

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA INÊS CARVALHO CORREIA

**ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA LE: UM ESTUDO DA
CONCEPÇÃO DE CULTURA TRADICIONAL, SOCIOLÓGICA
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Deise Cristina de Lima Picanço

Curitiba
2014

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva –CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação –UFPR

Correia, Maria Inês Carvalho
Ensino da Língua Italiana Le: um estudo da concepção de cultura
tradicional, sociológica intercultural. / Maria Inês Carvalho Correia.
–Curitiba, 2014.
188 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Deise Cristina de Lima Picanço.
Dissertação (Mestrado em Educação) –Setor de Educação.
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino de Língua Italiana. 2. Língua Italiana –Estudos Culturais.

I. Título.

CDD 371.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **MARIA INES CARVALHO CORREIA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO, DR^a PAOLA GIUSTINA BACCIN, DR^a KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA e DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “**ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA LE: UM ESTUDO DA CONCEPÇÃO DE CULTURA TRADICIONAL E SOCIOLÓGICA INTERCULTURAL**”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO		Aprovada
DR ^a PAOLA GIUSTINA BACCIN		Aprovada
DR ^a KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA		Aprovada
DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Aos meus colegas de trabalho;
Aos meus amigos, Gi, André pela ajuda;
À minha mãezinha e minha sogra pelo
carinho em momentos decisivos;
Aos meus amados Felipe, Gabriel e João
pela paciência e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela serenidade nos momentos tensos;

À minha orientadora Dr^a Deise Cristina de Lima Picanço, por ter acreditado no meu trabalho e pelas considerações e correções precisas nesses dois anos de orientação, sempre com muita paciência e tranquilidade;

Aos professores Dr^a Karine Marielly Rocha da Cunha, Dr^o Henrique Evaldo Janzen e Dr^a Paola Baccin, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação;

Às nossas entrevistadas, *S.D* e *D.M.*, pela rica contribuição, ajudando-nos a pensar o ensino da língua italiana LE;

Ao REUNI, pela bolsa concedida;

Às funcionárias do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná: Cecília e Ana Lygia;

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pelo auxílio e disponibilidade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO DE INSTRUÇÕES PARA OS EXAMES DO CURSO SERIADO E DE PREPARATÓRIOS, BEM COMO PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO NOS INSTITUTOS DE INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA, NO ANNO LETCTIVO DE 1927. RIO DE JANEIRO.....75
- FIGURA 2 – PÁGINA EM QUE CONTÉM A INFORMAÇÃO DE QUE A LÍNGUA ITALIANA LE CONTASTASTAVA COMO DISCIPLINA FACULTATIVA, LIVRO DE INSTRUÇÕES PARA OS EXAMES DO CURSO SERIADO E DE PREPARATÓRIOS, BEM COMO PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO NOS INSTITUTOS DE INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA, NO ANNO LETCTIVO DE 1927. RIO DE JANEIRO.....76
- FIGURA 3 - EXEMPLO DE UM TEXTO RETIRADO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DO LIVRO *INSIEME2* DE 2002.....116
- FIGURA 4 EXEMPLO DE UM DIÁLOGO E EXERCÍCIOS GRAMATICAIIS RETIRADOS DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DO LIVRO *ESPRESSO*.....119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – O ENSINO DAS LÍNGUAS NO AO LETIVO DE 1927, LIVRO DE INSTRUÇÕES PARA OS EXAMES DO CURSO SERIADO E DE PREPARATÓRIOS, BEM COMO PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO NOS INSTITUTOS DE INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA, NO ANNO LETCTIVO DE 1927. RIO DE JANEIRO.....	77
TABELA 2 – O ENSINO DAS LÍNGUAS NO IMPERIO, ADAPTADA DE CHAGAS, 1967.....	78
TABELA 3 – O ENSINO DAS LÍNGUAS NA REPÚBLICA, ADAPTADA DE CHAGAS, 1967.....	79
TABELA 4 – DADOS DO BANCO DA CAPES COM O TEMA: <i>INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA LE NO BRASIL – ARTIGOS E PERIÓDICOS</i>	90
TABELA 5 – DADOS DO BANCO DA CAPES COM O TEMA: <i>INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA LE NO BRASIL – DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</i>	92
TABELA 6 – DADOS DO BANCO DA CAPES COM O TEMA: <i>INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA LE NO BRASIL – TESES DE DOUTORADO</i>	94
TABELA 7 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE - CELIN/Nível 1....	138
TABELA 8 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE - CELIN/Nível 2....	139
TABELA 9 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE - CELEM/1ºANO.....	139
TABELA 10 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE - CELIN/Nível 3....	143
TABELA 11 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE - CELIN/Nível 4....	143
TABELA 12 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE - CELEM/2ºANO.....	144
TABELA 13 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE - CELIN/Nível 6....	145

TABELA 14 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO:
MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA LE -
CELEM/3º ANO.....146

TABELA 15 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS DE TODOS OS NÍVEIS E ANOS
(CELEM) PARA A QUESTÃO: MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR A LÍNGUA
ITALIANA LE.....149

TABELA 16 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS DE TODOS OS NÍVEIS PARA A
QUESTÃO: *ESTUDAR O ITALIANO É INTERESSANTE PORQUE... AJUDA-ME A
ENTENDER A GRAMÁTICA*.....155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CULTURA, LINGUAGEM E SUJEITO: RELAÇÕES DE CONFLITO	22
1.1 Algumas releituras do termo cultura na perspectiva sociointeracionista	23
1.2 Enunciação local do deslocamento	26
1.3 Linguagem construída na relação <i>interacional</i>	29
1.3.1 A construção do sujeito <i>discursivo</i>	32
1.4 <i>Habitus</i> socialmente e historicamente incorporado e noção tradicional de cultura.....	36
1.4.1 <i>Habitus</i> , Poder Simbólico, Campo e Capital como valores condicionantes das práticas sociais	39
1.5 As relações sociais conflitantes perpassando os espaços sociais	46
1.5.1 Cultura como sinônimo de civilização.....	47
1.5.2 Os imigrantes europeus: salvadores da pátria	51
1.6 As diferentes visões de mundo marcam os imigrantes italianos	55
1.6.1 Valores determinam pontos de vista diferentes.....	57
1.6.2 A língua italiana da unificação e o processo de <i>italianità</i>	63
1.6.3 Os dialetos constituintes da identidade dos grupos de imigrantes italianos	70
1.7 A língua italiana LE no currículo da escola pública secundária.....	74
2 A NOÇÃO DE CULTURA SOCIOINTERACIONISTA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	85
2.1 Estudos sob a perspectiva sociológica e intercultural de língua e cultura: os diferentes olhares sobre o ensino da língua italiana LE.....	88
2.1.1 Revisão de Literatura: os estudos encontrados sobre a língua italiana LE na perspectiva sociológica intercultural.....	89
2.1.2 Um estudo sobre o idioma italiano LE, sob a perspectiva sociointeracionista intercultural.....	95
2.1.3 Alguns estudos metodológicos sobre o Livro Didático na perspectiva sociointeracionista bakhtiniana.....	102

