergamasco etc.), pois é o primeiro contato que os alunos têm com a cultura italiana. b) Embora algumas línguas italianas (como vêneto, bergamasco etc.) façam parte do cotidiano dos alunos, é papel da escola ensinar/trabalhar apenas o italiano standard, pois é a língua italiana oficial.
	a) Nas aulas de italiano é importante lembrar as várias línguas faladas na Itália, muitas das quais chegaram ao Brasil, mas a única língua a ser ensinada é o oficial italiano standard. b) Embora a língua oficial da Itália seja o italiano standard, este não deve ser conteúdo das aulas de italiano, pois essa não é a língua que veio para o Brasil com os imigrantes.
iii) relação entre língua e norma	a) O italiano standard é uma língua, por isso deve ser ensinado nas escolas. b) Vêneto, bergamasco, napolitano, trentino, não são línguas, são dialetos, por isso não devem ser ensinadas na escola. c) Vêneto, bergamasco, napolitano, Trentino, entre outras, são línguas e devem ter seu espaço no ensino de italiano nas escolas.
	a) As línguas trazidas pelos imigrantes italianos são do domínio da fala, portanto não têm

Categoria	Grupos de afirmações
	gramática. b) O italiano, o vêneto e o bergamasco são línguas porque têm gramática. c) O italiano standard é uma língua porque tem gramática.

Fonte: elaboração própria.

O quadro acima mostra que, para cada uma das três categorias de análise, foram elaboradas seis afirmações, as quais foram organizadas em três pares, para as categorias i) e ii), e dois trios para a categoria iii). Buscamos criar pares de afirmações que se contrapõem: uma afirmação que representa um conceito e outra que representa uma crença. No caso da terceira categoria dividimos as afirmativas em dois grupos que buscam estabelecer a relação entre língua e norma por meio dos conceitos que os sujeitos apresentam a respeito de língua (primeiro trio de afirmativas) e de gramática⁸¹ (segundo trio).

Entre as vantagens desse tipo de instrumento (questionário com escala de Likert) estão: são menos intimidantes do que observações ou entrevistas; requerem poucos recursos e podem ser aplicados a um amplo número de participantes e em momentos diferentes; tendo em vista que as respostas são padronizadas, é possível sistematizá-las para a análise.

Reconhecemos, no entanto, que esse tipo de questionário enquanto instrumento de coleta de dados pode apresentar desvantagens: é possível que nem todas os pontos fiquem completamente claros para o participante; o questionário estruturado com um conjunto de afirmações preestabelecidas restringe as escolhas do participante, as afirmações com as quais devem concordar ou discordar podem parecer-lhes genéricas e eles concordarem apenas com partes delas, no entanto não é possível precisar com qual parte o sujeito concorda ou discorda; o instrumento é capaz de registrar indícios dos conceitos que os sujeitos têm, porém não é suficiente para uma investigação detalhada da relação entre esses conceitos e as ações dos sujeitos.

Diante disso, entendemos que a relação entre os conceitos e as ações pedagógicas do professor podem ser sugeridas, mas suas implicações no cenário pedagógico requerem maiores investigações. Nesse sentido, além do questionário, incorporamos um segundo instrumento de coleta, uma entrevista a ser realizada com uma parcela dos sujeitos participantes: professores de italiano da rede estadual e das redes municipais onde o italiano

⁸¹ Não é foco desta pesquisa definir o que é gramática, mas acionamos o conceito de gramática com o intuito de estabelecer em que medida o conceito de língua de docentes de italiano é informado por uma ideia de gramática normativa, baseada na ideologia da padronização. Por esse motivo, as afirmativas tratam da relação entre língua e gramática e dialeto e gramática. A concordância com a afirmação de que o dialeto não tem gramática pode indicar um com conceito de língua baseado em uma ideia de gramática normativa, um conceito de língua, portanto, atrelado a ideologia da padronização.

faz parte do currículo de 1º a 9º ano (Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso e Siderópolis). A entrevista abre a possibilidade de obter informações mais detalhadas acerca do cenário pedagógico do ensino de italiano nas redes municipais de Santa Catarina.

Com vistas a atender a essas demandas da pesquisa, decidimos por uma entrevista semiestruturada, a qual permite que os sujeitos se expressem mais abertamente a partir de algumas questões de interesse. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, elaboramos um roteiro indicando as informações que buscamos levantar a partir desse instrumento. O roteiro está organizado em quatro partes (conforme Quadro 12): i) identificação; ii) formação acadêmica; iii) cenário pedagógico; iv) perspectivas futuras.

Quadro 12 – Roteiro de entrevista

Identificação		
Nome	Sugestão de nome que será usado no trabalho	
Data de nascimento	Cidade onde nasceu	Idade
É professor efetivo ou tem contrato temporário?		Há quanto tempo ensina italiano?
Escola(s) onde atua		
<ul style="list-style-type: none"> • É proveniente de uma família de descendentes de imigrantes italianos? De que parte da Itália teriam vindo? • Na sua casa se falava italiano? O italiano era falado por todos? • Onde/em que contexto aprendeu a falar a língua italiana? • Como se interessou por estudar a língua italiana? 		
Formação		
<ul style="list-style-type: none"> • Em qual cidade fez sua educação básica? • Estudou em escola pública ou privada? • Que línguas estrangeiras eram ensinadas na sua escola? Havia ensino da língua italiana? • Qual é sua formação acadêmica? Em que universidade? Cidade? 		
Cenário Pedagógico – a escola		
<ul style="list-style-type: none"> • Quando foi implementado o ensino de italiano no currículo da escola onde trabalha? • Há alguma lei que trata do ensino de italiano na rede municipal? De quando é essa lei? • Antes da implementação da língua italiana no currículo (ou mesmo depois) foi desenvolvido algum projeto de ensino de italiano na escola? • Como é realizado o ensino da língua na escola? Há quantas aulas semanais? Qual a duração de cada hora aula? • Por que ensinar a língua italiana nesta escola? • Qual é a importância do ensino da língua italiana para os(as) alunos(as)? • Em que medida os(as) alunos(as) se interessam pela língua italiana? Que motivos os(as) estudantes teriam para (não) estudar a língua? • Qual é a relevância do ensino da língua italiana para os descendentes de imigrantes italianos? 		
Cenário pedagógico – a sala de aula		
<ul style="list-style-type: none"> • Que materiais são utilizados? Adota-se algum livro didático (qual? Quem adquire esse material)? O(a) professor(a) desenvolve algum material (quais)? 		

- Como ocorre a seleção de conteúdos a serem ensinados em cada turma? Há um documento na escola ou no município que direcione essa escolha?
- Que tipo de atividades são realizadas nas aulas de italiano?
- Em que medida e de que modo é ensinada a gramática nas aulas de italiano?
- Nas aulas se ensina o italiano standard ou outras línguas italianas (como vêneto, bergamasco, etc.)? Por que a opção por essa língua italiana?
- Em que medida outras línguas italianas (os chamados dialetos) entram na sala de aula de língua italiana?
- O fato de o(a) aluno(a) trazer uma língua italiana de casa contribui ou atrapalha nas aulas de italiano? Por quê?

Perspectivas futuras

- Com as mudanças na LDB e a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano, quais as perspectivas para o ensino de língua italiana na sua escola em 2020/2021?
- Na sua opinião, essas mudanças podem levar ao fim do ensino de italiano na rede pública? Por quê?
- Na sua opinião, o interesse pelo ensino da língua italiana, por parte da comunidade, tende a aumentar ou diminuir a partir de agora e com as mudanças na LDB?

Fonte: elaboração própria.

Como exposto no Quadro 12, o roteiro da entrevista inclui quinze perguntas a respeito do cenário pedagógico do ensino de italiano, algumas das quais estão diretamente relacionadas às categorias de análise: i) relação entre língua e identidade; ii) relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii) relação entre língua e norma. Com isso objetivamos responder, ainda que parcialmente, aquilo que não pode ser respondido com base apenas no questionário: a relação entre os conceitos expressos pelos professores e suas ações pedagógicas.

Entendemos que os dados obtidos por meio de entrevistas com uma parcela dos sujeitos participantes não podem ser generalizados, mesmo porque estamos lidando com realidades diferentes, cada município, cada escola, constitui um cenário particular. Apesar disso, tanto o questionário quanto a entrevista podem contribuir para construir novas perspectivas, outras compreensões, para o cenário de ensino de italiano das escolas catarinenses.

Uma vez tendo desenhado os instrumentos de coleta, o passo seguinte consistiu na submissão do projeto de pesquisa ao CEPESH- UFSC. Essa etapa é abordada na próxima seção.

4.1.3 Submissão do projeto ao comitê de ética

Munidos dos instrumentos de coleta e dos dados preliminares a respeito dos municípios de interesse desta pesquisa, realizamos a submissão do projeto de pesquisa ao CEPESH-UFSC, em 21 de fevereiro de 2020 (processo de número 29440720.3.0000.0121). Junto ao projeto (composto por introdução, objetivos, justificativa, metodologia e instrumentos de coleta), foram encaminhados os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser enviado junto ao questionário on-line; TCLE a ser assinado pelos professores que aceitarem participar da entrevista; Declaração de Anuência do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

Em 11 de março foi liberado o primeiro parecer do CEPESH-UFSC, o qual condicionava a aprovação do projeto ao envio de Declaração de Anuência das secretarias de educação onde atuam os professores a serem entrevistados, a saber: a SED-SC e as secretarias de educação dos municípios de Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso e Siderópolis.

Com o intuito de obter os documentos solicitados bem como dados mais precisos a respeito do número de alunos e contatos dos professores, elaboramos um ofício solicitando as seguintes informações: a) nomes das escolas municipais que oferecem o ensino da língua italiana; b) em que séries o idioma é oferecido; c) número de alunos que atendem às aulas de italiano; d) número de professores de italiano (efetivos e contratados); e) endereço de e-mail dos professores de italiano da rede. Todos os ofícios de solicitação de informação foram datados e devidamente assinados pela pesquisadora, pela professora orientadora desta pesquisa, Dr. Leandra Cristina de Oliveira, e pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Diante da impossibilidade de protocolar os ofícios nos municípios, haja vista que todos estão localizados fora da região da Grande Florianópolis, eles foram encaminhados, por e-mail, para as respectivas secretarias de educação.

O CEPESH-UFSC estabelece um prazo de 60 dias para que os documentos solicitados sejam encaminhados, no entanto, dentro desse prazo foi decretado⁸² um período de quarentena, com o fechamento das escolas em decorrência da pandemia provocada pelo vírus COVID-19. Por esse motivo, não obtivemos resposta da maioria das secretarias contatadas, apenas as secretarias de educação de Morro Grande e Nova Veneza nos responderam ainda dentro do prazo estipulado pelo CEPESH-UFSC. A primeira nos comunicou que, em decorrência da quarentena, não só as escolas estavam fechadas, como também a secretaria estava funcionando por meio de trabalho remoto, portanto não teriam acesso aos dados

⁸² Decreto estadual número nº 515, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020).

solicitados nem meios para enviar a declaração de anuência. A secretaria informou que, tão logo retornassem ao trabalho presencial, encaminhariam os dados e o documento requeridos.

A Secretaria Municipal de Educação de Nova Veneza, por sua vez, informou que também estava em regime de trabalho remoto e que as informações solicitadas no ofício poderiam ser obtidas apenas junto às escolas da rede, as quais estavam fechadas naquele período. No entanto, a secretaria encaminhou a declaração de anuência solicitada, autorizando, assim, a realização da pesquisa no município.

Caso não fosse cumprido o prazo estabelecido pelo CEPESH-UFSC para o envio das declarações de anuência, seria necessário reiniciar todo o processo de submissão do projeto, que precisaria passar por nova comissão prolongando assim essa etapa da pesquisa. Para evitar maiores delongas, mesmo sem obter os documentos relativos aos demais municípios, encaminhamos, dentro do prazo estabelecido pelo comitê de ética, a declaração de anuência de Nova Veneza. Junto ao documento anexamos uma carta explicando a impossibilidade de obter os demais documentos naquele momento em decorrência da quarentena que, à época, havia fechado não só as escolas, mas também repartições públicas, empresas e comércio.

No dia 29 de abril, foi emitido parecer do CEPESH-UFSC aprovando o projeto de pesquisa e permitindo a realização de entrevistas apenas com professores do município de Nova Veneza, posto que apenas essa declaração de anuência foi entregue. No entanto, para realizar entrevistas com professores dos municípios de Morro Grande, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso e Siderópolis seria necessário enviar as declarações de anuência como emendas ao projeto já aprovado. Desse modo as anuências poderiam ser anexadas em outros períodos, porém cada emenda precisaria passar por nova apreciação. Como o projeto havia sido aprovado e as secretarias de educação estavam fechadas, ficamos aguardando a reabertura das escolas e das secretarias para dar prosseguimento à pesquisa: obtenção dos dados solicitados nos ofícios e anuência (quando necessário).

Salientamos que naquele período, entre os meses de março e abril de 2020, não tínhamos a dimensão da pandemia e seus impactos na sociedade, e menos ainda de suas consequências para o desenvolvimento de pesquisas como a nossa. Naquele momento os decretos estaduais e municipais que instituíam medidas de combate à pandemia eram renovados praticamente mês a mês, portanto se esperava que em algum momento, em um futuro próximo, as escolas seriam reabertas e os serviços públicos voltariam a funcionar normalmente.

A partir do mês de julho, no entanto, considerando que, embora as escolas permanecessem fechadas, alguns serviços voltaram a funcionar de modo presencial,

decidimos retomar os contatos com as secretarias de educação a fim de obter as anuências necessárias para enviá-las de uma só vez ao comitê de ética. Entendemos que para o melhor desenvolvimento da pesquisa, a coleta de dados deve ocorrer de acordo com as etapas previstas na metodologia: primeiramente junto às secretarias municipais; em seguida junto aos professores de italiano por meio do questionário on-line; por último junto aos professores de italiano por meio de entrevista. Assim, não vemos como produtiva o início das etapas seguintes de coleta sem antes finalizar a primeira, isto é, seria contraproducente iniciar a coleta por meio do questionário, ou ainda as entrevistas em um município apenas, sem antes ter finalizado a etapa de coleta de número de alunos, escolas e contatos dos professores junto às secretarias. Iniciar a pesquisa em alguns municípios e, em períodos diferentes começar a pesquisa em outros municípios não contribuiria para a homogeneidade dos dados, sua organização ou sua análise.

Por conseguinte, a pandemia teve impacto direto nesta pesquisa, levando à delonga das etapas de coleta de dados, sobretudo a primeira delas. Mesmo retomando o contato com as secretarias de educação no mês de julho, tivemos dificuldade em obter os dados e os documentos necessários.

Quanto às declarações de anuência que precisávamos obter junto à SED-SC e às secretarias de educação de Morro Grande, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso e Siderópolis, encontramos alguns desafios. A SED-SC nos informou que em decorrência da pandemia, não era permitida a realização de pesquisas na rede estadual, portanto não obtivemos anuência. Já nas secretarias municipais, por mais que as pessoas que nos atenderam tenham demonstrado, na maioria das vezes, disposição nos encaminhamentos relativos aos dados solicitados, encontramos certa resistência para a emissão do documento. Nós encaminhamos cópia do projeto protocolado no comitê de ética e explicamos, em todos os casos, o objetivo do documento solicitado, porém em todas as ocasiões as pessoas que nos atendiam comunicavam que precisavam de aprovação de outros responsáveis dentro da secretaria (em geral, o próprio secretário de educação). Ao final de agosto conseguimos anuência dos municípios de Morro Grande e Rio do Sul, assim submetemos os documentos como emenda ao projeto já aprovado e obtivemos autorização para realizar entrevistas com professores desses municípios.

Seguimos com a coleta de informações junto às secretarias municipais de educação e, ao final do mês de novembro, a Secretaria Municipal de Educação de Rodeio nos encaminhou a anuência, a qual foi acrescida como nova emenda ao projeto aprovado. Quanto aos municípios de Salto Veloso e Siderópolis, não obtivemos o documento solicitado, portanto, infelizmente, não foi possível realizar entrevistas com os professores desses dois municípios.

4.1.4 Segundo contato: coleta de dados junto às secretarias de educação

Como exposto na seção 4.1.1, em março de 2019 encaminhamos ofícios para as secretarias municipais de educação solicitando as seguintes informações: a) nomes das escolas municipais que oferecem o ensino da língua italiana; b) em que séries o idioma é oferecido; c) número de alunos que atendem às aulas de italiano; d) número de professores de italiano (efetivos e contratados); e) endereço de e-mail dos professores de italiano da rede. No entanto, não obtivemos respostas a princípio, possivelmente em razão do fechamento das secretarias em atendimento à quarentena instituída pelos decretos estaduais e municipais.

A partir do mês de julho, no entanto, retomamos os contatos com as secretarias tendo em vista que naquele período, mesmo com as escolas fechadas, alguns serviços estavam retornando ao atendimento presencial. Assim, primeiramente reencaminhamos, por e-mail, os ofícios já enviados em março. Os e-mails seguiram sem respostas e precisamos entrar em contato por telefonemas, nos quais solicitávamos as informações registradas no ofício, muitas vezes reenviando os mesmos e-mails. Em vários casos as pessoas não tinham as informações solicitadas e era necessário ligar para outras pessoas em outros horários, ou ainda contatar diretamente as escolas. Com isso percebemos que, na maioria dos municípios, parece não haver um sistema integrado, no qual são registrados os alunos matriculados nas aulas de italiano ou os contatos dos professores, estando esses dados localizados apenas nas escolas.

No entanto, como as escolas permaneceram fechadas até dezembro de 2020, isso gerou outras delongas. A partir do segundo semestre, o setor administrativo das escolas já funcionava presencialmente, porém com número de funcionários e horários reduzidos (algumas atendiam em dois ou três períodos por semana). Assim, o período de coleta dessas informações durou cerca de três meses. Das 18 secretarias municipais de educação consultadas, apenas em Joinville não obtivemos os dados solicitados (em telefonemas pediram que enviássemos a solicitação de informações por e-mail, depois requereram o envio do projeto de pesquisa, porém os e-mails seguiram sem resposta). Os dados referentes à rede municipal obtidos nesta etapa estão sistematizados no quinto capítulo desta tese, na seção 5.1.1.

Quanto à rede estadual, encontramos outros desafios. Se na primeira coleta, em 2019, tínhamos tido fácil acesso ao número de alunos e escolas com oferta de italiano, em nosso segundo contato, em março de 2020, fomos informados de que deveríamos obter os contatos dos professores de italiano junto a cada uma das GEREDs onde ocorre a oferta. Por conta da

pandemia as GEREDs seguiram fechadas por um período e, quando retomamos os contatos, em julho de 2020, não conseguimos contato por telefone com as GEREDs de Videira (que atende as escolas de Arroio Trinta e Iomerê) e Seara (que atende Lindóia do Sul). Além disso, os e-mails encaminhados seguiram sem resposta.

Destacamos que, em nosso primeiro contato com a Secretaria Estadual de Educação, em 2019, recebemos informações de que havia estudos para ampliação da oferta de línguas estrangeiras na rede. Apesar de não conseguirmos maiores informações junto à SED-SC, em 2020, encontramos no site da secretaria duas notícias⁸³, uma de agosto e uma de setembro de 2019, que anunciam o início da oferta de italiano em outras seis escolas da rede: E.E.B Lino Pessoa, em Tubarão; E.E.B. Alice Júlia Teixeira, em Sangão; E.E.B. Mons. Bernardo Peters, em Treze de Maio; E.E.F. Prof. João Batista Becker e E.E.B. Imaculado Coração de Maria, em Pedras Grandes; Instituto Estadual de Educação (IEE), em Florianópolis. De acordo com as informações veiculadas no site da SED-SC, trata-se de um “projeto piloto”, que beneficiaria cerca de 1300 alunos.

Considerando essas informações, entramos em contato com as GEREDs da Grande Florianópolis (que atende o Instituto Estadual de Educação) e de Tubarão (que atende as outras cinco escolas beneficiadas pelo projeto piloto). Tentamos contato por telefone, sem sucesso, então fizemos uma segunda tentativa por e-mail. No caso da Grande Florianópolis, recebemos uma resposta padrão informando que em decorrência da pandemia e suspensão das aulas presenciais, a SED-SC não poderia autorizar a realização de estágios e pesquisas na rede estadual. Respondemos o e-mail explicando mais uma vez que não se tratava de pesquisa presencial, mas apenas um levantamento do número de alunos matriculados nas aulas de italiano e do contato de e-mail dos professores de italiano para envio de questionário on-line. No entanto, recebemos a mesma resposta padrão já enviada anteriormente. Já a GERED de Tubarão, prontamente respondeu nosso e-mail encaminhando os dados solicitados (número de alunos atendidos e contatos dos professores de italiano que atuam na regional) e informando que havia intenção de ampliar a oferta para outras escolas da regional.

⁸³ Uma primeira notícia é de agosto de 2019: “Projeto piloto de ensino de italiano contempla seis escolas estaduais na região de Tubarão e na capital”, disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30370-projeto-piloto-de-ensino-de-italiano-contempla-seis-escolas-estaduais-na-regiao-de-tubarao-e-na-capital> (acesso em 13 de novembro de 2020). A segunda notícia é de setembro do mesmo ano: “Projeto piloto de língua italiana tem início no Instituto Estadual de Educação”, disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30379-projeto-piloto-de-lingua-italiana-tem-inicio-no-instituto-estadual-de-educacao> (acesso em 13 de novembro de 2020).

Desse modo, não obtivemos dados completos e atualizados referente à oferta de italiano na rede estadual. No entanto, os dados obtidos com a GERED de Tubarão foram reunidos aos dados obtidos em 2019 e são apresentados no quinto capítulo desta tese, na seção 5.1.1.

4.1.5 Envio do questionário on-line

Conforme apontado na seção anterior, obtivemos, junto às secretarias municipais de educação, os e-mails de 26 professoras e 3 professores de italiano que atuam nas redes municipais de: Arroio Trinta; Botuverá; Cocal do Sul; Jaraguá do Sul; Lacerdópolis; Laurentino; Macieira; Mafra; Massaranduba; Morro Grande; Nova Veneza; Rio do Sul; Rodeio; Salto Veloso; Siderópolis; Treviso; Urussanga. Quanto à rede estadual, obtivemos apenas os contatos dos cinco docentes que atuavam na GERED de Tubarão: quatro professoras e um professor. Uma vez em posse dos contatos das professoras e professores, elaboramos o questionário on-line.

Por meio da ferramenta Google Formulários criamos o questionário com as perguntas previamente formuladas (ver seção 4.1.2). O formulário incluiu um TCLE (nos moldes propostos pelo CEPESH-UFSC), ao final do qual encontra-se uma caixa de seleção para que o candidato indicasse sua concordância em participar da pesquisa⁸⁴. Além disso, as perguntas da primeira parte do questionário (ver Quadro 10) foram reformuladas para que ficassem mais diretas e claras, procurando evitar dúvidas por parte dos sujeitos participantes.

As informações que compuseram a segunda parte do questionário (ver Quadro 11, na seção 4.1.2) foram inseridas em ordem aleatória, de modo a não manter afirmações que se contrapunham uma em seguida da outra. Além disso, cada uma das afirmações apareceu em uma página individual, buscando evitar que os sujeitos participantes comparassem as afirmativas.

Em novembro de 2020, enquanto encaminhamos o questionário piloto para os cinco professores da rede estadual. Embora tenhamos obtido apenas duas respostas, entendemos que o instrumento atendia aos objetivos propostos: levantar informações sobre o perfil dos professores e a situação do ensino de italiano no estado; e levantar os conceitos dos professores a respeito das categorias identidade, língua, dialeto e norma. No entanto, percebemos que, embora solicitasse o nível de formação dos professores, não havia espaço

⁸⁴ Os prints do formulário enviado às professoras e professores encontram-se no Apêndice A.

para registro da instituição formadora. Sendo assim, após a questão onde os sujeitos participantes deveriam indicar sua formação acadêmica, inserimos a questão “Instituição onde realizou sua formação”.

Após realizarmos a alteração necessária, em dezembro encaminhamos o questionário a todos os professores de italiano cujos contatos foram disponibilizados pelas secretarias municipais de educação. Até o final do mês de dezembro de 2020 obtivemos respostas de 13 docentes. Consideramos que, por conta da carga de trabalho associada ao fechamento de ano letivo, poderíamos ter poucas respostas no mês dezembro, por esse motivo decidimos reencaminhar o formulário para os professores no início do ano letivo de 2021. Optamos por não encaminhar o questionário em janeiro, pois corresponde ao período de férias escolares, então reenviamos o formulário no mês de fevereiro, obtendo mais duas respostas.

Sendo assim, ao final dessa etapa de coleta de dados obtivemos um total de 17 respostas ao questionário, dos 34 docentes a quem foi enviado o formulário on-line, 50% aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário. Os dados coletados nessa etapa, tanto o perfil dos professores como seus conceitos de identidade, língua, dialeto e norma, serão apresentados e discutidos no quinto capítulo desta tese.

4.1.6 Realização das entrevistas

Após a coleta de dados junto aos docentes de italiano das redes municipais e estadual, por meio dos questionários on-line, o passo seguinte da pesquisa seria a realização de entrevistas com professoras de italiano que atuam na rede estadual e nos municípios onde o italiano faz parte do currículo de 1º a 9º ano: Nova Veneza, Morro Grande, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso e Siderópolis. No entanto, conforme apresentado na seção 4.1.4, não obtivemos autorização da rede estadual e das municipais de Salto Veloso e Siderópolis para realizar essa etapa da pesquisa. Portanto, as entrevistas serão realizadas apenas com docentes que atuam nos municípios de Nova Veneza, Morro Grande, Rio do Sul e Rodeio (ao todo, são sete docentes).

As entrevistas são importantes por possibilitarem a coleta de informações mais detalhadas acerca do cenário pedagógico do ensino de italiano ampliando a perspectiva sobre esse cenário (materiais didáticos existentes à disposição de professores e alunos, espaço que a realidade sociolinguística italiana ocupa no ensino de italiano nas escolas). Os critérios para a inclusão de participantes nessa etapa de coleta são os seguintes: ser professor de italiano da

rede municipal dos municípios de Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul e Rodeio; manifestar interesse e disponibilidade, assinando o TCLE.

Em um primeiro momento, previmos que as entrevistas ocorreriam de forma presencial, em decorrência das limitações impostas pela pandemia, porém, as entrevistas foram realizadas por videochamada, via Google Meet. Os áudios das entrevistas foram registrados por meio de software on-line e transcritos manualmente para a realização da análise. A transcrição dos áudios se deu de forma parcial, ou seja, as entrevistas não foram transcritas em sua totalidade, mas sim para embasar as discussões que emergiram dos discursos das professoras sobre as categorias de análise desta pesquisa. Cumpre destacar que os áudios das entrevistas não serão divulgados em hipótese alguma e ficarão de posse da pesquisadora, exclusivamente.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo discorrido a respeito da metodologia de levantamento de dados, cumpre abordar a metodologia empregada para a sua discussão. Com este fim, vale destacar a natureza heterogênea desses dados, tendo em vista se tratar de uma pesquisa de método misto: quantitativo e qualitativo. Assim, no que diz respeito aos dados quantitativos, esses são descritos e, no caso de números (de escolas, alunos, municípios etc.), cotejados com dados levantados por pesquisas anteriores ou, no caso das respostas dadas às afirmativas do questionário, discutidos com base nos conceitos chave desenvolvidos nesta pesquisa: língua; norma; dialeto; identidade. Os dados qualitativos, por sua vez, são discutidos à luz desses mesmos conceitos, a partir dos quais foram criadas categorias de análise, as quais serão apresentadas nesta seção.

Nesse sentido, destacamos que a discussão dos dados foi dividida em partes, de modo a contemplar cada um dos seguintes objetivos específicos desta pesquisa: i. mapear o ensino de italiano nas escolas públicas (das esferas municipal e estadual) de Santa Catarina, atentando para a(s) língua(s) italiana(s) ensinada(s); ii. problematizar as políticas linguísticas (das esferas federal, estadual e municipal) que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses; iii. investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística.

Assim, no que diz respeito à metodologia empregada para a discussão dos dados, essa foi realizada em três partes, de acordo com a natureza dos dados e de modo a anteder cada um

dos objetivos citados anteriormente: i. descrição do cenário recente da oferta (dados quantitativos); ii. discussão de políticas linguísticas para o ensino de LE e suas reverberações na oferta de italiano em esfera escolar; iii. análise dos discursos de docentes a respeito do ensino de italiano na esfera escolar.

Em um primeiro momento (na seção 5.1), foram apresentados os dados quantitativos resultantes da primeira fase de coleta, junto às secretarias municipais e estadual de educação, juntamente aos dados relativos ao perfil docente, o qual foi composto a partir das respostas à primeira parte do questionário on-line. Dessa forma, iniciamos a discussão dos dados a partir do cenário recente da oferta de italiano no estado, de modo a contextualizar essa oferta, desde a sua abrangência geográfica e em número de alunos até o perfil docente que compõe esse cenário. Por se tratar sobretudo de dados quantitativos, essa primeira etapa foi constituída principalmente pela descrição dos dados levantados, cotejando-os com dados publicados em pesquisas anteriores (BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; COUTRO, 2015; VALLE, 2018).

Quanto à segunda parte, foram discutidas as políticas linguísticas para o ensino de italiano, a nível local (seção 5.2), neste caso, considerando o cenário de oferta, voltado para a esfera municipal, e a nível global (seção 5.3), entendido nesta tese como as esferas mais amplas, abordando, portanto, políticas públicas das esferas estadual e federal. Essa discussão foi feita a partir do levantamento de legislação municipal das cidades onde o italiano é ofertado na rede municipal, bem como das políticas linguísticas para o ensino de LE em âmbito federal e suas reverberações na esfera estadual. A discussão desses dados (legislação e documentos orientadores para o ensino de italiano e/ou LE, quando em esferas mais amplas), foi realizada a partir da relação entre dois conceitos elaborados no referencial teórico desta tese, a saber: língua e identidade. O aspecto identitário entrou em questão nesta etapa de discussão, tendo em vista sobretudo as considerações a nível local, isto é, das cidades onde há oferta de italiano na rede municipal, cidades essas predominantemente caracterizadas por um histórico de imigração italiana.

Já a terceira parte da discussão de dados, que diz respeito ao discurso docente, foi realizada em duas etapas, de acordo com o instrumento de coleta. Na seção 5.4, realizamos a discussão das respostas às afirmativas do questionário e na seção 5.5, a discussão dos discursos das professoras entrevistadas. Essa divisão foi necessária, tendo em vista a diferença entre os instrumentos de coleta, respectivamente: questionário fechado composto por afirmativas com as quais cada docente deveria expressar seu nível de concordância dentro de uma escala Likert de quatro níveis; e, entrevista semiestruturada.

Conforme apresentado na seção 4.1.2, o questionário teve por objetivo levantar informações sobre os conceitos das professoras a respeito de língua, norma, dialeto e identidade e as possíveis reverberações desses conceitos em sua prática docente. Por se tratar de um instrumento fechado, a sua elaboração implicou a criação de categorias a priori, as quais foram desenvolvidos com base nos conceitos chave desta pesquisa. Assim, foram criadas três categorias: i. relação entre língua e identidade; ii. relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii. relação entre língua e norma.

A discussão das respostas às afirmativas do questionário, portanto, foi realizada com base nessas três categorias. Para cada categoria foram criadas 6 afirmações (ver Quadro 11), as quais foram agrupadas em duplas ou trios, de modo a gerar contrassenso entre elas: uma afirmação, enquanto seu par representa uma crença. No caso da terceira categoria, dividimos as afirmativas em dois grupos que buscam estabelecer a relação entre língua e norma por meio dos conceitos que os sujeitos apresentam a respeito de língua (primeiro trio de afirmativas) e de gramática (segundo trio). As respostas dadas por cada sujeito participante foram transpostas em uma planilha para que pudessem ser computadas e, posteriormente, discutidas em relação umas às outras.

Sendo assim, para cada categoria foram realizados os seguintes passos:

- i. Importação dos dados para uma planilha única;
- ii. Computação dos dados, isto é, para cada afirmativa, foi feito o levantamento do percentual de respostas para cada nível da escala Lickert;
- iii. Criação de gráfico para cada par/trio de afirmativas, indicando o número (percentual) de respostas em cada nível da escala para cada afirmativa (esta etapa gerou três gráficos para as categorias i. e ii., e dois gráficos para a categoria iii.);
- iv. Descrição e discussão de cada gráfico com base nos conceitos que compõem sua respectiva categoria.

Entendemos que essa primeira etapa de discussão dos discursos das professoras, embora nos dê indícios a respeito da relação entre os conceitos e as ações pedagógicas de cada docente, não é de modo algum exaustiva, tendo em vista, sobretudo, a natureza restrita do instrumento de coleta de dados.

Sendo assim, a segunda etapa da discussão dos discursos docente, esta baseada em instrumento mais aberto, permitiu a elaboração de hipóteses/possibilidades de leitura mais aprofundadas a respeito do cenário pedagógico do ensino de italiano nas redes municipais catarinenses. Como o instrumento de coleta era uma entrevista semiestruturada, o qual

permite que os sujeitos se expressem mais abertamente, esta segunda etapa permitiu ainda a criação de categorias a posteriori para a discussão dos dados.

O roteiro da entrevista (conforme Quadro 12) incluiu perguntas a respeito da identificação dos sujeitos participantes, de sua formação acadêmica, do cenário pedagógico onde atuam e de perspectivas futuras para o ensino de italiano. Dentre as questões que compõem o roteiro, algumas estão diretamente ligadas às categorias de análise estabelecidas a priori para o questionário, o que se justifica pelo fato de a entrevista ser também um instrumento complementar àquele.

Portanto, a discussão das entrevistas contou com dois grupos de categorias: i. a priori, tendo em vista a necessidade de retomar aquelas do questionário, o qual foi elaborado já com base em três categorias; e ii. a posteriori, geradas a partir das regularidades que emergiram do discurso das professoras entrevistadas. Assim, a partir das perguntas de pesquisa e do questionário, as primeiras categorias (a priori) de análise são: i. relação entre língua e identidade; ii. relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii. relação entre língua e norma.

Com base nessas três categorias, buscamos discutir o conceito de língua que emerge no discurso das professoras. Para tal, como movimento de análise, buscamos destacar os termos/vocábulo empregados pelas docentes em seus discursos para se referir aos elementos que compõem cada uma das categorias. Ao fazê-lo nos propomos a apresentar não uma definição fechada de cada termo, mas as reverberações por eles evocadas, de modo a colocar em diálogo esses discursos e os conceitos que embasam esta pesquisa, a saber: língua, identidade, dialeto e norma.

Destarte, os passos para a discussão das entrevistas foram:

- i. Primeira escuta dos áudios de cada entrevista, sinalizando os trechos em que as professoras tratavam dos conceitos abordados na tese (língua, norma, dialeto e identidade);
- ii. Segunda escuta dos áudios, atentando para regularidades nos discursos das professoras, isto é, expressões e/ou temáticas não previstas nas categorias a priori, mas que se repetiram nos discursos das entrevistas, sinalizando também os trechos em que tais regularidades se manifestam;
- iii. Transcrição dos trechos sinalizados (foi criado um arquivo de transcrição para cada entrevistada);
- iv. Sinalização, no arquivo de transcrição, das categorias a priori e possíveis categorias de discussão (categorias a posteriori);

- v. Discussão dos discursos das professoras a partir das categorias estabelecidas a priori e a posteriori (foram cotejados os discursos de todas as professoras de acordo com cada categoria).

O Quadro 13 apresenta o elenco das categorias elaboradas para discussão dos discursos das professoras.

Quadro 13 – Categorias para a discussão dos discursos das professoras nas entrevistas

	Categorias
categorias a priori	i. relação entre língua e identidade
	ii. relação entre língua e dialeto na esfera escolar
	iii. relação entre língua e norma
categorias a posteriori	iv. relação entre língua italiana e cultura italiana
	v. relação entre língua italiana e imigração
	vi. políticas linguísticas e sala de aula de italiano

Fonte: elaboração própria.

Vale relembrar aqui que os dados obtidos nas entrevistas representam apenas uma amostra do universo de professores de italiano de SC, por esse motivo não buscamos generalizá-los, uma vez que lidamos com diferentes contextos, os quais são formados por diversos matizes (tais quais, escolas com composições identitárias distintas e elementos culturais variados). Apesar disso, entendemos que não apenas o resultado que emergiu dos questionários, mas também das entrevistas, podem contribuir em grande medida para propor novas perspectivas, outras possibilidades de compreensões (que não são exaustivas ou absolutas), do cenário atual do ensino. Mesmo considerando isso, defendemos que tanto o questionário quanto a entrevista podem contribuir para construir novas perspectivas, outras compreensões (jamais exaustivas e absolutas), para o cenário de ensino de italiano das escolas catarinenses.

5 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises referentes aos dados coletados junto às secretarias municipais e estadual de educação, bem como dados referentes às políticas locais de promoção do ensino de italiano nos municípios onde há oferta: leis municipais que instituem o italiano no currículo; bem como casos de *gemellaggio*, acordos de cooperação, entre cidades brasileiras e italianas (embora esta não seja uma política de promoção do ensino de italiano, esses acordos demandam políticas linguísticas).

Outrossim, discutimos os discursos docentes que circulam no cenário da pesquisa a partir das respostas das professoras de italiano ao questionário e à entrevista, por meio das quais apresentaremos: i) perfil de docentes de italiano que atuam na rede pública de SC (com base no questionário); ii) os conceitos de língua, dialeto, identidade e norma (a partir do questionário e da entrevista); iii) a relação entre a língua italiana e a cultura italiana, e língua italiana e a imigração (a partir das entrevistas).

A discussão dos dados foi estruturada de modo a responder as perguntas de pesquisa arroladas com base nos seguintes objetivos específicos:

- i. mapear o ensino de italiano nas escolas públicas (das esferas municipal e estadual) de Santa Catarina, atentando para a(s) língua(s) italiana(s) ensinada(s);
- ii. problematizar as políticas linguísticas (das esferas federal, estadual e municipal) que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses;
- iii. investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística.

Baseada no primeiro objetivo específico, a primeira pergunta que guiou esta pesquisa foi: onde ocorre a oferta de italiano na rede pública de SC e o que constitui os contextos em que essa oferta se estabelece? Para responder essa questão, lançamos mão de um levantamento de informações junto a secretarias municipais e estadual de educação de SC, além do questionário on-line, o qual contribuiu para o estabelecimento de um perfil docente. Trata-se de dados de caráter, sobretudo, quantitativo, os quais são apresentados na seção 5.1.

Em diálogo com o segundo objetivo específico proposto, outra questão que buscamos responder neste capítulo é: quais são e como se articulam as políticas linguísticas em diferentes instâncias (a níveis municipal, estadual e federal) e de que modo elas impactam no ensino de italiano como LE nas escolas públicas de SC? Para tal, dividimos a discussão em duas etapas: i. políticas linguísticas locais, focada em ações da esfera municipal (seção 5.2); ii. políticas linguísticas globais, entendidas nesta tese as políticas públicas, de âmbitos estadual e federal, para o ensino de LE (seção 5.3). Tal divisão foi proposta considerando, por

um lado, os dados levantados junto a secretarias de educação, os quais indicam políticas públicas na esfera municipal como elementos chave na oferta e na manutenção do italiano. Por outro lado, a instituição da obrigatoriedade do inglês desde o Ensino Fundamental II (Lei nº 13.415, de 2017) suscitou um questionamento a respeito da continuidade da oferta de italiano no cenário desta pesquisa.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo, levantamos a seguinte questão: considerando as especificidades da realidade sociolinguística italiana, quais são as concepções de língua, norma e dialeto por parte de docentes de italiano [das regiões consideradas] e suas implicações na prática pedagógica dessas profissionais? Para respondê-la, acionamos dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. A discussão dos dados foi dividida, portanto, em duas partes, de modo a contemplar as especificidades de cada um dos instrumentos. Sendo assim, primeiramente abordamos os discursos docentes a partir das respostas aos questionários (seção 5.4), para, então, discutimos os discursos que emergem a partir das entrevistas (seção 5.5).

A seguir, apresentamos um cenário mais recente da oferta de italiano em SC, buscando, portanto, responder nossa primeira pergunta de pesquisa.

5.1 ENSINO DE ITALIANO EM SC: CENÁRIO MAIS RECENTE

A fim de constituir um retrato do cenário atual de oferta do ensino de italiano nas escolas públicas de SC, apresentamos (na seção 5.1.1) os dados coletados junto às secretarias municipais e estadual referentes ao ano de 2020. Com o intuito de registrar em que medida essa oferta tem sido mantida, reduzida e/ou ampliada, traçamos um comparativo entre os dados obtidos em nossa coleta com aqueles de pesquisas anteriores (BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; COUTRO, 2015; VALLE 2018). Em seguida apresentamos (na seção 5.1.2) um perfil das professoras e professores de italiano que atuam na rede pública do estado: identificação, formação e atuação profissional. Com isso, esperamos responder nossa primeira pergunta de pesquisa, referente ao contexto de oferta de italiano na rede pública de SC.

5.1.1 Oferta de italiano nas escolas municipais e estaduais

Nesta seção, apresentamos os dados coletados junto às secretarias municipais e estadual de educação referentes ao ensino de italiano nas escolas catarinenses. Após o

primeiro contato com as secretarias estadual e municipais dos 53 municípios de interesse para a pesquisa, realizado em 2019, confirmamos que 20 ofertavam a língua italiana em escolas públicas, a saber: Botuverá, Cocal do Sul, Jaraguá do Sul, Joinville, Lacerdópolis, Laurentino, Macieira, Mafra, Massaranduba, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso, Siderópolis, Treviso e Urussanga, na rede municipal; Iomerê e Lindóia do Sul, na rede estadual; e Arroio Trinta em ambas as redes. Sendo assim, com o intuito de obter informações mais precisas a respeito da oferta, em 2020 realizamos novo contato com as secretarias municipais dos 18 municípios com oferta na rede, bem como com a SED/SC⁸⁵. Os dados obtidos nesta etapa foram sintetizados no Quadro 14 (para as redes municipais) e Quadro 15 (para rede estadual).

Assim, o Quadro 14 apresenta a síntese dos dados obtidos junto às secretarias municipais. Ressaltamos que essas informações são referentes ao ano de 2020.

Quadro 14 – Escolas municipais com ensino de italiano em 2020

Cidade	Nome da escola	Turmas	Currículo	Nº de alunos	Nº de prof.
Arroio Trinta	C.M.E.I. Professora Fabiana Aparecida Nunes Possato	Infantil 2 a 5	Curricular	140	2
	E.M. Professora Jacy Falchetti	1º a 5º		170	
Botuverá	C.M.E.I. Zelita Zete Cestari Tachini	Pré II, 1º a 5º	Curricular	279	1
	C.M.E.I. Sebastião Tomio				
	E.M. Inês Giancesini Merízio				
	Escola Reunida Municipal Professora Maria Luiza da Silva Dias				
Cocal do Sul	E.E.F. Professor José Peruchi	Mistas (alunos de 1º a 9º)	Extracurr.	52	1
	E.E.F. Demétrio Bettiol				
	E.E.F. Cristo Rei				
Jaraguá do Sul*	E.M.E.B. Renato Pradi	Mistas (alunos de 4º e 5º)	Extracurr.	—	1
Joinville**	—	—	Extracurr.	—	—
Lacerdópolis	Centro Integrado de Educação De Lacerdópolis – CIEL	1º a 5º	Curricular	126	1
Laurentino	E.M. Honorata Stedile	1º a 5º	Curricular	397	1
Macieira*	—	Mistas	Extracurr.	32	1
Mafra	E.E.B. Jovino Lima	Mistas (alunos de 7º e 8º)	Extracurr. (por demanda dos alunos)	65	1
	E.E.B. Francisco Izabel				
	E.E.B. Maria Paula Feres				
	E.E.B. Cristo Rei				
	E.E.B. Santo Antonio				
	E.E.B. Gustavo Friedrich				
	E.E.B. Tenente Ary Rauen				
	E.E.B. Monteiro Lobato				
Escola Municipal Mário Goeldner					
Massaranduba*	E.M. Bruno Linden	Mistas	Extracurr.	—	1
	E.M. Ministro Pedro Aleicho				

⁸⁵ Abordamos a coleta de dados no capítulo 4 desta tese, sendo esta segunda etapa descrita na seção 4.1.4.

Cidade	Nome da escola	Turmas	Currículo	Nº de alunos	Nº de prof.
	E.E.B. Maria Condes Bornhausen				
	E.E.F. Alto Luis Alves				
Morro Grande	E.M.E.F. Prefeito Dário Crepaldi	1º a 9º	Curricular	170	2
Nova Veneza	E.B.M. Bairro Bortolotto	1º a 9º	Curricular	885	2
	E.B.M. Libero Ugioni				
	E.M. Vitor Savi				
	E.M. Augusto Mondardo				
	E.M. Caravaggio				
Rio do Sul	Escola Modelo Ella Kurth	1º a 9º	Curricular	319	1
Rodeio	E.B.M. Nova Brasília	1º a 9º	Curricular	1.200	2
	E.B.M. Santo Antônio				
	E.B.M. Rodeio 32				
	E.B.M. São Francisco				
	E.B.M. Prof. ^a Luzia Vota Ferrari				
Salto Veloso	C.M.E.B. Vereador Avelino Biscaro	Infantil 3 a 9º	Curricular	520	1
	C.E.I. Nova Virgínia			165	
Siderópolis	E.E.B.M. Jorge Beuff	1º a 9º	Curricular	185	4
	E.E.B.M. Miguel Lazzarin			266	
	E.E.B.M. Aurora Péterle			147	
	Criança Cidadã			141	
Treviso	CEI Prof. Noé Abati	Infantil 3 a 5	Curricular	1.108	2
	EMEF Prof. ^a Maria Brogni	1º a 5º			
Urussanga	CEP. Lydio de Brida	1º a 5º	Curricular	200	3
	EM. Alda Brognoli Marcon			81	
	EM. Vereador Rosalino Damiani			25	
	EM. Vereador Rosalino DeNez			130	
	EM. Ernesto César Mariot			98	
18 municípios	48 escolas	Infantil 2 a 9º	12-C / 6-E	6.901	26
* Em 2020 não houve turmas de italiano devido à pandemia.					
** Município não forneceu todas as informações solicitadas.					

Fonte: elaboração própria.

Conforme o Quadro 14, o italiano é ofertado em 48 escolas de 18 municípios catarinenses, contemplando turmas que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (a depender do contexto). Pelo menos 6.622 alunos atenderam aulas de italiano nas redes municipais catarinenses em 2020, como não obtivemos dados relativos a todos os municípios, possivelmente esse número seja maior.

Quanto ao número de docentes, destacamos que existem professoras que atuam em mais de um município, portanto no total são 26 (24 professoras e 2 professores) atuando em sala de aula em 2020. Destacamos ainda que, em três municípios, havia professoras de italiano em cargos administrativos, somadas às 26 professoras em sala de aula, temos um total de 29 docentes de italiano nas redes municipais em 2020.

Podemos observar que, quanto ao caráter da oferta, em seis dos 18 municípios o ensino de italiano ocorre como componente extracurricular: Cocal do Sul, Jaraguá do Sul, Joinville, Macieira, Mafra e Massaranduba. Com exceção de Joinville, cujos dados não obtivemos, nos outros cinco municípios as turmas contempladas pela oferta são mistas, ou

seja, são turmas compostas por alunos de diferentes anos: em Mafra, por exemplo, as turmas de italiano incluem alunos de 7º e 8º anos; já no caso de Jaraguá do Sul, são contemplados alunos de 4º e 5º anos. Nesses casos em que o caráter da oferta é extracurricular, portanto, nem todos os alunos da rede são contemplados; o município de Mafra, por exemplo, sinalizou que as turmas são criadas de acordo com a demanda de interesse dos alunos. São esses municípios também que apresentam o menor número de alunos (52 em Cocal do Sul, 32 em Macieira, 65 em Mafra), possivelmente em decorrência do caráter extracurricular da oferta; a depender do modo como são constituídos os projetos, apenas algumas turmas e/ou algumas escolas são contempladas. Ademais, é possível ainda que, por ser optativo, o interesse pelo italiano seja reduzido, como parece ser o caso de Cocal do Sul, onde alunos de 1º a 9º anos de três escolas municipais são contemplados com oferta de italiano, porém apenas 52 alunos se matricularam em 2020.