2.1.4 Uma proposta metodológica para o ensino da língua italiana LE do CELEM na década de 1990	112
2.2 Um discurso comum para públicos distintos: o livro didático <i>Espresso</i>	117
3 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DA(S) LÍNGUA(S) E CULTURA(S) ITALIANA(S) LE: DADOS EMPÍRICOS.....	126
3.1Reconstruindo o percurso teórico e considerações sobre a escolha de uma metodologia sociointeracionista para análise dos dados.....	128
3.1.1 Etapas percorridas no processo de levantamento de dados.....	133
3.2 Disposições das tabelas e análise dos dados.....	136
3.2.1 Análise dos dados: <i>descendência e formação acadêmica</i> e as diferentes intenções sociais para com a aprendizagem da língua italiana LE.....	140
3.2.2 Cruzamento de dados e reflexão sobre os itens <i>Turismo e Hobby</i>	142
3.2.3 Itens: <i>Ampliação dos conhecimentos culturais e gosto da cultura italiana</i>	145
3.2.4 Os <i>discursos</i> e os <i>já-ditos</i> que perpassam os sujeitos do ensino de língua italiana LE Celin-CELEM	147
3.2.5 A ideia de ensino de língua que perpassa professores e alunos da língua italiana LE: item <i>ajuda-me a entender a gramática</i>	153
3.3 Relação língua e cultura na visão das professoras.....	165
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	182

RESUMO

Nosso objetivo com este estudo foi tentar entender - sob o viés das noções de enunciado e sujeito *discursivo*, perpassados por várias *vozes sociais*, definidas pelo círculo de Bakhtin e da noção de *diferença cultural*, defendida por Bhabha - a concepção de língua(s) e cultura(s) que são ensinadas e percebidas no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, através dos instrumentos metodológicos à disposição dos professores. Nesse processo de investigação, retornamos na história buscando, na medida do possível, penetrar na *memória discursiva*, nos enunciados já-ditos, sobre a(s) língua(s) italiana(s) e sobre o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Nesse retorno ao passado, observamos que as vozes sociais determinam posições valorativas diversificadas, expressas nos discursos dos sujeitos. A partir de seus discursos foi possível mapear de qual posição os sujeitos exprimiam seus argumentos. Essas posições, por sua vez, podem ter nuances mais tradicionais ou mais plurais. Constatamos que essas vozes sociais estão presentes na sala de aula e perpassam os sujeitos envolvidos com o ensino-aprendizagem da língua italiana LE, influenciando suas crenças e mitos, relacionados ao que seja o ensino de uma língua e cultura, neste caso específico, ensino da língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Com relação ao trabalho pedagógico, notamos que um trabalho pedagógico sobre o ensino da língua com nuances mais tradicionais não colabora para desfazer os mitos e crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, ou melhor, a tendência é reforçar essas ideias. Para tanto seria necessário um trabalho pedagógico pautado na articulação das diferenças culturais, em um *entre-lugares*, lugar dos *hibridismos*, onde novos processos identitários estão em construção. A conclusão a que chegamos é que no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE não há ainda uma prática consolidada de se pensar o ensino sob o viés sociointeracionista intercultural, pois os instrumentos metodológicos com os quais os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico corrobora com a manutenção de um trabalho pedagógico muito tradicional. A perspectiva é que haja mais pesquisas que pensem e reflitam criticamente sobre o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) e contribuam para que se encontrem novas formas de ensinar, que causem deslocamentos internos, para a construção de novos sentidos tanto nos alunos quanto nos professores.

Palavras-chave: concepção de cultura(s), vozes sociais, ensino da(s) língua(s) italiana(s) LE

RIASSUNTO

Il nostro scopo con questa ricerca è provare a fare una mappa - sotto l'ottica delle nozioni di enunciato e soggetto discorsivo attraversati da voci sociali varie, definita dal circolo di Bachtin e sulla nozioni di differenza culturale, definita da Bhabha - la concezione di lingua(e) e cultura(e) che sono insegnate e percepite nell'insegnamento della(e) lingua(e) e cultura(e) italiana(e) LS, attraverso gli strumenti metodologici alla disposizione degli insegnanti. In questo processo di ricerca abbiamo fatto un ritorno nella storia ricercando, sempre che possibile, nella *memoria discorsiva*, negli enunciati già detti sulla(e) lingua(e) italiana(e) e sull'insegnamento della(e) lingua(e) e cultura(e) italiana(e). In questo movimento di volgersi al passato, abbiamo osservato che le voci sociali determinano posizioni valorative diversificate espresse nei discorsi dei soggetti. Dai loro discorsi è stato possibile far la mappa osservando da quali posizioni i soggetti esprimevano i loro argomenti. Queste posizioni, d'altra parte, possono avere sfumature più tradizionali o più plurali. Abbiamo notato che queste voci sociali sono presenti in classe e attraversano i soggetti coinvolti con l'insegnamento-apprendimento della(e) lingua(e) italiana(e) LS. In riferimento al lavoro pedagogico abbiamo constatato che un lavoro pedagogico sull'insegnamento della lingua con sfumature più tradizionali non collabora a disfare i miti e credenze portate in classe dagli allievi, anzi, la tendenza è rinforzare queste idee. A questo fine, sarebbe bisogno un lavoro pedagogico fondato sotto l'ottica sociointerazionista interculturale, poiché gli strumenti metodologici con cui gli insegnanti sviluppano il loro lavoro pedagogico rafforza il mantenimento di un insegnamento tradizionale. L'aspettativa è che ci siano più studi che pensino e riflettano criticamente sull'insegnamento della(e) lingua(e) e cultura(e) italiana(e) e contribuiscano affinché s'incontrino nuovi modi d'insegnare, che causino dislocamenti interni, riguardanti la costruzione di nuovi sensi tanto negli allievi quanto nei professori.

Parole chiavi: concezione di cultura(e), voci sociali, insegnamento della(e) lingua(e) italiana(e) LS

INTRODUÇÃO

Há questões que me inquietam profundamente e são bem antigas, mas que não conseguia responder, por falta de aportes teóricos que me pudessem ajudar, por me fechar dentro da área de conhecimento relacionada à linguística formal, na qual tentei aprofundar-me para encontrar respostas plausíveis às minhas inquietações, mas nada satisfazia a minha curiosidade. Entretanto, elas persistiam, eram capciosas, desapareciam por um tempo, retornando sempre com mais força, a ponto de eu querer abandonar o ensino da língua italiana, pois sentia que faltava algo às aulas que dava. E, trabalhando quase que somente com a reflexão sobre formas linguísticas (léxico, pronúncia, sintaxe) e gramaticais (formas e modos verbais, pronominais, artigos, preposições, etc) da língua em sala de aula, observava, muitas vezes, a desmotivação dos alunos e também minhas próprias frustrações. Frustrações essas, como já salientadas, vindas do fato que, em minha concepção, de que o conhecimento trabalhado era muito pobre, ou melhor, superficial.

Eu sempre procurei levar para a sala de aula material autêntico, mas, mesmo querendo ir além, o foco permanecia no destaque a algum elemento gramatical ou determinada forma linguística. Esse fato me angustiava muito, pois sendo a língua italiana uma língua neolatina não havia, ou melhor não há, em meu ponto de vista, a necessidade de passar a maior parte do tempo refletindo sobre elementos gramaticais e formas linguísticas, visto que os alunos já conhecem as regras da língua portuguesa, língua materna da maioria absoluta de nossos alunos. E, além disso, seu objetivo primordial é falar, comunicar-se em língua estrangeira, ou seja, ampliar seu conhecimento de mundo e não fechar-se em reflexões gramaticais ou formas linguísticas que contribuirão pouco para sua comunicação efetiva. Sabia que tinha de mudar, queria fazê-lo, mas a minha questão era por onde começar?

Desse modo, a primeira resposta que me veio foi: “*não quero mais me aprofundar em fonética, morfo-fonologia, sintaxe*”, pois no cotidiano da sala de aula não me ajudava muito. Por outro lado, não queria também fazer uma pesquisa aprofundada em literatura, isto é, fazer um Mestrado nessa área de conhecimento, meu desejo era aprofundar-me no conhecimento sobre a vida cotidiana.

Na busca de alternativas, e como resultado dessa insatisfação decidi, e foi uma decisão súbita acredito que em um momento de inspiração, ou talvez de profunda

desilusão, fazer meu Mestrado em Educação. Área pela qual havia passado, velozmente, há muito tempo atrás, e que hoje digo, infelizmente, pois foram aqueles poucos momentos que não me permitiram mergulhar totalmente na letargia, diria mesmo, no mais profundo comodismo. Está muito presente em minha memória aquilo que trabalhei e a dificuldade que tive para preparar a aula que deveria dar como requisito para concluir as disciplinas de Metodologia do Ensino de Português e do Ensino de Línguas Estrangeiras Neolatinas. Por exemplo, para a disciplina de prática em língua estrangeira, trabalhei com um texto, ao qual os alunos responderam muito bem, foi muito positivo e inesquecível.

Após a conclusão do curso de Letras, foi um longo período até me decidir em fazer a minha pós em Educação, voltada especificamente para o ensino da língua italiana LE. Após essa decisão, logo em seguida, fui atrás de literatura que me pudesse ajudar na construção de meu objeto de pesquisa. Deparei-me com um texto sobre a concepção de cultura nos livros didáticos, do professor Henrique Janzen. Também me deparei com a sua dissertação de Mestrado, cujo tema é a “Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito linguístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade”.

Nesse estudo o autor discorre sobre a necessidade de se ter um método que privilegie o contexto e o conhecimento do aluno, estudante de alemão, para, a partir disso, aproximar-se da cultura estrangeira. Isto é, destaca uma outra perspectiva de cultura que não a tradicional, sustentando que ao privilegiar a cultura estrangeira, muitas vezes, a cultura tradicional pode causar um desinteresse do aluno pela língua ensinada, bem como, e aquilo que acredito seja mais prejudicial, o aluno passa a olhar a cultura alheia como ideal, isto é, melhor que a sua pela forma restrita com a qual o livro didático a apresenta.

Confesso que fiquei extasiada com o trabalho e disse comigo mesma: “*Estava certa, há muito mais no ensino de uma língua que eu posso contemplar além do léxico da língua e da gramática desvinculada da cultura, da história*”, assim concluí, “*encontrei o meu lugar, é aqui que quero ficar*”.

Completo minha decisão em fazer uma pós-graduação em Educação, a leitura do livro de PICANÇO (2003), “História, memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)”. Este livro traz informações valiosas sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no Paraná e apresenta uma discussão detalhada sobre três abordagens teóricas referentes ao ensino

de LE (Abordagem¹ Gramática e Tradução, Estruturalista e Comunicativa) e a receptividade dos métodos relacionados a essas abordagens pelos professores de espanhol LE e de outras línguas, tais como a língua francesa LE, nas escolas públicas do Paraná.

Picanço, também, destaca em seu trabalho o modo idealizado como são apresentados os personagens dos livros didáticos de língua espanhola LE, porque, segundo ela, são preparados para atingir qualquer público em qualquer parte do mundo. Essa concepção universalista de ensino, que está implícita por detrás dos sujeitos que organizam esses livros, induz o aluno a acreditar que a cultura espanhola seja superior e melhor que a sua, pela ausência, por exemplo, de conflitos. Destaca também a autora, a permanência da tradição formalista mantida pelos professores de ensino da língua espanhola LE. E mesmo com a renovação nas Abordagens, conseqüentemente nos métodos de ensino, insistiram eles no ensino de elementos gramaticais descontextualizados em sala de aula.