Destacamos ainda os casos de Macieira e Massaranduba, ambas com italiano como componente extracurricular, cuja oferta da língua foi suspensa em decorrência da pandemia. Em um período crítico, no qual as escolas precisaram ficar fechadas durante o ano inteiro em decorrência da emergência sanitária, componentes eletivos podem ser suspensos por diferentes motivos: dificuldade de acesso dos alunos a plataformas on-line; diante de tantas adaptações necessárias para a manutenção do ensino, alunos e profissionais da educação concentram-se principalmente naquilo que é tecnicamente mais necessário ou considerado obrigatório; entre outros motivos que só poderiam ser precisados com base em um conhecimento mais apurado das realidades desses municípios.

Parece haver, portanto, maior instabilidade na manutenção da oferta quando esta tem caráter extracurricular. Mesmo que os seis municípios com esse tipo de oferta em 2020 já tenham sido mencionados em estudos precedentes, apenas três têm registro de oferta anterior a 2017 (cf. Quadro 5, Quadro 4 e Quadro 6)⁸⁶: Jaraguá do Sul (oferta em 2012; 2013 e 2017); Joinville (2013, 2015 e 2017); Massaranduba (2013 e 2017). O fato de a oferta ser registrada em anos anteriores pode sugerir uma ideia de continuidade, no entanto no caso de Joinville e Jaraguá do Sul, quando do nosso primeiro contato em 2019, recebemos a informação de que o ensino de italiano era recente e estava sendo instituído por projetos novos. Isso indica que existe certa flutuação quando a oferta é extracurricular: mesmo ocorrendo nos anos de 2012

⁸⁶ Os quadros 5 e 6 (seção 2.3) sintetizam os dados referentes à oferta de italiano nas redes municipais em 2012 (FABRO, 2015), 2013 (ZORZAN, 2014) e 2017 (VALLE, 2018) — no caso do Quadro 5 —, e 2015 (COUTRO, 2015) — no caso do Quadro 6.

e/ou 2013, é possível que tenha sido interrompida em algum momento e retomada posteriormente por meio de novos projetos.

Ademais, retomando os casos de municípios com oferta de italiano interrompida (cf. Quadro 9), dos 12 municípios nos quais se registrava o ensino de italiano em pesquisas anteriores, em cinco a oferta era extracurricular (Balneário Camboriú, Gaspar, Iomerê, Luiz Alves e Meleiro) e em dois curricular (Celso Ramos e Concórdia); para os outros cinco municípios (Ascurra, Brusque, Jaborá, São Joaquim e Taió) não há informações sobre o caráter da oferta. Embora não tenhamos informações mais precisas a respeito desses cenários de oferta interrompida, é possível sinalizar que o caráter extracurricular cria certa oscilação na manutenção do italiano na rede. Considerando ainda os casos de Celso Ramos e Concórdia, entendemos que a inserção do italiano no currículo das redes municipais não garante sua manutenção, para tal são necessárias outras políticas, tais quais a contratação de professores efetivos ou acordos de cooperação para formação de professores e obtenção de materiais didáticos.

Outrossim, para além das políticas *in vitro*, existem ainda as políticas *in vivo* que garantem a promoção do italiano e sua manutenção no currículo. Nesse sentido, destacamos os casos de Morro Grande, Nova Veneza, Siderópolis, Treviso e Urussanga, no sul de SC, região fortemente marcada pela imigração italiana, onde parece emergir entre a população uma identificação com um ideal de italianidade (cf. SAVOLDI, 1998; TOMASI, 2002; PAGNOTTA; ASSIS, 2017). Mais do que a inserção do italiano no currículo, parece haver nessas comunidades um interesse, ou mesmo uma busca, pela manutenção de uma identidade italiana a qual passa também pela língua. Nesse sentido, entendemos que existe um conjunto de fatores locais que garante a permanência da oferta de italiano.

Mesmo a inserção do italiano nos currículos das redes municipais não garantindo necessariamente sua oferta, podemos perceber (cf. Quadro 14) que esse é um elemento importante para a manutenção do italiano nas escolas públicas. Afinal, dos 18 municípios com oferta de italiano, em 12 a língua está inserida no currículo de uma ou mais escolas da rede — em Nova Veneza, Rodeio, Siderópolis, Treviso e Urussanga, por exemplo, o italiano integra o currículo de toda a rede municipal. Alguns desses 12 municípios foram registrados pelas quatro pesquisas resenhadas nesta tese (ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; COUTRO, 2015; VALLE, 2018), são eles: Arroio Trinta, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso e Siderópolis. Outros três municípios têm registro de oferta em 2012 (cf. FABRO, 2015): Rio do Sul, Rodeio, Lacerdópolis, Laurentino e Urussanga (os três últimos com registro de oferta em 2017 também — cf. VALLE, 2018). O fato de se ter registro do italiano incluído no

currículo das respectivas redes municipais desde 2012 é um indício de que a oferta é contínua. Inclusive, nesses mesmos cinco municípios, existem leis municipais⁸⁷ que instituem ou promovem a inserção do italiano no currículo de escolas da rede. Outro município com italiano na grade curricular, e com registro de oferta de italiano em 2015 e 2017 (cf. COUTRO, 2015; VALLE, 2018, respectivamente), é Treviso, o qual também conta com lei municipal para inserção do italiano no currículo da rede.

Botuverá, por outro lado, parece ser um caso de oferta mais recente, posto que não apresenta registro de oferta de italiano em pesquisas anteriores, tendo entrado em nossa lista de interesse por ter histórico de imigração italiana. Em 2019, quando do nosso primeiro contato com as secretarias municipais de educação, constatamos que no município se ensinava o bergamasco (língua dos imigrantes italianos que se estabeleceram no território que hoje compõe o município). De acordo com informações da secretaria de educação, na rede municipal se ensinava o italiano standard como atividade extracurricular, tendo sido encerrada após o término de um convênio com uma associação, a qual não foi especificada. Sem a presença da associação italiana, a comunidade optou, então, pelo ensino do bergamasco (também como componente extracurricular), por ser a língua de seus ascendentes.

Com esse movimento de promover a língua de seus ascendentes, é possível perceber uma busca por preservar uma identidade entendida, primeiramente, como bergamasca, antes de ser italiana. De acordo com notícia veiculada em 2018 no portal *O município*⁸⁸,

[o] prefeito José Luiz Colombi, o Nene, diz que a proposta de repassar o dialeto às crianças é um desejo antigo. Embora não integre a base curricular das escolas, é um passo considerado importante para a preservação da cultura. Antes da medida, Nene chegou a estimar que em 30 anos o bergamasco estaria extinto na cidade.

A escolha pelo ensino do bergamasco (entendido como dialeto pela comunidade), representa um esforço de “preservação da cultura”, nesse sentido fica clara a relação estabelecida entre língua e identidade: a preservação da língua parece ser entendida como elemento necessário para a manutenção da cultura e, por conseguinte, de uma identidade local (mas de origem bergamasca⁸⁹). O ensino de bergamasco, desse modo, parece indicar um sentimento de pertença manifesto, também, por meio da língua. Retomamos, assim, as discussões realizadas no terceiro capítulo desta tese e destacamos que essa identidade

⁸⁷ As leis municipais relacionadas à inserção do italiano nos currículos serão apresentadas e discutidas na seção 5.2.

⁸⁸ Notícia disponível em: <https://omunicipio.com.br/aulas-de-bergamasco-buscam-resgatar-uso-dialeto-italiano-em-botuvera/>. Acesso em 28/05/2021.

⁸⁹ A identificação local com uma identidade bergamasca parece ser forte na cidade, haja vista, por exemplo, a festa étnica da cidade intitulada “Festa bergamasca”, que teve sua 27ª edição em 2019 e sua 28ª edição em 2022 (cf. página de divulgação da festa: <http://www.festabergamasca.com.br/#about> — acesso em 17/11/2022).

bergamasca está mais relacionada a processos históricos, pelos quais passou a comunidade em questão, do que propriamente a uma raiz cultural imanente. Nesse sentido, seguindo Pennycook (2006, p. 71), destacamos que “categorias compreendidas como naturais tais quais [...] linguagem e poder devem ser compreendidas como contingentes, dinâmicas e produzidas no particular”. No percurso de construção de uma identidade italiana e/ou bergamasca nessa comunidade, a vinculação ocorre em dado momento com a língua standard do país de origem, passando à língua de fato trazida pelos antepassados da comunidade, em um terceiro momento, no entanto, se opta novamente pelo standard.

Em nosso segundo contato com a Secretaria Municipal de Educação de Botuverá, nos foi informado que, no ano de 2020, o italiano foi inserido no currículo de duas escolas da rede. Assim, o ensino de bergamasco (projeto que vigorou nos anos de 2018 e 2019) foi suspenso e esse projeto encerrado. Em conversa telefônica, a professora de italiano do município nos informou que, como o italiano seria inserido como disciplina curricular, optou-se pela língua oficial (o italiano standard) ao invés do dialeto. Essa escolha pode refletir o que Milroy (2011) chama de ideologia da padronização, a escolha da língua italiana standard para compor o currículo escolar pode ter por base a ideia de que existe uma forma correta de língua e que é essa forma que deve integrar o espaço escolar. Nesse sentido, parece se construir uma identidade composta por um elemento bergamasco (presente na memória coletiva da comunidade e representado, por exemplo, pela festa étnica do município), mas também por um ideal de italianidade que passa pela língua, nesse caso o italiano standard.

Em todos os municípios com oferta de italiano, se registra um vínculo identitário associado a um ideal de italianidade, tendo em vista a presença marcante da imigração italiana nessas cidades. Esse reconhecimento identitário se constitui e se manifesta, como já apontamos, por meio da língua (cf. RAJAGOPALAN, 1998 e PENNA, 1998): seja na inserção do italiano nos currículos das redes municipais, ou mesmo na manutenção de determinados usos linguísticos, seja na construção de narrativas que compõem uma memória coletiva dentro da comunidade. Essas narrativas que constituem uma comunidade imaginada (nos termos de ANDERSON, 2008) se manifestam de várias formas, entre elas por meio das festas étnicas⁹⁰ (a exemplo da *Festa Bergamasca*, de Botuverá), as quais ganharam força a partir da década de 1980:

⁹⁰ Algumas festas tidas como italianas e tradicionais na região sul de SC são: Festa da Gastronomia Típica Italiana, em Nova Veneza; Festa do Colono, em Siderópolis; Festa do Colono, em Treviso; *Ritorno alle origini*, em Urussanga. Além dessas, podemos citar também a *Festività all'italiana*, em Arroio Trinta (município localizado no meio oeste catarinense).

[e]specialmente a partir da década de 1980, com o advento das “festas de outubro” organizadas comercialmente na perspectiva da indústria turística, a identidade étnica passou a ter grande importância. Através das referidas festas, vários municípios passaram a receber um “rótulo étnico” e, dessa forma, passaram a ser um produto comercializado pela indústria do turismo. (SANTA CATARINA, 2018, p. 107)

No entanto, não podemos compreender essas identidades como totalizadoras, são identidades plurais que resultam de processos históricos complexos. Conforme mencionamos anteriormente (seção 3.3), a identidade dos descendentes de imigrantes italianos que constituem essas comunidades é informada por uma série de processos históricos: a criação de uma identidade italiana em solo brasileiro; a repressão dessa identidade durante o período do Estado Novo; a revalorização dessa identidade e um resgate de narrativas heroicas relativas à imigração. Esse terceiro movimento faz emergir demandas locais, como: a criação de festas tradicionais e/ou étnicas; a inserção do italiano nas escolas públicas; acordos de cooperação com cidades italianas de origem dos antepassados fundadores dessas comunidades no Brasil. Isso porque, além de se constituir na e pela linguagem, a identidade (cf. PENNA, 1998) também é constituída por outras práticas culturais que podem ser mantidas, recuperadas (como o ensino de italiano) ou mesmo recriadas (como parece ser o caso das festas étnicas). Todos esses elementos contribuem para que possamos construir uma moldura para a oferta de italiano nas redes municipais de SC.

Quanto à oferta de italiano nas escolas da rede estadual, não obtivemos todos os dados solicitados (cf. exposto na seção 4.1.4), portanto reunimos apenas os nomes das escolas, número de alunos e de professores. Assim, o Quadro 15 – Escolas estaduais com ensino de italiano apresenta a síntese dos dados obtidos junto à SED-SC e são referentes ao ano de 2019 (para os municípios de Arroio Trinta, Iomerê e Lindóia do Sul) e de 2020 (para os municípios de Florianópolis, Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão).

Quadro 15 – Escolas estaduais com ensino de italiano

Cidade	Nome da escola	Nº de alunos	Nº de prof.
Arroio Trinta	E.E.B. Gov. Bornhausen	144	2
Florianópolis*	Instituto Estadual de Educação	—	—
Iomerê	E.E.B. Frei Evaristo	34	1
Lindóia do Sul	E.E.B. Pe. Izidoro Benjamim Moro	42	1
Pedras Grandes	E.E.B. Imaculado Coração de Maria	299	1
	EEF Prof. João Batista Becker	49	2
Sangão	EEB Alice Júlia Teixeira	240	1
Treze de Maio	EEB Mons. Bernardo Peters	603	2
Tubarão	EEB Lino Pessoa	345	1

*GERED não forneceu as informações solicitadas

Fonte: elaboração própria.

Salientamos que a coleta de dados junto à SED-SC foi impactada pela situação de pandemia. Em 2019, quando do nosso primeiro contato, obtivemos pronta resposta da secretaria, informando as escolas da rede estadual com oferta de italiano, bem como o número de alunos matriculados na disciplina e o número de professores que atuavam em cada escola. No entanto os contatos dos professores só poderiam ser disponibilizados, segundo informações da SED-SC, pelas GEREDs ou ainda por contato direto com cada escola, o que só poderia ser feito após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEPESH-UFSC.

Entrementes, ainda no ano de 2019, a rede estadual ampliou sua oferta de italiano, incluindo o idioma em escolas de duas regiões⁹¹: no Instituto Estadual de Educação, na região da Grande Florianópolis; e nas escolas E.E.B. Imaculado Coração de Maria e E.E.F. Prof. João Batista Becker (ambas em Pedras Grandes), E.E.B. Alice Júlia Teixeira (em Sangão), E.E.B. Mons. Bernardo Peters (em Treze de Maio) e E.E.B. Lino Pessoa (em Tubarão), as cinco da região de Tubarão.

Assim, em 2020, entramos em contato com as GEREDs de Videira (que atende Arroio Trinta e Iomerê), de Seara (que atende Lindóia do Sul), da Grande Florianópolis (que atende a capital) e de Tubarão (que atende as cidades de Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão). Quanto às duas primeiras não obtivemos respostas nem por e-mail nem por telefone. No que se refere à GERED da Grande Florianópolis, fomos informados por e-mail que, por determinação da SED-SC, não se poderia realizar nenhuma pesquisa de campo nas escolas da rede e nenhuma informação sobre a oferta de italiano nos foi repassada. Já em relação à GERED de Tubarão, obtivemos pronta resposta com todas as informações solicitadas.

Cumpramos ressaltar que, de acordo com informações da SED-SC, na rede estadual o mesmo professor pode atuar em mais de uma escola, portanto não podemos precisar o número total de professores de italiano que atuam na rede, haja vista que só obtivemos os contatos dos professores que atuam na região de Tubarão. Quanto ao número de alunos, os dados obtidos em 2019 indicam que 220 estudantes estavam matriculados na disciplina de italiano em Arroio Trinta (144), Iomerê (34) e Lindóia do Sul (42). Não temos informação sobre os alunos matriculados nessas escolas em 2020, mas confirmamos com a SED-SC que as mesmas mantiveram a oferta nesse ano. Assim, o que podemos estabelecer é que, no ano de

⁹¹ Cf. notícia publicada em agosto de 2019 no site da SED-SC: *Projeto piloto de ensino de italiano contempla seis escolas estaduais na região de Tubarão e na capital*, disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30370-projeto-piloto-de-ensino-de-italiano-contempla-seis-escolas-estaduais-na-regiao-de-tubarao-e-na-capital> (acesso em 28/05/2021).

2020, pelo menos 1.536 alunos da rede estadual estiveram matriculados nas aulas de italiano: 348 na cidade de Pedras Grandes; 240 em Sangão; 603 em Treze de Maio; e 345 em Tubarão. Mesmo sem considerar os alunos matriculados nas escolas de Arroio Trinta, Iomerê e Lindóia do Sul, o número de alunos contemplados com aulas de italiano em 2020 é quase sete vezes maior do que o número referente ao ano anterior.

Se compararmos a oferta de italiano na rede estadual em 2020 com dados reportados em pesquisas anteriores, é possível afirmar que nos municípios de Arroio Trinta, Iomerê e Lindóia do Sul o italiano parece já estar consolidado, posto que se mantém nas mesmas escolas desde 2008 (cf. Quadro 2 e Quadro 4). Já em relação à Florianópolis e aos municípios da região de Tubarão, não há registro de oferta nos resultados de pesquisas anteriores (BALTHAZAR, 2009; FABRO, 2015; VALLE, 2018). Isso não significa necessariamente que a oferta não tenha ocorrido, uma vez que a rede estadual parece apresentar maior oscilação se comparada com as redes municipais de algumas cidades como Arroio Trinta, Nova Veneza, Siderópolis e Urussanga, por exemplo (onde o ensino de italiano está inserido no currículo e cujas redes têm, inclusive, professores de italiano efetivos).

Ainda fazendo um comparativo da oferta de italiano na rede estadual no ano de 2020 com anos anteriores⁹², destacamos que em cinco municípios a oferta foi interrompida, são os casos de: Nova Trento, com oferta em 2008; Ascurra e Rodeio, ambos com registro de oferta em 2008 e 2012; Rio do Oeste, em 2012; e Luiz Alves, em 2015. É possível perceber um movimento de redução da oferta de italiano na rede estadual desde 2008. Essa redução é percebida não apenas no número de escolas onde se ensina o idioma, como também pelo número de alunos matriculados na disciplina (cf. Quadro 4): 1.489 alunos, em 2008; 1002, em 2012; e 160, em 2017.

No entanto parece haver um movimento recente de ampliação do ensino de italiano na rede estadual. Sinalizamos, nesse sentido, a Tabela 1, a qual apresenta dados referentes a um estudo de interesse, realizado pela SED-SC, a respeito da oferta de outras línguas estrangeiras além do inglês. Os resultados referentes ao italiano indicam que 64 escolas, de 48 municípios catarinenses, manifestaram interesse por oferecer o italiano como segunda língua estrangeira. Dentre os municípios, encontram-se Arroio Trinta, Lindóia do Sul, Sangão e Treze de Maio (com uma escola em cada cidade), e Pedras Grandes (com duas escolas). Considerando que já em 2019 teve início um “projeto piloto” inserindo italiano em quatro escolas de Sangão, Treze

⁹² As informações referentes à oferta de italiano na rede estadual em anos anteriores são baseadas nos estudos de Balthazar (2009), Fabro (2015) e Valle (2018) — os quais estão sintetizados no Quadro 4 — e no levantamento de Coutro (2015).

de Maio e Pedras Grandes, podemos dizer que está se iniciando um movimento de ampliação da oferta de italiano na rede estadual⁹³. Essa ampliação não está restrita às escolas que manifestaram interesse pela língua em 2019, haja vista que Tubarão e Florianópolis não registraram interesse pelo italiano, mas estão incluídas no projeto piloto.

Embora a SED-SC não especifique os motivos que levaram ao início desse projeto na região de Tubarão (localizada no sul do estado), consideramos relevante esse dado, pois a região concentra o maior número de cidades com italiano inserido nos currículos das redes municipais: Morro Grande, Nova Veneza e Siderópolis (no Ensino Fundamental I e II); e Treviso e Urussanga (no Ensino Fundamental I). Desses, Nova Veneza, Rodeio, Siderópolis e Urussanga têm escolas estaduais que manifestaram interesse na oferta de italiano (cf. Tabela 1). Considerando os dados levantados nesta pesquisa, bem como aqueles de estudos anteriores, podemos afirmar que o italiano tem presença marcante no sul do estado.

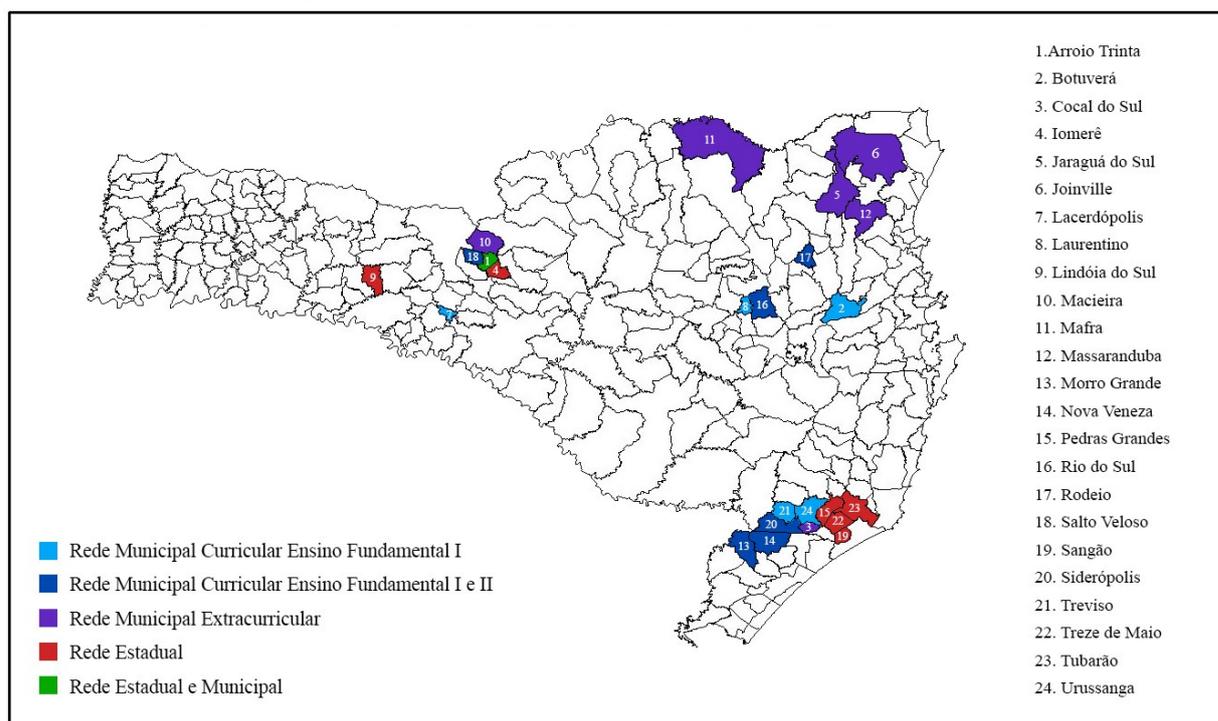
Por fim, entendemos que a oferta de italiano na rede estadual parece ser também orientada por políticas locais, além de políticas estaduais. Se considerarmos o cenário atual, com exceção de Florianópolis, o ensino de italiano se concentra no sul (Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão) e no meio oeste (Arroio Trinta, Iomerê e Lindóia do Sul). Nessa última região, o ensino do idioma parece consolidado, tendo inclusive professores de italiano efetivos (o que pode ser um fator que contribua para a manutenção da língua nas escolas da região).

Nesta seção apresentamos e discutimos dados mais recentes a respeito da oferta de italiano nas redes municipais e estadual de SC, com o intuito de responder nossa primeira questão de pesquisa. Como resultado constatamos que a oferta de italiano se concentra nas redes municipais: são 48 escolas de 18 municípios, as quais atendem, no total, cerca 6.622 alunos, contando com um total de 26 docentes de italiano (sendo que em 12 desses municípios o idioma constitui componente curricular de uma ou mais escolas). Já na rede estadual, são nove escolas de oito cidades que atendem cerca de 1.536 alunos.

Para além do número total de escolas e de alunos contemplados com a oferta de italiano, outro fator relevante diz respeito à localização das cidades onde ocorre a oferta (cf. Figura 4).

⁹³ Em conversa telefônica com a pessoa responsável pela GERED de Tubarão, recebemos a informação de que o projeto iniciou em Tubarão, e que Laguna e Criciúma também manifestaram interesse pelo italiano e o projeto seria ampliado para esses municípios ao longo de 2020, mas por conta da pandemia isso acabou não se concretizando.

Figura 4 - Mapa de municípios com oferta de italiano em SC



Elaboração própria

É possível perceber que há predominância de cidades que ensinam italiano na região sul do estado: seis nas redes municipais (Cocal do Sul, Morro Grande, Nova Veneza, Siderópolis, Treviso e Urussanga), e quatro na rede estadual (Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão). Além disso, a maior concentração de alunos atendidos está justamente nesses municípios da região sul do estado: Treviso com 1.108 alunos; Nova Veneza com 885; Siderópolis com 739; Urussanga com 534. Para além dos municípios localizados nessa região, Rodeio é o município que concentra o maior número de alunos contemplados com aulas de italiano (1.200 alunos em 2020).

Destacamos também a região do meio oeste catarinense, onde o ensino de italiano ocorre em seis cidades: Lacerdópolis, Macieira e Salto Veloso (nas redes municipais); Lindóia do Sul e Iomerê (na rede estadual); e Arroio Trinta (tanto na rede estadual quanto na municipal). As outras oito cidades onde há oferta de italiano estão localizados na região norte do estado (Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra e Massaranduba, todos com oferta extracurricular nas redes municipais) e no Vale do Itajaí (Botuverá, Laurentino, Rio do Sul e Rodeio, também nas redes municipais).

Considerando que o ensino de italiano é mais frequente em duas regiões (no sul e no meio oeste do estado), é possível dizer que essa oferta é impulsionada por demandas locais, tendo em vista, por exemplo: a forte presença da imigração italiana; o vínculo identitário que

se manifesta, entre outros elementos, por meio de festas étnicas que representam uma memória coletiva da comunidade (cf. discutido na seção 3.3 desta tese); leis municipais que inserem o italiano no currículo das escolas das redes (cf. Quadro 17)⁹⁴.

Seguindo com a discussão do cenário atual de ensino de italiano em SC, na seção seguinte apresentaremos e discutiremos o perfil docente a partir de dados coletados por meio de questionário on-line.

5.1.2 Perfil docente

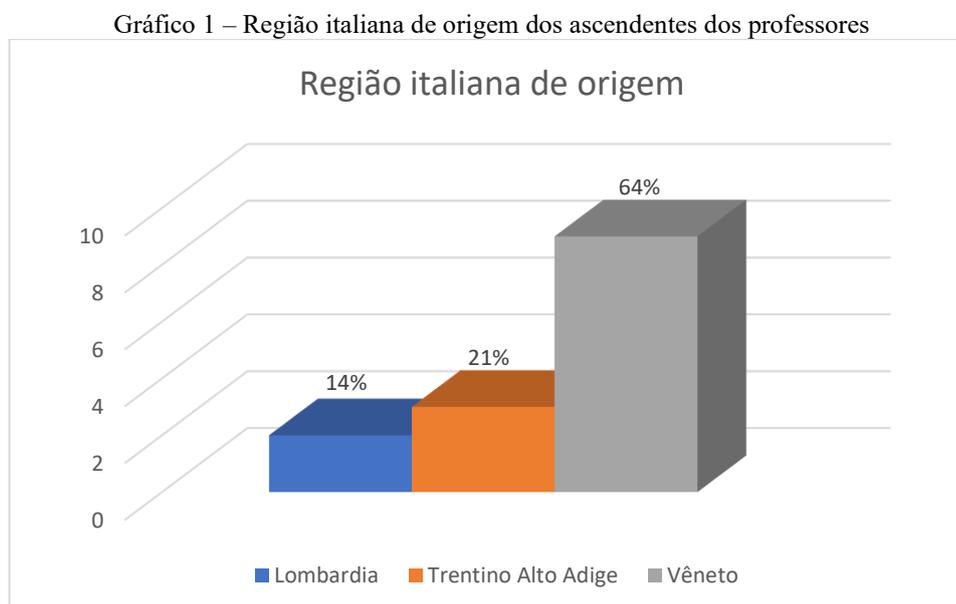
Uma vez tendo discutido a oferta de italiano nas escolas das redes municipais e estadual, nesta seção apresentaremos as respostas dos professores à primeira parte do questionário on-line (cf. Quadro 10). Desse modo, pretendemos construir um perfil das professoras de italiano que atuam nessas redes, o qual está dividido em três aspectos: i) identificação, isto é, se os professores se reconhecem enquanto descendentes de imigrantes italianos; ii) formação; iii) atuação profissional. Entendemos que estabelecer o perfil docente que atua nessas escolas contribui para que possamos responder nossa primeira pergunta de pesquisa e estabelecer um dos elementos que constitui os contextos em que a oferta de italiano se estabelece.

Cumpramos ressaltar que este perfil não é completo, posto que nem todos os professores responderam ao questionário. Conforme apresentado anteriormente (na seção 4.1.5) o questionário foi enviado para todos os professores das redes municipais (ao todo são 24 professoras e dois professores) e para as professoras da rede estadual que atuam na GERED de Tubarão (três professoras e um professor). Assim, de um total de 34 docentes para quem foi enviado o questionário, obtivemos 17 respostas: 15 de profissionais que atuam em redes municipais, e dois que atuam na rede estadual. Embora não tenhamos obtido respostas de todas as professoras de italiano que atuam na rede pública, entendemos que os dados obtidos podem ser representativos e contribuir para a construção do perfil dessas profissionais.

O primeiro dado que destacamos diz respeito à identificação dessas profissionais com uma ascendência italiana: das 17 professoras e professores que responderam o questionário, apenas três indicaram não serem descendentes de italiano. Esse número é significativo e indica que a maior parte das professoras que atuam no ensino de italiano tem algum vínculo

⁹⁴ As leis municipais que instituem o ensino de italiano em algumas cidades são apresentadas e discutidas na seção 5.2 desta tese.

identitário com um ideal de italianidade. No Gráfico 1, apresentamos a região italiana indicada pelas participantes como aquela de proveniência de seus ascendentes.

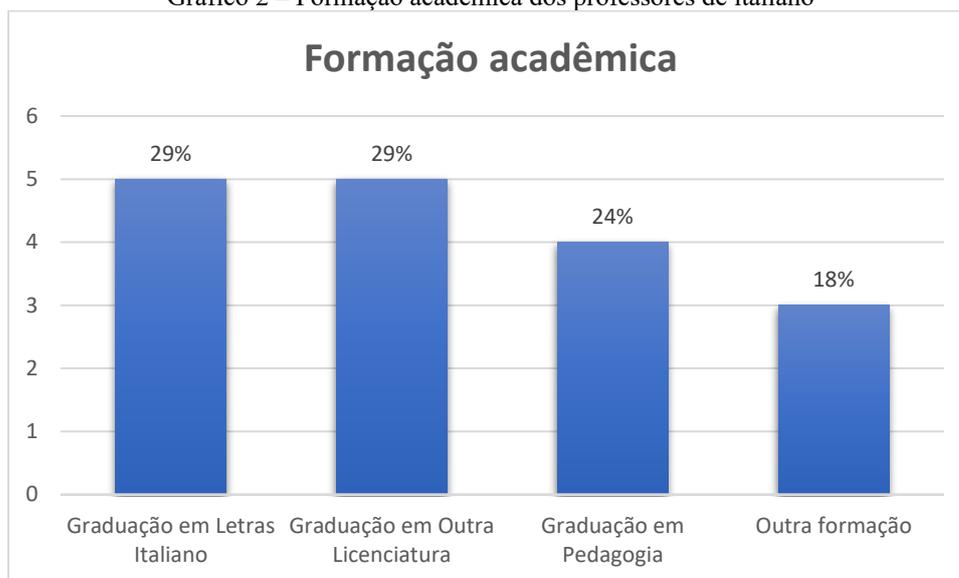


Fonte: elaboração própria

As professoras que responderam o questionário são descendentes de imigrantes provenientes do norte italiano, das regiões de Lombardia (14%), Trentino Alto Adige (21%) e Vêneto (64%). Esse dado é consistente com as informações apresentadas anteriormente (na seção 2.1) a respeito da imigração italiana em SC, que recebeu majoritariamente pessoas oriundas do norte italiano, sobretudo da região do Vêneto. Considerando que essas professoras, moram e atuam em regiões de imigração italiana, é possível supor que essa identificação com a proveniência italiana esteja relacionada a uma identidade constituída localmente; a exemplo disso destacamos três profissionais que indicaram especificamente a cidade italiana de onde teriam vindo seus antepassados, possivelmente por isso constituir uma identidade local.

Quanto à formação acadêmica das professoras e professores que responderam o questionário, constatamos que a maioria tem graduação em outras áreas que não o italiano, conforme exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos professores de italiano

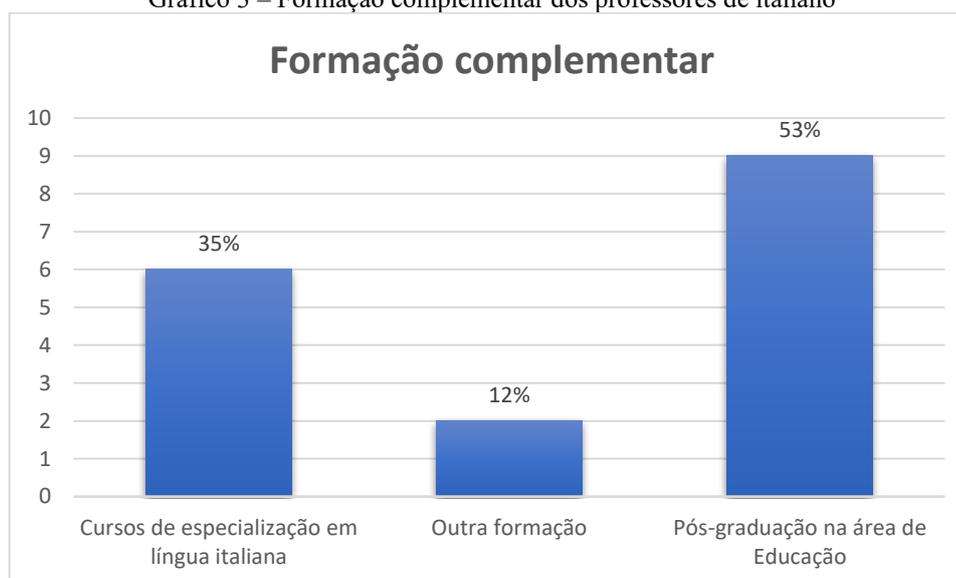


Fonte: elaboração própria.

Podemos observar que a maioria das profissionais tem graduação em alguma licenciatura, sendo que 29% têm formação na área de Letras Italiano, outros 53% são graduados em outras licenciaturas, sendo a maioria em pedagogia (24% do total de professores). Há ainda três profissionais (18% do total), que têm formação em outras áreas não relacionadas à educação, a saber: nutrição, processos gerenciais e administração. Considerando esses dados, é possível afirmar que a graduação em Letras Italiano parece não ser requisito para atuação na área em escolas públicas do estado. Ainda nesse sentido, destacamos que apenas quatro (das 17 docentes) indicaram terem cursado graduação na UFSC, isso indica que as escolas públicas não parecem ser a escolha dos egressos do curso de Letras Italiano da universidade.

Enquanto o curso de letras italiano parece não ser requisito para a atuação na rede pública, algumas docentes sinalizaram possuir formação complementar na área de italiano, conforme exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Formação complementar dos professores de italiano



Fonte: elaboração própria.

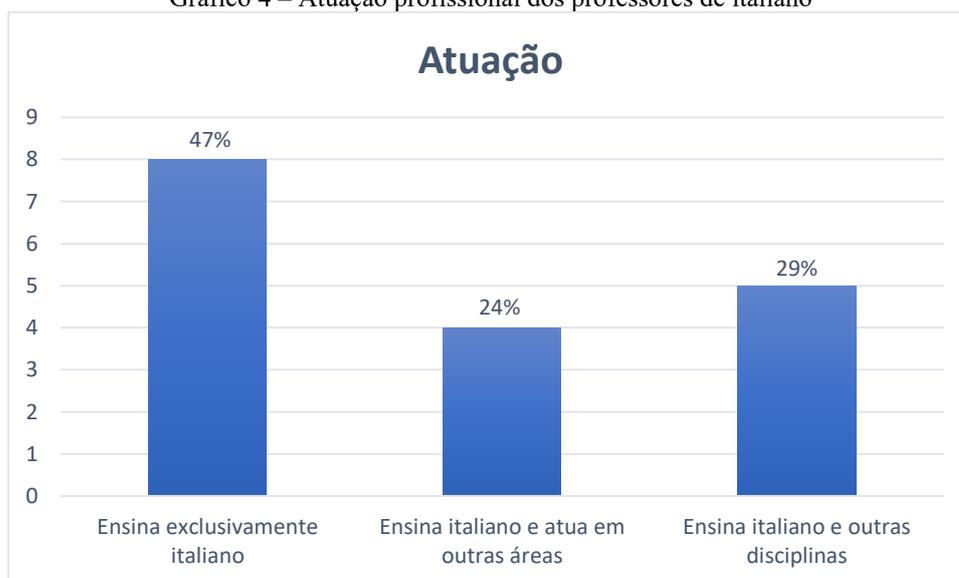
Quanto à formação complementar na área de italiano, indicamos que a maioria dos profissionais (cinco) apontou o CCI como instituição promotora da formação. Esse dado é relevante, pois coloca a instituição como uma das principais promotoras do ensino de italiano na rede pública de SC. Esse dado também é condizente com as informações obtidas por meio de nosso primeiro contato com as secretarias municipais de educação (cf. Quadro 8), das quais 10 sinalizaram possuir acordo com o CCI, a saber: Arroio Trinta, Jaraguá do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Macieira, Massaranduba, Morro Grande, Rodeio, Siderópolis, Treviso. Duas professoras indicaram ainda terem formação complementar em universidades italianas: *Università per Stranieri Dante Alighieri* e *Università Ca'Foscari di Venezia*.

Com base nas informações levantadas a respeito da formação dessas docentes, podemos assumir que o requisito para atuar no ensino de italiano nas escolas públicas do estado é o conhecimento do italiano comprovado por meio de certificados de instituições variadas, desde diplomas universitários (como o caso daqueles que cursaram licenciatura em Letras Italiano), até certificados de curso de língua ou de formação continuada (como os oferecidos pelo CCI). Destacamos ainda que, embora a maior parte das professoras e professores ter indicado formação complementar na área de educação, é possível que esses profissionais tenham certificação de cursos de italiano, porém não tenham sinalizado no questionário (apenas um participante indicou formação na área de educação e especialização em ensino de língua). Mesmo tendo a possibilidade de selecionar mais de uma opção na hora de responder o questionário, é possível que participantes tenham indicado apenas aquela que consideravam mais relevante.

Considerando esse perfil de formação acadêmica, é possível levantar uma questão a respeito dos conceitos de língua, dialeto e norma dessas professoras e professores. Entendemos que o contexto sociolinguístico particular do italiano⁹⁵, não só na Itália, mas também nessas comunidades de descendentes de imigrantes onde é ensinado, requer em alguma medida atenção às relações entre os conceitos de língua e dialeto. Uma vez que a maioria das professoras e professores que atuam no ensino de italiano não possui graduação em Letras, nos questionamos em que medida esses profissionais têm acesso a questões sociolinguísticas tão caras para se pensar o ensino de língua. É possível que essas discussões sejam feitas em formações continuadas promovidas pelo CCI (que parece ser uma das principais instituições de referência nesse cenário), no entanto para confirmar essa possibilidade seria necessário acesso a informações do próprio CCI (o que não obtivemos ao longo desta pesquisa) ou um contato mais direto com as professoras, o que buscamos obter por meio das entrevistas (discutidas na seção 5.5).

No que diz respeito à atuação profissional, destacamos os seguintes pontos: i) se atua exclusivamente no ensino de italiano ou em outras áreas também; ii) carga horária dedicada ao ensino de italiano; iii) turmas em que atua; iv) se utiliza livro didático de italiano. Quando ao primeiro ponto, destacamos que a maioria dos profissionais que responderam o questionário indicaram que não atuam exclusivamente no ensino de italiano, conforme exposto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Atuação profissional dos professores de italiano

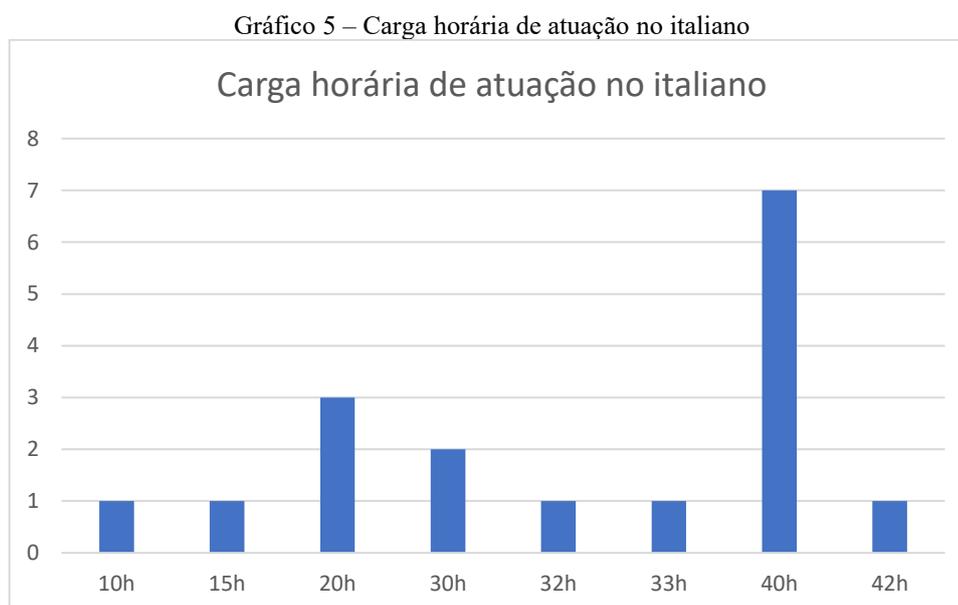


Fonte: elaboração própria.

⁹⁵ Especificidades desse contexto foram discutidas anteriormente nesta tese nos capítulos 2 e 3.

Embora um número considerável (47%) das profissionais atue exclusivamente no ensino de italiano, 29% atuam no ensino de outra disciplina além do italiano: Matemática, Educação Física, Artes ou outra(s) língua(s) (não especificadas). Levando em consideração que a maioria dessas docentes possui graduação em outra licenciatura, não é de surpreender que atue no ensino de outras disciplinas. Destacamos ainda uma professora que atua em cargo de coordenação, e registramos também os casos de três profissionais que atuam em outras áreas, não relacionadas à educação, a saber: nutrição; análise de seguro social; pesquisa de documentos.

Quanto à carga horária de atuação no ensino de italiano, a maior parte das professoras e professores (oito do total de 17) indicou dedicar pelo menos 40 horas ao ensino de italiano (o que corresponde a 40 horas aulas semanais de italiano). O Gráfico 5 indica ainda que apenas cinco profissionais têm menos de 30 horas de sua carga de trabalho dedicada ao italiano.

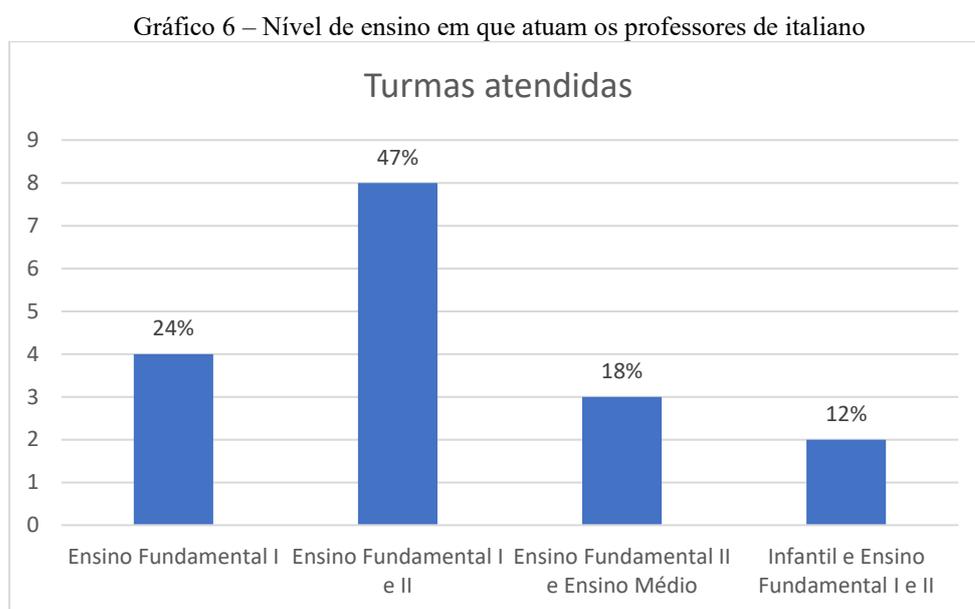


Fonte: elaboração própria.

Esses dados são compatíveis com o Gráfico 4, o qual sinaliza que oito professoras atuam exclusivamente no ensino de italiano. Há apenas dois casos em que docentes sinalizaram ter 40 horas, porém indicaram que ensinam também outras disciplinas; uma possibilidade é que essas professoras tenham inserido sua carga horária total, não apenas do italiano, ou ainda é possível que elas tenham 40 horas de italiano, além de horas complementares em outras disciplinas. Isso seria possível porque docentes com uma carga

horária de 40 horas aula têm um percentual desse total dedicado a horas atividades (planejamento e preparação de aulas, correção de avaliações etc.), portanto existem situações em que professores assumem mais horas em sala de aula, ampliando assim sua carga horária para além de 40 horas.

Considerando ainda que a maioria das respostas obtidas são de profissionais das redes municipais, indicamos que a atuação se concentra no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais, conforme exposto no Gráfico 6.



Fonte: elaboração própria.

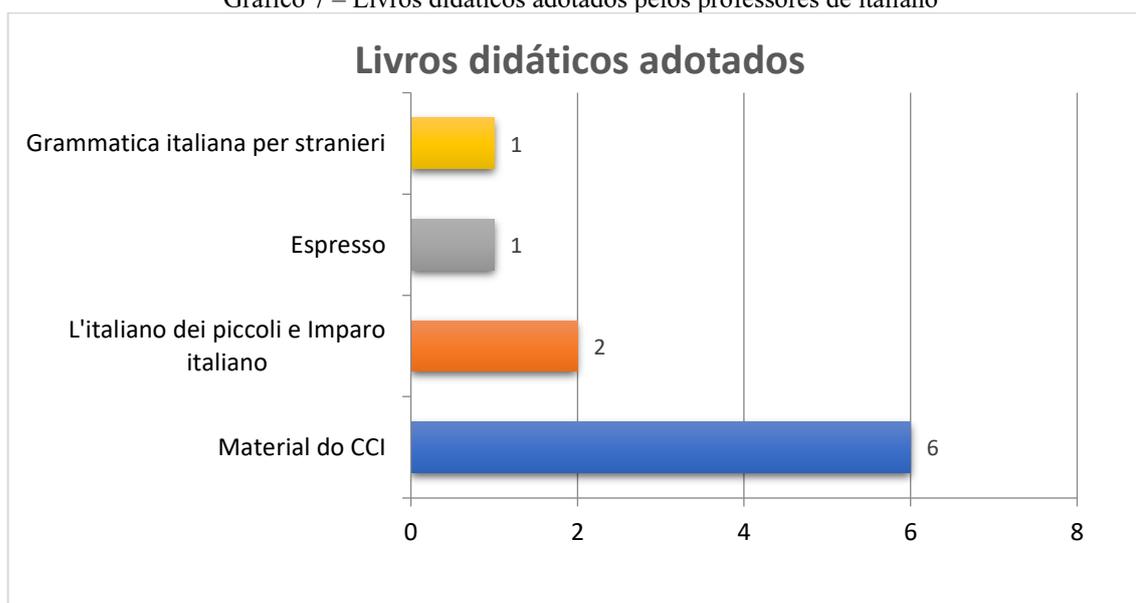
Cabe ressaltar que o Gráfico 6 apresenta uma síntese das turmas onde atuam as professoras e professores de italiano que responderam ao questionário. Ao indicar que oito profissionais (47%) atuam no Ensino Fundamental I e II, não significa que atuem necessariamente do 1º a 9º anos, mas sim que atuam em turmas desses dois níveis de ensino, há casos de professores que atuam, por exemplo, de 4º a 6º anos, abrangendo, assim, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De qualquer forma, cumpre destacar que a maior parte das professoras que responderam o questionário atua no Ensino Fundamental I e II (47%). Se somarmos todos os cenários, temos um total de 14 profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora o perfil que traçamos não seja completo (posto que nem todas as professoras responderam ao questionário), é possível afirmar que as docentes de italiano da rede pública de SC atuam principalmente no Ensino Fundamental I. Esse dado é consistente com os dados obtidos em relação à oferta de italiano apresentada no Quadro 14 (apresentado na seção

5.1.1): em sete municípios a oferta de italiano contempla apenas alunos do Ensino Fundamental I (Arroio Trinta, Botuverá, Jaraguá do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Treviso e Urussanga), enquanto outras seis cidades (Cocal do Sul, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio e Salto Veloso) a oferta contempla tanto alunos do Fundamental I quanto do Fundamental II.

Por fim, ainda no que diz respeito à atuação profissional, perguntamos às professoras a respeito do uso de livro didático. Dentre as 17 profissionais que responderam o questionário, sete (41%) indicaram que não utilizam livro didático, enquanto 10 (59%) responderam que o utilizam. Quanto aos livros didáticos adotados, a maioria (seis professoras e professoras) sinalizou “apostila” ou “livro” do CCI, conforme exposto no Gráfico 7. Ainda em relação à adoção de livro didático, ressaltamos que as duas professoras que indicaram o uso dos livros *L'italiano dei piccoli* e *Imparo Italiano* atuam no mesmo município.

Gráfico 7 – Livros didáticos adotados pelos professores de italiano



Fonte: elaboração própria.

Nesta seção, buscamos traçar um perfil das professoras de italiano que atuam na rede pública de SC, atentando para três pontos: i) identificação desses profissionais com uma ascendência italiana; ii) formação; iii) atuação profissional. Com isso, apresentamos alguns dos elementos que constituem o contexto da oferta de italiano em território catarinense, dentre os quais, destacamos a identificação, entre as docentes, com uma ascendência italiana; sendo a maioria de origem veneta (9 profissionais, equivalente a 64%), e alguns das regiões de Trentino Alto Adige (3, ou 21%) e da Lombardia (2, ou 14%). Entendemos que esse dado é

indicativo de uma identidade constituída localmente, posto que são docentes que moram e atuam em regiões marcadas pela imigração italiana. Com base nisso, questionamos o papel a identificação com uma ascendência italiana desempenha na atuação docente. É possível que essa identidade se manifeste, em certa medida, nas próprias aulas, haja vista as justificativas para a oferta de italiano incluírem a imigração e essa identificação com uma ideia de italianidade (ver seção 5.2). Além disso, parece que essa construção identitária tem mais peso, na composição do perfil docente, do que a formação na área de italianística, no sentido que, para atuar como docente no cenário, é mais decisivo ser descendente de italianos do que licenciado em italiano.

Quanto à formação acadêmica, observamos que a maior parte das profissionais que atuam no ensino de italiano nas escolas públicas do estado são formadas em outras áreas que não Letras Italiano. A maioria (9 profissionais, equivalente a 53%) tem graduação em outras licenciaturas (principalmente pedagogia, que é o caso de quatro professoras), enquanto apenas cinco professoras (equivalente a 29%) têm formação em Letras Italiano (quatro delas pela UFSC, uma não informou a instituição). Nesse sentido, concluímos que a rede pública não parece ser o principal destino dos egressos do curso de Letras Italiano da UFSC. Talvez por isso, a formação nessa área não seja requisito para atuar como docente de italiano nas escolas públicas do estado⁹⁶. Assim, a formação em italiano da maior parte desses profissionais advém de cursos de língua e/ou formação continuada oferecida, entre outras instituições, pelo CCI. Considerando que dez, dos 18 municípios com oferta de italiano, sinalizaram ter convênios com o CCI, entendemos que esta é a principal instituição que forma professoras e professores para atuarem nas redes municipais do estado.

Esses dados corroboram o que apresenta Fabro (2015) a respeito da formação docente e da atuação do CCI. Nesse sentido, o cenário parece não ter mudado substancialmente, embora em 2020 o número de docentes da área de italianística seja maior. Segundo a autora, em 2012 o italiano era ensinado em 49 escolas públicas, de 19 municípios catarinenses (43 escolas municipais e seis estaduais), por 28 docentes, dos quais

[...] 10 professores(as) fizeram curso de língua italiana em entidades particulares, com vínculos nas prefeituras ou com o CCI. Nove professores(as) eram graduados e desses somente um pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os demais frequentaram cursos que habilitam o ensino da língua. (FABRO, 2015, p. 160)

⁹⁶ A esse respeito retomamos ainda dados do Quadro 9, no qual apresentamos os casos de 12 cidades com oferta de italiano interrompida, das quais cinco (Brusque, Celso Ramos, Concórdia, Jaborá e Luiz Alves) indicaram a falta de docente de italiano como motivo da interrupção da oferta.

Por fim, quanto à atuação profissional das professoras de italiano da rede pública do estado, destacamos que boa parte (47% daquelas que responderam o questionário) atua exclusivamente no ensino de italiano, embora a maioria atue em outras áreas (relacionadas ou não à educação). Entendemos que esse dado condiz com o que apresentamos anteriormente a respeito da formação desses profissionais: como a maioria tem formação em outras áreas, não surpreende que atuem em outros campos tendo em vista que sua principal formação não é na área de italianística. Apesar disso, parece que o ensino de italiano ocupa a maior parte da carga horária da maioria das professoras e professores, posto que 12 sinalizaram ter uma carga horária de pelo menos 30 horas semanais dedicadas às aulas de italiano (ver Gráfico 5). Outro dado que destacamos é que a maioria das professoras atua no Ensino Fundamental I, o que condiz com o cenário de oferta, o qual contempla majoritariamente os anos iniciais do Ensino Fundamental. O último dado referente à atuação profissional diz respeito à adoção de livros didáticos: dez profissionais (equivalente a 59% do total que respondeu o questionário) indicaram a adoção de livro didático, a maioria (seis docentes) sinalizou utilizar “livro” ou “apostila” do CCI, destacando, mais uma vez, a relevância da instituição na promoção do ensino de italiano no cenário da pesquisa.

Uma vez tendo apresentado o cenário mais recente do ensino de italiano em SC (tanto a oferta do idioma nas redes municipais e estadual, quanto o perfil de docentes que atuam nas escolas públicas), começamos a formar um retrato da oferta de italiano, de modo a atender nosso primeiro objetivo específico, a saber: mapear o ensino de italiano nas escolas públicas (das esferas municipal e estadual) de Santa Catarina, atentando para a(s) língua(s) italiana(s) ensinada(s). Salientamos que esse mapeamento não é completo ou exaustivo, porém reúne alguns dados que podem contribuir para uma compreensão do papel do italiano nas comunidades em questão.

De modo a ampliar a composição desse cenário, na seção seguinte discutiremos algumas das políticas linguísticas locais que podem ser relacionadas ao italiano.

5.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS LOCAIS RELACIONADAS AO ITALIANO

Nesta seção, apresentamos as políticas linguísticas locais direcionadas ao italiano nas comunidades catarinenses de descendentes de imigrantes italianos, com o intuito de responder nossa segunda pergunta de pesquisa recuperada ao início deste capítulo, a qual se ocupa da existência e articulação das políticas linguísticas em diferentes instâncias e seu impacto no ensino de italiano nas escolas públicas catarinense. Para tal, tratamos de políticas oficiais,

posto que é possível rastreá-las por meio de documentos, mas reconhecemos que possivelmente outras políticas linguísticas emergem nos contextos estudados, porém para acessá-las seria necessário um trabalho de imersão nesses contextos, o qual não nos propomos nesta tese.

Sendo assim, dentre as principais políticas oficiais locais voltadas ao italiano, destacamos duas: o *gemellaggio* (pactos de amizade e cooperação entre cidades brasileiras e italianas), o qual não é propriamente uma política linguística, porém demanda políticas voltadas para a língua italiana; e leis municipais que instituem o ensino de italiano nos currículos escolares das escolas das respectivas redes.

Cumpramos ressaltar que a consulta relativa a essas políticas oficiais ocorreu de duas formas: i) por meio do contato com as secretarias municipais de educação, para as quais perguntamos sobre a existência de leis voltadas para a inserção do italiano nos currículos das escolas da rede, destacamos ainda que nesse primeiro contato algumas secretarias voluntariaram informações a respeito do *gemellaggio*, associando-o ao ensino de italiano nas escolas municipais; ii) por meio de consulta nos sites das prefeituras buscando notícias e leis municipais. Quanto à busca por leis, utilizamos também a ferramenta on-line *Leis municipais*⁹⁷, uma plataforma na qual prefeituras do país inteiro disponibilizam suas leis. A plataforma tem um mecanismo de busca que permite a consulta a leis, de uma determinada cidade, por meio de palavras-chave. No caso desta pesquisa, para as consultas relacionadas ao *gemellaggio* utilizamos os seguintes termos: *gemellaggio*; cidades irmãs; cidade italiana; pacto de amizade; acordo de cooperação. Já para a consulta a leis a respeito do ensino de italiano, a pesquisa foi realizada a partir das seguintes palavras-chave: ensino de italiano; língua italiana; italiano na escola; italiano no currículo.

No Quadro 16 abaixo são listados os municípios que têm oferta de italiano nas escolas públicas (cf. Quadro 14) e que também possuem acordos de cooperação (*gemellaggio*) com cidades italianas. Inserimos no quadro tanto o número das leis que instituem o acordo, quanto links de notícias (a maioria extraídas dos sites das próprias prefeituras) que mencionam o *gemellaggio*. A opção por referenciar as notícias como fonte de informação está relacionada a seu valor discursivo, posto que as leis são curtas e diretas, não trazendo explicações ou justificativas para a instituição do acordo.

⁹⁷ *Leis municipais*, disponível por meio do link <https://leismunicipais.com.br/> (acesso em 30 de maio de 2021).

Quadro 16 – Municípios com oferta de italiano e *gemellaggio* com cidades italianas

Município	Cidade irmã na Itália	Data do acordo	Fontes de informação
Arroio Trinta	<i>San Polo Di Piave</i>	Lei nº 1.594, 16/07/2012.	https://www.arroiotrinta.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/121982
Botuverá	<i>Caravaggio</i>	19/05/2018	https://www.bergamonews.it/2018/05/21/prove-gemellaggio-caravaggio-botuvera-paese-brasiliano-parla-bergamasco/282783/
Cocal do Sul	<i>Soverzene</i>	Lei nº 1.491, 08/08/2019.	https://www.cocaldosul.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaItem/6245/codNoticia/602099
Lacerdópolis	<i>Valle di Cadore</i>	2011	https://www.insieme.com.br/it/missao-catarinense-da-rotaitaliana-retorna-da-italia-otimista-com-os-resultados-alcancados/
Laurentino	<i>Lona-Lases</i>	Lei nº 1.035, 17/07/2009.	https://www.laurentino.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/35015
Massaranduba	<i>Valle del Biois</i>	Lei nº 1.001, 21/11/2007.	https://www.facebook.com/Gemellaggio-Massaranduba-Brasil-Valle-del-Biois-Italia-759620587768482/
Nova Veneza	<i>Malo</i>	Lei nº 1.666, 01/03/2004.	https://www.portalveneza.com.br/nova-veneza-realiza-ato-de-consolidacao-e-cooperacao-bilateral-com-malo/
Rodeio	<i>Fornace</i>	Lei nº 2.038, 15/08/2017.	https://www.rodeio.sc.gov.br/noticias/ver/2017/08/prefeitura-de-rodeio-e-fornace-da-italia-selam-pacto-de-amizade
Siderópolis	<i>Val Di Zoldo</i>	Lei nº 1.066, 26/04/1995	https://www.sideropolis.sc.gov.br/noticias/index/ver/codNoticia/396036/codMapaItem/5719
Treviso	<i>Farra di Soligo</i>	Lei nº 548, 19/06/2010	https://www.treviso.sc.gov.br/noticias/ver/2014/02/treviso-assina-neste-sabado-pacto-de-amizade-com-italianos
Urussanga	<i>Longarone</i>	Lei nº 1.232, 29/10/1990	https://www.urussanga.sc.gov.br/noticias/ver/2017/05/urussanga-celebra-139-anos-de-fundacao-e-25-anos-do-gemellaggio

Fonte: elaboração própria.

Como pode ser visualizado a partir do Quadro 16, dos 18 municípios com oferta de italiano na rede, 11 (equivalente a 61%) têm registro de acordo de cooperação com cidades italianas: Arroio Trinta, Botuverá, Cocal do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Massaranduba, Nova Veneza, Rodeio, Siderópolis, Treviso e Urussanga. Quanto às datas dos acordos, destacamos que a maioria se estabeleceu a partir dos anos 2000, com exceção de Urussanga e Siderópolis, cujos acordos foram firmados em 1990 e 1995, respectivamente. Cumpre ressaltar que sete parecem não ter *gemellaggio*⁹⁸ com cidades italianas, são eles: Jaraguá do Sul, Joinville, Macieira, Mafra, Morro Grande, Rio do Sul e Salto Veloso.

De acordo com Serafim (2007, p. 19), “[o] Gemellaggio é a consolidação ou troca política, cultural e econômica entre duas cidades, sendo uma delas pertencente à Europa. Foi originado após a II Guerra Mundial e as cidades que o consolidam devem possuir algumas similaridades”. No caso das cidades em questão nesta pesquisa, a similaridade parece residir sobretudo na origem dos imigrantes que teriam fundado as cidades brasileiras:

⁹⁸ Dada a dificuldade de obter informações junto às instâncias municipais, não podemos afirmar com certeza que esses municípios não possuem tal acordo. O que podemos afirmar é que não houve indicação desse tipo de acordo por parte das secretarias municipais de educação e que não há registro de *gemellaggio* nos sites das prefeituras, além de não haver registro de leis municipais referentes a esse tipo de acordo na plataforma *Leis municipais*.

[n]o caso de Urussanga, o Gemellaggio foi realizado entre Longarone, cidade pertencente à província de Belluno, pertencente à região de Vêneto na Itália, localidade de onde saíram as primeiras famílias de agricultores italianos para o sul do Brasil, instalando-se em Urussanga. (SERAFIM, 2007, p. 19)

Em consonância com o que acontece em Urussanga, em outros municípios se apresenta como justificativa para o acordo de cooperação a proveniência dos imigrantes que constituíram a comunidade. É o caso, por exemplo, de Arroio Trinta, que na Lei nº 1.594, de 16 de julho de 2012, institui o *gemellaggio* “considerando os estreitos vínculos histórico-culturais que unem Arroio Trinta ao Município italiano de San Polo di Piave, de cuja região são originários os muitos imigrantes responsáveis por nossa colonização [...]”. Justificativa muito similar é registrada nas leis nº 1.666, de Nova Veneza, nº 1.066, de Siderópolis, e nº 1.232, de Urussanga, que indicam as cidades de Malo, Forno di Zoldo e Longarone, respectivamente, como região de origem dos imigrantes que fundaram suas respectivas comunidades. O mesmo ocorre com Laurentino, que indica a descendência trentina de famílias da cidade como justificativa para estabelecer relações com a cidade de Lona-Lases (comuna da província de Trento). Nesse último caso, parece não haver relação direta entre as cidades brasileira e italiana, a justificativa recai sobre a região italiana (Trento) que representa a ascendência de famílias da cidade.

Quanto aos objetivos do acordo, encontram-se: “incentivar projetos de educação, treinamento, cultura, turismo e desenvolvimento econômico” (COCAL DO SUL, 2019); “o intercâmbio social, cultural, turístico, comercial e industrial” (LAURENTINO, 2009). Sendo o *gemellaggio* um acordo de cooperação, o objetivo para os brasileiros parece ser, em grande medida, (re)conectar-se com sua origem italiana, buscando oportunidades de ir à Itália, seja para trabalhar ou estudar. Já para as cidades italianas o interesse pelo acordo reside “na oferta de mão-de-obra barata e qualificada para os descendentes de italianos trabalharem nas empresas italianas, além da divulgação da língua oficial, conjuntamente a uma afirmação da identidade italiana entre os descendentes” (SERAFIM, 2007, p. 20).

Nos casos de Botuverá e Lacerdópolis, não encontramos as leis que instituem o acordo de cooperação, no entanto encontramos registros dos acordos em notícias publicadas, respectivamente, em 2018 e 2011. Em Botuverá, a notícia publicada em veículo de notícia italiano, *Bergamo News*, informa que

[p]rovas de gemellaggio entre a cidade de Caravaggio e a cidade brasileira de Botuverá. No dia 19, sábado, foi assinado um acordo de intercâmbio cultural entre pequena cidade de Bassa e aquela do estado de Santa Catarina, no Brasil, fundado

em 1876 justamente por pessoas que emigraram de Caravaggio.⁹⁹ (BERGAMO NEWS, 2018)

Na mesma publicação é registrado também o interesse em valorizar a história de imigração e emigração que une as duas cidades, focando o acordo, assim, no intercâmbio cultural e não em aspectos econômicos.

Quanto ao município de Lacerdópolis, a publicação on-line da revista *Insieme* aponta que uma missão de prefeitos de cidades do meio oeste catarinense estava para estabelecer acordo coletivo com cidades italianas. Na notícia, se registra que foram firmados três tratados de irmandade entre cidades italianas e brasileiras, entre eles está o de Lacerdópolis com Valle di Cadore. Apesar dessa informação, não encontramos outros registros de tal acordo no site da prefeitura do município, portanto não podemos afirmar se ainda se mantém.

Em alguns municípios, como Arroio Trinta e Urussanga, o pacto de amizade com cidades italianas é noticiado como motivo de orgulho (cf. notícias linkadas no Quadro 16). Ademais, a prefeitura de Arroio Trinta registra que 173 pessoas do município tiveram a oportunidade de conhecer a cidade irmã italiana até a data da publicação (2018). Em notícia publicada no site da prefeitura de Cocal do Sul, o acordo com a cidade de Soverzene é apresentado como uma oportunidade para os descendentes de imigrantes italianos realizarem intercâmbio para o desenvolvimento social e econômico das cidades. Já a notícia publicada, em 2014, no site da prefeitura de Laurentino relata brevemente que o acordo com a cidade italiana (Lona Lases) teve início em 2009 e enfatiza a relevância da região de Trento (de onde teriam vindo “milhares de imigrantes” que ocuparam o Valle do Itajaí).

No caso de Massaranduba, encontramos uma página do Facebook (criada em 15/05/2019) dedicada ao *gemellaggio* entre o município e a comuna italiana Valle de Biois. Na página são publicados fotos e vídeos de ambas as regiões (de Massaranduba e de municípios do Vale do Itajaí como Jaraguá do Sul, e da comuna de Valle de Biois). Entre as publicações encontram-se registros de brasileiros que visitaram a Itália¹⁰⁰, bem como postagens que tratam dos objetivos do acordo, entre os quais “o estudo das possibilidades de

⁹⁹ “Prove di gemellaggio tra il comune di Caravaggio e quello brasiliano di Botuverà. Nella giornata di sabato 19 è stato siglato un accordo di interscambio culturale tra la cittadina della Bassa e quella dello Stato Federale di Santa Catarina in Brasile, fondato nel 1876 proprio da emigrati caravaggini.” (BERGAMO NEWS, 2018)

¹⁰⁰ Como a postagem de 17/05/2019 (disponível em: <https://www.facebook.com/759620587768482/photos/a.759633414433866/760811654316042/> acesso em 30/05/2021).

formação de profissionais, trabalhadores, professores e jovens no âmbito linguístico, histórico e cultural”¹⁰¹.

Quanto ao município de Treviso, uma notícia, publicada em 15/06/2010 no site da prefeitura, informa sobre a assinatura do acordo *gemellaggio* entre representantes de Treviso e Farra di Soligo. Outrossim, a publicação destaca que no município a cultura e as tradições dos imigrantes italianos são mantidas por meio de projetos como o ensino do idioma italiano, formação e ensaios de grupos de danças típicas do folclore italiano e ainda através de incentivo às associações ítalo-brasileiras”¹⁰². É comum nas publicações relativas ao *gemellaggio* esse tipo de destaque à história da imigração e a um conjunto de tradições ditas italianas, que constituem a memória coletiva dos descendentes de imigrantes que vivem nessas cidades catarinenses.

Ressaltamos ainda as situações relacionadas à língua italiana, como no caso de Treviso, em que se destaca a manutenção de tradições dos imigrantes por meio do ensino de italiano, ou ainda a publicação, na página do Facebook *Gemellaggio Massaranduba - Brasil & Valle del Biois – Italia*, sinalizando que brasileiros foram à Itália também para aprender italiano. Por mais que não constituam uma política linguística, esses pactos de amizade parecem demandar ações dessa ordem, haja vista, inclusive, as várias visitas de autoridades brasileiras à Itália e italianas ao Brasil.

Ademais, parece que esses acordos se concentram mais em aspectos culturais do que econômicos. Não surpreende que em tantos municípios onde há oferta de italiano se tenha também *gemellaggio* com cidades italianas: o acordo parece contribuir fortemente para a promoção de um ideal de italianidade fundado em uma memória coletiva sobre o contexto da imigração. Assim, considerando que o intercâmbio cultural está entre os principais objetivos do *gemellaggio*, esse tipo de acordo pode contribuir também para a consolidação da oferta de italiano ou, no mínimo, promover o italiano nas cidades brasileiras.

Ainda no que diz respeito à consolidação da oferta de italiano, é possível afirmar que um maior potencial econômico do *gemellaggio* poderia gerar maior impacto sobre a consolidação da oferta de italiano no município beneficiado pelo acordo. Isso porque a possibilidade de trocas econômicas entre os dois países poderia contribuir fortemente para a

¹⁰¹ Postagem publicada em 15/05/2019 na página do Facebook *Gemellaggio Massaranduba - Brasil & Valle del Biois - Italia* (Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=759630181100856&id=759620587768482 Acesso em 30/05/2021).

¹⁰² Disponível em: <https://www.treviso.sc.gov.br/noticias/ver/2014/02/treviso-assina-neste-sabado-pacto-de-amizade-com-italianos> acesso em 30/05/2021.

criação e/ou ampliação de uma demanda por oferta de italiano na cidade brasileira. Na ausência do elemento econômico, no entanto, a identificação com origem italiana (representada pela cidade irmã italiana) parece estar entre os principais mecanismos para a manutenção da oferta de italiano.

Além dos pactos de amizade, abordamos também as leis municipais que tratam do ensino de italiano, essas, sim, configurando políticas linguísticas. Vale destacar que a maioria dos municípios com oferta de italiano na rede conta com leis municipais que tratam da questão. Um dado que consideramos relevante são os 10 municípios que contam tanto com o *gemellaggio* quanto com lei municipal relativa ao ensino de italiano: Arroio Trinta; Botuverá; Cocal do Sul; Lacerdópolis; Laurentino; Nova Veneza; Rodeio; Siderópolis; Treviso; Urussanga. No Quadro 17 apresentamos uma síntese dos municípios com legislação específica referente ao ensino de italiano.

Quadro 17 – Municípios com leis municipais referentes ao ensino de italiano

Município	Lei nº	Data	Texto da lei
Arroio Trinta	1172	10/04/2006	Institui o Sistema Municipal de Ensino. Art. 22 § 5º Na parte diversificada será incluído obrigatoriamente, a partir da Educação Infantil, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, porém, preferencialmente, o italiano, visando o resgate da cultura italiana, que foi o berço da grande maioria dos imigrantes que aqui chegaram, bem como o conhecimento e o cultivo desse idioma.
Brusque*	3113	14/08/2008	Art.1º Fica instituído o ensino da língua italiana como disciplina curricular na grade do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino do Município de Brusque. Parágrafo Único - Terão preferência no processo de introdução da disciplina as comunidades que concentrem o maior número de famílias de origem italiana, mantendo a língua falada no convívio comunitário e familiar.
Cocal do Sul	1.363	16/08/2017	Art.1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a incluir aos alunos do ensino fundamental, moradores no Município de Cocal do Sul o curso de língua italiana, como projeto extracurricular de formação, nos períodos matutino e vespertino. Parágrafo único. Os objetivos são os de possibilitar aos alunos os mecanismos de domínio da língua e de conhecimento da cultura italiana, visando a melhoria do processo de formação educacional e profissional.
Joinville	7898	16/12/2014	Art.1º Fica o Executivo Municipal, por intermédio da Secretaria de Educação, autorizado a celebrar convênio com o Consulado Geral da Itália, o Centro di Cultura Italiana-Paraná/Santa Catarina e o Circolo Italiano di Joinville, nos termos do documento anexo. [...] CLÁUSULA SEGUNDA - Das Obrigações Para o desenvolvimento do objeto do presente Convênio: I - cabe ao MUNICÍPIO/SECRETARIA 1. Inserir o ensino de Língua e Cultura Italiana das escolas da Rede Municipal de Joinville, em caráter extracurricular [...]
Lacerdópolis	2046	02/05/2016	Art.1º Esta Lei disciplina a organização do Sistema de Educação do Município de Lacerdópolis/SC, com ênfase na educação escolar que

Município	Lei nº	Data	Texto da lei
			se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias. ANEXO I Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - Ciclo I - 1º ao 5º ano [...] LÍNGUA ESTRANGEIRA ITALIANO
Laurentino	1026/09	09/04/2009	Art.1º Fica criado o Período Integral, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, visando a ocupação dos alunos no contra turno do período letivo. Art. 2ª O Período Integral oferecerá: língua italiana, momento de estudo, produção informatizada, educação ambiental, oficinas de dança, teatro, artesanato, música, esporte e recreação, aos alunos da Rede Municipal de Ensino.
Morro Grande	610/06	07/12/2006	Art.1º Fica o Chefe do Poder Executivo Municipal em parceria com as empresas Philips Morris do Brasil e Alliance One, autorizado a firmar convênio com o Centro de Cultura Italiana - Paraná/Santa Catarina, visando proporcionar cursos de capacitação e atualização em língua e cultura aos Professores que ministrem a Língua Italiana nas escolas e a introduzir gradativamente o ensino de Língua e Cultura Italiana na grade curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jorge Lacerda do Município de Morro Grande.
Nova Veneza	1535	01/03/2002	Art.1º Fica incluído no currículo das escolas da rede Municipal de Ensino do Município de Nova Veneza, SC, a disciplina de Língua Italiana.
Rio do Sul	4894	29/07/2009	Art.1º Esta Lei trata da criação e implementação progressiva da "Jornada Escolar em Tempo Integral no Ensino Fundamental", nas Unidades de Ensino Público Municipal [...]. [...] ANEXO II - Matriz Curricular Complementar: Ensino Fundamental: [...] 1 - As Línguas Estrangeiras - Espanhol e/ou Italiano serão oferecidas, de forma optativa, a partir do 1º ano ao 9º ano.
Rodeio	Emenda à Lei nº 7/2008	29/02/2008	Art.1º Acrescenta inciso ao artigo 188 da Lei Orgânica do Município de Rodeio, e cujo inciso passo a ter a seguinte redação: "IX - garantia do ensino da língua italiana, que constituirá disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas municipais."
Salto Veloso	979	30/11/1999	Institui o Sistema Municipal de educação Art.86 As atividades e programas educacionais referentes à Educação Física, ao desporto, a recreação, a Educação Artística de variado gênero e espécie, a Orientação Educacional e Vocacional e ainda o aprendizado da Língua Italiana e outras formas de educação, poderão ser ministradas de acordo com a idade, a procedência, interesses e os objetivos da clientela, e independem da vinculação com os estabelecimentos de ensino e de educação em que os alunos se encontrem matriculados.
Siderópolis	1210/97	10/11/1997	Art.1º Deverá constar nos programas das escolas oficiais do Município, o ensino da Língua Italiana como disciplina obrigatória.
Treviso	430/06	15/08/2006	Art.1º Fica a Chefe do Poder Executivo Municipal autorizada a firmar termo de convênio e/ou contrato com o Centro de Cultura Italiana – Paraná/Santa Catarina (CCI PR/SC) [...]. Art. 2º O convênio terá a finalidade de: [...] II 'introduzir gradativamente o ensino de Língua e Cultura Italiana na grade curricular das Escolas do Município, conforme o interesse e o planejamento participativo do mesmo.
Urussanga	1814	20/06/2001	Art.1º Fica implantado no currículo escolar da rede municipal de ensino do município de Urussanga, o ensino da língua italiana.

Fonte: elaboração própria.

Por meio do Quadro 17 é possível constatar que dos 18 municípios com oferta de ensino de italiano em 2020, 13 têm leis municipais que registram a inclusão do italiano na rede: Arroio Trinta; Cocal do Sul; Joinville; Lacerdópolis; Laurentino; Morro Grande; Nova Veneza; Rio do Sul; Rodeio; Salto Veloso; Siderópolis; Treviso; e Urussanga. Para as outras cinco cidades (Botuverá, Jaraguá do Sul, Macieira, Mafra e Massaranduba) não localizamos leis específicas voltadas para o ensino de italiano, o que não significa necessariamente que elas não existam; é possível que nem todas as leis municipais estejam registradas on-line. Esse parece ser o caso de Botuverá, por exemplo, onde, segundo informações obtidas junto à secretaria de educação, o italiano foi recentemente incluído no currículo, porém não localizamos lei municipal referente a essa inserção. É possível que a lei não esteja disponível na plataforma “Leis Municipais” (uma das fontes de consulta), ou ainda que o idioma tenha sido incluído no currículo das escolas por outros meios, como, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, para ter acesso a esse tipo documento é necessário um contato direto com as escolas, o que não está dentro do escopo desta pesquisa.

Na etapa de primeiros contatos, quanto ao município de Brusque, obtivemos a informação de que já houve oferta de italiano na rede, estabelecida por lei municipal, no entanto a oferta foi interrompida por falta de professores (cf. Quadro 9). Considerando essa informação, buscamos a referida lei (Lei nº 3.113, de 14/08/2008), a qual registramos no Quadro 17. Quanto a esse dado, levantamos um questionamento a respeito da eficácia de políticas oficiais para a promoção de línguas de imigração, como é o caso do italiano. Por mais que se instituem políticas oficiais, como o ensino do idioma nas escolas públicas, essa oferta parece não ser garantida pela lei. Parece que outros fatores, como a disponibilidade de docentes e/ou interesse dos alunos, também pesam para a manutenção do ensino de outras línguas.

Conforme apresentado na seção anterior, a disponibilidade de profissionais parece não depender tanto de formação acadêmica no curso de Letras Italiano, e sim de outras políticas locais: acordos entre os municípios e instituição de promoção do italiano, como CCI; contratação de docentes efetivos (cidades como Nova Veneza, Rio de Sul, Siderópolis e Urussanga têm professoras de italiano efetivas na rede municipal); identificação da comunidade com uma ideia de italianidade que crie um vínculo com a língua para que ela seja considerada relevante na comunidade (a exemplo de municípios como Arroio Trinta e Botuverá, que têm uma tradição de várias edições de festas étnicas). No caso de Brusque, por exemplo, além da imigração italiana, há presença forte da imigração alemã. Assim, é possível

que um ideal de italianidade não seja marcante na constituição de uma identidade local, não incentivando outras políticas para a manutenção do italiano.

Quanto ao teor das leis municipais apresentadas no Quadro 17, individuamos quatro tipos: i) lei exclusivamente dedicada à inserção do italiano na rede (no currículo ou extracurricular); ii) leis que criam o período integral em escolas da rede, inserindo o ensino de italiano entre outras atividades; iii) leis que criam os sistemas municipais de ensino contemplando o italiano na matriz curricular ou como uma oferta possível; iv) leis que instituem acordo entre os municípios e o CCI, tendo como contrapartida dos municípios a inserção do italiano na rede.

Quanto ao primeiro tipo de lei, as cidades de Brusque (a lei é de 2008, mas a oferta de italiano foi interrompida), Siderópolis (lei de 1997), Urussanga (lei de 2001) e Nova Veneza (lei de 2002) têm leis exclusivamente dedicadas à inserção do italiano no currículo da rede. Esses três últimos correspondem aos casos mais antigos de inserção de italiano no currículo e nos três municípios há professora de italiano efetiva. Além disso, cumpre ressaltar que os três se localizam na região sul do estado, onde a imigração italiana foi presença marcante. Outrossim, os três municípios realizam anualmente festas étnicas italianas: *Festa da Gastronomia Típica Italiana*, em Nova Veneza, ocasião na qual ocorre baile de máscaras e desfile dos personagens do carnaval de Veneza; *Festa do Colono*, em Siderópolis; e a festa *Ritorno Alle Origini*, em Urussanga. Considerando o ensino de italiano de longa data, bem como todos os elementos identitários locais, é possível afirmar que o ensino de italiano esteja já bem consolidado nesses três municípios. Ainda em relação ao primeiro tipo de lei, destacamos que Cocal do Sul tem uma lei exclusiva para a inserção do italiano como curso extracurricular na rede. O município localiza-se também no sul do estado, porém diferentemente dos outros três, cujas leis já têm mais de 18 anos, a oferta em Cocal do Sul é recente (2016).

Dois municípios têm leis que inserem o italiano como uma das atividades complementares que compõem o turno integral: Laurentino e Rio do Sul. Em Rio do Sul, o idioma está inserido no currículo, de acordo com as secretarias de educação, porém a lei 4.894, de 20 de julho de 2009, institui que as “Línguas Estrangeiras - Espanhol e/ou Italiano serão oferecidas, de forma optativa, a partir do 1º ano ao 9º ano”; portanto não parece haver garantia de oferta de italiano, no entanto o idioma é ofertado na Escola Modelo Ella Kurth, onde atua uma professora efetiva. Já no caso de Laurentino, com a criação do período integral na rede municipal, o italiano é inserido como uma atividade complementar junto a outras como “momento de estudo”, educação ambiental e oficinas artísticas.

Em outras quatro cidades o italiano é mencionado nas leis que instituem o sistema municipal de ensino: em Lacerdópolis e Rodeio é registrado como parte da matriz curricular da rede; já em Arroio Trinta e Salto Veloso o italiano é mencionado como uma possível disciplina. No caso de Arroio Trinta, a lei nº 1.172, de 10 de abril de 2006, especifica que será incluído no currículo pelo menos uma língua estrangeira, dando preferência ao italiano “visando o resgate da cultura italiana, que foi o berço da grande maioria dos imigrantes que aqui chegaram, bem como o conhecimento e o cultivo desse idioma”. Já em Salto Veloso, o idioma não é mencionado na grade curricular do sistema de ensino, porém o artigo 86 da Lei nº 979, 30 de novembro de 1999, registra que algumas atividades, entre elas o “aprendizado de italiano”, “poderão ser ministradas de acordo com a idade, a procedência, interesses e os objetivos da clientela”. Desse modo, não está claro que a oferta de italiano esteja garantida, porém as secretarias de educação dos quatro municípios (Arroio Trinta, Lacerdópolis, Rodeio e Salto Veloso) nos informaram que o italiano faz parte do currículo das respectivas redes.

Por fim, registramos os casos das três cidades que possuem leis que estabelecem acordos entre o CCI e a prefeitura e, em contrapartida, a prefeitura deve inserir o italiano nas escolas municipais: Joinville, Morro Grande e Treviso. No caso de Joinville, a Lei nº 7.898, de 16 de dezembro de 2014, institui a inserção do italiano em caráter extracurricular, já nas cidades de Morro Grande e Treviso o italiano deveria ser inserido “gradativamente” na grade curricular dos municípios. Conforme apontado no Quadro 14, as secretarias de educação de Morro Grande e Treviso nos informaram que o italiano faz parte do currículo da rede municipal, confirmando, assim, o que foi estabelecido por meio do convênio.

Em suma, com o intuito de responder sobre a articulação das políticas linguísticas em diferentes instâncias e seu impacto no ensino de italiano como LE nas escolas públicas de SC, nesta seção abordamos algumas das políticas locais (mais especificamente da esfera municipal) que impactam na promoção da língua italiana. Tratamos primeiramente do *gemellaggio*, posto que muitos dos municípios que ofertam italiano têm pacto de amizade com cidades italianas. Tais acordos contemplam principalmente municípios do sul e do meio oeste catarinense, bem como cidades do norte italiano, principalmente das regiões de Vêneto e Trentino Alto Adige. Parece ainda que os *gemellaggio* se concentram principalmente no intercâmbio cultural, mais do que econômico, e costumam ser justificados pela imigração italiana em SC. Por mais que não sejam políticas linguísticas propriamente, esses pactos de amizade contribuem para a constituição de uma identidade local vinculada à Itália (que representaria sua origem). Desse modo, criam-se narrativas que contribuem para a constituição de uma comunidade (cf. ANDERSON, 2008) associada a um ideal de

italianidade, informado também por uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990) do que foi a imigração italiana e do que é a Itália. Em resposta a esse imaginário coletivo a respeito da comunidade, as leis municipais que instituem o ensino de italiano nas escolas parecem corroborar esse ideal e atender a uma demanda local.

Retomamos, assim, alguns dos questionamentos levantados anteriormente (ao final da seção 2.1): o ensino de italiano seria uma tentativa de preservar e manter tradições locais ou mesmo uma identidade cultural? Será que essas comunidades, formadas em sua maioria por vênnetos, trentinos e lombardos, recorrem ao ensino de italiano para atender a uma demanda local de identificação com um ideal de italianidade que foi constituído em território brasileiro? Após discutirmos as políticas locais que parecem embasar o ensino de italiano basicamente em comunidades de descendentes de imigrantes italianos, é possível responder afirmativamente a essas duas perguntas.

Na seção seguinte, discutiremos políticas linguísticas, das esferas estadual e federal, para o ensino de LE, com o intuito de discutir seu impacto na oferta de italiano.

5.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LE: E O ITALIANO?

Para além das políticas linguísticas locais, isto é, aquelas diretamente promovidas dentro das comunidades onde há oferta de italiano, é importante discutirmos políticas públicas que se articulam em esferas mais amplas, em âmbito estadual e federal. Por mais que tenhamos estabelecido, na seção anterior, a importância das políticas locais para a manutenção da oferta de italiano na rede municipal, há ainda que se discutir de que modo as demandas locais e as políticas públicas da esfera federal se articulam no cenário da rede estadual, mais especificamente, como essas articulações impactam o cenário de oferta do italiano na rede pública catarinense. Para situar tal discussão, é necessário um olhar para o que a legislação — sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — e os documentos orientadores estabelecem para o ensino de LE.

Em âmbito nacional, a LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecia no parágrafo 5º do artigo 26, o qual trata do currículo do Ensino Fundamental (EF), que: “[n]a 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). Já no inciso III do artigo 36, que dispõe sobre o currículo do Ensino Médio (EM), na redação de 1996, se estabelecia que: “III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina

obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Desse modo, seja para o EF ou para o EM, se estabelecia a obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira (se possível até duas no EM), porém a escolha ficava a cargo das escolas. Embora houvesse já uma predominância de oferta do inglês nas escolas (GILENO, 2013), existia um mecanismo legal que garantia a oferta de outras línguas, como o italiano, se fosse do interesse da comunidade. De fato, conforme dados levantados por pesquisas precedentes (BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; VALLE, 2018), o italiano, por exemplo, vinha sendo ofertado tanto na rede municipal quanto na rede estadual.

Em conformidade com o estabelecido na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos guias para a composição da grade curricular da educação básica, ao abordarem o ensino de LE, tratam da escolha de uma LE por parte da comunidade escolar. De acordo com o documento, para tal escolha, três fatores deveriam ser considerados (BRASIL, 1998): i. fatores históricos, que observam a relevância de determinada língua no cenário global e/ou nacional (como os casos do inglês e espanhol); ii. fatores relativos às comunidades locais, “[a] convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar” (BRASIL, 1998, p. 23); iii. fatores relativos à tradição, que considerariam “[o] papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países” (BRASIL, 1998, p. 23).

Ainda nos PCNs, mais especificamente na parte dedicada à LE, se reconhece a hegemonia do inglês, no Brasil, mas se aponta para uma oferta crescente do espanhol e a importância de outras línguas estrangeiras (além do inglês e do espanhol) no currículo:

[e]sse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir na relativização do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil, como, aliás, igualmente nesse sentido, seria essencial a inserção de outras línguas estrangeiras (francês, italiano, alemão etc.) no currículo. (BRASIL, 1998, p. 50)

Em consonância com os PCNs, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), que passou por várias revisões ao longo dos anos, na sua versão de 1998, ao tratar das LEs, apresenta uma mudança de uma perspectiva monolíngue para uma plurilíngue:

[a]té meados da década de 80, a LE que predominava nas escolas públicas de Santa Catarina era o inglês. A partir dessa época, houve modificação na política de ensino de línguas, passando-se de uma posição monolíngüística para uma posição plurilíngüística nas escolas mais bem estruturadas, oferecendo-se francês, espanhol, alemão e italiano nos currículos escolares de 1º e de 2º grau. (SANTA CATARINA, 1998, p. 92)

Como resultado dessa política plurilíngue, de acordo com o documento (SANTA CATARINA, 1998), no início da década de 1990 priorizou-se a oferta de francês e espanhol.

Em decorrência da consolidação do MERCOSUL, foram estabelecidas políticas para a implementação do idioma nas escolas estaduais, como cursos de formação docente. Assim, à época da elaboração do documento (em 1998), 51 escolas da rede estadual ofereciam o espanhol “como opção de língua estrangeira” (SANTA CATARINA, 1998, p. 93). Quanto à inserção do francês, do alemão e do italiano na rede, o documento aponta para convênios estabelecidos entre o governo de Santa Catarina e os governos da França, da Alemanha e da Itália, respectivamente. Tais convênios se concentravam sobretudo na formação docente, no caso do italiano, em particular, o convênio foi estabelecido em 1996 e, em 1998, a seu respeito a PC-SC registra: “[n]este momento, as ações ainda estão centradas na formação de professores” (SANTA CATARINA, 1998, p. 93).

De todo modo, o documento registra ainda que “[m]esmo que esses projetos e essas ações estejam proporcionando a possibilidade de opção em termos de oferta de diferentes línguas, pode-se dizer que o inglês ainda é a LE predominante nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio” (SANTA CATARINA, 1998, p. 93). De acordo com o documento, o ensino de inglês acontecia independentemente de projetos, ao passo que o ensino de outras LEs estava diretamente relacionada a projetos e acordos internacionais. Nesse sentido, podemos estabelecer que a oferta de outras LEs — para além do inglês — era, de certo modo, instável, visto que não estava ainda bem estabelecida como a oferta de inglês.

Em âmbito nacional, em parte como resultado de uma perspectiva plurilíngue da LDB de 1996, no ano de 2005 foi promulgada a Lei nº 11.161, a qual estabelecia em seu artigo 1º: “[o] ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005). A lei estabelecia ainda o prazo de cinco anos para a sua implementação e a possibilidade de oferta do espanhol no EF, ou seja, até 2010, todas as escolas públicas deveriam ofertar o espanhol para as turmas de EM, podendo, assim, o aluno optar pela LE a ser estudada. Não é foco desta tese a realidade de oferta do espanhol, portanto não vamos discutir até que ponto a Lei nº 11.161 foi implementada, o que propomos, no entanto, é uma reflexão sobre a relevância desse mecanismo legal para o cenário das LEs no Brasil.

Desde a LDB de 1996 até meados da segunda década do século XXI, as políticas públicas previam a possibilidade de um cenário multilíngue na oferta de LE nas escolas brasileiras. Destacamos que tanto a LDB quanto a Lei nº 11.161 abriam a possibilidade para uma proposta plurilíngue (proposta essa reforçada por documentos como os PCNs, em âmbito nacional, e a PC-SC, na esfera estadual), no entanto tais mecanismos legais não garantiam essa proposta; isso porque, no caso da Lei nº 9.394, ficava estabelecida apenas a oferta de no

mínimo uma LE, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, já no caso da Lei nº 11.161, a opção pelo espanhol ficaria a cargo dos alunos. Desse modo, em ambos os casos a oferta de diferentes línguas (não apenas do inglês) dependia de decisões locais. Mesmo que o espanhol, por exemplo, fosse implementado nas escolas, o que aconteceria em casos de turmas reduzidas, isto é, naquelas escolas em que poucos alunos optassem pelo idioma? Em todas as localidades haveria profissionais disponíveis para que as escolas pudessem ofertar o idioma? Nosso objetivo não é responder a essas perguntas, mas simplesmente indicar as limitações dos mecanismos legais para uma perspectiva plurilíngue no ensino de LE nas escolas brasileiras.

Na atualização de 2014 da Proposta Curricular de Santa Catarina, por exemplo, não há qualquer orientação sobre a(s) LE(s) a ser(em) ofertada(s) na rede, o documento apresenta apenas diretrizes (a partir de uma base epistemológica sócio-histórica) para o trabalho dentro da área de Linguagens, a qual inclui Artes, Educação Física, Língua Materna e Língua Estrangeira. Cabe destacar ainda que no documento, para se referir às LEs, é adotado também o termo Língua Adicional:

adicional seria um termo amplo, para tratar da apropriação de conhecimento linguístico que os sujeitos empreendem aos poucos em sua formação escolar, referindo-se a diversas experiências de aprendizagens de línguas, sem hierarquizá-las (primeira língua, segunda língua etc.), ou sustentar limites geográficos (no caso, *estrangeira*). (SANTA CATARINA, 2014, p. 106).

Sendo assim, podemos dizer que por três décadas (de 1996 a 2017, data da promulgação da Lei nº 13.415), as políticas públicas para o ensino de LE no Brasil (assim como em SC) apontavam para a possibilidade de uma perspectiva plurilíngue, com leis e documentos não restritivos, isto é, que não determinavam a(s) língua(s) a serem ofertadas, e sim davam autonomia às demais esferas, principalmente à comunidade escolar, para a escolha dessa oferta. Apesar das limitações em garantir uma perspectiva plurilíngue, esses mecanismos legais e documentos orientadores davam suporte para o desenvolvimento de outras políticas públicas, sobretudo locais, em prol da oferta de diferentes línguas: no caso da rede estadual de SC, por exemplo, desde a promulgação da LDB de 1996, foram estabelecidos projetos e acordos internacionais para oferta de alemão, espanhol, francês e italiano na rede (SANTA CATARINA, 1998, p. 93), apresentando, no caso da oferta de italiano, um cenário instável (cf. BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; VALLE, 2018); já no caso das redes municipais, o movimento em prol da oferta de italiano, por exemplo, se intensificou, tendo sido promulgadas leis municipais para a inserção do idioma no currículo, além de terem sido estabelecidos acordos de cooperação com entidades italianas (como CCI) e até mesmo com cidades italianas (é o caso dos chamados Gemellaggio).

Esse cenário, no entanto, muda a partir da promulgação da Lei 13.415, de 2017, a qual altera a LDB, mudando o currículo do EM e, no âmbito da oferta de LE, revogando a Lei 11.161, de 2005, e estabelecendo a obrigatoriedade do inglês. Em seu Artigo 2º, que altera o Artigo 26 da LDB, fica estabelecido: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Já no seu Artigo 3º, o texto de 2017 acrescenta à LDB o Artigo 35A, que estabelece o currículo do Novo Ensino Médio:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

[...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Assim, a obrigatoriedade do inglês fica estabelecida tanto para o EF quanto para o EM. Em consonância com a prerrogativa legal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda, na área de linguagens, as competências a serem desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Não se fala mais de LEs, como no caso dos PCNs (BRASIL, 1998), ou de línguas adicionais, como no caso da PC-SC (SANTA CATARINA, 2014), mas apenas de língua inglesa. Na parte da BNCC dedicada ao EF, se justifica o ensino de inglês do seguinte modo:

[a]prender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

Se antes tínhamos, em esfera nacional, políticas públicas que davam suporte — embora não a garantissem — a uma perspectiva plurilíngue na oferta de LE, agora temos uma perspectiva monolíngue: as competências a serem desenvolvidas na língua inglesa. No que diz respeito ao EM, a BNCC não apresenta competências específicas para o ensino de inglês, mas estabelece os conhecimentos assegurados na “formação geral básica”, dentre eles os estudos de “IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (BRASIL, 2018, p. 476).