Há, portanto, nos dois estudos uma reflexão sobre a ideia hierárquica, etnocêntrica da cultura, bem como sobre uma abstração da língua independente dos sujeitos, apresentadas nos livros didáticos analisados por esses dois pesquisadores.

Devido à colocação de Picanço sobre a tendência dos professores de língua espanhola LE em manter a tradição do ensino da gramática, e vindo de encontro às minhas inquietações de professora de língua italiana LE, optei por não concentrar meu foco de análise na concepção de cultura expressa nos livros didáticos, mas na concepção de língua e cultura que são percebidas, de modo geral, no ensino da língua italiana LE.

Dessa forma, o objetivo geral desse estudo é compreender o debate sobre as concepções de língua e cultura presentes no ensino de língua estrangeira. Dentro desse

¹ Não é nossa pretensão neste estudo discorrer sobre os conceitos de Método e Abordagem, entretanto, cremos ser relevante objetivarmos que quando fizermos menção a esses dois termos, fazemo-lo de dentro das duas correntes maiormente utilizadas dentro da área pedagógica, mais precisamente no ensino de língua estrangeira, a saber: a partir da definição dada por Anthony (1963 *apud* VILAÇA, 2008) e por Richards & Rodgers (1986 *apud* VILAÇA, 2008). Para Anthony há uma hierarquia entre os dois termos: enquanto a Abordagem é vista como mais abrangente que o método e esteja relacionada aos pressupostos teóricos sobre a língua e os processos de seu ensino aprendizagem, isto é, diz respeito às concepções que o professor possui sobre o que seja linguagem, e o que seja o ensino aprendizagem da língua; o Método, por sua vez, seria mais restrito, definido como “um caminho necessário para a obtenção de um fim [é entendido como] plano geral para apresentação e ensino da língua, [seria o] planejamento da atividade docente” (VILAÇA, 2008, p.75). Richards e Rogers, por outro lado, ampliam a noção de Método e não o contempla como algo mais restrito que a Abordagem, mas sim, uma combinação “harmônica” entre Abordagem, desenho (*design*) e procedimentos. Nessa acepção a Abordagem continua relacionada às concepções de língua e aprendizagem do professor; o desenho diz respeito aos objetivos do ensino (do que seja o papel do professor, do aluno e aos recursos didáticos e tipos de atividades) e os procedimentos seriam as técnicas que possibilitam o desempenho em sala de aula.

quadro geral voltamos² nosso olhar para a concepção de cultura(s) e língua(s) que são percebidas no ensino da língua italiana LE, através das escolhas metodológicas das professoras.

Salientamos que há várias concepções de cultura e língua que permeiam a sala de aula, essas concepções fazem-se presentes na sala de aula através de várias fontes e vozes sociais que circulam entre:

- o livro didático;
- as normativas da Educação/Escola;
- os documentos sobre a história da imigração e do ensino de italiano como LE;
- os depoimentos dos professores;
- o questionário aplicado junto aos alunos.

Essas fontes e vozes circulam: entre os sujeitos envolvidos com o ensino aprendizagem da língua italiana LE, alunos e professores; na e pela formação do professor, academia, teorias, processo de produção do conhecimento linguístico e cultural; em espaços e tempos distintos dentro das instituições, das escolas, da academia, da igreja, das famílias, dos governos, das agremiações sociais, etc.

Partimos do pressuposto de que buscar compreender as concepções de língua(s) e cultura(s) ensinadas e percebidas no ensino da língua e cultura italiana LE, através das escolhas metodológicas das professoras, significa também recuar no tempo, observar os discursos já-ditos sobre a(s) língua(s) e as cultura(s) italianas, que implícitos ou explicitamente afloram na sala de aula, influenciando de algum modo a ação dos professores. Por esse motivo nossa investigação se pauta na análise qualitativa do discurso/depoimento de duas professoras, pois essa perspectiva “privilegia aquilo que está aquém e além da estrutura, isto é, o já-dito e os efeitos de sentido do dizer em dada circunstância” (FARACO, 2003, p. 104).

Dentre os vários autores, que dão sustentação teórica aos pesquisadores dessa área, optamos pelos autores do Círculo de Bakhtin, que com a noção de enunciado constituído de uma parte verbal (falada ou escrita) e outra parte extraverbal (conhecimento de mundo partilhado), permite-nos recuar no tempo e penetrar, na

² A primeira pessoa do singular (eu) foi utilizada apenas quando referida à minha experiência profissional e inquietações, porém, no decorrer do trabalho a opção é pela primeira pessoa do plural (nós), visto que este estudo é caracterizado por várias vozes, das quais destaco o de minha orientadora e dos vários professores com os quais convivo.

medida do possível, nos enunciados já-ditos, polemizados, sobre o ensino da língua italiana LE.

Também tomamos desses autores a noção de sujeito *discursivo*, heterogêneo porque perpassado por várias vozes sociais, (autoritárias, da família, da escola, etc, ou persuasivas), pelo discurso do outro, e que na relação com o outro, a outra cultura constrói sua subjetividade. Essas vozes determinam posições valorativas/axiológicas que são expressas nos discursos desses sujeitos, com essas vozes é possível apreender de quais posições professam seus discursos. Também do Círculo de Bakhtin vem a ideia de que a realidade social é constituída de *forças centrípetas* (centralizadoras, homogeneizantes) e *centrífugas* (descentralizadoras) que estão sempre em conflito, provocando reações diversas nos sujeitos discursivos. Aos autores do Círculo vem-se somar a noção de *diferença cultural* definida por Bhabha, que contempla os *entre-lugares*, local da enunciação concreta, como um lugar onde são produzidos processos de novos signos *identitários*, e onde são negociados valores culturais, os quais provocam deslocamentos subjetivos nos sujeitos, causando os denominados *hibidismos*, na articulação das diferenças. É dessa posição, desse *entre-lugares*, que olhamos para a sala de aula de ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s).

Problematizamos a noção de sujeito definida pelo círculo de Bakhtin e Bhabha à ideia de sujeito defendida por Bourdieu. cremos que a noção de sujeito apresentada por este sociólogo francês aproxima-se muito da concepção de cultura tradicional. Esse autor contempla os sujeitos como indivíduos possuidores de um *habitus* socialmente e historicamente incorporado, que *controla* (ou ao menos condiciona) suas ações. A essa concepção de *habitus* unem-se a noção de *capital* (social, cultural, econômico) e *poder simbólico* que posiciona esses sujeitos hierarquicamente em relação a outros sujeitos, outras culturas, gerando distinção entre os mesmos.