Para além dessa “formação geral básica”, a BNCC trata dos chamados Itinerários Formativos, em conformidade com o Artigo 4º da Lei 13.415, que altera o Artigo 36 da LDB, o qual a vigorar com a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2017)

Os itinerários formativos seriam, portanto, a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio. Em consonância com o proposto na Lei 13.415 e na BNCC, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021b), estabelece:

[a] estrutura curricular contempla a formação geral básica, com carga horária total máxima de 1.800 horas, e os Itinerários Formativos (IF), com carga horária total mínima de 1.200 horas. Estes últimos, compõem a parte flexível do currículo e compreendem quatro componentes: a) Projeto de Vida; b) Trilhas de aprofundamento; c) Componentes Curriculares Eletivos e d) Segunda Língua Estrangeira.” (SANTA CATARINA, 2021c, p. 87)

Não é nosso objetivo discutir a composição de todo o currículo do Novo Ensino Médio, nem seu impacto na formação dos jovens. No entanto, gostaríamos de destacar que, apesar da obrigatoriedade do inglês (inserido na formação geral básica do EM), a rede estadual propôs como componente da parte flexível do currículo uma segunda língua estrangeira. Nesse sentido, mais uma vez faz-se notar a relevância das políticas públicas locais para a promoção de um cenário plurilíngue em termos de oferta de LE nas escolas da rede pública. Já em 2019, antes da implementação do Novo Ensino Médio, a SED-SC realizou um estudo de interesse com o objetivo de levantar dados a respeito das línguas estrangeiras que cada escola gostaria de oferecer¹⁰³. É provável que nem todas as escolas tenham sido contempladas com as línguas pelas quais manifestaram interesse. É possível também levantar a questão a respeito de quem decide quais línguas são de interesse da comunidade escolar: são os gestores, professores ou estudantes?

Independentemente da real intenção da comunidade pelas línguas apontadas no estudo e do fato de essas línguas terem sido de fato contempladas no componente Segunda Língua Estrangeira, está registrada uma política pública estadual em prol de uma perspectiva plurilíngue, em um movimento, de certo modo, centrífugo em relação às políticas públicas nacionais (atualmente monolíngue). Conforme o Currículo Base do Ensino Médio de SC, o componente Segunda Língua Estrangeira, cuja oferta aconteceria “de acordo com as escolhas

¹⁰³ Tal estudo foi mencionado na seção 4.1.1 desta tese, onde foi apresentada uma tabela (Tabela 1) em que conta o número de escolas que, à época do estudo, sinalizaram interesse em ofertar o italiano.

dos estudantes, arranjos produtivos e cultura local” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 88 – Caderno 1)”, objetiva

ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se ampare na realidade do contexto da unidade escolar. Tem-se por intuito, portanto, “valorizar a diversidade étnico-cultural que constitui a sociedade catarinense, considerando o processo de escuta e a disponibilidade de profissionais para as diferentes opções de língua estrangeira (espanhol, alemão, italiano, francês, Libras e outros)” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 88 – Caderno 1)

Assim, de acordo com a matriz do Novo Ensino Médio vigente em 2021 (Figura 5), os alunos terão duas aulas semanais de segunda LE, a mesma carga horária das disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Figura 5 – Matriz do curricular do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais de SC

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Projeto de Culminância em Projeto de Vida		-	4	8	-	4	8	-	4	8	24
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	160	320	10	160	320	640
	CH Total Itinerário Formativo			6	100	200	16	260	520	16	260	520
CARGA HORÁRIA SEMANAL / CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			31	500	1000	31	500	1000	31	500	1000	3.000

Fonte: SANTA CATARINA, 2021b, p. 118 – Caderno 1.

Considerando a Figura 2, visualiza-se que todas as disciplinas têm a mesma carga horária no primeiro ano; já no segundo ano a maioria das disciplinas da Formação Geral Básica têm sua carga horária reduzida para acomodar as horas dedicadas às Trilhas de Aprofundamento¹⁰⁴, as únicas disciplinas que se mantêm com duas horas semanais são Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Inglês e Matemática. Do mesmo modo, o componente Segunda Língua Estrangeira segue com duas horas semanais. Não nos propomos nesta seção a discutir o quanto e como se aprende uma LE em duas aulas por semana, o que destacamos, entretanto, é que em termos de políticas públicas, na esfera estadual, está garantida a oferta de duas LEs, a nível de EM.

Poderíamos ainda levantar questões sobre a efetividade dessa política, tais quais: i. todas as escolas estaduais ofertam uma segunda LE?; ii. a escolha pela segunda LE a ser ofertada é feita por quem e com base em que critérios?; iii. existe a real possibilidade de escolha por parte dos estudantes ou lhes é apenas ofertada uma segunda LE, portanto não cabendo-lhes nenhuma opção? As respostas a essas perguntas não são objeto desta tese e requerem uma outra pesquisa, a ser realizada depois da completa implementação do Novo Ensino Médio. No entanto, por hora, podemos sinalizar que, mesmo com a Lei 13.415 e a obrigatoriedade do inglês a partir do 6º ano, a oferta de outras LEs se mantém, ao menos no estado de SC.

Na rede estadual, por exemplo, ao menos no EM, parece que existe uma tendência de ampliação da oferta de outras línguas, a saber: alemão, francês e italiano (não nos arriscamos a tratar do caso do espanhol, pois considerando a Lei 11.161 é provável que o idioma tenha tido sua oferta ampliada na última década). Por mais que a rede oferte outras quatro LEs além do inglês, é importante destacar primeiramente que todas as línguas não são ofertadas em todas as escolas e, ainda, que é possível que em algumas escolas seja ofertada apenas uma segunda língua (ou mesmo nenhuma) além do inglês, deixando estudantes sem opção.

Ademais, vale ressaltar que a oferta de quatro línguas adicionais (cf. SANTA CATARINA, 2014) pode ser considerada ainda restrita, sobretudo se pensarmos em quais línguas são oferecidas e nas motivações para sua oferta. Será que todas as comunidades com histórico de imigração alemã/italiana têm oferta de alemão e italiano, respectivamente, nas escolas da rede estadual? Seria o italiano ofertado apenas em comunidades de imigração?

¹⁰⁴ As trilhas de aprofundamento compõem também a parte flexível do currículo e “são organizadas em torno de uma temática específica, e seu desencadeamento é dado pelas unidades curriculares, que promovem a articulação entre objetos de conhecimento das respectivas áreas, e seus componentes” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 88 – Caderno 1).

Estaria a oferta de francês e espanhol relacionada aos fluxos migratórios contemporâneos que trazem para SC um contingente de falantes de espanhol e francês? Estaria o espanhol sendo ofertado em todas as escolas de regiões de fronteira? Seria a formação da população catarinense um dos motivos para a oferta de quatro línguas comumente vistas como “europeias” (embora espanhol e francês sejam línguas pluricêntricas)? Se a constituição da população catarinense é fator a ser considerado para a oferta de uma língua adicional, por que não ofertar línguas africanas ou indígenas?

Ao levantar essas questões, buscamos propor uma reflexão a respeito das relações de poder que atravessam as políticas públicas para o ensino de LE. Não ignoramos, porém, outras questões de ordem prática que talvez motivem a oferta de determinadas línguas em detrimento de outras, tais quais a existência de profissionais de determinadas áreas, bem como o alcance de determinadas línguas em termos de globalização (o que motivaria mais ou menos o interesse de estudantes por determinado idioma). Essas questões de ordem prática, porém, recaem novamente nas relações de poder que impulsionam determinadas línguas (e determinados centros, como, por exemplo, a Espanha como referência de padrão de espanhol, embora o Brasil esteja cercado por outros 7 países hispano falantes). Para os fins desta pesquisa, porém, nos detemos na oferta de italiano, considerando sobretudo o histórico de imigração italiana em SC.

Assim, retomando nosso objetivo de problematizar as políticas linguísticas de várias esferas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses, no que se refere à rede estadual, essa oferta parece ser instável e varia de acordo com as políticas públicas locais. Já nas redes municipais, conforme dados apresentados anteriormente¹⁰⁵, existem outros mecanismos que contribuem para a manutenção do italiano nas escolas, tais quais: sua inserção no currículo do EF, em casos como os das cidades de Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul e Rodeio; a existência de professoras efetivas de italiano em algumas redes; acordos com entidades italianas motivados, em muitos casos, por um histórico de imigração italiana.

Sendo assim, considerando que já se esgotou o prazo para implementação da Lei 13.415 e que o italiano continua sendo ofertado em escolas municipais e estaduais, podemos sinalizar para a manutenção do idioma na maior parte dos cenários investigados. Essa manutenção parece ser impulsionada, principalmente, por políticas que respondem a

¹⁰⁵ Ver seções 5.1.1 e 5.2 desta tese.

demandas locais, conforme apontado anteriormente, sobretudo se considerarmos as leis municipais que instituem acordos de *gemellaggio* e o ensino de italiano nas redes municipais.

No caso da rede estadual, a oferta foi, inclusive, ampliada após a implementação da referida lei: no próprio ano de 2019 o italiano passou a ser ofertado em outras seis escolas de cinco cidades (cf. Quadro 15). A ampliação dessa demanda veio após um estudo de interesse realizado pela SED-SC (cf. Tabela 1), o qual indicou que 64 escolas estaduais tinham interesse em ofertar o italiano. Além disso, com a implementação do Novo Ensino Médio, que no caso da rede estadual de SC inclui uma Segunda Língua Estrangeira, existe a possibilidade de maior ampliação de oferta de outras línguas.

5.4 DISCURSOS DOCENTES: CONCEITOS DE LÍNGUA, IDENTIDADE, DIALETO E NORMA

Um dos objetivos desta pesquisa é investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística. Em diálogo com esse objetivo, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: considerando as especificidades da realidade sociolinguística italiana, quais são as concepções de língua, norma e dialeto por parte de docentes de italiano [das regiões consideradas] e suas implicações na prática pedagógica dessas profissionais? Mais do que mapear o cenário de oferta de italiano em SC, partindo de uma perspectiva crítica, entendemos como importante discutir os discursos que circulam nesse cenário e que informam as práticas docentes.

Para tal, foram elaborados dois instrumentos de modo a fazer emergir, em diferentes medidas, os discursos docentes a respeito de língua, dialeto, norma e identidade: i. questionário composto por afirmativas com as quais cada participante deveria expressar seu nível de concordância (escala Likert de quatro níveis); ii. entrevista semiestruturada. A opção pelo questionário se deu pelo seu potencial de atingir um contingente maior do que a entrevista; sendo assim, o questionário foi enviado a todas as professoras e professores cujos contatos obtivemos. Apesar de mais abrangente no número de participantes, esse instrumento é mais restritivo no que diz respeito às possibilidades de discussões. De todo modo, consideramos a validade do questionário como uma forma de fazer emergir, em certo sentido, os discursos que circulam, no cenário da pesquisa, e informam os conceitos de língua, norma, dialeto e identidade de docentes que nesse contexto.

Sendo assim, esta seção foi desenvolvida com base nos dados obtidos a partir das respostas à segunda parte do questionário on-line¹⁰⁶ (Apêndice 1). A discussão será apresentada de acordo com cada uma das categorias a seguir (cf. Quadro 11, na seção 4.1.2): i) relação entre língua e identidade; ii) relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii) relação entre língua e norma. Para cada uma dessas categorias são apresentados os pares de afirmativas, bem como gráficos comparativos indicando as respostas das professoras. Os dados são descritos e discutidos em diálogo com o referencial teórico.

5.4.1 Relação entre língua e identidade

Nesta seção discutimos os dados relativos aos conceitos das participantes a respeito da relação entre língua e identidade. Para tal foram elaboradas 6 afirmativas, ordenadas em três grupos, de modo que cada grupo apresente duas afirmativas que se contraponham, conforme o Quadro 18¹⁰⁷.

Quadro 18 – Relação entre língua e identidade: pares de afirmativas

Grupo	Afirmativas
1	<u>Afirmativa 1</u> : É importante que em comunidades de imigração italiana se ensine a língua italiana nas escolas a fim de resgatar/preservar as tradições e os laços com a cultura dos antepassados.
	<u>Afirmativa 16</u> : Embora se ensine a língua italiana nas escolas de comunidades de imigração italiana, não é a língua que vai resgatar/preservar as tradições e os laços culturais.
2	<u>Afirmativa 6</u> : Ensinar língua italiana nas escolas das comunidades de descendentes de imigrantes italianos contribui para a preservação da cultura e da identidade local.
	<u>Afirmativa 3</u> : Ensinar a língua italiana nas escolas das comunidades de descendentes de imigrantes italianos não contribui para a preservação da identidade local, pois esta é associada a outras línguas (como o vênето, o bergamasco, etc.) não ao italiano standard.
3	<u>Afirmativa 14</u> : A língua é essencial para a manutenção da identidade de um povo.
	<u>Afirmativa 9</u> : A identidade de um povo não tem relação com a língua, é mantida principalmente pelos costumes e tradições que passam de geração para geração.

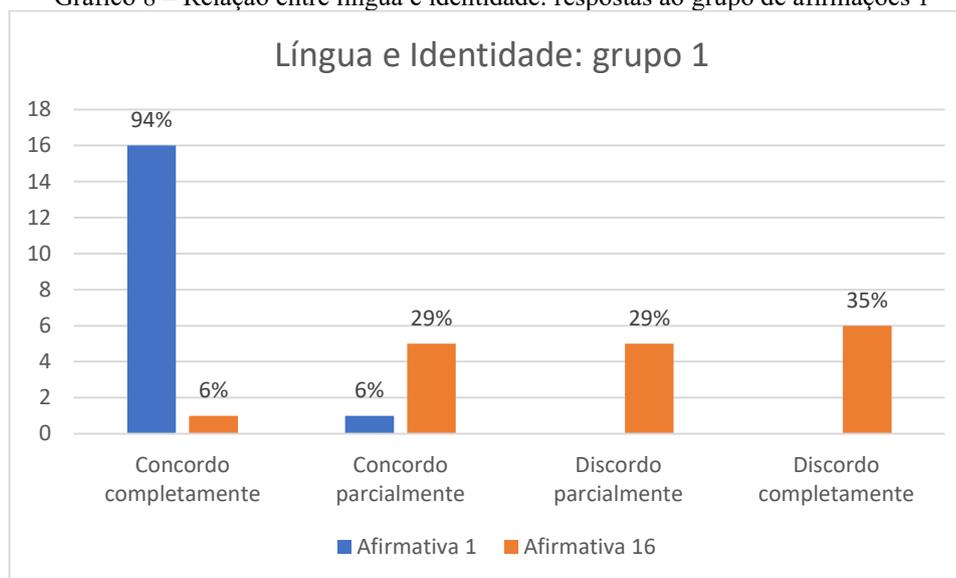
Fonte: elaboração própria

Quanto ao primeiro par de afirmativas, nosso intuito é observar em que medida a língua italiana é entendida pelos professores como uma forma de preservar as tradições da comunidade. As respostas são apresentadas no Gráfico 8.

¹⁰⁶ Os dados obtidos por meio das entrevistas são discutidos na seção 5.5.

¹⁰⁷ Para a análise, as afirmativas foram organizadas de acordo com seu par, conforme o quadro. O número de cada uma das afirmativas, por sua vez, representa a ordem em que a afirmativa apareceu no questionário enviado às professoras. A opção por apresentar as afirmativas em uma ordem aleatória tem por objetivo fazer com que cada afirmativa seja analisada separadamente pelos participantes, desse modo espera-se reduzir a possibilidade de que a análise da sentença seja influenciada pelo seu par.

Gráfico 8 – Relação entre língua e identidade: respostas ao grupo de afirmações 1



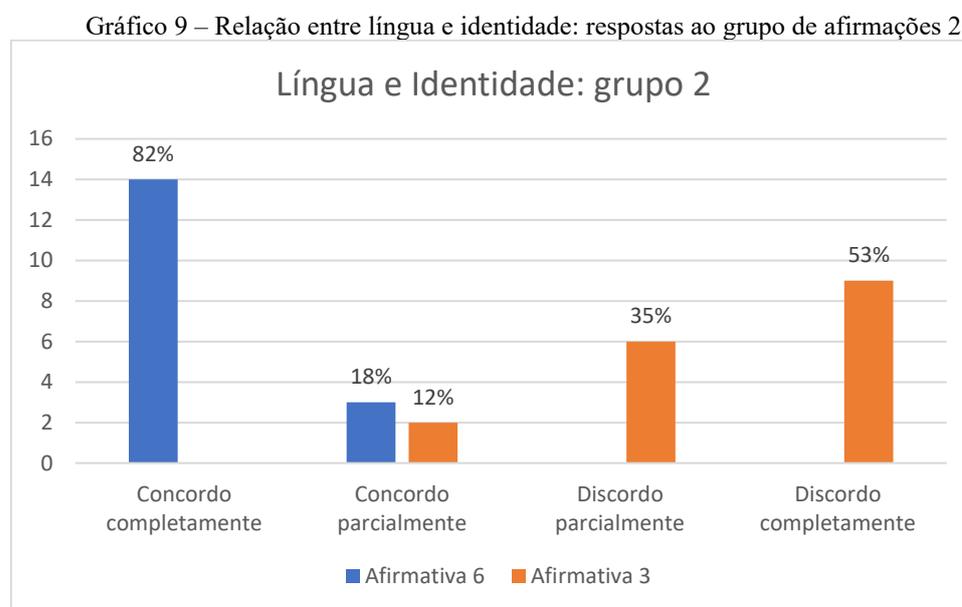
Fonte: elaboração própria.

Como podemos perceber, todas as professoras e professores que responderam o questionário expressaram concordância em relação à primeira afirmativa, manifestando, dessa forma, que compreendem o ensino de italiano como forma de resgatar e/ou preservar tradições. Em relação à afirmativa 16, 64% das professoras discordam de que não é a língua que vai resgatar/preservar as tradições e os laços culturais. Isso indica que a maioria das docentes reiteradamente reconhece a língua como forma de preservar as tradições. Apenas uma professora concordou completamente com essa afirmativa e outras cinco concordaram parcialmente (um total de 35%).

Esses dados evocam uma concepção de língua ligada à identidade, não necessariamente sob uma perspectiva performática, a partir da qual “as identidades são formadas na *performance* linguística” (PENNYCOOK, 2006, p. 83, grifos do autor), mas possivelmente a partir da ideia de uma identidade preformada a partir de um ideal de italianidade que inclui a língua na constituição de uma comunidade imaginada (cf. ANDERSON, 2008). Embora 6 docentes tenham concordado que não é a língua que vai resgatar/preservar as tradições, considerando a prevalência da concordância com a primeira afirmativa, é possível que essas pessoas considerem que a língua não seja o único elemento que pode resgatar/preservar a cultura.

O segundo par de afirmativas (6 e 3) foi elaborado de modo a, primeiramente, confirmar a percepção das professoras e professores a respeito da relação entre língua e identidade, além de levantar dados a respeito da relação estabelecida entre identidade e dialetos. A afirmativa 6 estabelece que ensinar italiano nas comunidades de descendentes de

imigrantes contribui para a preservação de uma identidade local, por outro lado afirmativa 3 indica que o ensino de italiano em tais comunidades não contribuiria para a preservação da identidade local, visto que esta estaria associada a outras línguas italianas (não o italiano standard). As respostas das professoras e professores estão registradas no Gráfico 9.



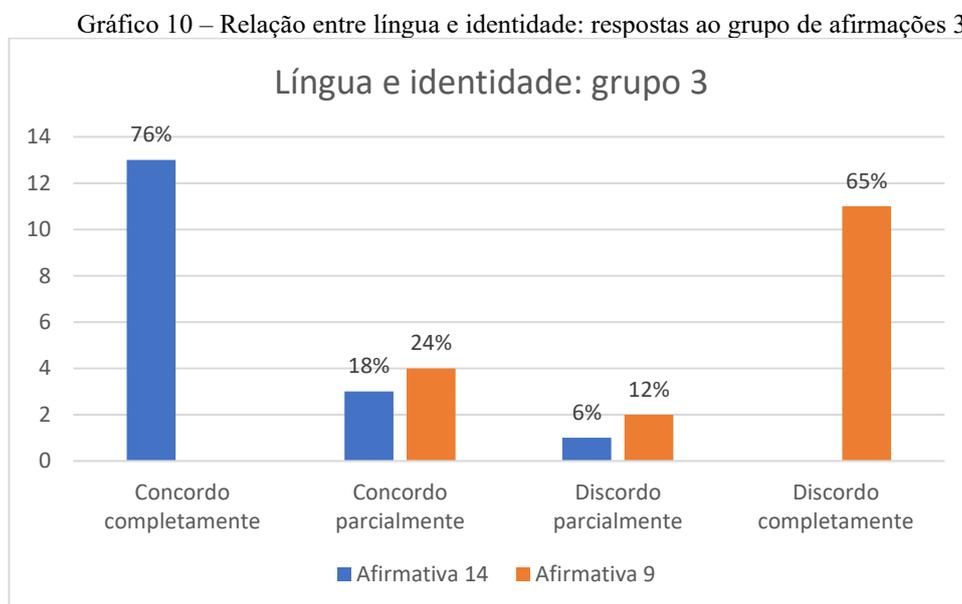
Fonte: elaboração própria.

Considerando os dados a respeito do primeiro par de afirmativas, os quais apontam que todas as professoras e professores concordam que é importante ensinar a língua italiana nas escolas para preservar e/ou resgatar laços com as tradições de seus antepassados, seria plausível que esses sujeitos concordassem (82% completamente e 18% parcialmente) que ensinar o italiano contribui para a preservação da cultura e da identidade local (afirmativa 6).

Quanto às respostas à afirmativa 3, apenas duas participantes (12%) concordam parcialmente com a asserção de que ensinar italiano não contribui para a preservação da identidade local, pois esta estaria associada a outras línguas italianas. Os outros 15 participantes discordam completamente (53%, ou seja, nove participantes) ou parcialmente (35%, isto é, seis participantes) dessa afirmativa. As respostas dadas a esse segundo par de afirmativas parecem confirmar a análise do primeiro par: há indícios de que a maioria dos professores reiteradamente reconhece a língua como forma de preservar não apenas as tradições, mas inclusive a cultura e a identidade local.

Por fim, com as afirmativas 14 e 9, buscamos identificar se docentes de italiano têm uma concepção de língua associada à ideia de identidade. A afirmativa 14 aponta que a língua é essencial para a manutenção da identidade de um povo, enquanto a afirmativa 9 estabelece

que a identidade de um povo não tem relação com a língua, sendo mantida por meio de costumes que passam de geração para geração. As respostas das participantes estão registradas no Gráfico 10.



Fonte: elaboração própria.

Novamente a maioria das professoras e professores expressou concordância com a ideia de que língua e identidade estão diretamente relacionadas. Apenas uma participante (6%) discorda parcialmente da afirmação 14, ao passo que 13 (76%) concordam completamente com a mesma afirmativa, indicando que, na sua concepção, a língua é entendida como um componente identitário. Conclusão essa corroborada pela discordância com a afirmativa 9: 11 participantes (65%) discordam completamente (enquanto dois, isto é, 12%, discordam parcialmente) da ideia de que a identidade de um povo não tem relação com a língua, sendo mantida principalmente pelos costumes passados de geração para geração. É possível ainda que a discordância parcial esteja relacionada ao fato de que essas professoras e professores entendem que a identidade pode ser mantida também pelas tradições, não exclusivamente pela língua.

Com base nas respostas das professoras e professores participantes, nota-se que seu conceito de língua está, em alguma medida, relacionado ao de identidade, a grande maioria expressou concordância com as afirmativas 1, 6 e 14, as quais colocam a língua (italiana, no caso de 1 e 6) como elemento central para a manutenção e/ou preservação da cultura e da identidade local.

Embora saibamos que os imigrantes italianos que vieram para SC não falavam o italiano standard, que é ensinado hoje nas escolas, é possível afirmar que o italiano integra uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990) sobre a história dessas comunidades. Isso resulta, provavelmente, de uma construção identitária local, uma comunidade imaginada (cf. ANDERSON, 2008) na qual a italianidade é entendida como um ideal fraterno. Assim, se a língua é um componente constituinte de uma identidade, italiana nesse caso, e essas comunidades se entendem como italianas ou, pelo menos, ítalo-brasileiras, compreende-se que preservar ou resgatar o italiano contribui para a manutenção dessa identidade associada às origens imemoriais da nação italiana. Começamos, assim, a levantar os primeiros indícios dos discursos a respeito de língua e identidade que circulam no cenário da pesquisa.

5.4.2 Relação entre língua e dialeto na esfera escolar

Nesta seção discutimos os dados relativos às respostas das docentes a respeito da relação entre língua e dialeto na esfera escolar. Esse tipo de coleta interessa à pesquisa na medida em que consideramos o cenário sociolinguístico estudado: comunidades de descendentes de imigrantes italianos onde se ensina o italiano standard ao mesmo tempo que se fazem presentes línguas regionais italianas (chamadas, pela comunidade, de dialetos). A oferta de italiano em alguns desses municípios, no entanto, tem por objetivo resgatar e/ou preservar a cultura de seus antepassados oriundos da Itália, os quais eram falantes de línguas regionais (tais quais, vêneto). Dessa forma, cabe o questionamento a respeito do modo como a relação entre língua e dialeto é compreendida pelas professoras e professores de italiano que atuam nessas comunidades.

Para tal, foram elaboradas 6 afirmativas, ordenadas em três grupos, de modo que cada grupo contenha duas afirmativas que apresentem um contraponto a respeito da(s) língua(s) italiana(s) que deve(m) ser inserida(s) na esfera escolar. Com isso, buscamos compreender o modo como professoras e professores veem a inserção do italiano standard e de outras línguas italianas (comumente chamadas de dialeto) na esfera escolar. As seis afirmativas estão organizadas em três grupos, conforme o quadro 18.

Quadro 19 – Relação entre língua e dialeto: pares de afirmativas

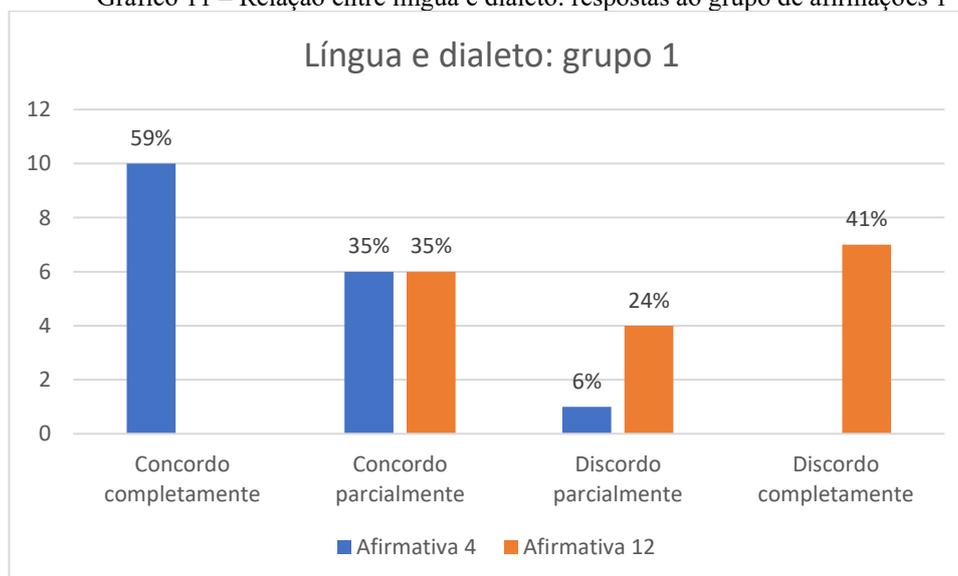
Grupo	Afirmativas
1	Afirmativa 4: Considerando que o italiano standard é a língua oficial, é essa a língua que cabe à escola ensinar.
	Afirmativa 12: Considerando que o italiano falado na comunidade (como vêneto, bergamasco, etc.) coloca os alunos em contato com suas tradições, essa deve ser a língua ensinada na escola.

2	<u>Afirmativa 7</u> : Além de ensinar o italiano standard, é papel da escola reconhecer a importância de outras línguas italianas não oficiais (como vêneto, bergamasco, etc.), pois é o primeiro contato que os alunos têm com a cultura italiana.
	<u>Afirmativa 17</u> : Embora algumas línguas italianas (como vêneto, bergamasco, etc.) façam parte do cotidiano dos alunos, é papel da escola ensinar/trabalhar apenas o italiano standard, pois é a língua italiana oficial.
3	<u>Afirmativa 2</u> : Nas aulas de italiano é importante lembrar as várias línguas faladas na Itália, muitas das quais chegaram ao Brasil, mas a única língua a ser ensinada é o oficial italiano standard.
	<u>Afirmativa 11</u> : Embora a língua oficial da Itália seja o italiano standard, este não deve ser conteúdo das aulas de italiano, pois essa não é a língua que veio para o Brasil com os imigrantes.

Fonte: elaboração própria.

Sabemos das limitações do instrumento proposto, portanto não temos a pretensão de estabelecer em que medida os dialetos são trabalhados nas escolas, tão pouco afirmar o papel que ocupam em relação ao italiano standard. No entanto, as respostas das participantes dão indicações sobre sua compreensão dos conceitos de língua e dialeto, o que pode nos dar pistas a respeito do modo como são trabalhados na escola. As afirmativas 4 e 12 (ver Quadro 19), por exemplo, buscam levantar dados sobre a(s) língua(s) italiana(s) que, segundo a perspectiva das participantes, deveria ser ensinada na escola. Conforme expresso no Gráfico 11, a maioria das professoras e professores (94%) concorda, ao menos parcialmente, com a afirmação 4, indicando que pensam que na escola se deve ensinar o italiano standard. Apenas uma participante indicou discordar parcialmente dessa afirmação.

Gráfico 11 – Relação entre língua e dialeto: respostas ao grupo de afirmações 1



Fonte: elaboração própria.

Essa concordância maciça de que o standard tem espaço na escola, pode ser uma reverberação da ideologia da padronização (MILROY, 2011), segundo a qual o standard

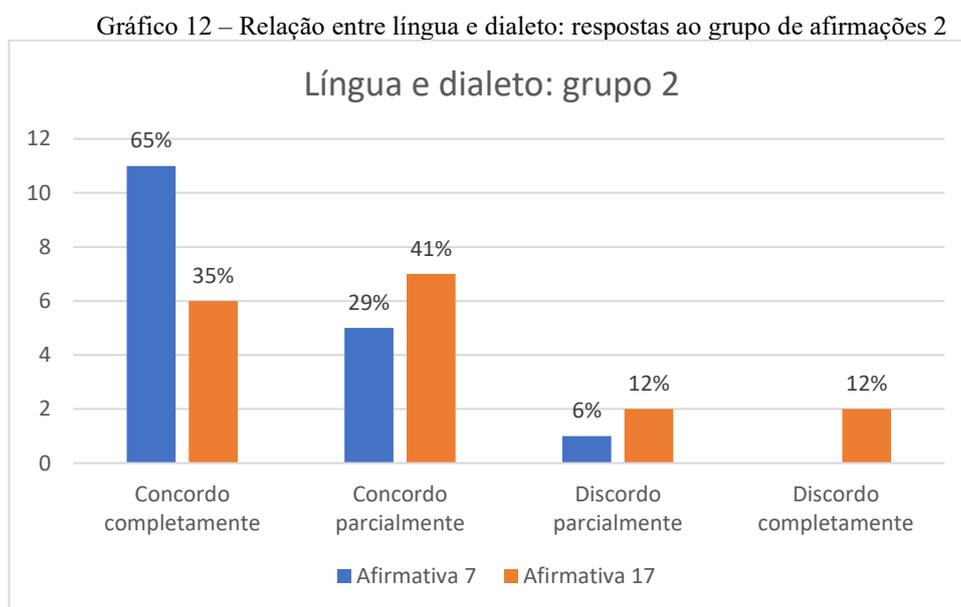
corresponde a língua em si que deve ser ensinada na escola. Sob essa perspectiva, é inquestionável que a norma padrão, estandardizada, deva ser ensinada na escola. No contexto da pesquisa, no entanto, considerando as justificativas que se costumam apresentar para a oferta de italiano, o italiano standard não parece, a princípio, ser a língua que representaria as tradições locais.

No que diz respeito à afirmativa 12, a qual estabelece que a língua italiana ensinada na escola deveria ser aquela falada na comunidade (a qual representaria as tradições locais), 65% das participantes indicaram discordar (7 das quais, equivalente a 41%, indicaram discordar completamente). Se por um lado professoras e professores concordam que nas escolas se deve ensinar o italiano standard (afirmativa 4), por outro lado 35% (6 dos 17 que responderam o questionário) estão parcialmente de acordo que “considerando que o italiano falado na comunidade (como vêneto, bergamasco, etc.) coloca os alunos em contato com suas tradições, essa deve ser a língua ensinada na escola” (afirmativa 12). É possível que sua concordância esteja relacionada ao fato de considerarem que essas línguas colocam os alunos em contato com suas tradições, mas não concordarem que deva ser ensinada na escola. Existe ainda a possibilidade de que concordem que essas línguas também deveriam fazer parte das aulas, porém junto ao italiano standard. Essa segunda hipótese, a qual tem por base a ideologia da padronização, pode ser corroborada pelo fato de que 16 das 17 participantes concordam que se deve ensinar o italiano standard (afirmativa 4).

Além disso, as repostas das docentes às afirmativas 7 e 17 indicam que a maior parte delas reconhece a relevância das línguas regionais, comumente chamadas de dialetos, também na esfera escolar. Isso porque nenhuma das participantes discorda completamente da afirmativa 7, a qual estabelece que é papel da escola reconhecer a importância de outras línguas italianas, além de ensinar o italiano standard. É possível que esse reconhecimento esteja associado também à ideia de que o ensino de italiano tem por objetivo resgatar e/ou preservar a cultura e as tradições da comunidade. Nesse caso, parece que professoras e professores reconhecem a relevância das línguas italianas (ou ítalo-brasileiras) usadas na/pela comunidade, no entanto não entendem que devam ser ensinadas na escola, espaço convencionalmente associado a línguas padronizadas ou mesmo o reconhecido como o próprio lugar onde se deve aprender a língua, esta entendida como hipóstase (BAGNO, 2011).

Desse modo, tendo em conta a concordância geral de que é papel da escola considerar, além do italiano standard, as línguas regionais, seria de se esperar que professoras e professores expressassem discordância com a afirmativa 17 (segundo a qual, é papel da escola ensinar apenas o italiano standard, pois se trata da língua oficial da Itália). No entanto, apenas

quatro participantes discordaram (parcialmente ou completamente) da alternativa 17, indicando que provavelmente não acreditam que se deve trabalhar apenas o italiano standard. Sendo assim, a maioria das docentes (13 dos 17, ou seja, 76%) concorda parcialmente ou completamente com a afirmativa 17, conforme exposto no Gráfico 12, a seguir.



Fonte: elaboração própria.

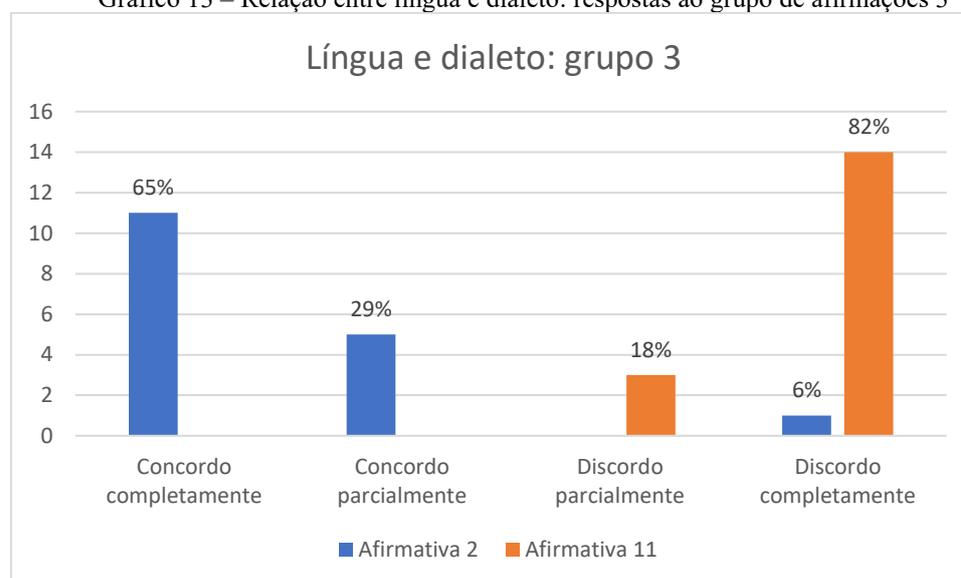
Por um lado, os dados apresentados no gráfico 12 parecem indicar um contrassenso: é papel da escola “ensinar/trabalhar **apenas** o italiano standard” (grifo nosso) e ao mesmo tempo “reconhecer a importância de outras línguas italianas”. Por outro lado, no entanto, a concordância com as duas afirmativas traz mais um indício do conceito de língua das professoras, o qual corresponderia à língua standard, considerada como aquela que deve ser ensinada. Desse modo, parece se manifestar, em alguma medida, a ideia de língua como hipóstase (BAGNO, 2011), perpassada pela ideologia da padronização (MILROY, 2011). Nesse caso, é papel da escola ensinar/trabalhar apenas o standard, embora professoras e professores reconheçam a importância de outras línguas italianas, provavelmente por entenderem que cumprem um papel, talvez não central, na constituição de uma coesão identitária local.

É possível ainda que, ao indicarem concordância com ambas as afirmativas, professoras e professores entendam que “reconhecer a importância de outras línguas italianas não oficiais” (afirmativa 7) não significa “ensinar/trabalhar” essas línguas na escola. Em todo caso, com base nos dados apresentados no Gráfico 12, podemos afirmar que professoras e professores de italiano que atuam em escolas públicas de SC entendem, de modo geral, que na

escola se deve ensinar o italiano standard e, ao mesmo tempo, reconhecem a relevância das outras línguas italianas que circulam nessas comunidades. Esses dados corroboram também a análise do primeiro par de afirmativas (ver Gráfico 11), no qual 65% das participantes discordam de que a língua italiana ensinada na escola deveria ser aquela falada na comunidade (afirmativa 12), ao passo que 94% dos participantes concordam que o standard deve ser ensinado na escola (afirmativa 4).

Ainda sobre o espaço da língua e do chamado dialeto na esfera escolar, as afirmativas 2 e 11 foram elaboradas justamente para confirmar a perspectiva das professoras e professores a respeito da língua que se deveria ensinar na escola. Conforme dados apresentados no Gráfico 13, todos os participantes discordam da afirmativa 11, que estabelece que o italiano standard “não deve ser conteúdo das aulas de italiano, pois essa não é a língua que veio para o Brasil com os imigrantes”. Isso demonstra que docentes pensam que a língua standard deve ser aquela ensinada na escola, o que confirma nossas hipóteses levantadas a partir das respostas ao segundo grupo de afirmativas (ver Gráfico 12).

Gráfico 13 – Relação entre língua e dialeto: respostas ao grupo de afirmações 3



Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito à afirmativa 2, a maioria das participantes (11 de 17, isto é, 65%) concorda completamente que “é importante lembrar as várias línguas faladas na Itália, muitas das quais chegaram ao Brasil, mas a única língua a ser ensinada é o oficial italiano standard”. Há ainda outras cinco participantes (equivalente a 29%) que concordam parcialmente com essa afirmação, o que reforça a hipótese de que se entende que a língua que deve ser ensinada na escola é o standard (apenas uma participante discordou completamente dessa afirmação).

Esses dados corroboram também a hipótese (aventada a partir da análise das afirmativas 7 e 17) de que as professoras e professores reconhecem a importância das diferentes línguas italianas, até mesmo dentro da comunidade, porém não entendem que devem ser ensinadas/trabalhadas na escola.

Desse modo, constatamos que as respostas das docentes fazem emergir uma tendência a respeito de suas concepções de língua, isto é, parece que as professoras compartilham em grande medida a ideia de que é papel da escola ensinar o standard. Essa ideia pode ter origem em uma concepção de língua como hipóstase (BAGNO, 2011), isto é, a ideia de que a língua é justamente aquela ensinada na escola e gerida por instâncias oficiais (o italiano standard). No entanto, não é possível confirmar essa hipótese com base apenas nas respostas ao questionário, tendo em vista as limitações do instrumento.

Ademais, esse consenso sobre o ensino do standard parece considerar muito pouco, ou de modo algum, o fato de que, nessas comunidades, entre os objetivos da inserção do italiano nas escolas, existe uma preocupação com o resgate de um elemento cultural de herança. No contexto da pesquisa, o italiano standard pouco, ou nada, serviria para o resgate de uma língua ou uma cultura de herança das comunidades (posto que sua herança linguística é constituída primeiramente por línguas italianas regionais). É preciso considerar, porém, que o standard contribui para o resgate ou a preservação de uma cultura herdada por meio das narrativas, as quais circulam nesses espaços, sobre a Itália, a italianidade e o que é ser italiano. Independentemente das línguas italianas faladas nessas comunidades, existe um ideal de italianidade (do qual o italiano standard é componente chave) compartilhado, um vínculo identitário que cria um senso de pertencimento a uma comunidade (como a compreende ANDERSON, 2008) italiana ou, ao menos, ítalo-brasileira.

Com o intuito ainda de obter mais informações a respeito do conceito de língua dos participantes da pesquisa, constituindo, assim, um panorama dos discursos que informam a prática docente no cenário da pesquisa, foram elaboradas afirmativas que colocam em relação língua e norma (análise na seção seguinte). As respostas a essas afirmativas podem contribuir para a confirmação (ou não) de hipóteses aventadas nesta seção.

5.4.3 Relação entre língua e norma

Nesta seção discutimos os dados relativos aos conceitos das docentes a respeito da relação entre língua e norma. Para tal foram elaboradas 6 afirmativas (cf. Quadro 20), ordenadas em dois grupos (cada qual com três afirmativas): o primeiro visa identificar se as participantes

consideram as línguas italianas regionais como língua ou se reservam esse status apenas ao standard; já o segundo grupo é composto por afirmativas que buscam levantar dados sobre o conceito que os participantes têm de gramática e a relevância desse conceito na sua compreensão de língua.

Destacamos que o foco desta pesquisa não é identificar o conceito de gramática de docentes de italiano, tão pouco estabelecer uma definição de gramática. O conceito de gramática é agenciado, no entanto, com o intuito de estabelecer em que medida o conceito de língua das participantes é informado por uma ideia de gramática normativa, isto é, em que medida seu conceito de língua é informado pela ideologia da padronização. Sendo assim, as afirmativas elaboradas abordam a relação entre língua e gramática e entre dialeto e gramática, de modo que, a concordância com as afirmativas 8 e 18, por exemplo, indicam um conceito de língua baseado em uma ideia de gramática normativa (só é língua aquela que é padronizada, ao passo que as línguas não padronizadas são classificadas como dialeto).

Quadro 20 – Relação entre língua e norma: grupos de afirmativas

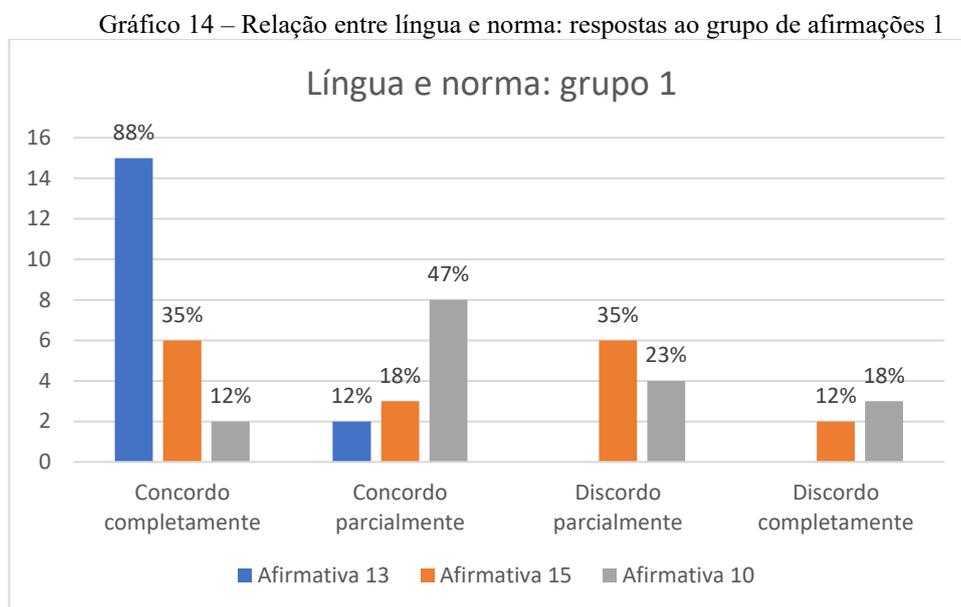
Grupo	Afirmativas
1	Afirmativa 13: O italiano standard é uma língua, por isso deve ser ensinado nas escolas.
	Afirmativa 15: Vêneto, bergamasco, napolitano, trentino, não são línguas, são dialetos, por isso não devem ser ensinadas na escola.
	Afirmativa 10: Vêneto, bergamasco, napolitano, Trentino, entre outras, são línguas e devem ter seu espaço no ensino de italiano nas escolas.
2	Afirmativa 5: As línguas trazidas pelos imigrantes italianos são do domínio da fala, portanto não têm gramática.
	Afirmativa 18: O italiano, o vêneto e o bergamasco são línguas porque têm gramática.
	Afirmativa 8: O italiano standard é uma língua porque tem gramática.

Fonte: elaboração própria.

Quanto ao primeiro grupo, todos os participantes concordaram com a afirmativa 13, o que indica que o status de língua do standard é indiscutível (apenas duas concordaram parcialmente com essa afirmativa, porém não é possível estabelecer as razões para essa concordância parcial). Essas respostas confirmam parcialmente a hipótese de que existe uma compreensão geral de que o papel da escola é ensinar a língua standard (ver seção 5.4.2).

Se por um lado 88% das docentes concordam completamente que o italiano standard é uma língua e que deve ser ensinado nas escolas, o status de língua das línguas regionais, ou chamados dialetos, dividiu bastante as participantes. Apenas 12% (duas participantes) concordam completamente que as línguas regionais italianas são línguas e que deveriam ter seu espaço na escola (afirmativa 10), enquanto 35% (seis participantes) concordam completamente que as línguas regionais não são línguas, mas sim dialetos, e que por isso não deveriam ser ensinadas na escola (afirmativa 15). Embora as respostas estejam bem

divindades (cf. exposto no Gráfico 14), a maior parte das participantes concordou tanto com a afirmativa 10 (59%, dos quais 47% parcialmente) quanto com a afirmativa 15 (53%).



Fonte: elaboração própria.

Não é possível estabelecer os motivos para a concordância e a discordância parciais com cada afirmativa, visto que cada uma delas traz mais de uma informação: o status de língua e o “status” de ensino. No entanto, com base nas respostas, verifica-se que não há consenso quanto ao status de língua dos assim chamados dialetos, diferentemente do standard (nenhum participante discordou da afirmativa 13). Esse dado corrobora a hipótese de que a concepção de língua dos participantes é perpassada pela ideologia da padronização (MILROY, 2011) e reflete, em certa medida, o conceito de língua como hipóstase (BAGNO, 2011), isto é, a ideia de que a língua é um construto abstrato, cujas regras devem ser aprendidas por seus falantes.

É preciso destacar, no entanto, que não é a proposta desta pesquisa realizar uma análise detalhada das respostas de cada um dos sujeitos participantes para determinar em que ponto seus conceitos de língua são perpassados pela ideologia da padronização. O que nos propomos é olhar para as respostas de um modo geral, de modo a buscar uma tendência que nos ajude a compreender os discursos que circulam no cenário estudado, para que possamos atingir nosso objetivo de investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística.

A tendência levantada não é absoluta, isto é, ao identificá-la não pretendemos homogeneizar o cenário de ensino de italiano em SC (que por si só já é bastante amplo se

considerarmos os diferentes municípios, cada qual com seu histórico e sua constituição geopolítica). Contudo entendemos que, ao lançar esse olhar, ainda que amplo, para o cenário estudado, é possível levantar hipóteses que podem contribuir para pesquisas futuras. Por essa razão, olhamos para as respostas ao questionário buscando individualizar possíveis discursos sobre a língua (mais especificamente as línguas italianas) que emergem no cenário estudado.

Um desses discursos certamente se volta para a diferenciação entre as diferentes línguas que, em alguma medida, compõem o cenário linguístico das comunidades estudadas: o italiano standard, presente sobretudo na escola (e talvez, em alguns casos, unicamente na esfera escolar), e outras línguas italianas (ou talvez ítalo-brasileiras, se considerarmos que ao longo de mais de um século passou por mudanças em território brasileiro), comumente chamadas de dialeto e que se fazem presentes, principalmente, na esfera familiar. Essa diferenciação entre as línguas italianas (o italiano, entendido como o standard, e línguas regionais, entendidas como dialetos) é um fator que pode influir sobre o ensino de italiano na educação básica, sendo assim, precisa ser considerado.

Dessa forma, com base nas respostas ao primeiro grupo de afirmativas sobre a relação entre língua e norma, é possível afirmar que existe um consenso já estabelecido de entender como língua a ser ensinada na escola o italiano standard (cujo status de língua está assegurado). Quanto aos chamados dialetos, ainda que apenas dois participantes concordem completamente com a afirmativa 10 (que estabelece que vêneto, bergamasco, entre outras, são línguas e devem ter seu espaço na escola), praticamente metade dos participantes (oito dos 17) concorda parcialmente com essa afirmativa, o que indica que não as considerem línguas, mas reconhecem seu espaço na escola. Essa hipótese é aventada considerando também as repostas dadas às afirmativas que tratam da relação entre língua e dialeto (discutidas na seção 5.4.2), das quais emergiram respostas que apontam na direção de considerar a importância do dialeto na esfera escolar.

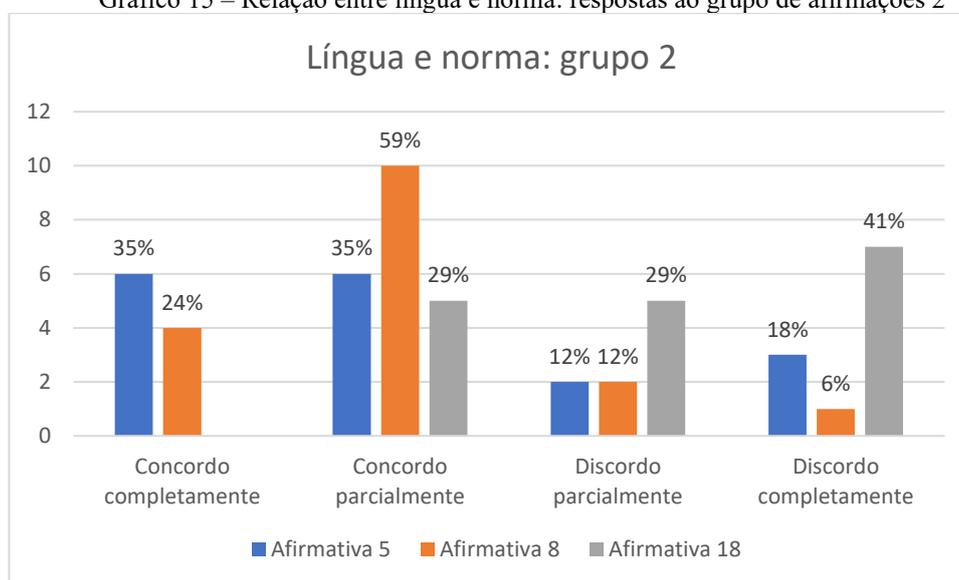
Assim, verifica-se uma tendência a não considerar como língua os chamados dialetos, possivelmente por não serem normatizados ou mesmo por não serem considerados línguas oficiais. Tal hipótese tem por base a ideia de que língua é aquela que passou por um processo de padronização, mesmo que os chamados dialetos possam ser línguas diferentes, não dialetos do italiano. A esse respeito, retomamos Gonçalves (2011, p. 164), segundo a qual

[a] noção de dialeto nos diz que são derivados de uma língua. Seriam as falas regionais derivadas do italiano tendo sido ele mesmo um vulgar antes da sua afirmação como língua nacional? [...] tendo nascido simultaneamente ao florentino, que é hoje a língua oficial, as línguas regionais italianas não podem ser derivadas deles.

Sob essa perspectiva, a diferença entre língua e dialeto estaria mais relacionada a uma questão de status político. Tal visão não pode ser confirmada com base apenas nas respostas a esse primeiro grupo de afirmação, no entanto as respostas dadas ao segundo grupo podem contribuir para a discussão. As três afirmativas que compõem esse grupo foram elaboradas com o intuito de recolher indícios sobre o conceito que as docentes têm de gramática e a relevância desse conceito na sua compreensão de língua.

Um dado que se destaca a partir das respostas é a ampla concordância com a afirmativa 8, a qual determina que “o italiano standard é uma língua porque tem gramática” (apenas três participantes manifestaram alguma discordância em relação a esse ponto). Conforme apresentado no Gráfico 15, a maioria das participantes (dez, ou seja, 59%) concordou parcialmente com a afirmativa, ainda assim essas respostas constituem um forte indicativo de que em sua concepção a gramática¹⁰⁸ é um dos componentes que definem uma língua. Considerando que a afirmativa 8 é absoluta (basicamente apresenta a gramática como o motivo para que o italiano seja uma língua), a concordância parcial das participantes pode indicar que, em sua concepção, existem outros elementos, além da gramática, que fazem com que o italiano seja uma língua.

Gráfico 15 – Relação entre língua e norma: respostas ao grupo de afirmações 2



Fonte: elaboração própria.

¹⁰⁸ As afirmativas não deixam claro para as participantes o que é gramática, justamente porque não buscam estabelecer seu conceito de gramática, mas sim em que medida suas concepções de língua e dialeto estão relacionadas à ideia de gramática; buscando, assim, indícios a respeito do conceito de língua que informa a prática docente das professoras de italiano da rede pública de SC. Ressaltamos, ainda, que tais indícios não são depreendidos da análise isolada de uma afirmativa, mas na sua relação com as outras afirmativas do questionário.

As repostas das professoras à afirmativa 5 parecem corroborar a hipótese de que consideram que a existência de uma gramática é essencial para a constituição de uma língua, pois 70% delas concordam (completamente ou parcialmente) que as línguas dos imigrantes italianos, por serem do domínio da fala, não têm gramática. Considerando ainda que outros 70% das participantes discordam (41% completamente e 29% parcialmente) que o italiano e o vêneto são línguas porque têm gramática (afirmativa 18), é possível depreender que o conceito de gramática necessário para a constituição de uma língua seria aquele da norma. Dessa forma, emerge não apenas um conceito de língua estreitamente ligado à gramática, mas uma ideia de gramática estreitamente ligada à norma, isto é, não a gramática da língua real, as normas do uso da língua, mas a gramática da língua como hipóstase, aquela ideal e inatingível (BAGNO, 2011).

Cumpramos ressaltar que, ao apontarmos indícios dos conceitos de língua e norma que emergem a partir dos dados, não estamos de modo algum determinando que professoras e professores de italiano que atuam em SC têm um conceito de língua e não outro. Temos ciência das limitações do instrumento de coleta, o qual não permite que os participantes elaborem suas respostas, mas apenas indiquem rapidamente em que nível concordam/discordam de uma afirmativa. Os resultados, no entanto, são válidos enquanto indícios, os quais nos permitem discutir os possíveis discursos sobre língua, dialeto e norma que circulam no cenário da pesquisa, contribuindo desse modo para uma compreensão do entendimento das docentes sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística.

5.5 DISCURSOS DOCENTES: LÍNGUA ITALIANA NA ESFERA ESCOLAR

A fim de atingir nosso terceiro objetivo de pesquisa, investigar as implicações na prática pedagógica do professor do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística, nesta seção nos debruçamos sobre os discursos de professoras de italiano. Uma vez tendo discutido as repostas das professoras ao questionário, cumpre abordar o discurso docente a partir de um instrumento mais abrangente, as entrevistas. Se, por um lado, o questionário on-line foi enviado a todas as professoras de italiano das escolas públicas catarinenses, para a realização a entrevista foi realizado um recorte e foram

convidadas a participar as professoras da rede municipal de Nova Veneza, Morro Grande, Rio do Sul e Rodeio, cidades onde o italiano faz parte do currículo de 1º a 9º ano¹⁰⁹. Esses quatro municípios contam, ao todo, com sete professoras de italiano, cinco das quais aceitaram participar da entrevista, manifestando tal aceitação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigência do CEPESH-UFSC.

Com o intuito de preservar a identidade das professoras sujeito desta pesquisa, cada uma delas adotou um pseudônimo de sua escolha. Além disso, em um esforço garantir o sigilo (tendo em vista o número reduzido de docentes em cada município) não serão revelados, ao longo da análise, informações ou trechos da entrevista que possam identificar as docentes. Por esse motivo, portanto, não revelaremos em quais cidades atuam as professoras que, gentilmente, aceitaram contribuir para esta pesquisa. O Quadro 21 apresenta informações que possam contribuir para a constituição do perfil das entrevistadas.

Quadro 21 – Perfil das professoras entrevistadas

Nome	Faixa etária	Formação em Letras Italiano	contrato	Carga horária	Nível de atuação	Tempo de atuação na área de italiano	Descendência italiana	Contato com línguas italianas na família	Onde aprendeu italiano
Amora	30	sim	efetiva	40h	EF 1 EF 2	15 anos	sim	sim	Família e faculdade
Ana	30	não	ACT	40h	EF 1 EF 2	6 anos	sim	sim	Cursos de língua
Beatrice	40	sim	efetiva	10h	EF1	18 anos	sim	sim	Escola, desde a 5ª série
Maria	40	não	ACT	20h	EF 1 EF 2	17 anos	sim	sim	Itália e cursos de língua
Sara	30	sim	ACT	40h	EF 1 EF 2	7 anos	sim	sim	Família e faculdade

Fonte: Elaboração própria

As entrevistas foram registradas em áudio e parcialmente transcritas para a discussão a respeito dos discursos docentes a respeito da língua italiana e seu ensino no cenário catarinense. A análise das entrevistas está organizada de acordo com seis categorias, três das

¹⁰⁹ Conforme exposto no capítulo de 4 desta tese (seção 4.1.6), o recorte incluía docentes da rede estadual e dos municípios de Nova Veneza, Morro Grande, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso e Siderópolis. No entanto, não obtivemos autorização da rede estadual e das secretarias municipais de Salto Veloso e Siderópolis para realizar as entrevistas.

quais foram estabelecidas a priori e são as mesmas utilizadas para a discussão das respostas aos questionários: i. relação entre língua e identidade; ii. relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii. relação entre língua e norma. A manutenção dessas três categorias se justifica tendo em vista a importância da entrevista como instrumento capaz de ampliar as discussões a respeito dos conceitos de língua que emergem nos discursos docentes; discussões essas elaboradas, primeiramente, com base nas respostas ao questionário e que trazem indícios dos discursos sobre língua, dialeto, norma e identidade que repercutem entre docentes de italiano da rede pública catarinense.

Outrossim, em consonância com o caráter crítico que buscamos adotar nesta pesquisa (e considerando ainda as possibilidades que a entrevista, enquanto instrumento, proporciona), propusemos outras categorias, geradas, a posteriori, a partir das regularidades que emergiram do discurso das professoras entrevistadas, isto é, baseadas em temáticas e/ou expressões que se repetiram nos discursos das entrevistas. Desse modo, foram geradas outras três categorias, a saber: iv. relação entre língua italiana e cultura italiana; v. relação entre língua italiana e imigração; vi. políticas linguísticas e sala de aula de italiano. Assim, nas seções a seguir serão discutidos os discursos docentes em relação a cada uma das seis categorias de análise, cotejando esses discursos entre eles e com os conceitos abordados no referencial teórico desta tese.

5.5.1 Relação entre língua e identidade

A fim de investigar as implicações na prática pedagógica do professor do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística, apresentamos a primeira categoria estabelecida a priori, qual seja, a relação entre língua e identidade, sobre a qual as respostas dos questionários já trazem indícios. O discurso das professoras entrevistadas veio confirmar as percepções observadas a partir do questionário, como, por exemplo, a identificação com um ideal de italianidade: tanto do ponto de vista de uma identidade individual das professoras, quanto do ponto de vista da identificação da própria comunidade com a Itália.

Conforme exposto no Quadro 21, todas as professoras se identificam como descendentes de italianos e tiveram, inclusive, contato com línguas italianas na infância (trentino ou vêneto) na esfera familiar.¹¹⁰

Sara: [...] a gente sempre falava, desde pequena, assim, né, **a gente falava, os meus avós, meus pais, falavam o dialeto**, daí a gente foi crescendo com os dois, assim, né, com o português e o dialeto. [...] Falava, eu falava. Até por isso, assim, que surgiu a vontade, assim, de aprender, porque daí eu lembro que eu pesquisava algumas coisas sobre o italiano, daí tinha umas coisas que eu não entendia [...]

Para a maioria das professoras, porém, a língua italiana era falada pelas pessoas mais velhas da família, avós ou genitores, uma língua que compreendiam, mas que não falavam. Maria, Beatrice e Ana, por exemplo, relatam que pessoas mais velhas na família falavam dialeto, mas ao serem questionadas se também falavam a língua quando criança, respondem que não:

Maria: a gente aprendia em casa, assim... o pai e a mãe falavam, assim, sabe... quando queria xingar a gente, falavam por código, né..." [...] **a minha nonna quando ia lá nela, ela falava, eu era pequena, ela falava tudo em italiano, embora eu não falava**, mas entendia tudo que ela dizia... tudo que ela dizia eu entendia, mas era o dialeto, né... dialeto vêneto, né... da região do Vêneto.

Beatrice: Não, tanto que assim, **ele falava com as minhas tias**, com quem assim, né... do bairro, né... e é uma coisa que me chamava muito a atenção...

Ana: Agora não mais, mas eu lembro de quando **minha nonna era viva, ela, quando se encontrava com os irmãos dela, ela se comunicava, sim, eles ainda falavam em italiano**. [...] na época, não... eu era pequena, criança, não entendia.

No caso de Ana, inclusive, ela relata que na infância ela não entendia a língua e que hoje já não se fala mais línguas italianas na família. Da mesma forma, Amora relata que na sua família se falava o vêneto e que, quando era criança entendia, mas não falava a língua, que se tornou uma língua das férias, de quando visitava a família:

Amora: A família da minha mãe... o meu pai, não, mas a família da minha mãe sempre... eles moravam sempre em sítio, então sempre que a gente fazia essa... essa reunião familiar, o dialeto era falado... hoje, se tu me perguntar, não me lembro quase nada, mas **quando era pequena entendia, não falava, mas compreendia e respondia em português**. [...] **o italiano na minha vida era só nas férias**, a partir dos quatro anos de idade, ali, quando a gente ia [...] visitar a família e quando a família ia até lá, né?

¹¹⁰ Nesta tese, as citações dos discursos das professoras de italiano extraídas da entrevista serão destacadas do corpo do texto, para que esses discursos, parte importante da pesquisa, sejam evidenciados. Deste modo, os trechos citados serão apresentados com espaçamento simples e recuo de 1cm à direita e à esquerda.

Nesse sentido, a língua parece ser um componente que contribui para a constituição de uma identidade italiana, ou ítalo-brasileira, para as professoras entrevistadas. Mesmo que não falassem a língua de seus antepassados, esse elemento pode contribuir para corroborar a legitimidade de suas origens, construindo, assim, uma relação entre língua (ou, nesse caso “dialeto”, termo usado por elas) e identidade italiana. Sara, inclusive, diz que um dos motivos que a levou a estudar o italiano standard foi justamente a língua italiana que a família (ela inclusa) falava em casa.

Embora essa identificação com uma ideia de italianidade passe pela língua, não se restringe, contudo, a ela. Duas professoras, Amora e Maria, têm cidadania italiana. Não desconsideramos que a busca pelo passaporte italiano possa estar atrelada também a questões econômicas, com uma possibilidade de alcançar melhores condições de vida na Europa (uma das professoras inclusive trabalhou em um país da União Europeia). Independentemente do aspecto econômico, porém, destacamos os discursos das entrevistadas, não apenas daquelas que têm dupla cidadania, a respeito da sua ascendência. Beatrice, por exemplo, relata a história de seus antepassados, colocando-os como aventureiros.

Beatrice: O meu bisavô, ..., ele nasceu na cidade de Pavia, na região da Lombardia, que na época, né, **como todos os aventureiros, ele resolveu enfrentar o oceano** e chegou no Brasil... por parte de pai.

História similar se repete no relato de Maria, a qual, embora não use termos como “aventureiros”, imprime à narrativa um matiz de coragem aos seus antepassados, citando inclusive os sobrenomes de seus avós maternos e paternos, apresentando-os como dados relevantes na constituição da sua história.

Maria: Meu *nonno* veio num navio, com três anos de idade, e a minha bisavó veio grávida da minha *nonna*... minha *bisnonna* veio grávida da minha *nonna*...e o meu *nonno* por parte de mãe, que é [...] o **sobrenome**, veio com três anos no navio... chegaram aqui no Brasil, se conheceram e casaram. Por parte de pai eu sou [...], e por parte de mãe [...], aí quando foi pra fazer a cidadania italiana foi mais rápido.

Ao serem perguntadas se são descendentes de italianos, as docentes respondem sobre a sua ascendência narrando em alguma medida de onde, como e quando seus antepassados vieram para o Brasil, indicando quem veio primeiro.

Ana: Então, sou descende dos italianos tanto da família do meu pai como da minha mãe...é ...eu... **meus bisavôs por parte de pai são descendentes de italianos e eles eram de [...] e vieram de Lombardia, da Itália**, então meus tataravôs que vieram e se estabeleceram em [...], e aí, minha *nonna* se casou com um aqui da nossa região e veio morar pra cá, mas meus tataravôs vieram de Lombardia.

Amora: Certo, eu sou de descendência veneta, de uma região chamada Vittorio Treviso de Vittorio Veneto, né... e nós temos a cidadania italiana, temos o passaporte italiano, **é por parte de mãe, toda a nossa família possui essa cidadania e eu fui criada escutando o dialeto vêneto** no Rio Grande do Sul. [...] então, os imigrantes vieram e se instalaram primeiro em Santa Catarina e depois foram desbravando e aí, nesse localzinho, perto de [...], no Rio Grande do Sul, eles criaram este [...], que tem o nome da cidade mesmo [...]

No que diz respeito à identificação da comunidade (nesse caso nos referimos à comunidade escolar e do município como um todo), assim como manifesto nas respostas ao questionário, todas as professoras sinalizaram para a presença marcante da imigração italiana e manifestam que compreendem o ensino de italiano como forma de resgatar e/ou preservar a história e/ou a cultura local. O discurso das docentes também vem corroborar a ideia, aventada na discussão das respostas ao questionário, de que ensinar italiano nas comunidades de descendentes de imigrantes contribui para a preservação de uma identidade local (ver seção 5.4.1).

Quando perguntadas sobre o motivo pelo qual ensinar italiano nas escolas onde atuam, as cinco professoras abordaram justamente o histórico de imigração do município, em alguns casos mencionando explicitamente que o ensino de italiano é uma forma de resgatar e/ou preservar tradições.

Beatrice: **Continuidade, não deixar esse vínculo morrer**, nesse sentido sempre, eu digo, sempre lembrar, sempre ... preservar.

Amora: [...] quando começou, não era um projeto de lei, era um projeto de governo daquele gestor que tava na cidade e que observou que a colonização alemã é fortíssima, que a colonização era fortíssima e buscou meios de parceria com a Itália, meios de parceria com os centros de cultura italiana e proporcionou isso pra comunidade, porque, realmente, [...] **é 50% imigração italiana** e 50% alemã, o alemão tem nas escolas particulares, não tem na rede pública, mas na rede pública seria a contrapartida do italiano. [...]

Amora: **Porque a gente tem bairros aqui que falam só o dialeto trentino... aqui a colonização é trentina...** tu vai ali na [...] que a gente chama é... todo mundo fala só em italiano... é um bairro de agricultura, assim, próximo da escola [...] e as pessoas, elas mantêm o uso do dialeto, ensinam os seus filhos pequenos e... então a gente tem dois bairros bem italianos e a gente tem dois bairros bem alemães... a justificativa é a imigração que aconteceu na cidade.

Maria: Eu acredito que foi, eu não sei se foi por isso, né..., mas pelo fato de a gente ser 95% da população, isso era na época, né... agora tem muita imigração, né... devido à crise mundial, digamos assim, né... **nós éramos 95% da população... é... italiana, né... então, viu-se que se fazia necessário, se fazia... pra manter, pra resgatar a cultura**, pra resgatar... um modo também de

homenagear, né... manter viva a nossa tradição, né... manter viva, né... pra não deixar morrer.

A presença, no discurso das docentes, das palavras “preservar”, “manter”, “continuidade” trazem consigo um discurso de que, por um lado, essa identidade é muito anterior e contínua, um dado que compõe desde sempre a constituição identitária daquelas comunidades, tornando-as coesas e, até certo ponto, homogêneas. Trata-se de um ideal identitário que se assemelha ao conceito de nação apresentado por Anderson (2008, p. 56): “[a] ideia de um organismo sociológico atravessando cronologicamente um tempo vazio e homogêneo é uma analogia exata de uma ideia de nação, que também é concebida como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história [...]”. Essa ideia de uma comunidade sólida e coesa se manifesta também nas narrativas a respeito dessa imigração, dessa presença italiana na cidade, seja no percentual da população composta por descendentes de italianos (95% ou 50%), seja na presença da língua e da cultura italiana. Nesse sentido, Ana relata, por exemplo, que a escola promovia (antes da pandemia) um evento para as famílias:

Ana: A gente também... acontecia é... **a cada dois anos, a gente fazia [...] um dia na Itália, certo? Com apresentações de alunos**, com ... é... teatro, com ... é... **a comida típica italiana...** a cada dois anos a escola faz essa organização com as famílias.

Se por um lado os discursos trazem essa ideia de continuidade, de uma italianidade coesa e simultânea, por outro lado o uso do termo “resgatar”, também recorrente, traz consigo um discurso de ameaça a essa coesão, a essa memória coletiva que se instituiu. No bojo desse discurso surgem os movimentos para o resgate desse ideal identitário (que é também linguístico, cultural) ameaçado. Esse resgate parece também passar pela língua, isso porque, além da relação com a ascendência e o histórico de imigração, uma das professoras aponta o ensino de italiano, inclusive, como uma forma de resgatar o interesse pelas línguas italianas (chamadas dialeto) faladas na família.

Sara: Eu acho importante pela questão, né, da descendência também, né do... um pouquinho a questão histórica também, por causa da cidade ter, né, essa... essa constituição em cima, né, do povo que veio da Itália, do povo italiano... eu acho que mais isso, assim... **essa questão também de resgatar, né, um pouquinho de...** querendo ou não eu vejo isso aqui na cidade e também lá na minha cidade e na região, né, a questão do talian também, **mas tem outros dialetos, no caso aqui o mais forte é o trentino, né... e meio que vai se perdendo, assim, as gerações mais jovens, tipo, ou ah, não entendem o que o vô fala é...** ah não sabe falar, às vezes, uma palavra outra, né... é poucas as pessoas, né, os jovens, assim, que conseguem compreender alguma coisa do que os familiares falam ou conseguem

falar uma palavra. Então, é interessante até pra, eu acredito, né... Claro que nem todos vão ter interesse, como qualquer outra coisa, né... nem todos vão ter interesse ah... em aprender e querer saber mais, mas é uma forma de mostrar, assim, ah...né, um pouquinho, pra eles terem uma ideia, um pouquinho assim de italiano e fazer com que eles... é... tenham essa vontade também de aprender em casa, não sei, né...

A ideia é que, aprendendo o italiano standard, os alunos vão se interessar mais por essa herança (linguística e cultural) italiana que parece estar se perdendo entre as famílias, sobretudo nas novas gerações. O próprio exemplo de Ana, cujas pessoas mais velhas da família falavam uma língua italiana da qual a família já não se recorda. Essa preocupação com desenvolver entre os mais jovens o interesse pela herança italiana também se manifesta no discurso de Maria:

Maria: A gente procura que eles não percam o contato com a história de [...], [...] foi colonizada, né... maioria dos imigrantes italianos... a maioria das pessoas aqui... que são natas aqui em [...] elas são descendentes de italianos.... muita gente com dupla cidadania.

Essa preocupação com a “preservação” e/ou “resgate” manifesta no discurso das docentes entrevistadas não parece ser uma questão individual, mas reflexo de um discurso que circula na comunidade, tendo em vista as próprias justificativas que se apresentam para a oferta de italiano na rede municipal, bem como a realização de outras ações tomadas na esfera legislativa, como o estabelecimento de parcerias com entidades italianas, como o CCI, e os próprios acordos de *Gemellaggio* com cidades italianas. Para além disso, as docentes citam também a repercussão da oferta de italiano na própria comunidade; Amora, por exemplo, relata que existe um cuidado das instâncias públicas em relação ao italiano, que é “a menina dos olhos” da comunidade.

Amora: Esse cuidado, essa ... esse incentivo, as mídias, a televisão local, estão sempre fazendo entrevistas, estão sempre divulgando o trabalho do italiano... existe esse apoio ... é o diferencial, é a “menina dos olhos” eu gosto de dizer, por isso que eu acho que eles vão continuar com certeza [...]

Amora: [...] **eu me sinto muito valorizada, me sinto muito...** acho que tudo que eles podem, eles me ajudam, eu quis comprar dicionários pra todo mundo, eles compraram, eu quis levar pra fazer uma apresentação na praça, mandar fazer roupinhas dos imigrantes, né..., tudo... todo o apoio, todas as ideias que eu tenho, sou bem acolhida e recebo, dentro do bom senso, assim, tudo o que eu preciso, então, acho que é isso.

Ana e Beatrice destacam o interesse dos alunos pelas aulas de italiano. Beatrice, que estudou italiano na escola, destaca que mesmo suas colegas que não tinham ascendência

italiana, eram “de origem alemã” ou “de origem brasileira totalmente”, gostavam das aulas de italiano. O próprio fato de ela distinguir as pessoas que são de origem “brasileira totalmente”, marca uma posição identitária alinhada à Itália.

Beatrice: Todo esse período que eu lecionei, vários depoimentos, eles deram... uma que a família, né... de objetos que eles têm em casa, livros... eles trouxeram até bíblia antiga, livrinhos de época, sabe... de novena ... coisa assim, da época que ... tem muita coisa guardada, assim, que ... aqueles quadro, tudo, pra eles é uma coisa, assim, sagrada, como se fosse algo, que, né...que eles têm muito respeito ... tem outros, é claro que a gente recebe muitos alunos durante o ano... até novembro vem aluno novo... matrícula nova... daí eles comentam: “ah, na minha cidade não tinha”... “no meu estado”... [...] mas assim, sempre, né... o que eu falo... uma oportunidade a mais de conhecer outra língua, que também, na época que eu estudava, eu tinha colegas **que eram de origem alemã, né... de origem brasileira totalmente, né** ... que não tinha nenhum laço... e elas amavam...

Ana: o interesse deles é bem grande, todos eles gostam... desde os menores, que aprendem palavrinhas, até os maiores que... que têm mais contato com a cultura, que acabam ... alguns dizem, ah, não, professora, mas eu não sou descendente, por que a gente tá aprendendo italiano? Então vamos fazer a árvore genealógica, **vamos começar lá dos nossos tataravôs, você vai perceber que sim, você é descendente de italiano**, então a aceitação é bem grande... todos eles gostam, é bem legal.

No discurso de Ana, particularmente, é possível perceber a força da narrativa em torno de um ideal de italianidade, pois enfatiza que, mesmo que os alunos não tenham consciência de sua ascendência italiana, essa ascendência está lá, e isso justificaria essa aceitação. Nesse sentido, parece se estabelecer também uma relação entre língua e identidade: se por um lado a língua pode ser um mecanismo capaz de contribuir para a preservação ou mesmo o resgate das raízes culturais da comunidade, por outro a identidade italiana pode ser o elemento que justifica, de certa maneira, o interesse pela língua italiana.

Desse modo, retomamos então o ponto que buscamos compreender a partir dos elementos que compõem esta categoria: a concepção de língua das docentes de italiano está associada à ideia de identidade? Já com base nas respostas ao questionário, identificamos que a maioria das professoras expressou concordância com a ideia de que língua e identidade estão diretamente relacionadas (afirmativa 14) e discordou da afirmação de que a identidade de um povo não tem relação com a língua (afirmativa 9), sendo mantida principalmente pelos costumes passados de geração para geração.

O discurso das docentes entrevistadas corrobora essa relação entre língua e identidade; em suas falas, parecem evocar um conceito de língua que não é descolado da noção de identidade, especialmente quando falam da importância de se ensinar italiano como forma de

“manter”, “preservar”, “resgatar” ou “homenagear” sua ascendência italiana. O ponto que merece destaque é que justamente essa língua ensinada não é a língua de seus ascendentes, conforme já discutimos em capítulos anteriores. Sendo assim, a identidade que se busca preservar, resgatar e homenagear é uma identidade italiana forjada, imaginada — para usar um termo de Anderson, 2008 — em território brasileiro e no bojo das próprias comunidades.

Por mais que estejamos tratando de comunidades de composição complexa (não exclusivamente italiana), cuja presença italiana não foi homogênea do ponto de vista linguístico e mesmo identitário, ao final o que se instituiu foi um ideal de italianidade informado por uma narrativa única: os antepassados, corajosos, aventureiros, que cruzaram o oceano em busca de uma vida melhor, que trouxeram consigo também o orgulho de suas origens, e que passaram para seus descendentes, mais do que os sobrenomes, sua cultura, suas tradições (danças, comidas típicas), as quais podem ser preservadas, resgatadas e homenageadas também por meio da língua, nesse caso não necessariamente a língua que falavam, mas o italiano standard que representa uma Itália, não aquela dos antepassados, mas aquela homogênea, una, um verdadeiro ideal de nação.

Existe, portanto, uma narrativa que informa uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990) sobre a imigração italiana e que compõe a identidade dessas comunidades, de modo geral. Por mais que cada uma das cidades tenha sua “origem” em uma localidade específica da Itália, os discursos das docentes entrevistadas evocam um mesmo discurso, informado por uma memória coletiva da imigração italiana no Sul do Brasil, discurso esse constituído também por um ideal de nação italiana, uma comunidade imaginada como una, homogênea e baseada em um ideal fraterno. Eis o motivo pelo qual o ensino de italiano standard é entendido como capaz de cumprir o papel de preservar e resgatar as origens que, a priori, não passam pelo italiano standard: porque a língua standard compõe esse ideal coeso de nação de que trata Anderson (2008).

5.5.2 Relação entre língua e dialeto na esfera escolar

No que diz respeito à relação entre língua e dialeto na esfera escolar, retomamos o cenário sociolinguístico da pesquisa: comunidades de descendentes de imigrantes italianos onde se ensina o italiano standard ao mesmo tempo que se fazem presentes outras línguas italianas (chamadas, pela comunidade, de dialetos). Conforme discutido na seção anterior, o discurso das docentes sinaliza para um ideal identitário de italianidade que passa também pela língua, a qual é entendida também como capaz de preservar, resgatar, manter as raízes

italianas da comunidade. Essa é uma concepção que parece circular nos municípios onde há uma oferta de italiano na rede municipal; isso, porém, não muda o fato de que as línguas italianas (chamadas pelas comunidades de dialetos) que circulam nessas comunidades não são o italiano ensinado nas escolas. Nesse sentido, por meio da discussão dos discursos das professoras entrevistadas, buscamos pistas que possam nos ajudar e compreender como a relação entre língua e dialeto é compreendida e abordada na esfera escolar.

As respostas ao questionário nos levam em direção aos conceitos de língua e dialeto que informam a prática docente no cenário investigado. A maioria dos sujeitos que responderam o questionário indicou que na escola se deve ensinar o italiano standard (afirmativa 4), discordando também que a língua italiana ensinada na escola deveria ser aquela falada na comunidade (a qual representaria as tradições locais), embora alguns docentes (35%) tenham concordado parcialmente com esta afirmação. Uma das hipóteses que levantamos é a de que essa concordância parcial poderia estar relacionada ao fato de considerarem que essas línguas colocam os alunos em contato com suas tradições, mas não concordarem que deva ser ensinada na escola ou, ainda, que essas línguas deveriam ter espaço na sala de aula junto ao standard.

Considerando essas hipóteses, quando analisamos os discursos das professoras entrevistadas, consolida-se a ideia de que a língua a ser ensinada na escola é o standard. Quando questionadas sobre as possíveis motivações para a escolha do italiano standard, todas as professoras evocaram em alguma medida construtos que fazem reverberar a ideologia da padronização (MILROY, 2011).

Amora: Primeiro a gente acolhe o dialeto deles, no sentido de mostrar que tem valor e que, sim, foram os imigrantes daquela região que falavam naquela época, daquele dialeto, e naquela época, por mais que já tivesse acontecido a unificação italiana, ou tava acontecendo, mas, assim, ainda eram preservados os dialetos, como ainda hoje ainda é preservado os dialetos de cada região, assim...né... então, a gente faz essa acolhida, dizendo que, sim, que é importante, é... mas que ali a gente tá aprendendo a língua que é falada na Itália inteira, pra que todo mundo possa se entender... então, assim, eles têm essa compreensão de que o deles não é errado, ou que o deles não é mais usado, não é isso, né... o deles tá correto, o deles é utilizado ainda hoje, né..., e acho que até essa experiência de ter vivido em [...] me ajudou muito a compreender, pra explicar isso pra eles também... e que a gente aprende que é ... **como tem a língua portuguesa padrão, né... da gramática, a gente tem um guia que guia como é que deve ser a escrita de cada coisa, em italiano também tem** ... pra que todos possam se compreender quando necessário e aí a gente aprende essa língua, por quê? Se vier um italiano aqui nos visitar, né... como já aconteceu mais de uma vez, a gente não sabe de que região ele é, então, assim, se quiser falar o dialeto com ele, pode ser que ele entenda, assim, algumas coisas, mas pode ser que fique difícil... então a

gente tendo esse uso da língua, aprender essa língua que é a base comum, digamos assim, na Itália toda, fica mais fácil pra gente se comunicar, né...

Ana: Eu acho que, quando iniciou o projeto, eles pegaram mais geral, sabe... pra...até porque, na época, era algo novo que a gente não tinha muito conhecimento de como seria... então, acho que foi pego algo mais genérico e aí foi... virou grade curricular e a gente foi se adaptando. [...] olha, **acredito que a gente trabalhando o italiano padrão e depois a gente tá mostrando pros alunos que existem outros dialetos**, que o da nossa região é outro, eu acho que... acredito que seja o ideal.

Beatrice: Porque a parte cultural... tem no Rio Grande do Sul aquele talian... tem... não sei se é oferecido, né... mas eu vejo assim, se eles [os alunos] forem pra Roma, se eles forem pra região da Toscana, como é que eles vão fazer lá? Falar o dialeto trentino? Eu acho assim, isso tá agora... com esse convênio de [...] pode até ajudar na região norte... mas eu vejo que é muito lento, burocracia, sabe... é perfeito que oferecer *tironcino*... nesse sentido, em outras escolas, mas... eu vejo que o dialeto é uma coisa cultural, pode ser oferecido no Círculo Trentino.

Sara: C: Eu acho, assim, que... é... é meio **complicado inserir o dialeto na escola**... tipo vendo até do meu ponto de vista do talian, porque eu lembro, assim, que a gente falava e tal, mas se tu pedia para alguém escrever alguma coisa, tipo, ninguém sabia escrever, era uma coisa mais falada, daí tinha lá “escreve isso”... mas... ou eles não sabiam ou eles escreviam assim com a pronúncia do português, né, pra tu ler, eles falavam uma palavra do talian, mas com a escrita, assim, como se fosse no português pra você tentar falar 26’ ... então eu acho que é difícil inserir um dialeto na escola, né... essa questão, pela questão de ser mais falado do que, né, do que ter essa parte escrita e também pela questão de que... se o aluno ou alguém for pra Itália e falar esse dialeto ele vai ser meio que obsoleto já, assim... [...]

O standard é entendido não necessariamente como a língua correta, mas como uma língua comum, falada em toda a Itália: “língua que é a base comum, digamos assim, na Itália toda”; “pegaram mais geral [...] pego algo mais genérico”; “se o aluno ou alguém for pra Itália e falar esse dialeto ele vai ser meio que obsoleto já”. Essa percepção do standard, que pelas professoras é chamado de língua ou simplesmente de italiano, está associada, em grande medida, àquela ideia de unidade (também linguística) que gerou o ideal de nação de que trata Anderson (2008). O “dialeto”, por outro lado é visto como algo mais da ordem da fala, não tem uma norma escrita, entendido como algo mais cultural e que, por isso mesmo, deve ser valorizado. Essa distinção é perceptível nas falas de Beatrice (“o dialeto é uma coisa cultural”) e de Sara (“era uma coisa mais falada [...] pela questão de ser mais falado do que, né, do que ter essa parte escrita”).

Esse elemento cultural e de fala que costuma ser agregado ao conceito de dialeto distanciando-o do conceito de língua é evocado também no relato de Maria, a qual distingue,

inclusive, o “dialeto dele [do pai]” do italiano falado por ela (“meu italiano”), isto é, não é o italiano dele e o “meu italiano”, mas o “dialeto dele”, enfatizando várias vezes que o dialeto não é errado:

Maria: às vezes eu converso com o meu pai, mas ele fala muito dialeto [...] e eu tenho que puxar pro **dialeto dele**... que se eu levar pro **meu italiano** ele não... não vai... se eu digo pra ele “*guarda, guarda qua cosa c’è*”, ele vai no “*varda, varda solo cosa* (inaudível)”... né... ele vai no “*varda*”, né, então eu digo pra ele também “*varda, varda*”... (inaudível) eu vou na onda dele, né... mas eu sei que é... **não é que é errado**, né, tudo... tudo tem uma história aí por trás... **não é que é errado**... é o que eu digo pros meus alunos, “**não é que é errado** falar o dialeto, **não é que é errado**... tem uma história ali atrás, né, cada região da Itália falava de uma maneira, mas... **não é que é errado**, porém a professora não pode.. a professora não pode matar a história do *nonno* e da *nonna*, porém eu não posso ensinar dialeto e... **que dialeto ensinar?** (risos) e são milhares de dialetos na Itália... e isso aí, **até porque dialeto ainda não é uma língua oficial**, e nós temos o **italiano gramatical, standard**, né, que é o que a gente **deve** ensinar...” (grifos nossos)

Esse trecho, assim como as falas das outras professoras, traz manifestações da ideologia da padronização, tanto na distinção entre o dialeto (“dele”) e o italiano (“meu”) quanto no fato de o dialeto não ser uma língua oficial, que nesse caso seria o italiano standard, que é identificado como “italiano gramatical”, aquele que “deve” ser ensinado na escola. Além disso, a ênfase em defender que o dialeto “não é que é errado” (repetido cinco vezes) pode estar relacionada a um discurso de que existe uma língua correta em detrimento do dialeto que pode ser considerado por alguns como “errado”. É importante salientar nesse ponto que não nos interessa aqui defender o ensino de outras línguas italianas ou mesmo condenar o ensino do italiano standard na escola, o que nos propomos a fazer é analisar os discursos docentes a respeito dessa escolha com o intuito de compreender os conceitos de língua e dialeto que informam as práticas dessas docentes.

Nesse sentido, destacamos que outras professoras trouxeram em suas justificativas para a presença do standard em sala de aula algumas questões de ordem prática: comunicação com pessoas italianas, que não necessariamente falariam o vêneto, por exemplo, mas que conheceriam o standard; distância entre a língua que circula na comunidade e essa mesma língua falada hoje na Itália (“se o aluno ou alguém for pra Itália e falar esse dialeto ele vai ser meio que obsoleto”); ou mesmo a dificuldade de escolha da língua a ser ensinada, visto que na Itália existem tantas (desconsiderando nesse caso, por exemplo, que a escolha poderia ser baseada na realidade linguística da comunidade não na da Itália). Não nos propomos a deslegitimar essas motivações, mas consideramos relevante apontar que elas, ainda que de

ordem prática, evocam um conceito de língua, e conseqüentemente de dialeto, informado pelo princípio da estandardização; isto é, mesmo que as docentes pareçam conscientes da legitimidade das línguas regionais italianas, seus discursos seguem vinculados à ideia de que a língua é o standard, um conceito de língua como hipóstase (BAGNO, 2011).

Trazemos à luz esse dado para sensibilizar sobre a força da ideologia da padronização que circula não apenas no cenário desta pesquisa, mas na sociedade brasileira de modo geral (BAGNO, 2011). No cenário da pesquisa, porém, ao menos nos discursos das docentes entrevistadas, o “dialeto” parece não ser deslegitimado, pelo contrário. Resta então a questão: se na escola se deve ensinar o italiano padrão, que lugar ocupam as outras línguas italianas, em especial aquelas que circulam nessas comunidades?

Assim como as respostas ao questionário indicaram que a maior parte das professoras reconhece a relevância das línguas regionais, comumente chamadas de dialetos, também na esfera escolar, todas as docentes entrevistadas destacam a importância de valorizar essas línguas. Quando questionadas se os alunos trazem essas outras línguas para a sala de aula de alguma maneira, todas as professoras responderam afirmativamente e relataram situações em que alunos, especialmente os dos anos iniciais, questionam e comparam o italiano que a professora ensina com aquele que circula na família.

Ana: Sim, a gente tenta... a gente tenta sempre falar que são dialetos, que cada região tem um dialeto, que quando eles vieram teve a junção do português e eles acabam compreendendo, eles entendem, sim [...] ah, eles: **“ah, minha vó falou determinada palavra, professora, e a professora tá ensinando diferente”**, aí a gente explica: **“não, é por causa do dialeto, o da sua vó é outro, por isso...”**

Beatrice: Essas crianças que têm muito contato com o dialeto, eu vejo que facilita na pronúncia, na leitura de um texto, de uma poesia, e tal...só que depois, assim, às vezes, **tem o conflito, digamos assim, com o dialeto e a língua oficial, porque, sei lá, a família fala: “ah, mas não é assim...”** [...] **o meu nonno, meu pai, não fala desse jeito**, mas eu explico que tem um [inaudível]... que nas escolas da Itália se fala esse... que é um dialeto da Toscana, a língua standard ...

Sara: vem, mas vem bem tímido, digamos assim, bem pouco, sabe, por exemplo, alguns alunos... têm poucos que falam ou entendem, alguns vêm, por exemplo, assim, ah... **“a minha vó fala, mas eu não entendo nada do que ela fala e tal...” vem nesse sentido... aí outros vêm... “ai, professora, olha o que eu aprendi”, aí ele fala uma frase, por exemplo, no dialeto ... aí, tipo, eu entendo... “ah, legal, e na tua casa eles falam assim?”** é que daí o avô ou alguém ensinou, ele, né, aprendeu a falar aquela frase por exemplo. [...] já aconteceu, por exemplo, [...] ah, mas a minha vó fala diferente e tal...

Maria: daí eles **“ah... a nonna fala italiano, mas ela fala tudo diferente de ti”**, daí eu disse **“não tem problema, deixa a nonna lá como italiano dela e nós aqui com o nosso italiano”**... já expliquei pra eles a questão do dialeto, que foi

de um região de onde os descendentes da *nonna* vieram, e a *nonna* aprendeu assim e não tem problema nenhum... deixa a *nonna* falar assim, ninguém vai dizer que a *nonna* tá falando errado, né... porém o que a maestra ensina aqui em sala de aula é o italiano que todo mundo, se tu for viajar, se tu for falar com um italiano ele vai te entender... né... você vai poder se comunicar com ele...”

No discurso das professoras se repete a ideia de que o italiano da escola é diferente do italiano que escutam em casa (da *nonna*), parece que as línguas regionais italianas emergem justamente em relação ao italiano standard ensinado, como um contraponto e mesmo uma espécie de questionamento a respeito das diferenças. As falas dos alunos, reportada pelas professoras, evoca o discurso sobre a língua, sobre a legitimidade de uma língua. Os questionamentos dos alunos vêm dialogar justamente com as motivações para a oferta de italiano (resgate, preservação, manutenção das origens): se aquilo que a *nonna* fala é italiano e se estuda italiano também para preservar esse legado, por que o italiano da escola não é o mesmo da *nonna*?

Os relatos das professoras, portanto, deixam evidente que em alguma medida essa relação entre língua e dialeto (reflexo do cenário sociolinguístico da comunidade) chega na sala de aula. O discurso que as professoras parecem adotar em resposta faz reverberar a legitimidade do dialeto naquela comunidade (“eu entendo... ah, legal”, “a *nonna* aprendeu assim e não tem problema nenhum”), talvez até como uma forma de fazê-los se interessarem mais pelo que é ensinado na escola. Tudo isso vem a confirmar os indícios aventados a partir dos questionários, reiterando ainda nossa hipótese de que o reconhecimento do valor dos chamados dialetos passa pelo discurso de resgate e/ou preservação da cultura e das tradições da comunidade.

Ainda assim, mesmo com um discurso de valorização das línguas italianas que circulam na comunidade, a maioria dos sujeitos que responderam o questionário concordaram (completamente ou parcialmente) com a afirmativa 17: embora algumas línguas italianas (como vêneto, bergamasco, etc.) façam parte do cotidiano dos alunos, é papel da escola ensinar/trabalhar apenas o italiano standard, pois é a língua italiana oficial. A defesa de que compete à escola ensinar a língua standard se manifestou também no discurso das professoras entrevistadas, conforme apontamos anteriormente. Maria, por exemplo, defendeu esse ponto mais de uma vez, inclusive mesmo antes de ser questionada a respeito dele:

Maria: [...] ninguém vai dizer que a *nonna* tá falando errado, né... porém **o que a maestra ensina aqui em sala de aula é o italiano que todo mundo**, se tu for viajar, **se tu for falar com um italiano ele vai te entender...**

Já que a relevância dos chamados dialetos na sala de aula não repousa no seu status de língua, é possível relacioná-la à questão cultural, isto é, considera-se importante acolhê-lo e legitimá-lo em sala de aula porque representa também as tradições da comunidade. Inclusive, quando perguntadas se a emergência das línguas regionais italianas na sala de aula auxilia ou atrapalha no processo de aprendizagem do italiano, nenhuma das professoras sinalizou pontos negativos. Sara afirma que não atrapalha, mas também não ajuda, enquanto Amora, Ana, afirmam o valor do dialeto como valorização cultural:

Sara: eu não sei, eu acho que atrapalhar não atrapalha, mas não sei se ajuda também, porque às vezes **eles não têm essa noção, não relacionam a palavra com a outra... é algo muito, assim, muito supérfluo [...]**

Ana: Não, atrapalhar, não...ele até ajuda, porque **eles chegam trazendo essas informações, aí a gente vai buscar pra tá respondendo pra eles...** não, não atrapalha

Amora: Eu acho que aí é muito da visão do próprio educador, talvez as pessoas vão te responder de formas diferentes, né... **eu vejo como uma coisa extremamente positiva, extremamente importante de a gente trazer e mostrar que existe essa diferença, inclusive, valorizar a informação que a criança tá trazendo,** né...que ali ela tá relacionando uma convivência normal pra ela de sala de aula pro contexto da educação, e aí tu traz isso, tu valoriza: “nossa, então a *tazza*, que eles chamam de *chicara*, e aí aqui no Brasil a gente fala xícara, e aí, olha que interessante”... daí a gente faz toda uma conversa em cima disso, então eu vejo somente o lado positivo e gosto muito quando acontece.

Maria, em seu discurso, traz a ideia de que o chamado dialeto representa a história dos antepassados ao fazer referência a que língua ensinar na escola: “[...] não é que é errado, porém a professora não pode... a professora não pode matar a história do *nonno* e da *nonna*, porém eu não posso ensinar dialeto [...]”. A própria escolha da expressão “matar a história” sugere que deslegitimar os dialetos e considerá-lo como erro é um ataque aos antepassados que falavam essas línguas. Percebe-se, portanto, que essa relação com a cultura, que também repercute no discurso das outras docentes, é um dos elementos chave para abordagem das línguas regionais italianas na sala de aula.