Para a análise empírica dos enunciados, valemo-nos principalmente de entrevistas feitas a (02) duas professoras de língua italiana LE em Curitiba, as quais têm em comum: semelhante processo formativo e tempo de atuação com a língua italiana LE; também nos servimos da análise geral do livro didático *Espresso* (uma fonte importante de vozes autoritárias presentes na sala de aula) ou exercícios dados em sala de aula; e de um questionário aplicado junto aos alunos, estudantes da língua italiana LE.

Uma das professoras entrevistadas faz parte da rede pública estadual e trabalha com o ensino da língua italiana LE no Colégio Estadual Pedro Macedo

(Portão/Curitiba/PR), o qual apresenta um promissor Centro de Língua Estrangeira Moderna do Estado, doravante CELEM. Nossa outra entrevistada é também professora de língua italiana LE do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, doravante Celin. Sendo assim, temos como foco o ensino da língua italiana LE em duas instituições bem conceituadas junto à sociedade paranaense.

O ponto de apoio metodológico para a análise empírica foi motivado pelas definições de Lessard-Hébert, Goyette, Boutin (1990) que posicionam a análise dos dados em ciências humanas dentro de um *continuum* entre o qualitativo (interpretativo) e o quantitativo (descritivo). Dentro desse *continuum* privilegiamos a análise qualitativa dos dados apresentados, sem prescindir da análise quantitativa.

A composição de nosso trabalho ocorre em três momentos específicos.

No primeiro capítulo, verbalizamos de qual posição partimos para a análise de nossos dados, a saber, de uma perspectiva sociointeracionista intercultural. Apresentamos o conceito de cultura, na perspectiva de Terry Eagleton (2011), como algo concreto que se modifica no tempo, a partir das exigências determinadas pela realidade social prática. E também na perspectiva de Norbert Elias, que nos alerta que ao estudarmos “tradições sociais que fornecem a base comum e a unidade mais profunda das várias tradições nacionais no Ocidente, devemos pensar não somente na Igreja Cristã, na herança “greco-cristã-burguesa”³ (CAMBI, 2008, p.12), mas também na sociedade de “corte”, que teve como centro a capital francesa, Paris, e que durante séculos ditou regras a toda sociedade europeia que, conseqüentemente, foram disseminadas em todos os países colonizados. .

Bhabha nos apresenta o conceito de *diferença cultural* contrapondo à noção de diversidade cultural, sustentando que a *diferença cultural* faz parte da realidade concreta que permite os processos de constituição de novos signos identitários na articulação dessas diferenças culturais. Mostramos, assim, que as ideias de Bhabha o aproximam das ideias defendidas pelos autores do círculo bakhtiniano, isto é de uma visão sociointeracionista plural de cultura. Utilizamos as ideias desses autores, que têm por característica contemplarem os indivíduos como sujeitos discursivos, para problematizarmos à noção de sujeito dotado de um *habitus* socialmente incorporado, defendida por Bourdieu. Dessa problematização apontamos que a noção de sujeito discursivo bakhtiniano é mais frutífera para a nossa análise, porque não contemplamos

³ greco-cristiano-borghese (CAMBI, 2008,p.12)

os sujeitos do ensino, relacionados ao ensino da língua e cultura italiana LE como seres totalmente submissos ao poder instituído, justamente porque estão sempre se modificando a partir da relação com o outro, as outras culturas, outras visões de mundo.

Na tentativa de compreender que concepções de cultura(s) e língua(s) são percebidas no ensino da língua italiana LE fazemos uma incursão pela história, procurando, na medida do possível, penetrarmos na *memoria discursiva, nos enunciados já-ditos*, sobre a língua italiana no Paraná. A finalidade desse retorno no tempo foi observar as posições discursivas assumidas pelos sujeitos diante da realidade social que se lhes apresentava, a depender do tipo de vozes sociais (mais autoritárias ou mais persuasivas) que sobressaíam em seus discursos, gerando valores diversos, diferentes modos de ver o mundo, neste caso de olhar para as línguas italianas.

Observamos que essas visões diferentes sobre o mundo geraram muitos conflitos, entre os imigrantes italianos do Paraná, mais precisamente de Curitiba e arredores, refratando realidades diversas: de um lado, notamos alguns membros dentre os imigrantes italianos tanto urbanos quanto colonos que se aproximavam de determinadas forças *centrípetas*, centralizadoras, homogeneizantes. Cada qual, buscando impor um determinado modelo de língua italiana e de *italianità*. Por exemplo, enquanto alguns imigrantes se denominavam ateus, outros defendiam os valores pregados pela igreja católica⁴.

No que se refere à língua italiana LE, observamos sua *presença ausente* do currículo escolar a partir de dois processos: das posições valorativas dos sujeitos membros da elite brasileira e das intenções que tinham para com os sujeitos imigrantes e da falta de tradição de uma língua italiana *standard*, instituída pelo Estado Italiano. Também descobrimos que entre o período de 1929 e 1931, momento em que se tem notícia que essa língua fora inserida no currículo escolar como disciplina obrigatória, aqui no Paraná permaneceu apenas como uma previsão legal, não havendo seu ensino na prática.

No segundo capítulo concentramo-nos nos discursos que envolvem as pesquisas sociointeracionistas, algumas sob o viés intercultural, preocupadas com o ensino da língua estrangeira como prática social. Primeiramente, apresentamos dados de uma

⁴ Esboçamos neste estudo que conflitos ocorridos entre os imigrantes italianos aconteceram devido a posições axiológicas diferentes e que esse contexto teve reflexos no modo de olhar para a língua italiana. No entanto, salientamos que esse é um campo fecundo para futuras pesquisas, pois, neste estudo não nos detivemos em uma reflexão detalhada desse processo, utilizamo-lo apenas como mais uma voz que se faz presente na sala de aula, ou melhor no ensino da língua italiana LE.

pesquisa feita junto ao banco de dados da CAPES, focando os estudos sob a perspectiva sociointeracionista intercultural, voltados para o ensino da língua estrangeira. Essa nossa investigação teve o objetivo de verificar se havia estudos sobre esse aporte, voltado para o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Dessa pesquisa no banco de dados da CAPES, encontramos apenas a dissertação de Cantoni (2005), especificamente voltada para o ensino da língua italiana LE, sob o aporte sociointeracionista intercultural.