Retomando o que apresentamos na seção anterior a respeito da relação entre língua e identidade, a identidade italiana ou ítalo-brasileira das professoras e das comunidades onde se inserem passa também pela questão linguística: i. pelo italiano standard enquanto elo com a Itália contemporânea e, portanto, representativo de um ideal de italianidade baseado na ideia de nação homogênea, um ideal fraterno de Itália que essas comunidades compartilham; e ii. pelas línguas italianas regionais, chamadas de dialeto, enquanto elo com as narrativas locais

de formação de cada comunidade, portanto um valor cultural a ser preservado ou mesmo homenageado.

Se a partir da análise do questionário não tínhamos elementos suficientes para compreender qual era o papel do italiano standard na preservação de um elemento cultural de herança que estaria relacionado às línguas regionais italianas, com base nas entrevistas podemos concluir que ambos cumprem papéis distintos e complementares para a construção da coesão de uma italianidade construída, no Brasil, com base em uma narrativa coletiva que circula nessas comunidades. Trata-se de um ideal de italianidade compartilhado que passa pela língua (tendo o italiano standard como componente chave), vínculo identitário esse que cria um senso de pertencimento a uma comunidade (nos termos de Anderson, 2008) italiana ou ítalo-brasileira.

5.5.3 Relação entre língua e norma

Na seção anterior, ao tratarmos da relação entre língua e dialeto, aventamos já a relação entre língua e norma como componente integrante da distinção entre língua e dialeto: a língua entendida como standard, isto é, uma norma em si, enquanto o dialeto associado à ausência de uma norma. Essa relação se manifestou também nas respostas ao questionário, em que todas as docentes concordaram com a afirmativa 13 (a qual estabelece que o italiano standard é uma língua e que por isso deve ser ensinado na escola), enquanto apenas 12% concordavam que as línguas regionais são línguas e que deveriam ter seu espaço na escola; por outro lado 35% concordam completamente que as línguas regionais não são línguas, mas sim dialetos, e que por isso não deveriam ser ensinadas na escola (afirmativa 15). A esse propósito, as docentes entrevistadas sugeriram como justificativa para a inserção do italiano standard na escola questões de ordem prática, mas também o próprio processo de padronização.

Ana: então, acho que foi pego algo mais genérico e aí foi... virou grade curricular e a gente foi se adaptando. [...]

Sara: tipo vendo até do meu ponto de vista do talian, porque eu lembro, assim, que a gente falava e tal, mas se tu pedia para alguém escrever alguma coisa, **tipo, ninguém sabia escrever, era uma coisa mais falada**, daí tinha lá “escreve isso”... mas... ou eles não sabiam ou eles escreviam assim com a pronúncia do português, né, pra tu ler, eles falavam uma palavra do talian, mas com a escrita, assim, como se fosse no português pra você tentar falar [...]

Maria: [...] até porque **dialeto ainda não é uma língua oficial**, e nós temos o **italiano gramatical**, standard, né, que é o que a gente deve ensinar...”

Beatrice: [...] às vezes, **tem o conflito, digamos assim, com o dialeto e a língua oficial** [...]

A língua, nesse caso, é entendida também como standard, é aquela “mais genérica” (falada e compreendida por todos), comum, gramatical. Logo, o conceito de língua que circula nesses espaços está fortemente ligado à norma. Sob essa perspectiva, apontamos na seção anterior que os chamados dialetos, línguas regionais italianas geralmente não padronizadas, são considerados como “cultura” mais do que como “língua”. Inclusive, uma das professoras relaciona o italiano padrão à língua portuguesa padrão, demonstrando que parece ter consciência da ideologia da padronização e do valor linguístico do dialeto, mas talvez não necessariamente como uma língua diferente do italiano standard, e sim como uma variação do standard:

Amora: **como tem a língua portuguesa padrão, né... da gramática, a gente tem um guia que guia como é que deve ser a escrita de cada coisa, em italiano também tem** ... pra que todos possam se compreender quando necessário e aí a gente aprende essa língua, por quê? [...] então a gente tendo esse uso da língua, aprender essa língua que é a base comum, digamos assim, na Itália toda, fica mais fácil pra gente se comunicar, né...

Essa relação entre língua e norma passa pela ideia de gramática (“o italiano gramatical, standard”), seguindo, assim, o conceito de língua como hipóstase (BAGNO, 2011). Em princípio, a língua é aquela que tem gramática, e a gramática é entendida como o resultado do processo de padronização; sob essa perspectiva, portanto, se considera a língua como aquela da gramática. As professoras explicam que se ensina o italiano standard porque é o que todos entendem e, teoricamente, falam na Itália, um discurso que traz a ideia de que a língua é a gramática, tendo em vista que o italiano standard, assim como o português, não é o vernáculo da população, mas sim a variedade usada nos contextos mais formais (monitorados e escritos), pois na Itália existem, além dos chamados dialetos, os italianos regionais (BERRUTO, 2021).

Ainda retomando as respostas ao questionário, essencialmente às que se referem à questão 10 — qual seja “vêneto, bergamasco, napolitano, Trentino, entre outras, são línguas e devem ter seu espaço no ensino de italiano nas escolas” —, 59% dos participantes concordaram com tal afirmativa, de modo total ou parcial. Quanto à questão 15, vinculada às noções que aqui nos interessam — “vêneto, bergamasco, napolitano, trentino, não são línguas, são dialetos, por isso não devem ser ensinadas na escola” —, 53% dos respondentes

concordaram com a afirmativa. Com base apenas nessas respostas não é possível precisar se a concordância parcial estava relacionada ao status de língua do dialeto ou ao seu espaço na escola. O discurso das professoras entrevistadas, porém, nos fornece indícios mais claros de que essa concordância está relacionada à ideia de que as línguas regionais devem ter seu espaço nas escolas, mesmo que não sejam consideradas como línguas (conforme discutimos na seção 5.5.2).

Assim, percebemos a confirmação de uma tendência identificada a partir das respostas ao questionário: os dialetos não são considerados língua, possivelmente por não serem normatizados ou mesmo por não serem considerados línguas oficiais. Já nas respostas aos questionários, manifestou ampla concordância com a afirmativa 8, a qual determina que “o italiano standard é uma língua porque tem gramática”, conceito esse que verberou nos discursos das docentes entrevistadas. Essa hipótese a respeito da relação entre língua e gramática, pode ser corroborada com base nos discursos docentes sobre o ensino de gramática, desta forma, validamos de modo positivo a utilização dos dois instrumentos de pesquisa desenvolvidos para este estudo, ou seja, mesmo que o questionário apenas aponte indícios sobre o posicionamento das docentes em relação ao dialeto, entrecruzando essas informações com os dados obtidos nas entrevistas, conseguimos estabelecer um cenário mais claro no que diz respeito ao entendimento das docentes sobre as noções de língua e dialeto.

Ao serem questionadas sobre o papel da gramática na sala de aula de italiano, as professoras entrevistadas parecem ter percepções distintas a respeito desse construto. Todas sinalizam, de um modo ou de outro, a importância da gramática, embora não a considerem parte central das aulas. Os discursos das docentes nos dão pistas sobre seus conceitos de gramática e a prática de sala de aula. Beatrice, a única entre as entrevistadas que trabalha apenas com o Ensino Fundamental I, relata que em suas aulas a gramática ocupa pouco espaço.

Beatrice: mas a gramática é pouca, assim... mais são os temas, textos... *filastroche*... nesse sentido, assim, bastante... músicas, assim, eu parei, não tô focando tanto, né... mais... mas tem atividade que eu tiro de livros... caça-palavras, cruzadinhas, coisas lúdicas, jogos... jogo da memória também faz... com as memórias esse ajuda bastante, esse trabalho.

A ideia de que trabalhar textos e músicas não implica trabalhar a gramática, sugere um conceito de gramática ligado à abstração, isto é, como se a gramática fosse em alguma medida descolada dos usos sociais da língua, algo que precisa ser ensinado separadamente. Distinção similar também foi feita por Maria, que aponta que no EF1 se deixa um pouco de lado a

língua, enquanto a partir do EF2 pega mais na gramática, e Ana, que aponta que inicia o trabalho com a gramática a partir do 5º ano.

Maria: daí essa parte mais cultural... vai nessa parte mais cultural, deixando um pouquinho a língua em si, mas é preciso... [...] **Daí [no EF2] a gente pega um pouco mais na gramática**, a gente pega um pouquinho mais na gramática, nos verbos, pelo menos verbos regulares, pelo menos no presente do indicativo, a gente pega mais...

Ana: Então, **o ensino da gramática, eu, no quinto ano, né... que eu inicio a gramática com eles, eu inicio a gramática mais simples**, pra depois, nos anos seguintes, ir elevando, né... a gente tem, como eu disse, esse centro cultural italiano [...] eles cederam algumas... alguns livros, algumas informações, então a gente... eu tento aprender primeiro, porque nem tudo eu sei também, né... entender bem, pra depois tá passando pra eles...

Esse discurso constrói a ideia de que a gramática é aquela normativa, da abstração, descolada do uso da língua, aquela que costuma ser associada justamente à esfera escolar, a própria professora se vê nesse lugar de estudar a gramática antes de ensinar ao aluno. Todos esses elementos contribuem para que percebamos um forte componente normativo no conceito de língua dessas docentes. Nesse sentido, Maria indica, inclusive, que deixa “um pouquinho a língua em si”, como se o fato de não se deter sobre as regras gramaticais implicasse deixar a língua em si de lado. O fato de Maria, Ana e Beatrice sugerirem que não ensinam a gramática nos anos iniciais pode indicar que compreendem o ensino de gramática como um fim: ensinar o que é plural, o verbo. O ensino de gramática parece, portanto, ser associado com o ensino da metalinguagem, conforme sugerem as falas a seguir.

Ana: No quinto ano, que daí eu inicio, eu inicio com **plural, singular**, a diferença, que não é como no português... é... dos **artigos** que a gente utiliza, eu inicio com algo mais leve, pra aí nos anos seguintes a gente tá se aprofundando mais.

Maria: Às vezes eles vêm com uma palavra, assim, muito...às vezes eu digo: “tá, mas eu tenho que saber que pessoa que tu quer colocar, **que tempo verbal...**” não é assim, traduzir a palavra e ela vai pra frase, né...

Ao indicar que inicia com plural e singular no 5º ano, por exemplo, Ana parece estar se referindo a ensinar para os alunos as regras de composição de plural dos nomes italianos, no entanto, em cinco anos de aulas de italiano, os alunos provavelmente já tiveram contato com essa diferença, ou mesmo com outros elementos gramaticais (como diferença entre masculino e feminino, ou até diferentes artigos), mas esse contato com os elementos gramaticais da língua sem parar para se deter sobre sua nomenclatura ou regras parece não ser considerado gramática.

Amora e Sara, por outro lado, parecem evocar, em seus discursos, um conceito de gramática para além da metalinguagem, ou mesmo além da norma prescritiva, abstrata, pois sinalizam que a gramática se faz presente em todos os níveis de ensino, mesmo que de modo diversificado em cada etapa de formação.

Sara: nos anos iniciais é mais que...é por exemplo, meio que permeado nos outros conteúdos ... eu não...ah, vamos estudar agora, agora vamos estudar, sei lá algo específico [...] é o verbo tal, é... não... é algo inserido mais dentro dos outros conteúdos ..., assim, é mais, né, intrínseco [...] E já nos anos finais já não. Já dá pra, né, trabalhar dessa forma diferente ... que eles já têm noção... ah, o que que é o verbo, o que é... eles já têm uma noção maior nesse sentido, né? [...] sei lá, singular e plural, por exemplo. **Aí eu faço uma contextualização, eu mostro algumas imagens, peço pra eles observarem e tal, e aí depois a gente fala um pouquinho sobre isso, a gente vai, né, conversando, fazendo algumas frases e aí eles vão...né... vão, a partir disso, vão vendo o que que... aonde a gente vai chegar, né?** ... tipo, não é algo assim...ah, vamos ver isso, é assim, assim, assado e pronto... é mais através deles que eu vou puxando, assim, que aí no final, quando eles já ... eu vou fazer perguntas e aí quando eles já vão né, eles já me disseram várias coisas sobre aquilo, que aí meio que eu complemento assim e finalizo, ah, então é isso, dessa forma e tal, tal, tal...

Amora: Todas as apostilas, elas têm um nível gramatical, tá, ali de primeiro a sexto, sutil, mas tem... e de sétimo, oitavo e novo, 90% que tem... então, o que que acontece, até no primeiro aninho eles já começam a inserir quando eles apresentam a tartaruga: “*io sono e tu chi sei?*” começam a inserir, vamos dizer, uma conjugaçãozinha verbal, o *avere*, e tal, o *essere*, e aí, eu, particularmente uso da gramática apresentada, se a gente for pensar nos 100% que é apresentada, que é pouco, tu entendeu... por exemplo, **lá no primeiro ano, tem um assunto, tem as cores, tem se é *bambino*, se é *bambina*, e ali ele já aproveita pra ensinar se é masculino, se é feminino, se é o plural, se é o singular**, e eu não me atenho a esses detalhes, eu pulo, a maioria da parte gramatical, eu pulo... até no sexto ano, então, assim, pra fazer o CELI¹¹¹..., os meus alunos do nono, **não é porque eles conjugam bilhões de verbos, é porque eles sabem usar, de escutar eu usando, de ver eu falando na sala de aula, de estimular eles quando tô numa roda de conversa contando alguma coisa, então eles vão saber usar o presente, o passado e o futuro**...vamos dizer assim..., mas não é porque eles conjugam, então, quando isso aparece na apostila, eu normalmente digo: “pessoal, aqui na apostila tá mostrando, então, a conjugação do verbo *parlare* no presente do indicativo, né...aqui tem cada pronome, e usa uma conjugação verbal diferente”, mas eu não faço treino com eles disso, não... é de forma implícita.

Tanto Amora quanto Sara sinalizam um trabalho mais indutivo com a gramática, o que já parece se descolar da ideia de língua hipóstase, uma vez que não assumem que o trabalho com a gramática em sala de aula só é possível se atribuir a ela uma realidade concreta, ou

¹¹¹ *Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI)* é um exame de proficiência de italiano da *Università per Stranieri di Perugia*.

seja, definindo a gramática como o conhecimento de tempos verbais, capacidade de conjugação de verbos ou identificação de singular e plural. Ambas, diferentemente de suas colegas, parecem compreender o ensino de gramática como componente do ensino de língua, mas não como um fim em si. Ao indicar que a gramática vem permeada em outros conteúdos, Sara parece entender que a gramática é parte da língua, mas não num conceito de língua como hipótese, no qual a língua é uma norma ideal inatingível. Não fica claro, porém, se sua concepção estaria diretamente associada aos usos sociais da língua, pois não há elementos suficientes em seu discurso para apontarmos nessa direção.

Essa ideia de língua atrelada aos seus usos sociais, porém, parece estar sinalizada no discurso de Amora, a qual aponta que faz uso da gramática, indicando aos alunos sua funcionalidade, porém sem se deter no ensino de regras sob uma perspectiva dedutiva. A professora indica, ainda, que se os alunos fizessem o CELI, dando a entender que se têm conhecimento da língua italiana, é porque sabem usá-la e não porque decoraram conjugações verbais; ela indica ainda que costuma pular as partes mais gramaticais da apostila, dando a entender que não se detém nos exercícios e nas explicações metalinguísticas, sobretudo nos anos iniciais. Essa é uma postura que parece ser compartilhada por todas as docentes entrevistadas, a diferença é que Amora e Sara parecem reconhecer que, mesmo sem deter-se sobre isso, a gramática está presente em suas aulas; enquanto Beatrice, Ana e Maria sinalizam, em seus discursos, para a ideia de que não ensinar a regra significa não trabalhar com a gramática.

Assim como nas repostas ao questionário, os discursos das professoras entrevistadas, de um modo geral, apontam na direção de que o conceito de gramática está diretamente relacionado ao de norma, visto que associam a gramática ao standard, mas não necessariamente ao dialeto. Com base no questionário, 70% dos docentes concordam (completamente ou parcialmente) que as línguas dos imigrantes italianos, por serem do domínio da fala, não têm gramática, enquanto outros 70% discordam (41% completamente e 29% parcialmente) que o italiano e o vêneto são línguas porque têm gramática. Por mais que as professoras entrevistadas não tenham dito diretamente que os chamados dialetos não têm gramática, seus discursos realçam o caráter gramatical normativo do standard, enquanto colocam as línguas regionais sempre como dialetos, elementos culturais (ver seção 5.5.2). Essa perspectiva se reflete, por exemplo, no discurso de Maria, que afirma ter buscado aprender o italiano gramatical para poder dar aula.

Maria: mas assim, sabia me comunicar... depois que eu retornei daí que eu fui atrás de aprender o italiano gramatical...certinho... pra poder dar aula.

Assim, emerge um conceito de língua estreitamente ligado à gramática, mas uma ideia de gramática estreitamente ligada à norma, isto é, não a gramática da língua real, as normas do uso da língua, mas a gramática da língua como hipóstase, aquela ideal e inatingível (BAGNO, 2011). Essa ideia parece ser compartilhada por Ana e Beatrice, conforme apresentado anteriormente. Entretanto não é possível dizer que a mesma noção de gramática é compartilhada por todas as docentes entrevistadas, visto que Sara e Amora fazem repercutir outro conceito de gramática em seus discursos. Isso pode ser um indicativo de que, mesmo com a força da ideologia da padronização (que reverberou nos discursos docentes), já circule nesse cenário, em alguma medida, um conceito de língua, e conseqüentemente de gramática, associado aos usos sociais da linguagem.

Cumpramos ressaltar que, ao discutir os conceitos de língua e norma que emergem dos discursos das professoras entrevistadas, não estamos valorando seu trabalho ou mesmo estabelecendo definitivamente seus conceitos de língua e gramática. Nosso intuito é levantar indícios dos discursos sobre língua, gramática, dialeto e norma que são evocados no cenário da pesquisa. Salientamos, portanto, que buscamos trazer pistas sobre o contexto investigado.

Uma vez discutidas as três categorias estabelecidas a priori e que orientaram também a discussão das respostas aos questionários, passamos, a partir da próxima sessão, à discussão das categorias estabelecidas a posteriori com base nos pontos que foram recorrentes no discurso das docentes.

5.5.4 Relação entre língua italiana e imigração

Nas seções 5.5.1 e 5.5.2, discutimos as relações entre língua e identidade e língua e dialeto na esfera escolar, abordando, em alguma medida, a questão da imigração. Embora não seja uma surpresa que essa questão tenha se manifestado recorrentemente nos discursos das professoras entrevistadas, tendo em vista sobretudo o histórico de imigração italiana dos municípios em questão, a reiteração dessa temática contribui para confirmar o senso identitário forte que circula nas referidas comunidades. Nesse sentido, Beatrice, Maria e Amora mencionaram esse ponto para se referir à história da cidade e/ou da sua família. Ana e Sara, por sua vez, não abordaram diretamente a questão da imigração (o fez apenas quando provocada pelas perguntas do instrumento), mas trouxeram a questão quando questionadas sobre sua ascendência.

Conforme apresentamos na seção 5.5.1, parece que circula nessas comunidades uma narrativa coletiva a respeito da imigração italiana a qual justifica, inclusive, a oferta de italiano nos respectivos municípios.

Amora: [o gestor] observou que a colonização alemã é fortíssima, que a colonização era fortíssima e buscou meios de parceria com a Itália, meios de parceria com os centros de cultura italiana e proporcionou isso pra comunidade, porque, realmente, [...] é 50% imigração italiana e 50% alemã [...] então a gente tem dois bairros bem italianos e a gente tem dois bairros bem alemães... a **justificativa é a imigração que aconteceu na cidade.**

Maria: [...] **nós éramos 95% da população... é... italiana, né... então, viu-se que se fazia necessário, se fazia... pra manter, pra resgatar a cultura, pra resgatar...** um modo também de homenagear, né... manter viva a nossa tradição, né... manter viva, né... pra não deixar morrer.

Sara: Eu acho importante **pela questão, né, da descendência também, né do... um pouquinho a questão histórica** também, por causa da cidade ter, né, essa... essa constituição em cima, né, do povo que veio da Itália, do povo italiano... eu acho que mais isso, assim... essa questão também de resgatar, né [...] é uma forma de mostrar, assim, ah...né, um pouquinho, pra eles terem uma ideia, um pouquinho assim de italiano e fazer com que eles... é... tenham essa vontade também de aprender em casa, não sei, né...

Ana: [...] queriam ofertar informática e algo referente à cultura, e, como aqui, **a maioria é descendentes italianos, a gente, a escola, na época, né... optou pela língua italiana.**

Por mais que cada município relacione a origem italiana de seus antepassados a uma cidade ou região específica, os discursos parecem evocar alguns elementos que se repetem, como a aventura e a coragem de seus antepassados (todos considerados simplesmente italianos e não vênnetos, trentinos ou lombardos).

Beatrice: O meu bisavô,, ele nasceu na cidade de Pavia, na região da Lombardia, que na época, né, como todos os aventureiros, ele resolveu enfrentar o oceano e chegou no Brasil... por parte de pai.

Maria: [...] minha *bisnonna* veio grávida da minha *nonna*...e o meu *nonno* por parte de mãe [...] veio com três anos no navio... chegaram aqui no Brasil, se conheceram e casaram.

Amora: [...] então, os imigrantes vieram e se instalaram primeiro em Santa Catarina e depois foram desbravando e aí, nesse localzinho, perto de [...], no Rio Grande do Sul, eles criaram este [...], que tem o nome da cidade mesmo [...]

Esses trechos evocam uma narrativa — ideia que se repete na seção 5.5.1 —, em que os imigrantes eram vistos como aventureiros, desbravadores corajosos que fundaram as cidades. Ao destacarmos esse ponto, não pretendemos validar, tão pouco invalidar, essa

narrativa, o que nos propomos é discutir, sob uma perspectiva crítica, os discursos que circulam no cenário investigado. Saliemos ainda que também não temos intenção de estabelecer que essa seja a única narrativa sobre imigração que circula nas comunidades investigadas, esta não é uma pesquisa exaustiva. Ainda assim, os discursos das docentes entrevistadas trazem uma narrativa, alimentada não somente por fatos históricos, mas também por uma memória coletiva, perpetuada nessas comunidades, sobre a imigração ou “colonização” italiana no Sul do Brasil. Não é objetivo desta pesquisa investigar como se constituiu e se perpetuou essa memória coletiva, mas nos interessa discutir suas implicações na prática pedagógica do professor.

Com base nos relatos das docentes, podemos perceber que essas narrativas se fazem presentes, em alguma medida, na sala de aula de italiano, seja ao abordar os chamados dialetos como línguas dos imigrantes (ver seção 5.5.22), seja ao explicar os motivos da oferta, ou ainda na própria narrativa da imigração que contada em sala de aula como conteúdo. Nesse sentido, tanto Maria quanto Ana relatam que a história da imigração é contada nas aulas, principalmente para estudantes dos anos iniciais. Segundo Maria, o objetivo é que não se perca o contato com essa história.

Maria: A gente procura que eles não percam o contato com a história de [...], [...] foi colonizada, né... **maioria dos imigrantes italianos... a maioria das pessoas aqui... que são natas aqui em [...] elas são descendentes de italianos....** muita gente com dupla cidadania.

Ana, por sua vez, aponta que, no município onde atua, foram adquiridos alguns volumes de um livro que relata justamente a história da imigração italiana em Santa Catarina.

Ana: esse ano a gente adquiriu um livrinho, um livrinho que é uma história em quadrinhos de... [...]é “Os filhos da nossa terra” [...] um livrinho, **uma história em quadrinho retratando a vinda deles**, como foi aqui, os costumes, bem legal e daí a escola adquiriu.

A obra, intitulada *I Fioli de la Nostra Tera* é escrita por Cidiane Guisso, natural de Concórdia. De acordo com informações veiculadas na página de Facebook¹¹² usada para divulgar a obra, o livro narra a história de uma família que sai da Itália em busca de uma vida melhor no Brasil. Em pesquisa on-line, localizamos imagens da capa (Figura 6) e da contracapa (Figura 7) do livro, a qual traz, além da sinopse da história e dados sobre a autora, a informação de que o texto foi traduzido para a “Língua Vêneta Brasileira Talian”,

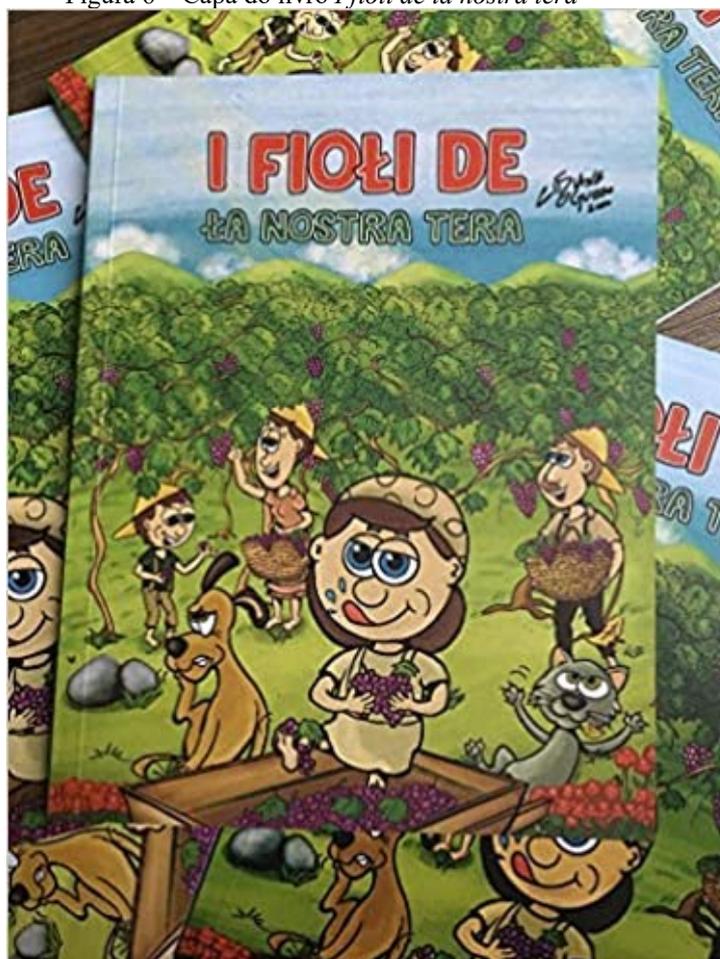
¹¹² Disponível em: <https://www.facebook.com/ifiolidelanostratera>. Acesso em 02/11/2022.

apresentada como “língua mãe” trazida pelos italianos que vieram para o Brasil no século XIX (cf. Figura 4).

Importa destacar que o talian não é propriamente a língua vêneta, mas o resultado de uma miscelânea de línguas italianas, conforme aponta Torquato (2017, p. 12): “do encontro e do convívio entre falantes de línguas/dialetos diferentes foi surgindo o talian, koiné que permitia a comunicação entre falantes de dialetos tão diferentes quanto o bergamasco e o vicentino, por exemplo.”. O próprio termo talian faz referência ao gentílico “italiano”, termo usado para se referir aos imigrantes de origem italiana e, por associação, a língua por eles falada (POSSAMAI, 2010). Em 2014, após diversos pedidos, o talian foi inserido no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), do IPHAN:

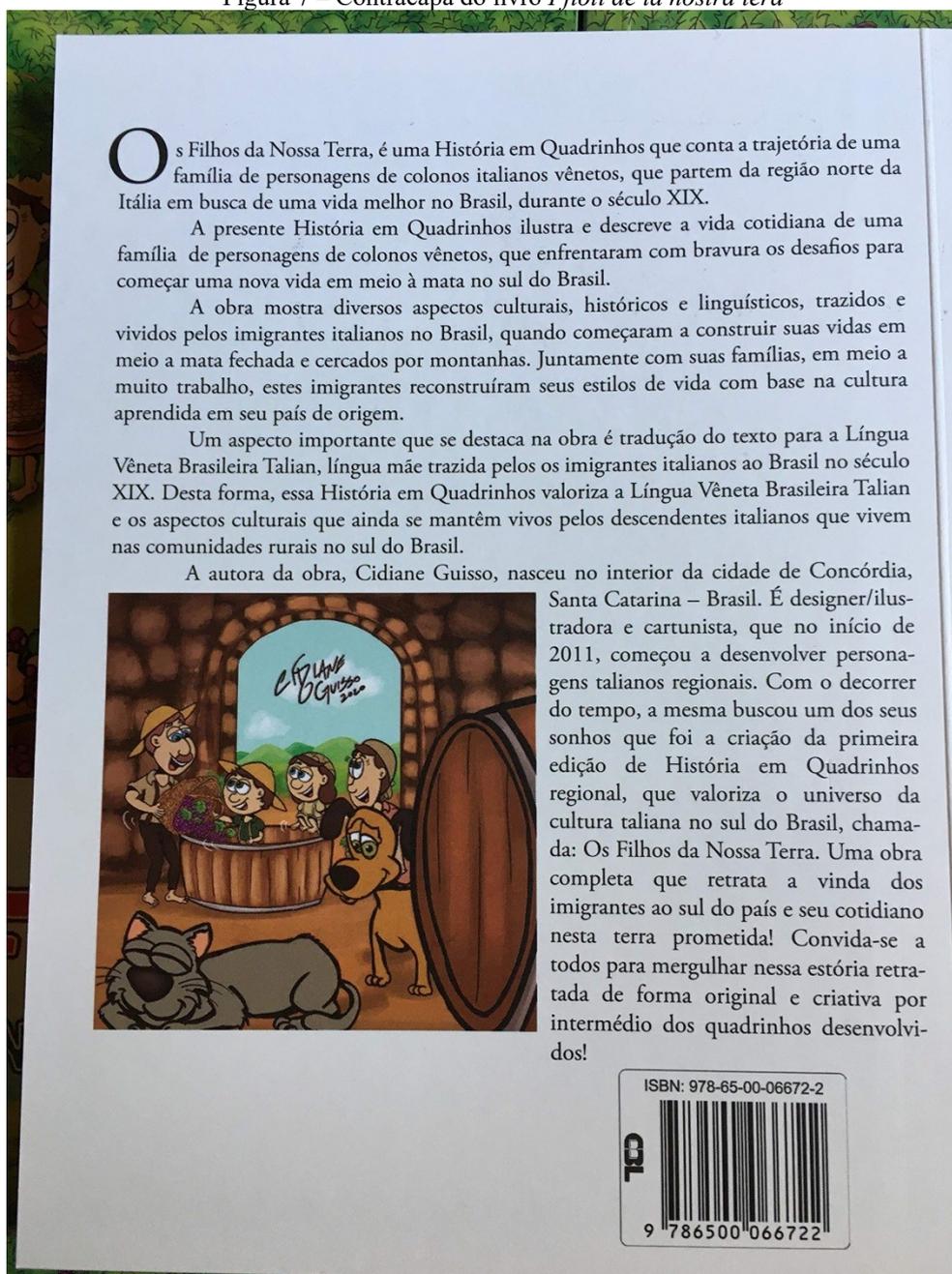
Na certidão são apresentadas várias categorias para se referir e definir o talian, como “língua de imigração”, “língua dos nonos”, “dialeto vêneta”, “dialeto italiano”, “variedade suprarregional intracomunitária e intercomunidades (coiné) do italiano”, “língua alóctone em contato com outras variedades do italiano com o português do Brasil”. [...] Além disso, é reforçada a ligação com uma identidade italiana ou vêneta, ao mesmo tempo que com uma identidade de imigração, associada não apenas à Itália, mas também ao Brasil (“língua dos nonos”, “em contato com o português do Brasil”), fortalecendo esse lugar intermediário entre as duas identidades [...]. (SANTOS; ELTERMANN, 2020, p. 164-165)

O fato de o livro que conta essa narrativa heroica da imigração ser escrito em talian (língua veneta brasileira) contribui para reforçar essa identidade particular (de imigração, que é ao mesmo tempo italiana e brasileira).

Figura 6 – Capa do livro *I fioli de la nostra tera*

Fonte: Imagem de divulgação da obra.¹¹³

¹¹³ Disponível em <https://www.amazon.com.br/Fioli-Nostra-Tera-Cidiane-Guissso/dp/6500066723> Acesso em 02/11/2022.

Figura 7 – Contracapa do livro *I fioli de la nostra tera*

Fonte: Imagem de divulgação da obra.¹¹⁴

A sinopse da história traz elementos comuns já identificados nos discursos das docentes entrevistadas ao falarem da sua ascendência ou do próprio contexto da imigração: italianos que vieram para o Brasil em busca de uma vida melhor, personagens corajosos e desbravadores, “que enfrentaram com bravura os desafios para começar uma nova vida em meio à mata do sul do Brasil”. Desse modo, o livro em questão parece evocar a mesma

¹¹⁴ Disponível em <https://www.amazon.com.br/Fioli-Nostra-Tera-Cidiane-Guisso/dp/6500066723>. Acesso em 02/11/2022.

narrativa de que os imigrantes, apesar dos grandes desafios enfrentados, venceram e prosperaram perpetuando por gerações sua cultura, suas tradições.

Essa narrativa heroica se manifesta também no discurso de Beatrice, que aponta a importância da superação dos imigrantes não apenas para aqueles que viviam no Brasil, nas chamadas colônias italianas, mas também para aqueles que, ficando na Itália, se beneficiaram em alguma medida do trabalho dos imigrantes. Ao abordar a importância de intercâmbio entre o seu município e a Itália, ela relata de profissionais italianos que já estiveram no município onde atua.

Beatrice: [...] **eles virem pra cá, profissionais da Itália, mandados pelo governo italiano pra essas cidades, que foram colonizadas pelos imigrantes...** porque, queira ou não queira, esses imigrantes também favoreceram aquele pessoal que ficou lá, né... porque se eles conseguiram se reerguer é porque teve muitos que saíram, né...daquelas localidades, senão todo mundo ia morrer de fome...

Além de Ana, nenhuma das outras professoras entrevistadas mencionou livro que contasse a história da imigração italiana em sua cidade ou no Sul do Brasil, mesmo tendo sido questionadas a respeito de materiais didáticos e paradidáticos utilizados nas aulas de italiano. Esse ponto é digno de nota porque, além de os discursos das docentes entrevistadas fazerem emergir uma narrativa similar em relação à imigração, Maria afirma que lutou para inserir no currículo de italiano a história da imigração, para que os alunos entendessem o motivo de estudar italiano. A professora relatou todo o processo de contação de história que desenvolve com as turmas de anos iniciais, o qual está transcrito praticamente na íntegra a seguir. Apesar de longo, trata-se de um trecho importante da entrevista, o qual traz toda a narrativa da imigração e, além disso, indícios significativos sobre o fazer pedagógico da docente.

Maria: Isso aqui fui eu que lutei muito pra colocar...a história da imigração italiana em [...], isso eu conto até o terceiro ano... [...] eu conto, assim, que a Itália estava em guerra, na verdade os estados estavam tudo em guerra...tipo na guerra mundial... e eles ouviram falar num país que se chamava Brasil... eu coloco o mapa da Itália aqui, com **os italianos tudo com a carinha triste...** aí eles **ouviram falar de um país que se chamava Brasil**, colo o mapa do Brasil aqui em baixo, mais em baixo... a Itália fica mais aqui em cima, no continente europeu e o Brasil fica mais aqui em baixo, na América do Sul e eles já vão aprendendo um pouquinho, né... aí eles ouviram falar em um país que se chamava Brasil, eles pegaram e pra chegar da Itália no Brasil, eles têm que atravessar o quê? [...] o mar... e vocês acham que eles vieram de quê? “ah, de barco...” [...] uma coisa maior do que o barco, o que que é? “um navio...” isso, eles vieram de navio... daí eu **tiro a carinha triste e coloco eles tudo com a carinha feliz dentro do navio**, a **bandeirinha da Itália**, eles vêm navegando aqui e chegaram aqui... **não tinha nada...** não era tudo bonito como tá assim, óh, que tinha a escola, o posto de saúde, tinha estrada, calçada, não tinha nada... quer dizer, nada, não, tinha os

índios que moravam aqui... que **a gente não pode omitir a história também... aí falo um pouquinho dos índios**, falo que entraram em confronto, mas depois eles acabaram se entendendo... é que é o primeiro aninho, né... ah, eles adoram ouvir a historinha da vinda dos imigrantes, depois eles ilustram a história... eles chegaram aqui, tiveram que cortar algumas árvores, eles tinham que fazer casa pra morar, era tudo mato, picada de estrada, né, e tal... “e do que que vocês acham que eram as casas deles? Se não tinha material de construção pra comprar, areia, tijolo, cimento, do que vocês acham?... de algo tinha na natureza, gente... de algo da natureza, de tábua... mas outra coisa... de pedra [...] dá umas três ou quatro aulas, daí eles ilustram... por isso que **eu lutei muito pra colocar, porque eles têm que saber...** [...], que foi o italiano que permitiu a vinda... falo da abolição dos escravos... que **estavam precisando de mão de obra pra trabalhar, né... e a Itália tava passando por dificuldades**, não tinha trabalho, eles começaram a trazer os imigrantes italianos... **e sabe quem eram os imigrantes italianos? Era o meu nonno**, o pai do meu pai, meu *nonno*, veio com três aninho, não dava pra trabalhar, mas **eram os tataranonno de vocês... com toda a certeza**, eu digo pra eles... aí depois de tudo feito... aí eu vou colando as casinhas de pedra... as plantações de milho, vou colando tudo no mapa do Brasil... [...] aí eles pegam assim e nunca mais esquecem do jeito que é contado pra eles... daí coloca o nome e o dia que foi fundada [...]... então, **tá vendo por que que a gente aprende italiano? Porque quem fez a nossa cidade foram os italianos**, claro que teve ajuda dos alemães, porque a nossa região também tem muitos alemães, não podemos desconsiderar eles, os portugueses, mas a maioria foi de italianos... **daí a gente tem aula de italiano pra não deixar morrer a nossa história, uma homenagem** a eles e nós vamos aprender a falar italiano, porque um dia, se vocês quiserem, também podem passear na Itália... uma motivação.

A narrativa de Maria corrobora a mesma história de superação que já abordamos, pois retrata italianos tristes na Itália, os quais ficaram felizes ao vir para o Brasil e aqui trabalharam muito para construir, no meio do mato, onde não tinha nada, toda uma cidade. Essa memória compartilhada perpetua também certas narrativas a respeito da história do Brasil, como o fato de a imigração ter vindo responder a uma demanda por mão de obra, sendo que, no Sul do Brasil, essas pessoas foram enviadas em sua maioria para lugares remotos, ainda inabitados, e não para fazendas para servir de mão de obra. Além disso, por mais que se mencione os indígenas (“a gente não pode omitir a história também...”, que “se desentenderam” com os italianos), essas narrativas seguem perpetuando o discurso de que não havia nada antes da chegada dos europeus (narrativa essa não exclusiva dos imigrantes italianos, mas oriunda de um discurso etnocêntrico que, desde o século XVI, vêm invisibilizando a história e a presença dos povos originários).

O fato de a professora mencionar a presença de indígenas, indica o reconhecimento da presença dessas pessoas, o que não necessariamente implica um reconhecimento desse grupo étnico na constituição da comunidade onde se insere. Compreendemos que se trata de uma contação de história para anos iniciais e que, portanto, certos pormenores críticos não seriam

atingidos pelos estudantes, no entanto, a história segue completamente centrada na italianidade, único elemento de coesão para a composição da comunidade que se estabeleceu onde antes “não tinha nada”. E essas pessoas, trabalhadoras e corajosas, os italianos felizes (“eles tudo com a carinha feliz dentro do navio, a bandeirinha da Itália”) que prosperaram no Brasil são, “com toda a certeza” os antepassados da professora e dos estudantes (“os *tataranonno* de vocês... com toda a certeza”).

Eis o motivo pelo qual se deve estudar o italiano na escola: “pra não deixar morrer a nossa história, uma homenagem a eles”. Trata-se de um mecanismo de preservação, para não deixar morrer essa história que habita já, de certo modo, a memória coletiva dessas comunidades. Mais do que isso, é uma “homenagem” àquelas pessoas tão importante que trabalharam arduamente para a construção da comunidade e que, além disso, são os antepassados, membros da família das alunas e dos alunos que escutam a história. (*nonno, tataranonno*). Tamanha é a confiança nessa narrativa de formação de uma comunidade de imigrantes italianos que, mesmo que a criança não perceba isso na sua família à primeira vista, a ascendência está lá, basta procurá-la para encontrá-la, conforme aponta Ana.

Ana: alguns dizem, ah, não, professora, **mas eu não sou descendente, por que a gente tá aprendendo italiano? Então vamos fazer a árvore genealógica, vamos começar lá dos nossos tataravôs, você vai perceber que sim, você é descendente** de italiano, então a aceitação é bem grande... todos eles gostam, é bem legal.

Mais do que a confiança na validade dessa narrativa, também se faz presente no discurso de Amora o valor da imigração, que contribuiu para sua identidade italiana e para sua decisão de estudar italiano.

Amora: eu optei por estudar a língua italiana justamente porque eu queria ser professora, desde pequena, então, na verdade não tinha essa necessidade de ser especificamente da língua italiana, porém, acho que por já estar familiarizada com a língua e por gostar muito, e achar que **a imigração merecia uma contribuição**, né...de seguir incentivando o uso da língua, então eu fui especificamente pra [...] pra cursar Letras-Italiano,

Os trechos de entrevista destacados contribuem para que possamos definir a relevância da imigração na constituição da identidade italiana nas comunidades investigadas. Ao nos debruçarmos sobre a memória coletiva que emerge do discurso das docentes, levantamos algumas questões que entendemos pertinentes para se pensar esses discursos a partir de uma perspectiva crítica. Nosso objetivo não é confirmar ou contestar a validade desses discursos, mas tensioná-los e discutir suas reverberações na sala de aula de italiano. A memória coletiva a respeito da imigração italiana em SC, por exemplo, tem implicações diretas nas aulas de

italiano, visto que, em alguns casos, se torna conteúdo mesmo das aulas de italiano, seja na narração da professora, seja por meio do livro (traduzido para o talian, e não para o italiano standard). Além disso, essa mesma memória coletiva parece se manifestar também nas situações de tensionamento (que emergem dos próprios estudantes) entre língua e dialeto, situações essas apontadas por todas as docentes. Nesse sentido, é possível afirmar que, junto à língua, a memória coletiva sobre a imigração é um dos mecanismos de coesão da comunidade, que compõem também sua identidade.

5.5.5 Relação entre língua italiana e cultura italiana

Além da temática da imigração em si, outra regularidade que se manifestou nos discursos das docentes entrevistadas foi a questão da cultura italiana, entendida como um conjunto de costumes ou tradições consideradas italianas por terem sido trazidas pelos imigrantes. O aspecto cultural, portanto, não é evocado isoladamente, se manifesta em sua relação com a língua e com a imigração. Conforme já apresentado nas seções 5.5.1 e 5.5.4, a questão cultural é usada para justificar, junto com o histórico de imigração, a oferta de italiano na cidade. Mais do que isso, todas as professoras entrevistadas usam o termo “cultura” ao menos uma vez para reiterar a importância da oferta de italiano nas comunidades onde atuam.

Maria: [...] nós éramos 95% da população... é... italiana, né... então, viu-se que se fazia necessário, se fazia... pra manter, **pra resgatar a cultura**, pra resgatar... um modo também de homenagear, né... manter viva a nossa tradição, né... manter viva, né... pra não deixar morrer.

Ana, por exemplo, relata que a oferta estava relacionada a uma vontade de proporcionar algo referente à cultura para os filhos dos “colonos” e que a língua italiana foi tão bem recebida pela comunidade que acabou sendo inserida no currículo escolar. Esse relato confirma a ideia de que a língua, em particular o italiano, é um forte componente da cultura, neste caso uma cultura reconhecida como italiana.

Ana: Aqui na [...], no município, iniciou [...] com um projeto de uma empresa [...], que ela queria **trazer algo pros filhos dos colonos**, então eles queriam ofertar informática e **algo referente à cultura**, e, como aqui, a maioria é descendentes italianos, a gente, a escola, na época, né... optou pela língua italiana [...] era pra ser só um projeto daquele ano, mas a aceitação foi bem grande e passou pra grade curricular da escola.

A mesma relação entre língua e cultura parece repercutir no discurso de Beatrice, a qual associa a oferta de italiano a uma ligação com a “época dos antepassados”, discurso

similar àquele de Maria que destaca a manutenção e mesmo o resgate das tradições. Além disso, Beatrice defende que, mesmo para aqueles que não são descendentes de italianos, aprender uma nova língua pode trazer benefícios, como ampliar a visão de mundo conhecendo outras culturas, mencionando inclusive a globalização.

Beatrice: eu acho que sim, porque **permanece a ligação, né? Desde a época dos antepassados**, mesmo **quem não tem descendência**, vai, né? Gostar de conhecer uma cultura diferente, como eu também gosto de, né? conhecer a cultura lá do Nordeste, de outro país, acho que isso é fundamental, ainda mais em 2021, que nós estamos, fala tudo de globalização e tudo, que isso ... a criança, acho que nessa época ela tem que ser mais ainda, tem mais coisas, acho que ainda é pouco oferecido, [...] aqui só começa desde o primeiro aninho, teria demanda pra começar até no ensino infantil. Acho que isso é uma ... **a criança, ela acaba tendo uma outra visão, né? mais ampla, né? do mundo**, quanto mais que ela vai aprendendo, **mais língua**, quanto **mais cultura**, tudo, na parte da música, na parte da gastronomia.

Ao destacar que quem não tem ascendência italiana vai conhecer uma cultura nova, o pressuposto é o de que estudantes descendentes de italianos vão conhecer a sua própria cultura (“permanece a ligação, né? Desde a época dos antepassados”); indo, assim, ao encontro do que apresenta Maria. Evocando desse modo esse mesmo discurso, Sara aponta que a questão da cultura local acaba contribuindo para despertar o interesse não só de estudantes descendentes, mas também daqueles que “não fazem parte da cultura” (isto é, não têm qualquer ralação com a imigração italiana). Isso porque estes últimos morariam “numa cultura italiana”, desse modo, aprender italiano contribuiria para que entendam um pouco da cultura local.

Sara: tem essa, essa questão familiar assim ali, né... tem essa questão da descendência que influencia bastante essa questão de ah... é... **mora numa cultura italiana**... porque até tem alguns que vêm de fora, né, tem bastante alunos que vão e vem assim, né, tem essa questão de ... e aí **esses alunos que não fazem parte da cultura** também às vezes eu vejo que eles têm interesse em aprender pra, tipo, **entender um pouquinho da cultura do povo aqui**, o que que o povo tá falando, algumas palavras que eles ouvem falar o dialeto, daí eles não entendem nada...

Novamente se manifesta a ideia de que as pessoas de fora da comunidade, pessoas que não têm ascendência italiana e que, portanto, não compartilham a cultura local, teriam contato com uma cultura nova. O subentendido, portanto, segue o mesmo, ou seja, a italianidade (e todos os aspectos que ela implica, da língua aos costumes) já faz parte da cultura de alunos e alunas da comunidade. Amora, no mesmo sentido, destaca a presença marcante da cultura

italiana na cidade onde atua, trazendo também, assim como Beatrice, uma perspectiva mais ampla para reforçar a importância da oferta de italiano.

Amora: E também digo... e se nunca forem para a Itália, se nunca se cruzarem com um italiano, se nunca ... se não vê sentido nenhum, é um diferencial pra ti conseguir um emprego e ganhar um salário melhor, se tu fala uma língua estrangeira, tu pode assistir um filme em italiano, porque tu pode ler um jornal em italiano, ler um livro em italiano...tu mora numa cidade, onde **sempre tem esse tipo de cultura italiana, sempre tem coisas artísticas relacionadas à Itália**, então... que é bom para o indivíduo de [...] ali, um morador que sabe mais de uma língua além do português e do inglês...então fora não vai.

Enquanto as outras professoras parecem presumir que, em alguma medida, a cultura italiana é também dos estudantes da comunidade (vistos como descendentes de imigrantes italianos), Amora traz a perspectiva de ampliação da visão de mundo (que também foi mencionada por Beatrice) a partir da aprendizagem de uma nova língua: “é um diferencial”, abre a possibilidade de assistir a filmes em italiano, ler jornais e livros em italiano. Além disso, a professora menciona também o fato de que na cidade “sempre tem esse tipo de cultura italiana, sempre tem coisas artísticas relacionadas à Itália”, portanto essa relação com a Itália se manifesta na comunidade de outras formas além da oferta do italiano.

Essa presença de uma cultura italiana manifesta além da língua foi apresentada também por Ana, que explica que, junto com o italiano, foi inserido nas escolas aulas de dança italiana.

Ana: ah, e **tinha também a dança italiana, a dança italiana**, ela deixou de ter aqui no município acho que faz uns três ou quatro anos por falta de profissional, mas tinha, **eles faziam apresentações**, era bem legal mesmo.

Para além da oferta de italiano e dança na esfera escolar, as professoras mencionam a presença da “cultura italiana” em diferentes esferas sociais, desde as famílias até festas públicas. Ao serem questionadas sobre a presença de línguas italianas fora da escola, Beatrice e Ana trazem relatos a respeito da esfera familiar.

Beatrice: **Todo esse período que eu lecionei, vários depoimentos, eles deram... uma que a família, né... de objetos que eles têm em casa, livros...** eles trouxeram até bíblia antiga, livrinhos de época, sabe... de novena ... coisa assim, da época que ... tem muita coisa guardada, assim, que ... aqueles quadros, tudo, pra eles é uma coisa, assim, sagrada, como se fosse algo, que, né...que eles têm muito respeito ...

Ana: Sim, sim, **o jogo de mora ainda tem alguns, tem, é... antigamente tinha mais aquele costume de se encontrarem pra cantar, pra sanfona, sabe?** Tinha bastante.

Por mais que não usem especificamente a palavra cultura, as professoras trazem elementos que representariam uma italianidade, costumes e objetos associados a tradições de uma outra época e que são vistos, inclusive, como “uma coisa, assim, sagrada”. A docente não dá muitas pistas para explicar onde reside a sacralidade desses objetos, a qual também não foi abordada no momento da entrevista, que estava mais centrada nas questões linguísticas, sobretudo a relação entre língua e dialeto. Em referência ao comentário de Ana, no entanto, perguntamos se na cidade tem, então, um elemento cultural, ao que ela responde afirmativamente.

A: Sim, tem... como eu disse, **é uma cidade do interior ... tem em torno de 3 mil habitantes, a população, então a cultura aqui ainda prevalece.**

A ideia de que a cultura prevalece parece dialogar com o que apresenta Maria, que também aborda em seus relatos a presença, na esfera familiar, de elementos associados a uma ideia de cultura italiana, tais quais música, jogos, além da própria língua. Maria espontaneamente cita a história de sua família e como guardam objetos associados a um ideal de italianidade.

Para além da esfera familiar, Maria cita ainda várias atividades culturais da cidade onde atua, incluindo festas étnicas, as quais não podem ser nomeadas neste texto sob o risco de identificarem a docente. Da mesma forma, Beatrice, ao abordar a questão do dialeto e defini-lo como algo mais cultural (ver seção 5.5.2), menciona também ações de centros de cultura italiana, como o *Circolo Trentino*. Quando questionada se há na cidade algum centro de cultura italiana, responde afirmativamente e indica, inclusive ter participado dessa entidade.

Beatrice: **Há mais de quarenta anos...** fora com a pandemia, eu cheguei a participar de 2013, eu cheguei, né, a participar... e assim, o que ali eu notei foi essa parte da família, **algo familiar, de como as famílias italianas vivem, assim, aquela tradição da decoração, da música, tem toda a parte das festas,** essa parte assim, o que é oferecida no **círculo** mesmo.

Beatrice menciona ainda a relação da cidade com a cultura italiana por meio de sua ligação com Trento. Beatrice reforça, ainda, a associação entre língua italiana e cultura italiana ao afirmar que “é uma cidade de tradição e cultura italiana” e sugerir que a oferta de italiano é uma resposta a essa demanda local.

Beatrice: [...] recebeu o título de [inaudível] trentino, que é a capital trentina em Santa Catarina, essa lei do... na prefeitura tá assim elaborada há anos, como é **uma cidade de tradição e cultura italiana**, foi oferecido esse ... essa língua devido a essa demanda.

As professoras entrevistadas sinalizam, portanto, que circula na comunidade um discurso de uma cultura italiana, associada a uma língua italiana. Duas das docentes, inclusive, a receptividade de estudantes e da comunidade em relação à oferta de italiano, associando essa recepção justamente à questão cultural. Ana já havia relatado que a aceitação da comunidade em relação à oferta de italiano foi boa e que por isso a língua passou a integrar a grade curricular; além disso, a professora acrescenta que acredita que a aceitação da comunidade continuará a mesma. Ademais, Beatrice, Maria e Amora indicam a valorização do italiano por parte da comunidade.

Ana: Acredito que a aceitação deles continue da mesma forma... **é um resgate da cultura, sabe...** pra continuar de gerações em gerações, pra não ir se perdendo.

Beatrice: Na verdade, assim, no início eles não têm uma noção da **grandiosidade**, né... de estudar uma língua, só na prática, né... percebendo e tal, né... eles vão perceber as vantagens e como é interessante, mas o que eu vejo, assim... é que hoje em dia tem muita coisa, né... que é oferecido... talvez por isso é que perde-se um pouco a motivação, mas eu não... eu mesmo, assim, pessoal, não posso reclamar, por que **eles gostam bastante, não sei se porque o italiano é, assim, uma língua alegre**, eu vejo, uma língua que tem muita riqueza, né... **uma língua rica, que pode costurar, digamos, com a parte da cultura**, com outras, né... com outras disciplinas, com tudo, né... praticamente, eu vejo, assim, que a demanda é boa.

Beatrice menciona a “grandiosidade” do italiano, que não necessariamente é compreendida por todos os estudantes. É possível que ao tratar dessa grandiosidade ela se refira particularmente à questão história ou mesmo cultural, pois logo em seguida menciona que o italiano é uma língua alegre e que pode “costurar” com a cultura. Por mais que a docente sinalize que muitas coisas estão ao alcance de estudantes e que talvez isso faça com que percam a motivação, ela afirma que não pode reclamar da receptividade dos alunos (“eles gostam bastante”). Maria e Amora, para além dos alunos e alunas, tratam da receptividade por parte da comunidade.

Maria: Agora, trazendo pra comunidade, a comunidade, os adultos, querem muito aulas de italiano, até a Secretaria de Cultura, ela tinha umas oficinas pra desenvolver... e eu sempre disse: “óh, vamos desenvolver italiano, né, gente... porque **a gente já tá bem destacado na gastronomia, na dança, no canto... e a língua, vocês vão deixar morrer?**”, eu disse: “ porque só o que a gente tá dando em sala de aula não tá chegando, não tá... nós temos que fazer oficina, gente, nós temos que destacar isso aí...” Aí todo mundo vinha: “quando é que nós vamos ter aula de italiano”, eu dizia: “vão pedir pra Secretaria de Cultura, eu tô disponível”.

Amora: as mídias, a televisão local, estão sempre fazendo entrevistas, **tão sempre divulgando o trabalho do italiano...** existe esse apoio ... é o diferencial, é a “menina dos olhos” eu gosto de dizer [...]

Embora Amora não trate de cultura especificamente, é relevante considerarmos que a valorização do italiano pela comunidade local pode estar associada aos discursos sobre identidade e cultura italiana que parecem circular no município (mencionamos já a questão das línguas regionais e identificação com um ideal de italianidade). O relato de Maria, por outro lado, sinaliza, inclusive, uma demanda da comunidade por oficinas de italiano, indicando, desse modo, a identificação da comunidade com a italianidade. A docente afirma, ainda, que, na cidade, outros elementos, como gastronomia e dança, estão já bem destacados, enquanto a língua, parece estar em risco (e a língua, vocês vão deixar morrer?). Por mais que use o termo “cultura”, ao apontar esses aspectos Maria faz evocar dois discursos: i. aquele de uma cultura italiana associada a costumes e à língua (não necessariamente a língua dos antepassados da comunidade, mas ao italiano standard como representativo de uma ideia de italianidade); ii. aquele de que as línguas devem ser preservadas, o discurso apocalíptico sobre as línguas, fundado no princípio de que a língua, assim como a religião, é um bem cultural, que deve ser preservado. Essa crença na relação direta entre língua e cultura contribui, justamente, para a consolidação da manutenção da língua padrão (MILROY, 2011).

Algumas ações pedagógicas relatadas pelas professoras entrevistadas parecem sinalizar para essa relação intrínseca entre língua e cultura. Ana, por exemplo, destaca um evento, realizado pela escola e para as famílias, o qual parece, justamente, destacar aspectos da cultura italiana conforme compreendida pela comunidade.

Ana: A gente também... acontecia é... [...] **um dia na Itália**, certo? com apresentações de alunos, com ...é...teatro, com ...é... a comida típica italiana... [...] a escola faz essa organização com as famílias.

Além disso, Ana aponta também a prática de visitar uma cidade vizinha que tem museus e marcos arquitetônicos que representariam a cultura e as tradições italianas. Ela indica que o objetivo é justamente que os estudantes “tenham contato”.

Ana: gente até queria ter feito uma saída de campo, que era até a cidade vizinha, [...], né... pra tá vendo... [...] tem **alguns marcos bem marcantes da cultura italiana**, a gente tá tentando organizar, mas perante a pandemia, a gente ainda não pode fazer nenhuma saída de campo, mas todo ano a gente tenta tá levando os alunos pra eles terem contato mesmo, tá visualizando como era.

Maria também sinaliza a relevância do aspecto cultural nas aulas de italiano, indicando que às vezes precisa deixar “a língua em si” (ver seção 5.5.3) em prol de conteúdos mais culturais, como a história da imigração (ver seção 5.5.4), a qual a docente afirmou (mais de uma vez durante a entrevista) ter lutado para inserir no currículo.

Maria: Não, gente, vamos parar tudo e vamos ver por que que ele [o aluno] tá aprendendo italiano, por que ele não tá aprendendo espanhol [...] Por que o italiano?... ah, eu bati o pé... **vamos contar a história da imigração italiana... conto mesmo...falo tudo...** do [...], que foi o italiano que veio para intermediar a vinda dos italianos, a medição de terras, como é que era feita pelo agrimensor, né... doavam essa terra... mais ali pro nono ano, sabe...pros maiores... como a medição de terra era feita...e dizem que davam um pedaço de terra, na verdade eles trabalhavam e davam parte do trabalho deles, do produtos deles pro governo e pro [...], negociante, responsável pela vinda deles, [...] mas eles tinham que pagar o pedaço de terra deles.

Além disso, a docente insiste, reiteradamente na importância da “questão cultural” para as aulas de italiano, sobrepondo-a ao ensino da língua.

Maria: mas, assim, **meu empenho é grande, mais pela questão cultural...**sabe... claro que eu tenho que ensinar italiano, tenho a minha consciência que eu tenho a gramática, tenho tudo...mas, assim, **a questão cultural eu valorizo muito...**sou muito, assim, de valorizar essa cultura...

Por mais que Amora não se detenha tanto nessa questão da cultura, em particular, essa questão se faz presente nos relatos de suas práticas pedagógicas. A docente explica que, antes de o município adotar apostilas, ela costumava trabalhar por meio de projetos semestrais que partiam de uma temática, a qual envolvia, pelo que a professora relata, elementos culturais associados à Itália.

Amora: eu criava projetos, porque eu não tinha uma apostila... [...] **eu escolhia um tema para aquele semestre** [...], então o primeiro tema que eu escolhi foi o carnaval de Veneza, e aí, este tema norteava, de primeiro a nono ano, as minhas aulas, e dali, primeiro aninho, então, eu explorava um tipo de conteúdo, né... as cores primárias em italiano, por exemplo, segundo aninho as cores secundárias... aí, terceiro aninho a gente já conseguia fazer a mistura de algumas cores, tudo em italiano...aí assim, tu consegue trabalhar o tema da produção de máscaras, da produção de fantasias, de como funciona o carnaval lá, como funciona o carnaval aqui, cultural, gastronômico, histórico, não importa, então o carnaval de Veneza, cidade de Veneza e com conteúdos, no meio disso, específicos de cada nível, então, as crianças do primeiro e as crianças do nono tinham o mesmo assunto, mas elas tinham cobranças diferentes e também exposição ao conteúdo diferentes, e sempre funcionou muito bem, é um jeito que eu gosto muito de trabalhar, porque daí no próximo ano eu escolho um tema diferente, onde todos vão ter acesso àquilo lá, [...] **então, todos esses anos, eu fiquei neste formato de ensino, em forma de projeto**, aí 100% trabalho multidisciplinar, interdisciplinar, acompanhando o que as professoras alfabetizadoras estavam fazendo na sala de aula e propondo assuntos similares de conteúdo, né...com o tema do carnaval, muita parte prática, muita exposição de trabalho, muita dança... **a gente fez carnaval de Veneza, a gente fez desfile de carnaval, a gente produziu gôndola**, infinito, tá... tô dando o exemplo do carnaval pra ti entender, mas ao longo desses anos foram vários projetos diferentes, **teve o do pinóquio, que lá o**

nono ano consegue fazer um teatro de pinóquio, o primeiro aninho consegue construir a história só com palavras chaves, né...

O relato de Amora, além de contribuir para que tenhamos traços de um cenário pedagógico de oferta de italiano, destaca a importância do elemento cultural no ensino do italiano. Essa importância não é marcada no discurso pela defesa reiterada da importância de preservar uma cultura italiana, mas na escolha dos temas norteadores dos projetos por ela desenvolvidos. Em outro trecho da entrevista, ao destacar o valor atribuído ao italiano pela Secretaria de Educação, a professora relata que levou estudantes para uma apresentação sobre a imigração na praça.

Amora: Meus alunos e os pais sabem disso, e por parte da Secretaria da Educação a mesma coisa, eu **me sinto muito valorizada**, me sinto muito... acho que tudo que eles podem, eles me ajudam, eu quis comprar dicionários pra todo mundo, eles compraram, eu quis levar pra fazer uma apresentação na praça, mandar fazer roupinhas dos imigrantes, né..., tudo... todo o apoio, todas as ideias que eu tenho, sou bem acolhida e recebo, dentro do bom senso, assim, tudo o que eu preciso, então, acho que é isso.

O trecho acima demonstra, além da presença de um componente cultural (apresentação da imigração) nas aulas de italiano, a valorização do italiano, não só pela comunidade (como já apontado por outras professoras citadas nesta seção), mas também pelas instituições da cidade (neste caso a Secretaria de Educação). Este último trecho de entrevista, somado aos outros citados nesta seção e nas seções anteriores, indicam que a manutenção da oferta de italiano nesses municípios está atrelada a um forte componente cultural e identitário. Tal identidade passa pela língua, tanto o italiano standard, enquanto mecanismo de coesão de uma identidade italiana, quanto as línguas regionais italianas — chamadas de dialetos — que representam em certa medida uma tradição local. Além do componente linguístico, essa identidade é informada também por uma memória coletiva sobre a imigração italiana no Sul do Brasil, a qual não necessariamente condiz com história da imigração, mas que se manifesta na comunidade e nas práticas docentes das professoras entrevistadas, contribuindo para a perpetuação de um senso de coesão entre as comunidades de descendentes que, embora tenham uma formação complexa, se veem como italianas.

Como não estava entre os objetivos da tese investigar o conceito de cultura ou buscar definições de cultura italiana entre docentes de italiano, os dados aqui apresentados não são uniformes. No entanto, diante da emergência da questão cultural nos discursos das professoras entrevistadas, julgamos importante trazê-la para discussão. Mais uma vez reiteramos que, ao propormos essas discussões, não pretendemos validar, tão pouco invalidar, as práticas

pedagógicas das docentes entrevistadas. Nosso intuito é trazer à tona esses discursos tensionando-os de modo a aventar formas de compreender os discursos sobre a língua e suas reverberações nas práticas docentes nos cenários investigados.

5.5.6 Políticas linguísticas e sala de aula de italiano

Considerando o objetivo geral da pesquisa, problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina, atentando para o modo como essas políticas se manifestam nos discursos docentes e como impactam na práxis, a entrevista incluiu questões referentes à inserção do italiano no currículo das escolas municipais. Dessa forma, as políticas linguísticas para o ensino de italiano foram amplamente abordadas pelas professoras. Um dos primeiros pontos sobre o qual as docentes discorreram foi, justamente, a implementação do italiano na rede municipal.

Amora: [...] quando começou, não era um projeto de lei, **era um projeto de governo** daquele gestor que tava na cidade e que observou que a colonização alemã é fortíssima, que **a colonização era fortíssima** e buscou meios de parceria com a Itália, meios de parceria com os centros de cultura italiana e proporcionou isso pra comunidade [...]

Ana: [...] no município, iniciou em [...], com um **projeto de uma empresa** [...] que ela queria **trazer algo pros filhos dos colonos**, então eles queriam ofertar informática e **algo referente à cultura**, e, como aqui, **a maioria é descendentes italianos**, a gente, a escola, na época, né... optou pela língua italiana e aí, em [...] mesmo, as duas disciplinas passaram pra grade curricular da escola e até então... e continua... era pra ser só um projeto daquele ano, mas **a aceitação foi bem grande** e passou pra grade curricular da escola.

Beatrice: Em [...] que foram implantadas nas aulas de italiano em todas as escolas... **antes era só no centro**, só no [...] que **era um projeto**, né... [...] como eu me [inaudível] eu fui trabalhar, né... em todas as escolas [...] Como eu sou assim, efetiva, né... no papel, digamos, antes, como a outra professora, ela assumia sempre cargo administrativo, eu ocupava, né...a vaga dela, só que como a carga horária também aumentou, mesmo se eu tivesse quarenta aulas, não ia suprir, assim, né... [...]

Maria: **foi uma administração que colocou** como... eu não sei se foi um vereador ou se foi, né... que colocou como disciplina, né no currículo escolar pro aluno ter uma aula de italiano por semana, quarenta e cinco minutos...

Sara: Eu acho que foi lei, assim, até... agora eu não sei dizer certo como que foi, né... mas **pela questão da descendência** e também acho que do pacto do *gemellaggio*, aquela coisa, né, com a cidade italiana, daí a partir disso eles... e porque tem bastante descendentes de italianos, e tal, que fundaram a cidade, daí por essa questão daí montaram assim... acho que é uma lei... [...] Então, são... a

duração das aulas é 56 minutos, cada aula... as aulas de italiano são uma vez por semana, então cada turma tem uma aula por semana de 56 minutos, né, de italiano

Embora Sara e Maria não apresentem informações mais precisas sobre o início da oferta, ambas sinalizam, assim como as outras docentes, uma lei que insere o italiano no currículo. Amora, Ana e Beatrice, por outro lado, explicam que a oferta iniciou como um projeto antes de ser inserida no currículo por meio de mecanismos legais. Ana relata, inclusive, que a iniciativa partiu de uma empresa privada e que, no mesmo ano, foi abraçada pela administração pública porque “a aceitação foi bem grande”. Conforme mencionamos na seção 5.5.1, a oferta de italiano é justificada pelo contexto de imigração e pela identificação com um ideário de italianidade; nesse sentido, verificamos que a oferta de italiano está associada a uma demanda local que leva à implementação de políticas públicas.

Destacamos também, no discurso das docentes, a referência ao fato de que a política pública foi implementada por uma administração em particular. Esse ponto é relevante, pois a oferta de italiano pode oscilar (cf. discutimos na seção 2.3) de acordo com a vontade de gestores que tendem a mudar com a alternância de governos. Nesse sentido, o fato de a administração pública inserir o italiano no currículo por meio de mecanismos legais garante, em alguma medida, a manutenção dessa oferta, mesmo com a alternância de gestões. Esse ponto também é enfatizado pelas docentes entrevistadas, quando lhes pergunto se acreditam que as mudanças na LDB, as quais instituem a obrigatoriedade do inglês a partir do 5º ano, podem interferir na oferta de italiano.

Beatrice: acho assim, se é uma entidade fechada, ou como você comentou, se é extraclasse, aí no caso, corre o risco, sim, mas como **a nossa disciplina tá inserida no currículo**, então não sofreu isso.

Ana: [...] acredito que como **já virou na grade curricular** da escola, a aceitação também da comunidade foi supertranquila, todos eles gostam e **a língua inglesa sempre fez parte também da grade curricular** daqui da escola, então não interferiu em nada

Maria: não... até porque **tem uma lei**, né... **pra ti tirar uma lei não é fácil**, né... não tem como tirar... [...] tanto que eles têm que se bater ali a procura de professor, né...

Sara: [...] eu acredito que não porque, pela... essa questão da descendência, né, e essa questão de **já tá inserido na grade curricular**, e **já tá em consonância com o inglês**, também, né, os dois tão ali juntos, eu acho que isso não mudaria, assim, o cenário do italiano nas escolas de [...], por exemplo, em outros lugares eu não sei pela já está inserido na grade.

As docentes se demonstram confiantes de que a existência de uma lei regulamentando a oferta de italiano garanta, ao menos por enquanto, a manutenção da disciplina. Maria, por exemplo, é enfática a respeito da questão legal, mais adiante cita novamente eventos e elementos arquitetônicos da cidade que estariam associados à cultura italiana e salienta: “quem vai querer comprar essa briga de tirar o italiano?”. Essa pergunta da professora pode estar relacionada à sua convicção sobre a importância do italiano, mas aponta também para o discurso de que a língua, na sua comunidade, é motivo de orgulho, assim desagradaria a população caso sua oferta fosse interrompida. Ana também cita a aceitação da comunidade, dando a entender que, para além das políticas públicas, existe uma força local em prol do ensino de italiano.

A respeito da obrigatoriedade do inglês, além de destacarem a inserção do italiano no currículo por mecanismos legais, assim como Sara, todas as outras professoras apontaram que nas escolas onde atuam a oferta de inglês já ocorre, portanto não veem a mudança da LDB como um risco à oferta de italiano.

Ana: A nossa escola também oferta o inglês, sempre ofertou, o inglês já é ofertado desde sempre, e aí, [...] como eu disse, essa empresa veio com esse projeto, seria um projeto de um ano apenas, mas aí a escola aderiu e passou pra grade curricular [...].

Amora, por outro lado, aponta que qualquer disciplina que não integre a base comum curricular pode ser descontinuada, tendo em vista que depende de políticas locais para a sua manutenção. Essa compreensão também é compartilhada por Beatrice, que destaca a importância do apoio de governantes, apesar de acreditar que a inserção do italiano no currículo garante sua continuidade mesmo com a obrigatoriedade do inglês.

Amora: Se a Secretaria de Educação entender atualmente... entender que não se faz mais necessário ela pode repensar esse currículo, ela tem autonomia pra pensar...então não tem nenhuma disciplina, a não ser da base comum, que tenha essa garantia que não vá ser excluída de forma alguma, enquanto houver essa compreensão... [...] Só que eu entendo assim, né...Renata, que, **se eles têm uma efetiva** e é caracterizado desvio de função, que não cargo convidado, [...] **sempre tem que ter a oferta da língua italiana** e eu, estando em todos os grupos de discussão que a rede oferece, eu sempre vou garantir isso também, então quando eu fui convidada pra participar desse projeto aqui, eu disse, vai ser um prazer, aceito, quero, vou gostar muito, mas eu gostaria de garantir que o meu aluno, não seja interrompido o estudo dele da língua italiana.

Beatrice: aí é que tá o X da questão [inaudível], que às vezes tem governantes que, assim, incentivam, e às vezes, né... não dão valor, assim, pra isso, não ... ou mesmo em escolas, né... porque na época que eu trabalhava...eu trabalhei na [...] que foi uma escola estadual, né... que é uma escola estadual da cidade, aqui

também era oferecido três aulas de italiano, três aulas de inglês, mas assim óh, **se pega uma outra direção, se pega um outro digamos, uma outra equipe**, que eles estão ali, às vezes por política e não por mérito, **a gente vê que às vezes não incentivam, né...** como deveria.

Beatrice usa um exemplo da rede estadual para ressaltar a importância do apoio das gestões, nesse sentido salientamos que a oferta de italiano na rede estadual não era estabelecida por lei, mas sim como uma política governamental da gestão, o que de fato torna a oferta mais instável. De qualquer modo, percebe-se certa sensação de segurança em relação à oferta de italiano nos cenários em que tal oferta é regulamentada por lei. Independentemente de políticas linguísticas governamentais, porém, a oferta de italiano no cenário investigado parece se relacionar a políticas linguísticas *in vivo*, isto é, parece partir da comunidade um desejo pela oferta e por sua manutenção. Temos ciência de que essa conclusão é baseada apenas no discurso das docentes entrevistadas, as quais não necessariamente falam pela comunidade como um todo. Dito isso, reconhecemos que os discursos das docentes entrevistadas podem reverberar outros que circulam na comunidade; além disso, é preciso considerar o que já apontamos a respeito da identificação dessas comunidades como italianas, o que reforça a possibilidade que as políticas públicas sejam uma resposta a demandas locais.

Mais do que as políticas públicas para ensino de LE, as professoras parecem ver a falta de docentes como uma das principais dificuldades para a manutenção do italiano em seus municípios.

Maria: [...] mas é uma luta porque professor habilitado... **a pessoa que é habilitada em Letras Italiano às vezes não se submete a vir aqui, lá no interior**, como eu vou, 22 km pra dar aula de italiano, sabe... vai procurar o quê?... vai numa universidade, uma escola particular... não vai querer talvez daí ficar dando aula pra... pra criança de 1º ao 9º ano... que sabe que também a gente se limita um pouco também, né... a gente acaba se limitando porque não é... não é adulto que tu pode *cioè* dar tudo verbo no passado lá no perfeito... é... é um pouco complicado.

Amora: A vaga existe, o salário é o terceiro melhor do estado de Santa Catarina, as condições de trabalho são excelentes, mas **não tem pessoas interessadas em morar no interior do estado**.

Beatrice: O que eu vejo, que **o problema é profissionais, profissionais pra suprir essa demanda**... isso que vai, assim, né...faltar... que a [professora substituta], talvez ela vá voltar pro Rio Grande do Sul... [...] mas o que faltam é profissionais capacitados pra isso... **a demanda na nossa região teria**, tanto que teria condições de oferecer até no ensino infantil, mas faltam profissionais.

Ao relatar a falta de profissionais habilitados para a área de italiano, as três professoras indicam certa resistência no deslocamento de profissionais de regiões metropolitanas para

idades interioranas. Esse talvez seja um dos motivos que faz com que a maior parte das professoras que atuam no cenário da pesquisa não tenham formação em Letras Italiano. Há de se pensar também que, se é uma questão de deslocamento, a universidade poderia ofertar possibilidades, como cursos à distância (a exemplo das licenciaturas em Letras Português e Letras Espanhol), para atender a demandas das comunidades. Por outro lado, cabe questionar se se trata de uma questão apenas de deslocamento ou se envolve também outros fatores relacionados à formação do curso de Letras Italiano da UFSC¹¹⁵. Beatrice sugere a necessidade de outras políticas para atrair profissionais para essas localidades, tais quais a promoção de estágios para alunos do curso de Letras em cidades onde há oferta de italiano.

Beatrice: Tenho comentado, não sei ... no caso, eles acham sempre loucura da nossa parte... mas com essa globalização, com todos esses convênios, com todas essas *gemellaggio*, é claro que eles não querem vir pra cá, mas profissionais de lá... no começo pode ser estranho, né...mas veja a Universidade Federal do Paraná, que a [...], a professora [...], que ela lecionou e ela deu até cursos pra gente, né... assessoria... isso é tão bom, mas tão rico... essa troca, né... de vivência... professora de italiano, isso vai auxiliar bastante, no caso, **não precisaria ser o tempo todo, mas que constasse no currículo deles**, como uma coisa boa, uma experiência, um estágio... [...]

Assim, as docentes sinalizam, em seus discursos, um descompasso entre as políticas locais e aquelas globais. Parece que há, por um lado, uma preocupação de que a ausência de profissionais habilitadas possa vir a comprometer a oferta e, por outro, um desejo de ações que levem para esses cenários profissionais com formação na área. A exemplo disso, tanto Maria quanto Beatrice mencionaram o Magister¹¹⁶.

Beatrice: quando surgiu a oportunidade de fazer o magister Letras-Italiano aí eu fiz também, sempre tinha assim, esse... essa ligação...

Maria: o magister foi um achado... porque quem conseguiu fazer fez e agora não vem mais...

Mesmo que exista uma demanda local e políticas públicas na esfera municipal para atender essa demanda, parece que são requeridos outros esforços, como a formação de docentes. Nesse sentido, Sara cita um exemplo da esfera estadual:

¹¹⁵ Nos referimos especificamente à UFSC, por dois motivos: i. esse é nosso ponto de partida, estamos inseridos em um programa de pós-graduação sediado na universidade; ii. em SC, o curso de Letras Italiano da UFSC é referência na área de italianística, inclusive as docentes participantes desta pesquisa habilitadas em italiano são formadas pela UFSC.

¹¹⁶ Trata-se de um programa promovido pelo governo estadual em parceria com Instituições de Ensino Superior, entre elas a UFSC, com o intuito de formar docentes em diversas áreas, tais quais italiano.

Sara: Parece que eles [os alunos] têm que escolher, né, algumas disciplinas e tal, então meio que o estado, a escola estadual aqui escolheu algumas e aí eles ofereceram pros alunos escolherem dentre aquelas que eles já escolheram, né, daí eles até que tentaram a questão das línguas, o inglês é uma delas, né, que não sei se ... acho que é obrigatório, e mais uma língua estrangeira, que eles optaram pelo espanhol, pela questão de, eu acredito, de já ter o professor efetivo, ou com maior oferta de professora, algo nesse sentido, que aí eles vão oferecer o inglês e o espanhol.

Conforme discutimos na seção 5.3, com a implantação do Novo Ensino Médio, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina inseriu como componente curricular uma segunda LE (além do inglês, obrigatório). Dessa forma, as demandas locais talvez não sejam o principal critério para guiar a decisão das gestões na hora da escolha da segunda LE a ser ofertada em cada escola ou região. Precisaríamos de um outro estudo, mais adiante, alguns anos após a implementação do Novo Ensino Médio, para que possamos discutir os resultados e implicações dessas escolhas, ou mesmo um outro estudo direcionado à SED-SC com o intuito de compreender os critérios que norteiam essas escolhas agora. No entanto, as limitações do presente estudo nos permitem, por enquanto, apenas a possibilidade de, a partir dos discursos das docentes entrevistadas, apontar um descompasso entre políticas linguísticas locais (na esfera municipal, a partir das comunidades investigadas) e globais (na esfera estadual e federal).

A respeito de políticas públicas em âmbito mais global, quando questionada sobre a possível descontinuidade do italiano em sua cidade, Amora afirmou que vê uma tendência a ampliar o tempo dos alunos na escola o que contribuiria para a oferta de disciplinas que não estão na base comum, tais quais italiano.

Amora: Não, só se não tiver pessoas pra ocupar o meu lugar, porque essa informação que eu vou te dar a partir de agora é uma informação a nível nacional também... o que que a gente tem hoje, **a gente tem aquela intenção do MEC que as escolas atendam em período integral**, uma porcentagem de escolas, no Brasil todo, vamos dizer, duas três por cidade até cinco, que elas ofertem o ensino em contraturno, não precisa ser o integral, mas precisa ser em contraturno [...] tem hoje duas escolas de período integral e pro ano que vem, 2022, ela quer ter cinco polos de atendimento no contraturno, ou seja, outras escolas ofertarem contraturno gradativamente, de primeiro a quinto, depois sexto, sétimo, oitavo e nono ano, duas vezes por semana, depois três, quatro... então, esse retrocesso, ele não vai acontecer... daqui pra frente, o ensino integral, o ensino completo, oferta de coisas ... então, **por falta de oferta de vagas não vai acontecer**.

Na perspectiva de Amora, a possibilidade é que a oferta se amplie, sobretudo no município onde atua, a principal dificuldade que aponta para a manutenção é, justamente, a falta de profissionais. A oferta do contraturno ou do período integral certamente contribuiria

para a oferta de outras LEs, além do inglês, que já é obrigatório. Mesmo que exista essa intenção e até diálogos a esse respeito, não podemos ignorar que a implementação de um projeto dessa magnitude na educação básica brasileira esbarraria em alguns entraves, a começar pela disponibilidade de estrutura física para atender aos alunos em período integral, um projeto, portanto, a longo prazo. Enquanto essa intenção não se concretiza em políticas públicas a nível federal, o italiano segue sendo ofertado por meio, principalmente, de políticas linguísticas locais.

Entre as políticas linguísticas de promoção do italiano a nível global mencionadas pelas docentes, encontram-se ações realizadas pelo *Centro de Cultura Italiana* – CCI, com sede em Curitiba, mas que atende os estados do Paraná e de Santa Catarina. O CCI recebe verbas e materiais do governo italiano para a promoção da língua, por se tratar de uma entidade que atua em diferentes esferas, consideramos suas ações de uma perspectiva global. Na seção 5.2, abordamos o papel do CCI na implementação de leis para a oferta de italiano em alguns municípios catarinenses. Nos casos mencionados, o CCI se dispunha a fornecer materiais e formação docente como contrapartida para a inserção do italiano (curricular ou extracurricular) nas redes municipais. O CCI tem relevância nos cenários investigados, visto que todas as professoras, ao tratarem da oferta ou dos materiais utilizados, fazem referência à instituição.

Ana: Então, quando iniciou, [...] a responsável da Secretaria de Educação, ela disse que ela **entrou em contato com o CCI**, que é Centro de Cultura Italiana [...] que a matriz é em Curitiba, ela disse que na época que iniciou aqui, [...] **eles deram um suporte muito bom pra nossa escola, pra iniciar, ofertaram cursos** também que a que ocupa a direção fez esses cursos de língua italiana, e ela mantém contato até hoje, pra tá vendo a respeito de materiais, de coisas assim.

Beatrice: **Pelo CCI**, pelo Centro de Cultura Italiana - Paraná, Santa Catarina, **eles sempre, assim, tiveram o apoio**, digamos assim, sempre por perto durante todos esses anos, desde a nossa...né... faculdade, nesse período, até os dias atuais... tanto que todo **o material é todo fornecido por eles...** e veja, assim, que isso contribui muito, porque a criança, que ela não tem contato nenhum com a língua italiana, se ela tem o **materialzinho**, né... em outra língua, oferecido pelo governo italiano, na verdade, isso vem tudo do governo italiano... já ajuda, já é algo que ela vai ter de outra língua. [...] São apostilas, apostilas... e o terceiro ano e o quarto ano **foi a [...] que elaborou, é uma italiana, ela trabalhou também no Centro de Cultura e ela trabalhou no consulado [...]**

Tanto Ana quanto Beatrice falam do apoio do CCI no início da implementação do italiano no currículo; esse apoio veio por meio de formação docente e distribuição de materiais. Ana informa ainda que uma das professoras mantém contato com o CCI para se informar a respeito de materiais. Beatrice explica que o centro de cultura esteve “sempre por

perto” desde o início da implementação, e destaca que “todo o material” é fornecido pela entidade, com financiamento do governo italiano (“oferecido pelo governo italiano, na verdade, isso vem tudo do governo italiano...”). A distribuição de materiais é o principal aspecto citado por todas as docentes. Maria menciona brevemente, durante a entrevista, que realizou cursos de formação promovidos pelo CCI e pela UFSC, e depois destaca os materiais que recebe.

Maria: [...] **ele [CCI] veio nos fornecendo uma apostila**, sabe... de 1º ao 9º ano... **quem fez aquela apostila não tá em sala de aula, né...** porque, do primeiro ano ele veio lá...ele veio muito fraquinho...ele veio, tipo, para o pré-escolar, veio contornar...pontilhado, tudo a letra C, tudo a letra A, e lá no final, pontilhado a letra A... então, o que que eu faço eles fazer, então, como vem a apostila, a outra professora, ela não quer, mas o que eu disse pra minha orientadora pedagógica, deixa vim.

Por mais que Maria tenha ressalvas em relação ao material dos anos iniciais, considera importante que os alunos o recebam um material em língua italiana. Esse também foi um dos pontos destacados por Beatrice (“isso contribui muito, porque a criança, que ela não tem contato nenhum com a língua italiana, se ela tem o materialzinho, né... em outra língua”). Diferentemente de Maria, porém, Beatrice não faz críticas diretas ao material, embora o chame de “materialzinho” (o uso do diminutivo, em geral usado com conotação negativa, pesa sobre a relevância do material), e aponta que foi elaborado por uma professora universitária italiana. Esta última informação é apresentada em um tom positivo, como se o fato de a professora ser italiana e ter trabalhado também no consulado contribuísse para atestar a qualidade do material.

Como não tivemos acesso ao material de que falam as professoras, não podemos estabelecer que se referem ao mesmo manual. No entanto, consideramos relevante as duas perspectivas a respeito do material: uma que o considera de baixa qualidade, elaborado por pessoas que desconhecem a realidade da sala de aula (“quem fez aquela apostila não tá em sala de aula, né”); outra que, mesmo chamando-o de “materialzinho”, vê positivamente o fato de ter sido elaborado por uma professora italiana. Esse dissenso a respeito do material, evoca dois discursos, respectivamente: i. legitimação da qualidade do ensino de língua com base no fazer docente, na experiência de estar em sala de aula (talvez pelo fato de a professora, mesmo não tendo formação na área, ter experiência de ensino de italiano); ii. a legitimação da qualidade do ensino de língua pelo falante “nativo”, reconhecido como autoridade.

Quanto ao papel do CCI, destacamos que sua prática de realizar formações e fornecer materiais já é consolidada, visto que é mencionada por todas as professoras entrevistadas

apresentando esse ponto não como algo esporádico, mas como sistemático e contínuo. Amora, por exemplo, sinaliza que há alguns anos, quando se efetivou no município onde atua, a professora anterior havia sido formada pelo centro e utilizava material fornecido pela instituição.

Amora: Quando eu me efetivei [...], ele [o italiano] já existia há nove anos, só que numa forma diferente, tá...quando eu entrei [...], que abriu processo seletivo pra professor efetivo, a pessoa que trabalhava antes de mim, [...], **ela recebia aquele curso de formação do Centro de Cultura Italiana**, que era muito presente em toda Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, então **eles capacitam a cada seis meses uma pedagoga ou uma professora de história**, né...não importava a formação desde que tivesse licenciatura, e aí, **então essa pessoa usava as apostilas, né... como um auxílio**...na época era aquele *In italiano*, um amarelinho, toda a região usava aquilo lá, tanto Santa Catarina, Paraná quanto Rio Grande do Sul, era o livro base, né...que era disponibilizado pros alunos, inclusive cópias também, e aí a [...], ela não tinha domínio nenhum da língua, mas ela tinha esse apoio, como lecionar, o que ia em cada nível e era ofertado de primeiro a nono ano.

Diante da dificuldade de encontrar docentes habilitados para atuar na área de italiano nesses municípios, o CCI parece oferecer uma solução com o objetivo de iniciar e/ou manter a oferta: capacitar docentes de outras áreas (desde que licenciados) para as aulas de italiano e oferecer-lhes apostilas. No caso do município onde atua Amora, ela decidiu não utilizar mais o material fornecido pelo centro e, por vários anos, trabalhou por meio de projetos, conforme relatado na seção 5.5.5.

Amora: Então eu me efetivei, e aí a [...] saiu e eu assumi, não mais nesse formato de com o *In italiano* ali, o amarelinho, porque eu já tinha daí um certo ... não preconceito, mas um certo conhecimento em cima de que naquela época já não era mais tão bem aproveitada aquela forma de ensino e aí, o que que eu fiz? **Eu peguei um pouquinho da bagagem que eu tinha e elaborava meu próprio planejamento**, então não tinha uma apostila e não tinha livro, era uma **sequência didática** que eu organizei pra finalizar o ano, que eu entrei em agosto.

A professora explica também que, ao ser efetivada, a parceria entre CCI e o município se extinguiu (“o município efetivou uma professora, a partir daí essa professora caminha sozinha, sem mais esse suporte, porque ela tem uma formação, que teoricamente dá esse suporte”). Justamente diante de uma profissional habilitada e efetiva na área, a atuação do CCI parece não ser imprescindível, o que levou ao fim do convênio. Recentemente, porém, Amora decidiu adotar apostilas fornecidas por CCI, visto que realizou-se nova parceria entre o município e o centro de cultura.

Amora: No ano de [...], no final, o município foi procurado pelo Centro de Cultura Italiana de Curitiba e foi ofertado, não agora vamos capacitar essa professora pra

utilizar a nossa apostila do *In Italiano*, lá, mas vamos ofertar formações semestrais para todos os professores de italiano de Santa Catarina e Paraná... vamos trazer materiais da Itália, a Itália, ela tem essa parceria com esse Centro de Cultura Italiana, o consulado, e eles mandam **uma verba anual pra ser destinado à propagação da língua mesmo**, né...aí, então, o município de [...] e eu entendemos que sim, seria uma experiência boa, visto que tinha uma parceria anterior, depois tinha essa autonomia ao longo desses últimos anos, e que agora seria bom pro município ter essa experiência dessas apostilas e de toda uma equipe por trás da Universidade Federal do Paraná capacitando. [...] o Centro de Cultura Italiana fez essa parceria formal via documento, né... não é uma lei, mas tem essa parceria que tem várias regras, com... devido a ser sustentado pelo consulado italiano, é um contrato bem específico e bem rígido, tá...rigoroso, aonde **a contrapartida do município é pagar o meu salário, então, ou seja, é manter a professora de língua italiana efetiva, contrapartida do Centro de Cultura Italiana era fornecer apostilas desenvolvidas por professores da Universidade Federal do Paraná, por pedagogos, estudiosos da língua italiana**, fornecer anualmente, como material de consumo, ou seja, usado, depois fica para a criança, não precisa devolver, e formações a cada seis meses com tudo pago, então eu fui pra Curitiba umas cinco vezes, na pandemia aí parou, se tornou on-line, mas eu fui umas cinco vezes, três dias com hotel, alimentação, transporte, curso com várias professoras da Federal, muito bom.

O relato de Amora traz a informação (também apresentada por Beatrice) de que as ações realizadas pelo CCI integram uma política de promoção do italiano financiada pelo governo italiano. Depois de encerrada uma parceria entre município e centro de cultura, o próprio centro oferece a formação, iniciando, assim, nova parceria. Um dos pontos levantados por Amora é a capacitação docente promovida pelo convênio, a qual é de qualidade e desenvolvida por profissionais da área do italiano da Universidade Federal do Paraná. Essa parceria exige, como contrapartida do município, a manutenção de uma professora de italiano, como uma forma de garantir que a oferta se mantenha. Nesse sentido, destacamos que entre as políticas linguísticas para a promoção do italiano estão, além da inserção da língua no currículo, a contratação de docentes efetivos.

Além disso, a docente menciona materiais da Itália. Assim como Beatrice e Maria, Amora parece julgar importante, nesse momento, que estudantes tenham contato com materiais italianos. Vale ressaltar também que a data indicada por Amora, como início da parceria proposta pelo CCI, é a mesma data mencionada por Maria ao falar dos materiais oferecidos pelo centro. Sara e Ana, por sua vez, também mencionaram a atuação do centro de cultura, quanto questionadas sobre materiais utilizados.

Sara: Então... tem o material que é um material fornecido pelo centro de cultura do Paraná e Santa Catarina... Eu não sei como começou essa questão, né, desse material didático, mas eles organizaram como se fossem apostilas, então **uma apostila pra cada ano**... [...] E aí além desse material aí eu também

complemento, né, organizo os materiais extra, assim, né, materiais extra pra trabalhar com os alunos... é...

Ana: [...] Recebemos apostila quase... o ano passado não, por causa da pandemia, o outro ano a gente recebeu apostila pros alunos e esse ano a gente adquiriu um livrinho, um livrinho que é uma história em quadrinhos de ... de Concórdia, não sei se você já viu a respeito, é “Os filhos da nossa terra”...

Na seção 5.5.4 discutimos o livro em quadrinhos mencionado por Ana, a qual aponta que as professoras buscam adquirir materiais sempre que possível, embora, na sua opinião, não existam muitas opções disponíveis.

Ana: A gente procura tá buscando os materiais que saem, que tem... a secretaria de Educação, ela é bem acessível, quando possível, a gente adquire materiais também... **na verdade não tem muito, né...**então, quando surge alguma coisa que a gente tem conhecimento, a gente sempre tenta adquirir.

Nesse sentido, se consideramos o custo da importação de materiais italianos e a dificuldade (relatada por Ana) de se encontrar publicações brasileiras na área de didática de italiano, a atuação do CCI parece importante para a manutenção do italiano nos cenários investigados. Não sabemos se todas as professoras trabalham contemporaneamente com as mesmas apostilas, pois não tivemos acesso a elas, mas considerando que todas usavam material do CCI no ano de 2021, é possível presumir que se trata da mesma publicação.

Três das professoras entrevistadas expressaram algum parecer a respeito do material. Maria, conforme apresentamos, trouxe algumas ressalvas considerando o material “fraco” para os anos iniciais. Beatrice, por outro lado, avalia o material como ótimo, enquanto Amora parece considerar boas as apostilas dos anos iniciais e ter críticas àquelas dos anos finais.

Beatrice: [...] **um material ótimo, de boa qualidade**, digamos assim... e agora, são feitas revisões pra fazer toda a revisão desse material, com duas professoras responsáveis pra isso, pra mudar, né... as apostilas. [...] no caso, eu participei de uma reunião, das duas que foram apresentadas, né [...]

Amora: Então, como é que funciona essas apostilas... elas são por níveis, cerca de 100 páginas, mais ou menos, cada uma, primeiro ano tem uma, segundo ano tem outra, e é uma sequência... então, ela começa uma historinha, do Giani lá no primeiro ano, aí o Giani no segundo ano vai fazer outras aventuras, o Giani no terceiro ano, então ela vai guiando até o quinto ano, mais ou menos os mesmos personagens e exigindo níveis diferentes... daí sexto, sétimo, oitavo e nono não é por tema, assim, é trabalhado colonização, imigração, assuntos diversos sem ter um tema norteador e... **a apostila do quinto ano é muito boa, a apostila do sexto ano é muito boa, sétimo, oitavo e nono, a apostila é péssima.** [...] Porque **se torna 100% gramatical**, 100% gramatical, mas assim, não é um 100% gramatical, assim, ok... é um 100% gramatical nível que até eu tenho dificuldade de fazer algumas questões, que seriam nível de nono ano italiano, talvez, que ele

relaciona os assuntos, conteúdos de nono ano, junto na língua estrangeira, então, assim, **tu tem que ter o domínio da língua, o domínio de toda a estrutura verbal, de todos os tempos verbais da língua italiana e, além disso, do hemisfério norte, hemisfério sul, geografia**, entende...e o que que o aluno de escola pública tem, apresenta? Não domina o conteúdo nem em português... na língua materna, quanto mais na língua estrangeira, então até ele entender o que tá pedindo no italiano e **até ele entender o que que tá pedindo do conteúdo, ele já desistiu**, já achou um saco e já não quer mais fazer.

Independentemente de avaliarem o material como bom ou ruim, parece haver consenso entre as professoras a respeito da importância de alunos e alunas terem um material de italiano para levar para casa. Conforme expresso pelo relato das professoras, no entanto, as aulas de italiano não se resumem a esse material, todas elas sinalizaram em mais de um momento da entrevista que elaboram as próprias atividades e materiais, seja para complementar os conteúdos propostos pela apostila, seja como projetos e atividades independentes.

Ao tratarem da questão dos conteúdos, por exemplo, Sara, Amora e Maria mencionam documentos que orientam os conteúdos a serem trabalhados em cada ano.

Sara: **Tem um cronograma, assim, de conteúdos, né que a gente tem que seguir**, assim, mas não necessariamente tu precisa ficar só em cima da apostila, assim, tu pode usar apostila e utilizar outros materiais também... [...] Então, é um documento, quando eu entrei eles já tinham isso pronto, então, pelo que eu vi, assim, do documento e com o material, foi algo meio que baseado no material assim, sabe... não foi algo meio que organizado em cima do... é pensado assim “ah... não acho que pra essa turma tem que ensinar isso e tal coisa, tal coisa...” Foi meio que “ah... vamos olhar material” e colocaram, assim, meio que os conteúdos que tinha no material e... nesse sentido, assim... **mais baseado no material, acredito, do CCI**, pelo que eu percebi, assim, né, ...