Após a apresentação dos dados recolhidos, apresentamos e problematizamos alguns aspectos da dissertação de Cantoni (2005), a partir da posição *discursiva* da qual fala a autora. Em seguida, destacamos alguns estudos pertinentes que têm como foco a língua e a cultura, tomando como base teórica a concepção de linguagem, cultura e sujeito definida pelo círculo de Bakhtin, bem como a noção de sujeito híbrido, definida por Bhabha. O objetivo desses estudos era analisar uma das fontes presentes e muito influentes dentro da sala de aula de língua estrangeira e que implícita ou explicitamente também contribui para evidenciar a noção de língua e cultura proeminente no ensino de línguas, a saber: o livro didático (LD).

Apresentamos também um exemplo de livro didático organizado por Zanette e Ribeiro (1992/93) para os estudantes/professores da língua italiana LE, que tinha como foco central privilegiar o contexto sociocultural no qual estavam inseridos alunos e professores. Contrastamos essa proposta com aquelas apresentadas pelo livro didático *Espresso*, que é hoje utilizado no Celin e CELEM, mostrando que ocorreu um retrocesso metodológico no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

Já no terceiro capítulo, situamos nosso objeto empírico no espaço; apresentamos a metodologia utilizada no levantamento dos dados e iniciamos a sua análise. Bourdieu e Passeron veem a escola como um local da reprodução de determinados *habitus* dogmáticos, defendidos por uma determinada classe social, instituições (Estado, Escola, Academia), ou seja, há um poder instituído que capacita os agentes, no caso, prepara os professores com a finalidade de manter esse *habitus*. Para tanto, as instituições munem os professores de instrumentos, como livros do professor (livro didático), exames, como forma de controlar o fazer pedagógico desse professor. Contrapomos essa ideia de sujeito assujeitado ao poder instituído com a noção de sujeito discursivo do círculo que se modifica na relação com o outro e que se aproxima também à ideia de *diferença cultural* definida por Bhabha, a qual prevê sujeitos híbridos, mas não nulos, não assujeitados.

A todos esses discursos, vozes sociais conflitantes sobre os sujeitos, unimos o discurso dos alunos, a partir de um questionário aplicado junto a eles. Neste caso específico observamos que motivos levam os estudantes a fazerem a língua italiana LE. Apontamos que junto a esse desejo de estudar a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE há muitas crenças, mitos, provindos dos enunciados *já-ditos* sobre o que seja principalmente a cultura italiana e, que não é possível separar, aquilo que creem do ensino da língua estrangeira em geral. Argumentamos que através dos instrumentos (livro didático, exercícios extras) que estão à disposição dos professores, os quais são, conseqüentemente, apresentados aos alunos, o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE tende a reforçar as crenças trazidas pelos alunos, não lhes causando reflexões, deslocamentos internos, para a construção de novos sentidos.

CAPÍTULO 1

CULTURA, LINGUAGEM E SUJEITO: RELAÇÕES DE CONFLITO

Neste trabalho partimos de uma perspectiva *discursiva* sociointeracionista, observando que posições discursivas diferentes revelam valores diversos e conduzem a visões de mundo diversas. Destacamos, nesta perspectiva de reflexão, três pontos indissociáveis: a cultura, a linguagem e o sujeito. Isso porque falar de cultura e linguagem é falar de sujeito sociológico e historicamente situado, sempre em movimento, na relação com o outro. Por esse motivo, nesta pesquisa, esses três termos estão sempre imbricados, indissociados, visto que nosso objetivo geral é compreender o debate sobre as concepções de cultura no ensino de língua estrangeira.

Nossa pesquisa se apoia nas ideias do círculo bakhtiniano, que contempla a linguagem indissociada do sujeito. Dessa forma, nos é extremamente importante a noção de *enunciado concreto* (verbal e extraverbal), definida pelo círculo de Bakhtin como um lugar do diálogo, da objetivação de várias opiniões, das forças centrípetas (centralizadoras) e centrífugas (dispersivas), lugar em que os sujeitos exprimem sua formação discursiva heterogênea. Essas forças corresponderiam ao conjunto das vozes sociais que perpassam esses sujeitos, mas que sempre podem se modificar na interrelação com o outro, construindo, em ambas as direções, novos sentidos para a realidade social.

A esse sujeito discursivamente constituído, vem se somar as ideias de Bhabha (1998) que contempla a *enunciação* como ponto de encontro, de negociação de diferentes culturas, da construção do *hibridismo* social e cultural e, ainda, local dos deslocamentos identitários dos sujeitos envolvidos, os quais, em busca de seus direitos não podem se prender *a antigas tradições, [...] mas reinscrever -de forma nova esse passado* (ibid, p.21). Notamos também que essas noções de *enunciado/enunciação* e de sujeito discursivo, que se desloca na relação com o outro, não nos permite olhar a realidade a partir de um ponto de vista fixo, hierárquico, homogêneo, por esse motivo, neste trabalho, aproximamos esses conceitos da noção de cultura sociointeracionista.

Sendo assim, é a partir da noção de cultura sociointeracionista que analisamos os dados empíricos⁵ apresentados neste trabalho, pois ela nos permite ampliar as nossas

⁵ Esses dados serão explicitados no decorrer de nossa pesquisa.

reflexões na direção de um ensino da(s) cultura(s) e língua(s) italiana(s) LE mais próximo de uma prática pedagógica que contempla o conhecimento do aluno e do professor, possibilitando-lhes a ampliação de sentidos ao se relacionarem com a língua e a cultura italiana. Com esse escopo, primeiramente, cremos ser necessário problematizarmos a noção de sujeito discursivo -conforme definida pelo círculo bakhtiniano e sujeito híbrido de Bhabha- frente à noção de sujeito constituído por um *habitus* sociologicamente incorporado, definido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, atrelado a um capital (social, cultural ou simbólico e econômico). Em seguida, a partir de documentos históricos, observamos as várias posições dos sujeitos envolvidos com a(s) língua(s) italiana(s), notando em seus discursos as visões diversificadas sobre essas língua(s), justamente por serem esses sujeitos perpassados por vozes sociais diversificadas.

A noção de sujeito definida por Bourdieu, constituído por um *habitus* socialmente incorporado está atrelado a três elementos indissociados: ao capital (cultural, social, simbólico ou econômico) que o distingue hierarquicamente de outros grupos; ao poder simbólico que mantém essa hierarquização; e ao campo no qual esses elementos são objetivados. Argumentamos que esses elementos acabam acorrentando essa noção de sujeito bourdieusiano.

Embora esses conceitos, extraídos do pensamento sociológico de Bourdieu, estejam de alguma forma atrelados a uma concepção hierarquizada de cultura e a uma visão determinista de sujeito, em seu assujeitamento, acreditamos que os conceitos de *habitus*, poder simbólico e capital podem nos ajudar a explicar algumas reificações percebidas nas manifestações dos docentes e alunos com os quais tivemos contato durante a pesquisa. Portanto, quando usarmos estes conceitos, usamo-los com estas ressalvas.

1.1 Algumas releituras do termo cultura na perspectiva sociointeracionista

O termo cultura passa, epistemologicamente, de um processo ligado à natureza, em seu significado denotativo, voltado à *lavoura*, ou “cultivo daquilo que cresce naturalmente” (EAGLETON, 2011, p.09) a um processo que caracteriza seu aspecto conotativo, isto é, “por analogia um processo de treinamento humano” (WILLIAMS, 1992, p.18), relacionado a questões do espírito, à arte erudita, a tradições de um povo,

ao cultivo do comportamento civilizado, *ético* (EAGLETON, p.10-19). Essa mudança pela qual passa o termo cultura, cambiando com as modificações nas várias esferas humanas, devido à ação humana, é notada por Faraco (1997), ao dialogar com as ideias de Raymond Williams sobre o desenvolvimento da palavra cultura na modernidade em seu aspecto sociológico e antropológico. Sustenta o autor,

uma das novidades desse momento de grandes mudanças é que esse sistema geral de vida, a cultura é claramente percebido como produto da ação do homem. Essa nova maneira de ver o mundo privilegia o homem como agente e a realidade humana como fundamentalmente dinâmica e mutável, o que representa um rompimento com uma concepção fundada no pressuposto de um mundo estático. (FARACO, 1997)

Tendo o homem como sujeito da história, que constrói cultura, sustenta Eagleton sobre a modificação do termo em seu percurso histórico, a ‘cultura’ denotava de início um processo completamente material que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito. “A palavra, assim, mapeia, em seu desdobramento semântico, a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2011, p.10)

A cultura, portanto é móvel, plástica, porque o ser humano o é, ela modifica-se a partir das necessidades e das exigências da sociedade, e esse seu movimento perpassa todas as esferas sociais, modificando discursos, atitudes e, no decorrer do tempo, guarda resquícios da transição histórica que foi de grande importância para a humanidade. Além disso, segundo Eagleton, a cultura possui uma abrangência tal que comporta questões filosóficas, consideradas tradicionalmente contraditórias, relacionadas à “liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado” porque “em seu significado está envolvido um cultivo ativo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente”. Por esse motivo, o autor sustenta que o termo cultura “sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz”. (EAGLETON, 2011, p.11).

Portanto, nessa perspectiva, a cultura determina os limites da ação do homem no mundo, isso significa que, a partir dela podemos perceber que o indivíduo não pode ter um espírito totalmente livre, porque nascido num determinado meio social, ao mesmo tempo em que influencia esse meio é também influenciado por ele. Essa dupla influência ocorre geralmente de modo inconsciente, porque incorporada em cada indivíduo. Assim, o termo cultura une uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro, pois, “os seres humanos não são meros

produtos de seus ambientes, mas tampouco são esses ambientes pura argila para a automoldagem arbitrária daqueles [...]. A própria palavra ‘cultura’ compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo” (ibid, p.14).

Observamos que esse conceito de cultura permite-nos contemplar os sujeitos como indivíduos flexíveis, ativos, heterogêneos, controlados, mas não dominados pelo ambiente no qual estão inseridos, ou seja, há sempre a possibilidade de deslocamento, na relação com o *outro*. Essa mobilidade dos sujeitos permite-nos introduzir outro elemento constituinte da cultura que são as diferenças entre os grupos, mas também sua *hibridização* no contato entre culturas diversas. Sendo assim, os sentidos de determinados termos, podem oscilar quando colocados em uma situação de comparação entre grupos ou nação: a cor branca, por exemplo, para nós brasileiros, é símbolo de “paz”, enquanto que em algumas regiões da África do Sul significa “morte”, pela sua opacidade, opondo-se à cor vermelha que para eles é sinal de vida, pois tem a cor do sangue. Esse significado (da cor vermelha) para alguns de nós se assemelha à ideia de estar vivo, justamente pela vivacidade da cor, entretanto, para muitos outros brasileiros é considerada a cor do “pecado”, da perdição, do mal.

Outro exemplo é a questão das crenças, superstições que circundam a realidade social: por exemplo, o enunciado “um gato preto cruzou a estrada”. Certamente que esse enunciado nos remete a uma canção popular do Brasil, mas, neste caso, referimo-nos à expressão em um âmbito mais amplo. Em todas as nações o “gato” é um animal da classe dos felinos, muitos são domesticados, amados por seus donos. Entretanto, aqui no Brasil e também na Itália, para muitos, se esse felino nasce preto, é sinônimo de “azar”. Em geral, as igrejas de várias denominações pregam que seus fieis não devem acreditar em “crendices” populares, pois são protegidos pela luz de Cristo. Entretanto, não são raras as vezes em que observamos pessoas na rua fazendo o sinal da cruz, como motivação para pedir a proteção divina, ou outro gesto qualquer que indica o temor de receber a praga sinalizada pela cor do gato. Esses gestos, obviamente, indicam que elas creem que realmente o “gato preto” traz azar. Portanto, essa crença é historicamente e socialmente construída, fazendo parte de nossa cultura, e está de tal forma impregnada em nosso meio e relacionada com o contexto no qual é gerada que muitas vezes os gestos feitos são totalmente alheios à nossa vontade, porque já fazem parte de nosso

inconsciente. Essas relações, muitas vezes conflitantes são características próprias das sociedades.