O relato de Sara sugere que CCI tem algum envolvimento também na elaboração desses documentos, direta ou indiretamente (casos em que parece que se toma por base as apostilas fornecidas pelo centro de cultura). Maria explica que, no município onde atua, não houve documento por um tempo e que ela se baseava nos conteúdos do inglês.

Maria: Não tinha nada, a gente, **cada uma ensinava o que achava que tinha que ensinar**, o que que a gente... eu, principalmente, o que que eu tomava muito por base... **tomava muito por base o que se ensinava no inglês, em outra língua**, né... o que que eles tão aprendendo? Números...cores, animais, etc. e tal... eu tomava por base isso, até que chegou o momento que nós tivemos que ter o nosso documento... **ái a gente fez os conteúdos mínimos de italiano, aí depois mudou, pela BNCC, mudou pra referencial comum de língua italiana**, aí a gente sentou novamente, fez tudo que a gente... fez tudo por bimestre, né... primeiro bimestre, a gente fez, o que os alunos do primeiro ano do primeiro bimestre, do segundo ano, do terceiro, até o nono... fizemos isso tudo, e agora tá

um documento registrado ali, que está conosco pra gente basear os nossos planos de aula em cima disso, né... aí vai da criatividade do professor, mas ele tem que lecionar, tem que passar o conteúdo do que tá ali... a forma, *strategia* é dele.

No caso do município onde Maria atua, a elaboração do documento foi conjunta, porém ela não dá detalhes sobre como foi feita a escolha de conteúdos, nem se teve a participação de outras entidades no processo. O que destacamos, entretanto, é que mesmo o italiano estando inserido no currículo de toda a rede municipal, por alguns anos não existiu nenhum documento que abordasse os conteúdos a serem trabalhados na disciplina. É claro que os PCNs existiam e poderiam contribuir na orientação do trabalho com LE, no entanto, por ser documento orientador e não regulador, não apresenta especificamente conteúdos a serem trabalhados, essa definição cabe aos currículos compostos dentro de cada unidade. A decisão da professora de seguir conteúdos trabalhados no inglês indica a necessidade de uma diretriz que abordasse especificamente o italiano.

Ainda em relação com o inglês, Maria explica que com a implementação da BNCC, o documento precisou ser reformulado e recebeu novo nome. Além disso, a pedido da orientadora pedagógica, as professoras de italiano procuraram elaborar o novo documento de modo similar ao currículo do inglês.

Maria: a nossa orientadora pedagógica, ela disse que queria que ficasse mais ou menos parecido com o inglês, assim, sabe... que o que o italiano estivesse ensinando, o inglês também ensinasse, só que a gente teve que tirar algumas coisas, porque o inglês era duas aulas, né...de sexto a nono ano...eu disse: “porque que não aumenta a grade curricular, por que foram aumentar a grade curricular do inglês? Por que não aumentaram do italiano?”, assim nós tínhamos mais aulas e dá mais subsídios pro aluno, mais tempo, né...

Destacamos o pedido de relacionar o currículo de italiano ao de inglês desconsiderando a diferença da carga horária. A fala de Maria em defesa da ampliação da carga horária do italiano reverbera o discurso de valorização cultural e identitária da comunidade. Ainda em relação aos conteúdos, Amora explica que, quando foi contratada, existia um documento guia, não apenas para o italiano, mas para as outras disciplinas que não compõem a base comum.

Amora: Quando eu entrei **existia um guia**, organizado pela própria Secretaria de Educação do Município, aonde ali todas as disciplinas das diversificadas, que a gente chama, que não é da base comum, [...] eles tinham esse livro orientando, o que trabalhar no primeiro ano, **os eixos, os conteúdos**, a metodologia, não, mas de que forma tu fazer um trabalho interdisciplinar...ah, isso aqui dá pra relacionar com as disciplinas da base comum da seguinte forma...então, quando eu entrei existia, quem fez isso foi **iniciativa da Secretaria de Educação com auxílio do próprio Centro de Cultura Italiana**.

Nesse caso em particular, o CCI participou diretamente da elaboração do material, o que demonstra mais uma vez o papel central que a instituição desempenha na promoção do italiano nos cenários investigados nesta pesquisa. Amora relata, no entanto, que reescreveu o documento de italiano quando iniciou seu contrato e explica, ainda, que o documento foi novamente revisado, dessa vez em conjunto com docentes de outros municípios.

Amora: Eu fiz, eu pedi para refazer, eu entendi que tava um pouco ultrapassada aquela proposta, aí, então eu refiz a parte de primeiro ao nono ano, junto com a Secretaria de Educação, foi lançada [...] uma nova versão, e recentemente [...] eu refiz com um grupo de italiano lá de Curitiba que nós temos, com os professores de... de Santa Catarina e Paraná, e aí **nós fizemos um com base na BNCC do inglês...** agora, hoje existe esse documento norteando vários eixos do ensino da língua italiana com uma coisa... como eu posso dizer... com **informações mais concretas, mais específicas...** completo mesmo e **muito próximo do que a base nacional exige pro inglês**, então, tentar trabalhar, assim, conteúdos similares, exigir do aluno os direitos de aprendizagem similares, existe isso.

Novamente a reformulação do documento foi feita com base no currículo do inglês. Nesse sentido, mesmo que a implementação da BNCC não tenha interferido diretamente na oferta de italiano, certamente teve um impacto indireto. Mesmo que não tenhamos uma resposta precisa a respeito do motivo para a aproximação do currículo do italiano ao do inglês, podemos levantar algumas hipóteses: i. o fato de o italiano ser ofertado como LE, e sendo o inglês a única LE contemplada na BNCC, pode contribuir para que as professoras e as gestões entendam como necessário aproximar os dois currículos; ii. tendo o inglês legitimidade como LE obrigatória, é possível que a escola e as professoras queiram conferir maior legitimidade à oferta de italiano. Independentemente do motivo, parece que existe o entendimento nos cenários estudados da importância de um documento norteador. Ademais, há, em alguma medida, a participação do CCI nesse processo (embora Amora não mencione diretamente a entidade, ela fala de um grupo de professores do Paraná e de Santa Catarina, considerando o que apresentou sobre o convênio, é possível que esse grupo de professores tenha participado das formações do CCI).

Ao longo desta seção, discutimos o que sinalizam os discursos docentes a respeito de políticas linguísticas e sala de aula de italiano. Por mais que ao final não sejamos capazes de criar um retrato das aulas de italiano no cenário investigado, nossos dados indicam que, apesar do descompasso entre políticas locais e globais, estas últimas (a exemplo da Lei 13.415) parecem não impactar diretamente a manutenção da oferta de italiano no contexto da pesquisa. Verificamos (cf. discutido nas seções 5.2 e 5.3) mais uma vez a força das políticas locais para a manutenção da oferta de italiano com ações como: inserção da disciplina no

currículo; contratação de professoras efetivas; aquisição de materiais, quando solicitados; estabelecimento de parcerias para a formação decente e obtenção de materiais.

Nesse sentido, o CCI é o principal ator na promoção de políticas linguísticas globais em consonância com as políticas locais, haja vista as parcerias que estabelece com os municípios em prol da inserção/manutenção do italiano nessas localidades. A esse respeito, apontamos a importância que os materiais didáticos fornecidos pelo CCI adquirem no contexto da pesquisa, seja por representarem para o aluno a oportunidade de maior contato com a língua italiana, seja por oferecer suporte (ou basicamente um guia) para docentes não especializados na área de ensino de italiano.

Se por um lado as políticas locais têm mantido a oferta de italiano, por outro podemos levantar um questionamento a respeito das condições pedagógicas dessa oferta. Há uma distância entre profissionais com licenciatura em italiano e as escolas onde o idioma é ensinado. Nossos dados, porém, não são suficientemente exaustivos para que possamos estabelecer as implicações das diferentes formações docentes na sala de aula de italiano, tal ponto requer uma investigação específica que não cabe, por hora, no escopo desta tese.

5.6 DISCURSOS DOCENTES: RELAÇÕES COM A PRÁXIS

Antes de fecharmos o capítulo de discussão, retomamos nosso terceiro objetivo específico, que consiste em investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística, o qual buscamos atender com base nas análises do questionário e das entrevistas. Sendo assim, consideramos importante fazer uma sistematização dos resultados obtidos a partir de cada uma das categorias de análise dos discursos docentes, a saber: i. relação entre língua e identidade; ii. relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii. relação entre língua e norma; iv. relação entre língua italiana e imigração; v. relação entre língua italiana e cultura italiana; vi. Políticas linguísticas e sala de aula de italiano.

Cumpramos ressaltar, porém, que os dados obtidos por meio de entrevistas com uma parcela das professoras não podem ser generalizados, pois estamos lidando com realidades diferentes, o contexto em que cada professora atua é constituído por distintos matizes (diferentes escolas, em localidades diversas). No entanto, destacamos que os discursos das professoras entrevistadas podem contribuir para a compreensão de um cenário ainda pouco estudado. Nesse sentido, retomando nossos objetivos e questões de pesquisa, sinalizamos

alguns pontos que passam a constituir (jamais de maneira exaustiva e absoluta) o cenário de oferta de italiano em SC.

Considerando nossos objetivos de pesquisa, uma das questões que buscamos responder refere-se ao conceito de língua das docentes que atuam no cenário investigado. Nesse sentido, os discursos das professoras sinalizam para um conceito de língua informado, principalmente, pela ideologia da padronização. Sob essa perspectiva, entendemos que a língua está ligada à gramática, compreendida como norma. Por mais que duas das docentes tragam em seus discursos elementos de um conceito de língua baseado nos usos sociais da linguagem, em determinados momentos, a menção aos dialetos (referidos como não padronizados) evoca o discurso da normatização. Com base na categoria que discute relação entre língua e norma, essa ideia de normatização aparece, nos discursos docentes, em maior ou menor grau, sobretudo quando emerge, como oriunda dos próprios alunos, a questão dos dialetos. Considerando que esses dados não são exaustivos, salientamos que, mesmo que a ideologia da padronização tenha se manifestado nos discursos docentes, parece que já circula nesse cenário, em alguma medida, um conceito de língua, e conseqüentemente de gramática, associado aos usos sociais da linguagem.

Além disso, ainda em diálogo com o conceito de língua, destacamos a identificação, dentro dessas comunidades, com um ideal de italianidade, o qual, por sua vez, é informado por uma memória coletiva sobre a imigração italiana no Sul do Brasil e que passa também pela questão linguística. A partir da categoria de relação entre língua e identidade, percebemos que, no cenário da pesquisa, a língua é entendida como mecanismo de valorização, preservação, manutenção (e mesmo resgate) dessa identidade italiana.

Outrossim, considerando o cenário sociolinguístico das comunidades em questão, a relação entre língua e dialeto se torna relevante. Os discursos das docentes a respeito dessa relação indicam que língua e dialeto (categoria ii.) desempenham papéis distintos na constituição dessa identidade: i. o italiano standard representa elo com a Itália contemporânea e, portanto, um ideal de italianidade baseado na ideia de nação homogênea e fraterna compartilhado por essas comunidades; e ii. as línguas italianas regionais (dialetos), como elos com as narrativas de formação de cada comunidade, representam as tradições locais e têm valor cultural.

Todos esses elementos (memória coletiva da imigração, língua standard e dialeto) contribuem, portanto, para a formação de uma coesão, um ideal de italianidade compartilhado e que cria um senso de pertencimento a uma comunidade (nos termos de Anderson, 2008) italiana ou ítalo-brasileira. Conforme discutimos na categoria língua italiana e imigração, esse

senso de pertencimento vai sendo reproduzido, também, na sala de aula de italiano, onde as docentes abordam a imigração, por exemplo, como justificativa para a oferta do italiano ou, até mesmo, como conteúdo das aulas. Os discursos das professoras entrevistadas reverberam a ascendência italiana, agenciando a narrativa da imigração e os discursos a respeito da italianidade em sua prática pedagógica. A língua standard compõe esse ideal coeso de nação de que trata Anderson (2008). Assim, mesmo que cada cidade tenha uma relação com uma localidade específica da Itália, circula entre os cenários investigados os mesmos discursos, por isso se considera o ensino do italiano standard como ferramenta para a preservação das origens que, a priori, não passam pelo italiano standard.

Reconhecemos, assim, que a manutenção da oferta de italiano nesses municípios está atrelada, portanto, a um forte componente cultural e identitário. No âmbito da categoria relação entre língua italiana e cultura italiana, assim, verificamos que circula no cenário da pesquisa uma ideia de cultura italiana diretamente relacionada a uma memória coletiva a respeito da imigração italiana no Sul do Brasil. Tal componente não necessariamente condiz com uma herança cultural, costumes, tradições, dos antepassados, mas diz de um ideal de cultura italiana construído ao longo de mais de um século por meio de vários processos históricos: desde a valorização dos chamados colonos trabalhadores quando da sua chegada em território brasileiro; até a estigmatização dos imigrantes e seus descendentes durante o Estado Novo; para chegar a um processo de revalorização dessas origens nas últimas décadas do século XX (SAVODI, 1998), o que culminou, entre outras coisas, com a criação de festas étnicas, acordos de *gemellaggio* e inserção do italiano em escolas públicas. Todo esse processo gerou um senso de coesão entre comunidades de descendentes de imigrantes italianos, as quais se reconhecem nesse ideal de cultura italiana que passa também pela língua.

Por fim, retomando também nosso segundo objetivo específico, problematizar as políticas linguísticas (das esferas federal, estadual e municipal) que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses, destacamos certo descompasso entre políticas locais e globais. A manutenção da oferta de italiano nesses municípios está ligada principalmente a políticas linguísticas locais, em resposta a demandas locais informadas por um forte componente cultural e identitário. Nesses cenários, o CCI parece ser o principal agente a desempenhar políticas linguísticas globais em consonância com as políticas locais. As políticas estabelecidas no cenário federal, por mais que sigam na direção contrária das políticas locais (BNCC, por exemplo), parecem ter pouco efeito nos casos em que a oferta de italiano está inserida no currículo. Nesse sentido, entendemos que a contratação de professoras efetivas está entre as principais ações para a manutenção da oferta de italiano,

visto que as professoras apontaram a dificuldade de encontrar docentes com habilitação na área de italiano para atuar nesses municípios. Além disso, por mais que se possa questionar que a contratação de docentes não seja uma política linguística propriamente dita, ela implica a manutenção da língua na unidade escolar de lotação da profissional, o que pode se configurar como uma política linguística.

Como forma de sintetizar os resultados das discussões acima, apresentamos o Quadro 22, o qual contribui na tentativa de identificarmos as concepções de língua, norma e dialeto por parte de docentes de italiano (das regiões consideradas) e suas implicações na prática pedagógica dessas profissionais, a partir das especificidades da realidade sociolinguística italiana.

Quadro 22 – Síntese das categorias de análise

Categoria		Resultados
i.	relação entre língua e identidade	língua como mecanismo de valorização, preservação, manutenção e resgate de uma identidade italiana
ii.	relação entre língua e dialeto na esfera escolar	língua como standard como elo com um ideal de italianidade baseado na ideia de nação homogênea e fraterna; e dialetos como elos com narrativas de formação de cada comunidade tendo valor cultural
iii.	relação entre língua e norma	conceito de língua informado pela ideologia da padronização.
iv.	relação entre língua italiana e imigração	imigração como justificativa para a oferta de língua italiana e conteúdo de aulas de italiano
v.	relação entre língua italiana e cultura italiana	cultura italiana, a qual inclui a língua, como senso de coesão entre comunidades de descendentes de imigrantes italianos
vi.	políticas linguísticas e sala de aula de italiano.	oferta de italiano relacionada a políticas linguísticas locais, em resposta a demandas locais informadas por um componente cultural e identitário

Fonte: elaboração própria

Dessa forma, fechamos o capítulo de discussão dos dados destacando nosso objetivo de investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística. No cenário da pesquisa, as docentes entendem como língua italiana o italiano standard, ao passo que as línguas trazidas pelos imigrantes, algumas das quais ainda se fazem presentes nas comunidades, são consideradas como dialetos, entendidos como não estandardizados, sem status de língua. Na sala de aula de italiano, os dialetos carregam um componente mais cultural, ao passo que o foco recai sobre o italiano standard, entendido, inclusive, como a língua correta, como “italiano gramatical”, o que, em última instância, repercute os discursos sobre a língua informados pela ideologia da padronização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discutirmos os dados levantados na pesquisa, o presente capítulo traz reflexões finais sobre o resultado do estudo, relacionando-os aos objetivos propostos e buscando, ainda, responder as perguntas de pesquisa das quais partimos. Ademais, procuramos identificar as limitações deste trabalho, sugerindo, por fim, possíveis desdobramentos ou pesquisas relacionadas à proposta desta tese.

Nesta tese, estabelecemos como objetivo geral problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina, atentando para o modo como essas políticas se manifestam nos discursos docentes e como impactam na práxis. Para atender tal objetivo, este foi desdobrado em três objetivos específicos, a saber:

- i. mapear o ensino de italiano nas escolas públicas (das esferas municipal e estadual) de Santa Catarina, atentando para a(s) língua(s) italiana(s) ensinada(s);
- ii. problematizar as políticas linguísticas (das esferas federal, estadual e municipal) que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses;
- iii. investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma língua italiana e sua realidade sociolinguística.

A partir desses objetivos, buscamos, primeiramente, fazer um mapeamento do cenário recente de oferta de italiano em SC. Esse mapeamento teve início com a contextualização do italiano em SC, estabelecendo um panorama histórico desde a imigração italiana no estado até o estabelecimento do ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses. Tal panorama incluiu, portanto, a pesquisa de estudos precedentes que abordassem a oferta de italiano em SC (BALTHAZAR, 2009; ZORZAN, 2014; FABRO, 2015; COUTRO, 2015; VALLE, 2018), os quais contribuíram para que estabelecêssemos uma lista de municípios de interesse.

Com base nessa lista, estabelecemos contatos com secretarias municipais e estadual de educação e realizamos um mapeamento do ensino de italiano nas escolas públicas de SC (ver seção 5.1): apresentamos dados quantitativos da oferta de italiano na rede pública, bem como o perfil das profissionais que atuam nesse cenário. Assim, respondendo à nossa primeira pergunta de pesquisa (onde ocorre a oferta de italiano na rede pública de SC e o que constitui os contextos em que essa oferta se estabelece?), verificamos que a oferta de italiano se concentra nas redes municipais: em 2020, 48 escolas de 18 municípios, com cerca 6.901

alunos, contando com 26 professoras. Na rede estadual, por outro lado, eram nove escolas, de oito cidades, atendiam cerca de 1.536 alunos.

Cumpramos destacar, ainda, o perfil docente que compõe o cenário da pesquisa. Das 30 docentes para as quais enviamos o questionário, 17 responderam-no, a maioria (14, isto é 82,3%) indicando ser descendentes de italianos, todas apontaram o Norte da Itália (Lombardia, Trentino Alto Adige e Vêneto) como a origem de seus antepassados. Essa identificação reforça a ideia de que, nessas comunidades, se faz presente a identificação com um ideal de italianidade. Diferentemente da identificação, a formação dessas profissionais é variada, incluindo desde diplomas universitários até certificados de curso de língua ou de formação continuada (como os oferecidos pelo CCI).

Nesse sentido, destacamos que apenas 29% (cinco docentes) têm formação em Letras Italiano, o que revela, no mínimo, um descompasso entre a formação de professores de italiano na UFSC e a sala de aula de italiano na educação básica catarinense. Parece que, no cenário da pesquisa, a ascendência italiana, que leva talvez ao interesse pelo italiano, pesa mais do que uma formação universitária na área. A esse propósito, percebe-se também a atuação forte, quase exclusiva, o CCI enquanto instituição promotora do italiano, por meio de parcerias que contribuem para a instituição de leis, até a formação de docentes e a distribuição de materiais. A respeito de livros didáticos, por exemplo, 10 profissionais (59%) indicaram que adotam um manual, dentre os quais, seis indicaram o uso de apostilas distribuídas pelo CCI.

Outro dado relevante em relação à oferta de italiano em SC é a localização das cidades: 10 na região sul (Cocal do Sul, Morro Grande, Nova Veneza, Siderópolis, Treviso e Urussanga, na rede municipal, e Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão, na rede estadual); seis na região do meio oeste (Lacerdópolis, Macieira e Salto Veloso, nas redes municipais, Lindóia do Sul e Iomerê, na rede estadual e Arroio Trinta, em ambas as redes); quatro na região norte (Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra e Massaranduba, todas com oferta extracurricular nas redes municipais); quatro no Vale do Itajaí (Botuverá, Laurentino, Rio do Sul e Rodeio, nas redes municipais). Essas regiões do estado, sobretudo os municípios citados, são marcados por um histórico de imigração italiana, em muitas dessas localidades circula uma identificação com um ideal de italianidade que, no caso das redes municipais, é evocado para justificar a oferta de italiano.

Nesse sentido, constatamos que a oferta costuma ser impulsionada por demandas locais tendo em vista: a forte presença da imigração italiana; o vínculo identitário, o qual é manifesto, entre outros elementos, por meio de festas étnicas, por exemplo; uma memória

coletiva da comunidade a respeito da imigração italiana e do que constitui uma cultura italiana, um ideal de italianidade, por assim dizer. Essas demandas se materializam, em alguns casos, em leis municipais. Assim, retomando nosso segundo objetivo específico, buscamos responder a questão: quais são e como se articulam as políticas linguísticas em diferentes instâncias (a níveis municipal, estadual e federal) e de que modo elas impactam no ensino de italiano como LE nas escolas públicas de SC?

Nas discussões a respeito de políticas linguísticas em que se pauta o ensino de italiano nas escolas públicas catarinenses (ver seções 5.2 e 5.3), abordamos, primeiramente, as políticas locais (mais especificamente aquelas do âmbito municipal), além globais, entendidas como aquelas das esferas estadual e federal. Dentre as políticas linguísticas locais, destacamos as leis municipais para a inserção (curricular ou extracurricular) do italiano nas redes e os acordos de *gemellaggio* com cidades italianas. Tais acordos, concentrados no intercâmbio cultural e justificados pela imigração italiana em SC, contemplam principalmente municípios do sul e do meio oeste catarinense (ao todo 11), os quais têm parcerias com cidades do norte italiano, principalmente das regiões de Vêneto e Trentino Alto Adige.

Ainda que não seja, propriamente, uma política linguística, o *gemellaggio* demanda políticas dessa ordem, na medida em que contribui para a manutenção de narrativas, baseadas em uma memória coletiva a respeito da imigração e de um ideal de italianidade. Tal ideário é corroborado por leis municipais que instituem o ensino de italiano nas redes municipais, atendendo, assim, demandas locais (10 municípios têm *gemellaggio* com cidades italianas e leis instituindo oferta de italiano). Na perspectiva local, portanto, o ensino de italiano está vinculado a uma tentativa de manter tradições locais e atende a uma demanda advinda da identificação com um ideal de italianidade informado por narrativas que povoam a memória coletiva dessas comunidades.

De uma perspectiva mais ampla, parece que as políticas públicas para o ensino de LE, sobretudo com a implementação de lei 13.415, abandonam uma perspectiva plurilíngue em prol de uma outra monolíngue, centralizada no inglês. Essa mudança, porém, interferiu pouco na manutenção da oferta de italiano no cenário da pesquisa. Isso se dá, em parte, por essa oferta se concentrar nas redes municipais de comunidades onde há forte vínculo identitário com a Itália. No caso da rede estadual, seguindo na contramão do que estabelecem as políticas da esfera federal, a oferta de italiano (a qual foi reduzida ao longo das últimas décadas) começou a ser, novamente, ampliada com a implementação do Novo Ensino Médio.

Para além das políticas linguísticas, nos propusemos também a investigar as implicações na prática pedagógica de docentes do seu entendimento sobre o que seria uma

língua italiana e sua realidade sociolinguística. Para tal, primeiramente acionamos e colocamos em diálogo os seguintes conceitos: língua, dialeto e norma (BAGNO, 2011; GONÇALVES; 2011; LAGARES, 2011; MILROY, 2011; SILVESTRE; 2007); identidade (PENNA, 1998; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN; 1998); nacionalidade (ANDERSON; 2008); e memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Em seguida, lançamos mão de dois instrumentos: questionário (enviado a todas as docentes cujos contatos obtivemos) e entrevistas com professoras de quatro municípios (Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul e Rodeio), onde a oferta de italiano é inserida no currículo.

Para a discussão desses dados, elaboramos seis categorias, as três primeiras a priori (as quais embasaram a discussão do questionário e das entrevistas) e outras três a posteriori (usadas na discussão das entrevistas): i. relação entre língua e identidade; ii. relação entre língua e dialeto na esfera escolar; iii. relação entre língua e norma; iv. relação entre língua italiana e imigração; v. relação entre língua italiana e cultura italiana; vi. políticas linguísticas e sala de aula de italiano.

A partir da nossa discussão, verificamos que os discursos docentes evocam um conceito de língua informado pela ideologia da padronização, tendo a norma como um dos componentes chave na constituição de uma língua. Sob essa perspectiva, a língua é vista também como um mecanismo de manutenção e de valorização (até mesmo de resgate) de uma identidade italiana, informada por narrativas que constituem uma memória coletiva a respeito da imigração italiana. Esta última, por sua vez, tem papel central na constituição de um ideal de cultura italiana, que passa também pela língua, e contribui para sedimentar uma coesão dentro da comunidade, entendida como italiana ou ítalo-brasileira.

Quanto à relação entre língua e dialeto, os discursos docentes sinalizam para diferentes papéis desempenhados pelo italiano standard (entendido como língua) e os dialetos (referidos como não padronizados, como italiano não gramatical). Na constituição de uma cultura italiana, o italiano standard cumpre o papel de elo entre a comunidade e um ideal de italianidade baseado na ideia de nação homogênea e fraterna, uma Itália una, cuja cultura pode ser representada pela língua “falada por todos”. Os dialetos, por outro lado, adquirem um valor de elemento cultural (não necessariamente de língua) e representam elos com narrativas de formação das comunidades (é o italiano da *nonna*). Em resposta a esse componente cultural e identitário, portanto, emergem políticas linguísticas locais em prol da oferta e da manutenção do italiano nas escolas.

Todos esses pontos contribuem para que possamos responder nossa terceira pergunta de pesquisa, a qual buscou verificar, partindo das especificidades da realidade sociolinguística

italiana, como são compreendidas, pelas docentes, as noções de língua, norma e dialeto, e quais seus efeitos sobre a prática pedagógica dessas docentes. Os discursos docentes evocam práticas pedagógicas informadas, em parte, por uma ideia de língua como hipóstase (é preciso aprender o italiano gramatical, é preciso estudar a gramática para ensinar os alunos, é papel da escola ensinar o italiano standard). A própria menção aos materiais didáticos “muito gramaticais” sinaliza para a ideia de que ensinar uma língua é ensinar sua gramática, sua metalinguagem, desconsiderando, assim, os usos sociais da linguagem.

Outro elemento que se manifesta nas aulas de italiano, segundo os discursos docentes, é a questão identitária, a qual é usada, pelas próprias professoras, para justificar a oferta de italiano. Ademais, a imigração é apresentada, não apenas como justificativa para a oferta, mas como conteúdo de aulas de italiano. Essa identificação com uma italianidade reverbera na sala de aula de italiano também por meio de ações voltadas à comunidade, como eventos com dramatizações ou elementos “típicos” da cultura italiana (a exemplo do “*giorno in Italia*”, evento sobre o qual relata uma das professoras entrevistadas).

Uma vez retomados nossos objetivos e questões de pesquisa, é preciso reconhecer as limitações desta pesquisa, a começar pela sua amplitude, que inclui desde o mapeamento do cenário de oferta de italiano em SC até a discussão de discursos que informam as práticas das docentes que nele atuam. Trata-se de um universo abrangente que merece ser retomado por estudos futuros de modo a desenvolver novas reflexões sobre cada ponto aqui abordado, como as relações entre língua e identidade, língua e dialeto, língua e norma; ou ainda, a relação entre a língua italiana, a imigração e a cultura italiana. No entanto, levando em conta a escassez de pesquisas a respeito dessa temática, nosso primeiro passo foi construir um mapeamento do cenário em tela, de modo a identificar os atores envolvidos com a oferta de italiano na rede pública catarinense, visando problematizar as políticas linguísticas que balizam o ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina.

Outra limitação da pesquisa refere-se à obtenção de dados a respeito da oferta de italiano junto a secretarias de educação, sobretudo àquelas municipais. Contando com 295 municípios, Santa Catarina não possui um mecanismo centralizador de informações a respeito das escolas públicas. A SED-SC concentra informações (como número de alunos matriculados por disciplina) da rede estadual e conta com o censo escolar, que reúne anualmente dados de todas as escolas da rede pública do estado (incluindo as escolas municipais), porém esses dados contemplam apenas número de matrículas e aprovações das escolas, isto é, não há detalhamento sobre grade curricular. Nesse sentido, apresentou-se como um grande desafio reunir informações precisas e uniformes a respeito do cenário da

pesquisa, sobretudo na esfera municipal, já que as trocas de gestão e ausência de registros dificultam esse levantamento.

Cabe ainda mencionar o expressivo impacto da crise sanitária mundial da Covid 19 no desenvolvimento de um estudo que envolve a participação de seres humanos. O fechamento das escolas e das secretarias de educação em 2020, em decorrência desse cenário, trouxe como consequência uma delonga no levantamento de algumas informações, o que acabou, inclusive, impossibilitando a coleta de alguns dados da rede estadual (como contatos de docentes). A situação pandêmica inviabilizou, também, nosso contato direto com as escolas, em que foi necessário substituir a presença in loco a essas comunidades pela realização das entrevistas no formato virtual. Outra agravante vinculada a essa realidade foi a complexidade (e o constrangimento) em engajar professoras que já se encontravam em uma situação de sobrecarga física e mental por conta dos novos movimentos da escola em tempos de pandemia.

Considerando as limitações apresentadas, salientamos que este trabalho não responde definitivamente, nem exaustivamente, a respeito da oferta de italiano em SC. A relevância da tese repousa, porém, nas contribuições que traz como pistas para que possamos começar a construir um cenário do ensino de italiano das escolas catarinenses (contexto ainda pouco estudado), e, com isso, abrir caminho para novas pesquisas no campo.

Desse modo, dos dados e discussões que apresentamos podem emergir alguns questionamentos a serem desenvolvidos em pesquisas futuras. Dentre esses questionamentos, destacamos, para o cenário municipal:

- i. Verificar quais e como são os documentos que orientam o ensino de italiano nas escolas onde ocorre a oferta;
- ii. Considerando que a maior parte das professoras não é formada em Letras Italiano, problematizar quais os impactos da formação docente nas aulas de italiano;
- iii. Discutir qual seria a perspectiva dos alunos a respeito da oferta de italiano, e em que medida eles compartilhariam esse ideal identitário que orienta a oferta do idioma.

Retomando o que apresentamos a respeito do ensino de italiano na esfera estadual, destacamos a implementação, na rede, do componente de línguas no Novo Ensino Médio. A atenção às escolas que ofertam a segunda LE, a quais LEs são ofertadas e a quais critérios embasam as escolhas da(s) língua(s) que compõe(m) essa oferta. Em última instância,

pesquisas futuras poderiam investigar em que medida a criação de um componente de língua contribuiu para a ampliação da oferta de italiano.

Por fim, mais do que estudos documentais ou levantamentos de dados objetivos, esperamos que essa tese possa contribuir para a realização de pesquisas na sala de aula de italiano. Tendo já um panorama da oferta do idioma, um passo posterior poderia ser a entrada na sala de aula, por meio de pesquisas etnográficas ou pesquisa-ação, para que possamos estabelecer essa relação, a nosso ver ainda distante na área de italianística, entre escola e universidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, 2008. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARROIO TRINTA. Lei Nº 1594, de 16/07/2012

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, Ciência & Hipóstase. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Política da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 355-387.

BAGNO, Marcos; DEOCLÉCIO, Carlos Eduardo. Estandarização e estandardologia: notas sobre a norma linguística. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.54, p. 139-162, 2021.
<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/46422/28365> (Acesso em: 14/03/2021).

BALTHAZAR, Luciana Lahni. Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: CED/UFSC, 2009.

BERGAMO NEWS, 2018 <https://www.bergamonews.it/2018/05/21/prove-gemellaggio-caravaggio-botuvera-paese-brasiliano-parla-bergamasco/282783/>

BERRUTO, Gaetano. *Sociolinguística dell'italiano contemporaneo*. Castello: Carocci editore, 2021.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 383 de 1938*. Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 de abril de 1938.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 406 de 1938*. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 6 de maio de 1938.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm (Acesso em: 31/05/2022)

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm (Acesso em: 31/05/2022)

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibições do falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

COUTRO, Amábile. *Relatório final: leitorado in loco 2015*. Não publicado.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FABRO, Maristela Fatima. *Trajetórias de uma língua (mal)dita: supressão, legalidade e emergência do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina (1996-2012)*. 2015. 532 f.. Tese (doutorado) Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FREITAS, Paula Garcia de; BALTHAZAR, Luciana Lanhi; LUNATI, Manuela. Dialectos e língua padrão: a educação linguística dos italianos em pátria e em contextos de imigração (1861 – 2015). In: *Forum linguístico*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 755 – 770, jul./set. 2015.

GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. In: MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen (orgs.). *Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-44.

GONÇALVES, P. A. De Babel a Pandora: crise, cultura e identidade no multilinguismo italiano. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Política da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 153-167.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HAUGEN, Einar. Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, 68: p. 922-935. 1966. <https://doi.org/10.1525/aa.1966.68.4.02a00040>

HAUGEN, Einar. Language Standardization. In: Coupland, N., Jaworski, A. (eds) *Sociolinguistics. Modern Linguistics Series*. Palgrave, London, 1997. https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_27

HUDSON, Richard A. *Sociolinguística*. [trad]. Charmaine Lee, Biagio Forino. Bologna: Il Mulino. 1998.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, Moita. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148

LAGARES, X. C. Apresentação. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Política da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 9-14.

MACHADO, Elisa Isabel. *A Associação Cultural Ítalo-brasileira do Rio de Janeiro: história, identidades e práticas de ensino de italiano em uma escola pública*. 2006. 137 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

MASCARELLO, Lidiomar José. *Proposta metodológica para aulas de italiano no ensino fundamental*. 100f. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: DLLE/UFSC, 2015.

MAURO, Tulio de. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Editori Laterza, 2020.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Política da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 49-87.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, Moita. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, Moita. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-107.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOVA VENEZA. *Lei nº 1535, de 01 de março de 2002*. Dispõe sobre a inclusão no currículo das escolas da rede Municipal de ensino do município de Nova Veneza, sc, a disciplina de língua italiana a partir do ano letivo de 2002 e dá outras providências. Nova Veneza, 01 de março de 2002.

ORTALE, Fernanda; ZORZAN, Fábio J. A. *Mapeamento dos municípios com ensino de italiano em escolas públicas*. In: Revista de Italianística. São Paulo, v.2, n.26, pp. 121-144, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116084/113738> (Acesso em 09/03/21)

OTTO, Clarícia. *Avanti, cari connaionali!* Tentativas de construção da italianidade em Santa Catarina. In: *Esboços*. Florianópolis, v.10, n. 10, pp 119-134, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/391/9857> (acesso em 09/03/21).

PAGNOTTA, C.; ASSIS, G. de Oliveira. (2017). Os italianos no espaço público de Santa Catarina (Brasil). Entre epopeia e festas étnicas. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 9(1), 78-106. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/7078>

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguística Aplicada e Identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. pp. 21-46

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

POSSAMAI, Paulo César. Voando com o leão alado de São Marcos: a invenção do talian no Rio Grandedo Sul. In: História em Revista, Pelotas, 115-134, v. 16, dez./2010

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguística Aplicada e Identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SANTA CATARINA. *Decreto-Lei nº 301*, de 24 de fevereiro de 1939, que estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institui a quitação escolar e cria o registro do censo escolar. Coleção de decretos-leis de 1939. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Planejamento. Diretoria de Estatística e Cartografia. *Atlas geográfico de Santa Catarina: população – fascículo 3.* / Santa Catarina. Secretaria de Estado do Planejamento. Diretoria de Estatística e Cartografia; Isa de Oliveira Rocha (Org.). Florianópolis: Ed. da UDESC, 2018.

SANTA CATARINA. *Decreto nº 515*, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/decreto_515_17_03_20.pdf Acesso em 30 de maio de 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 – disposições gerais*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c.

SANTOS, Renata. Políticas linguísticas do Estado Novo e biopoder: a questão da língua de imigrantes italianos em Santa Catarina. *Revista da Anpoll*, v.51, n.1, p.71-82, Florianópolis, jan./maio. 2020.

SANTOS, Renata; ELTERMANN, Ana Cláudia Fabre. Travessias Interativas / São Cristóvão (SE), N. 22 (Vol. 10), p. 151–170, jul-dez/2020

SAVODI, Adiles. *O caminho inverso: a trajetória de descendentes de imigrantes italianos em busca da dupla cidadania*. 1998. 178 f. Dissertação (mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SERAFIM, Carla Nichele. *Construção da italianidade entre descendentes de imigrantes no município de Urussanga, Santa Catarina*. 2007. 125 f. Dissertação (mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SIDERÓPOLIS. Lei nº 1210/97, de 10 de novembro de 1997. Institui o ensino da língua italiana como disciplina obrigatória nas escolas municipais e dá outras providências. Siderópolis, Secretaria de Administração e Planejamento, em 10 de novembro de 1997

SIGNORINI, Ines. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169 – 190.

SILVESTRE, J. C. *Sociolinguística histórica*. Madrid: Gredos, 2007.

TESI, Riccardo. *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*. Bologna: Zanichelli, 2005.

TESI, Riccardo. *Storia dell'italiano. La formazione della lingua comune*. Bologna: Zanichelli, 2007.

TOMASI, Julia Massucheti. Ritornando alle origini: a identidade italiana em Urussanga (SC) no final do século XX e início do XXI. *Fronteiras: Revista Catarinense de História* [on-line]. Florianópolis, n.20, p.33-52, 2012. Disponível em: http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2020%20vers%20fin/f20%20art_dossie2_ritorno%20alle%20origine_julia%20m%20tomasi.pdf (Acesso em 24/02/2021).

TORQUATO, C. P. O italiano na escola pública: conflitos históricos em Santa Catarina. *Revista de Italianística*. São Paulo, n.35, p. 15-28, 2017.

TRENTO, Angelo. *Do outro lado do atlântico*. Um século de imigração italiana no sul do Brasil. Trad. Maria Rosário Fabris (capítulos 2 a 5), Eduardo Brandão (capítulos 1, 6, 7). São Paulo: Nobel; Instituto Italiano di Cultura di San Paolo; Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1989.

VALLE, C. R. M. O ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina: reflexões a partir das demandas da pós-modernidade. *Forum Linguístico*, v. 15, n. 4, p. 3395-3411, 2018.

VIANELLO, Francesca. Una vita altrove: l'emigrazione italiana dal 1876 al 1976. In: SANTIPOLO, Matteo (org.). *L'italiano: contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università, 2006. p. 157 – 184.

VIEIRA FILHO, D.; WEISSHEIMER, M. R. *Roteiros Nacionais de Imigração: Santa Catarina*. Dossiê de Tombamento. Vol. 1. IPHAN: 2011. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PubDivImi_RoteirosNacionaisImigracao_SantaCatarina_v1_m.pdf (acesso em 04/04/2020).

VIRTUOSO, Tatiane. S.; RABELO, Giani. Escolas étnicas italianas: Urussanga como principal centro ítalo-brasileiro catarinense no início do século XX. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 37, n. 1, pp. 65-77, 2015.

ZORZAN, F.J.A. *O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso*. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

APÊNDICE A

Página 1

Mapeamento do ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina

brenatasantos@gmail.com [Alternar conta](#) 

*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Renata Santos, responsável pela pesquisa "Mapeamento do ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina: perfil dos professores e cenário pedagógico", convido você para participar como voluntário(a) deste estudo. Você está sendo convidado a participar deste estudo por ser professor de língua italiana da educação básica na rede pública do estado de Santa Catarina.

Como o título já indica, esta pesquisa tem como objetivo mapear o cenário de ensino de italiano da educação básica na rede pública do estado de Santa Catarina. A fim de obter um quadro mais amplo sobre as questões pedagógicas concernentes ao ensino do italiano como língua estrangeira na rede pública do estado, preciso de informações sobre o perfil dos professores.

Caso aceite participar deste estudo, você deverá: 1. eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE, o qual poderá ser impresso se assim o desejar; 2. responder ao questionário on-line. O questionário é dividido em duas partes: 1. algumas questões sobre sua formação e trabalho; 2. uma série de 18 afirmativas nas quais você deverá assinalar se concorda ou discorda. O questionário será on-line, portanto respondido no momento e local de sua preferência. Você levará cerca de 15 minutos para responder a todas as questões. Uma vez iniciado o questionário é necessário respondê-lo até o final para que suas respostas sejam registradas.

Com relação aos riscos da pesquisa, você poderá se sentir cansado ou exposto ao responder as questões, mas não se preocupe, pois serão tomados todos os cuidados para minimizar as possibilidades de desconfortos, e sua identidade será mantida sob sigilo.

Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo(a). Mesmo assim, se você temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, pode optar por não participar. A participação nesta pesquisa não trará a você quaisquer benefícios adicionais. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que me notifique, através de e-mail (renatasantosb@yahoo.com.br). Você não precisa se justificar.

Todas as despesas dessa pesquisa serão custeadas pela pesquisadora, inclusive o ressarcimento de eventuais gastos que você tenha e indenização diante de eventuais danos (devidamente comprovados), decorrentes da pesquisa. Não haverá remuneração para a sua participação nesta pesquisa.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – é um documento público específico para esta pesquisa que visa cumprir as exigências da Resolução CNS 510/16, apresentado e analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH – UFSC, órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dados da pesquisadora:

Doutoranda Renata Santos. CPF: 065.937.969-48.

Endereço: Rua Lauro Linhares, 689, bloco B4, apto 407, Trindade, Florianópolis, SC.

Telefone: (48) 99623-2776

E-mail: renatasantosb@yahoo.com.br

Orientadora:

Doutora Leandra Cristina de Oliveira. CPF: 019.723.369-40

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, s/nº, CCE-B, Sala 414

Trindade – Florianópolis/SC.

Telefone: 3721 9288

E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br

Dados do CEPESH-UFSC (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos)

responsável pela autorização da pesquisa: Campus Universitário Reitor João David

Ferreira Lima - Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade,

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-400. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail:

cep.propesq@contato.ufsc.br

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos * deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Concordo e aceito participar da pesquisa

Próxima



Página 1 de 20

Limpar formulário

Página 2

Perfil do professor e atuação profissional

Nesta parte do questionário, você responderá perguntas relacionadas à sua formação e sua atuação profissional.

Em que cidade você mora? *

Sua resposta

Em que cidade(s) você atua como professora/professor de italiano? *

Sua resposta _____

Você é descendente de imigrantes italianos? *

- Não
- Sim

Caso seja descendente de imigrantes italianos, indique a região de proveniência.

Sua resposta _____

Assinale a alternativa correspondente à sua formação acadêmica. *

- Graduação em Pedagogia
- Graduação em Letras Italiano
- Magistério
- Graduação em outra licenciatura
- Outro: _____

Instituição onde realizou sua formação: *

Sua resposta _____

Você possui outras formações?

- Curso de especialização em língua italiana
- Pós-graduação na área de Educação
- Pós-graduação na área de Letras
- Outro: _____

Instituição onde realizou esta(s) formação(ões): *

Sua resposta _____

Em qual rede você atua como professora/professor de italiano?

Rede municipal

Rede estadual

Quanto à sua atuação profissional, você: *

atua exclusivamente como professora/professor de italiano

atua como professora/professor de italiano e de outra língua

Outro: _____

Qual é sua carga horária semanal? *

Sua resposta _____

Em quais turmas você ministra aulas de língua italiana? *

Educação Infantil

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

6º ano

7º ano

8º ano

9º ano

1º ano Ensino Médio

2º ano Ensino Médio

3º ano Ensino Médio

Você utiliza livro didático em suas aulas de italiano? *

Não

Sim

Caso utilize livro didático, especifique qual.

Sua resposta _____

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 2 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 3

A partir de agora será apresentada a você uma sequência de 18 afirmativas.

Marque a alternativa que melhor representa o que você pensa sobre cada uma das afirmativas.

1. É importante que em comunidades de imigração italiana se ensine a língua italiana nas escolas a fim de resgatar/preservar as tradições e os laços com a cultura dos antepassados. *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

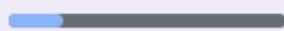
Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 3 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 4

2. Nas aulas de italiano é importante lembrar as várias línguas faladas na Itália, *
muitas das quais chegaram ao Brasil, mas a única língua a ser ensinada é o
oficial italiano standard.

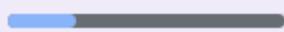
- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 4 de 20[Limpar
formulário](#)

Página 5

3. Ensinar a língua italiana nas escolas das comunidades de descendentes de *
imigrantes italianos não contribui para a preservação da identidade local, pois
esta é associada a outras línguas (como o vêneto, o bergamasco, etc.) não ao
italiano standard.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 5 de 20[Limpar
formulário](#)

Página 6

4. Considerando que o italiano standard é a língua oficial, é essa a língua que cabe à escola ensinar. *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 6 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 7

5. As línguas trazidas pelos imigrantes italianos são do domínio da fala, portanto não têm gramática. *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 7 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 8

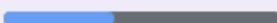
6. Ensinar língua italiana nas escolas das comunidades de descendentes de imigrantes italianos contribui para a preservação da cultura e da identidade local. *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

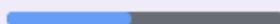
Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 8 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 9

7. Além de ensinar o italiano standard, é papel da escola reconhecer a importância de outras línguas italianas não oficiais (como vêneto, bergamasco, etc.), pois é o primeiro contato que os alunos têm com a cultura italiana. *

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#)

Página 9 de 20

[Limpar formulário](#)

Página 10

8. O italiano standard é uma língua porque tem gramática. *

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#)

Página 10 de 20

[Limpar formulário](#)

Página 11

9. A identidade de um povo não tem relação com a língua, é mantida principalmente pelos costumes e tradições que passam de geração para geração. *

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#)

Página 11 de 20

[Limpar formulário](#)

Página 12

10. Vêneto, bergamasco, napolitano, trentino, entre outras, são línguas e devem ter seu espaço no ensino de italiano nas escolas. *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 12 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 13

11. Embora a língua oficial da Itália seja o italiano standard, este não deve ser conteúdo das aulas de italiano, pois essa não é a língua que veio para o Brasil com os imigrantes. *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 13 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 14

12. Considerando que o italiano falado na comunidade (como vêneto, bergamasco, etc.) coloca os alunos em contato com suas tradições, essa deve ser a língua ensinada na escola. *

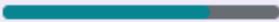
- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 14 de 20[Limpar formulário](#)

Página 15

13 O italiano standard é uma língua, por isso deve ser ensinado nas escolas. *

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 15 de 20[Limpar formulário](#)

Página 16

14. A língua é essencial para a manutenção da identidade de um povo. *

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 16 de 20[Limpar formulário](#)

Página 17

15 Vêneto, bergamasco, napolitano, trentino, não são línguas, são dialetos, por isso não devem ser ensinadas na escola. *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 17 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 18

16. Embora se ensine a língua italiana nas escolas de comunidades de imigração italiana, não é a língua que vai resgatar/preservar as tradições e os laços culturais . *

Concordo completamente

Concordo em parte

Discordo completamente

Discordo em parte

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 18 de 20 [Limpar formulário](#)

Página 19

17. Embora algumas línguas italianas (como vêneto, bergamasco, etc.) façam parte do cotidiano dos alunos, é papel da escola ensinar/trabalhar apenas o italiano standard, pois é a língua italiana oficial. *

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 19 de 20[Limpar formulário](#)

Página 20

18 O italiano, o vêneto e o bergamasco são línguas porque têm gramática. *

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo completamente
- Discordo em parte

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Voltar](#)[Enviar](#) Página 20 de 20[Limpar formulário](#)

Página final

Mapeamento do ensino de italiano nas escolas públicas de Santa Catarina

Sua respostas foram registradas com sucesso. Agradecemos sua disponibilidade e as contribuições para esta pesquisa.