1.2 *Enunciação*: local dos deslocamentos

Os exemplos apresentados acima são simples imbricações e conflitos que ocorrem em nosso cotidiano. Entretanto, ampliando nossas reflexões e aproximando-nos das ideias do círculo de Bakhtin, observamos que os sujeitos e as culturas são perpassados por diferentes *vozes sociais e históricas* que os diferenciam ou os aproximam, quando expressam seus enunciados concretos. Isso acontece de modo até mesmo muito mais complexo que essas relações conflituosas do cotidiano, às quais nos referimos acima.

Antes de aprofundarmos em nossas reflexões sobre o enunciado e o sujeito do círculo, observemos as reflexões de Bhabha (1998, p.20) o qual “focaliza os momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais”, ou seja, contempla as relações sociais a partir das margens do poder constituinte, refletindo como diferentes grupos sociais, diferentes culturas se articulam como sujeitos discursivos na defesa de seus direitos, constituindo assim novos signos identitários na relação enunciativa com o outro. Portanto, é nessa perspectiva de transformação e das urgências das sociedades contemporâneas que Bhabha (1998, p.24) posiciona seu estudo e de onde contempla a cultura e o sujeito.

Sob o viés antropológico, o autor posiciona-se contrário às lutas travadas entre nações e grupos étnicos na busca de um essencialismo, uma origem que justifique a separação e o fechamento de determinado grupo frente ao outro e à outra cultura, bem como se posiciona contrário à noção de cultura homogênea e estanque.

Na realidade, na concepção do autor, nos tempos atuais, caberia uma noção de cultura flexível, plástica, mutável e isso se daria a partir da *relação enunciativa entre os sujeitos*. Pois, uma concepção de cultura tradicional, hierárquica, nacional e homogênea pode ocasionar perdas irreparáveis para toda a humanidade, quando determinados grupos ou nações assumem posturas extremistas, impondo limites demarcativos claros de distinção. O autor ressalta também que, mesmo quando ocorrem conflitos radicais em defesa de determinada cultura, junto a esses acontecimentos ocorrem as justaposições, pois “os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas

‘orgânicas’ – *enquanto base do comparativismo cultural* – estão em profundo processo de redefinição.” (ibid, p.24)

Esse processo, segundo o autor, estaria relacionado a uma “noção mais *transnacional e translacional (rever)* do *hibridismo* das comunidades imaginadas” (idem, p.24). Nessa perspectiva, acrescenta o autor que as histórias nacionais estão sendo *reescritas* a partir da periferia, pelos povos, culturas que foram desarticulados/as e muitas vezes quase completamente destruídos/as, pelas políticas nacionalistas, ou até mesmo pelo colonialismo. Essa *reescrita*, na concepção de Bhabha ocorre em um *terceiro espaço de enunciação*, lugar no qual ocorrem negociações, acordos, desacordos, deslocamentos, enfim *hibridismo*, destituído de hierarquia e de identidades “puras”. Saliencia que

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da *enunciação* que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu *hibridismo* (BHABHA, 1998, p.67).

Portanto, para Bhabha a *enunciação* é o local da *hibridização*, do *hibridismo cultural*. Essa, por sua vez, é definida pelo autor como sendo “um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social” (BHABHA, 2002 (b) *apud* SOUZA, 2004), ou seja, é um local de *fronteira, de justaposição*, de passagem. Dessa forma, todos os sujeitos envolvidos são deslocados não havendo a possibilidade de se perceber identidades originárias “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.” (BHABHA, 1998, p.22). Trazendo essas ideias para o ensino de língua, verbalizamos que é a partir dessa noção de hibridismo que contemplamos o ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, como algo que causa deslocamento nos sujeitos e não hierarquia de uma cultura sobre a outra.

Segundo Bhabha, “uma reorientação nesses termos pode ser encontrada nos textos históricos do momento colonial no final do século dezoito e início do dezenove. Isso porque ao mesmo tempo em que a questão da *diferença cultural* emergia no texto

colonial, os discursos da civilidade estava definindo o momento duplicador da emergência da modernidade ocidental.” (ibid, p.61)⁶

Essa citação permite-nos observar também que a concepção de cultura tradicional e a de sociointeracionista convivem na mesma sociedade, não havendo possibilidade de serem excluídas por completo. Visto que, em termos bakhtinianos, a realidade social é composta por forças centrípetas (centralizadoras), ou seja, sujeitos, que buscam impor sua visão de mundo sobre o outro, a outra cultura; mas, por outro lado, existem as forças centrífugas (descentralizadoras), isto é, há uma contra reação dos sujeitos que se encontram na periferia desse poder, que agem sobre aqueles modificando, muitas vezes, sua conduta, por apresentarem valores diversos. Todos esses elementos, as reações, os rearranjos, os valores são percebidos no momento da *enunciação*. Dessa forma, “os termos de embate cultural, seja através de antagonismo ou filiação, são produzidos performaticamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo dos traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, p.21).

Outro ponto importante das reflexões de Bhabha pertinentes à nossa pesquisa, diz respeito à sua opção em analisar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva da *diferença cultural* e não da *diversidade cultural*. Ao tomar partido por um modo de pensar as relações sociais a partir da *enunciação*, o autor problematiza a ideia de *diversidade cultural*, sustentando que essa noção não é compatível com uma noção de cultura social antropológica porque é um conceito *pre-estabelecido*, que tende ao universalismo, à generalização do grupo, e não contempla a cultura em sua dinamicidade social e histórica, em sua heterogeneidade. Por esses motivos não há espaço para a hibridização, para o deslocamento dos sujeitos.

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizantes que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica e uma identidade coletiva única. (ibid, p.63)

⁶ O autor cita como exemplo a tentativa de imposição do cristianismo e da língua inglesa na Índia e a resistência da população a essa imposição, e essas vozes de resistência eram destacadas nos textos dos missionários que lá estavam.

Por outro lado, sustenta o autor que a *diferença cultural* contempla o movimento concreto, real, os desenganos, as lutas que podem ocorrer em uma *interação* entre culturas diferentes, e ao mesmo tempo podem se hibridizar, pelo deslocamento mútuo. Pois, a *diferença cultural* “é o processo da *enunciação* da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural [...] é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.” (ibid, p.63)

É nessa perspectiva de contemplar as culturas a partir da *diferença cultural*, móvel, plástica, sob o viés da *enunciação* que Bhabha se aproxima das ideias do Círculo de Bakhtin. Observamos na definição de *diferença cultural*, muita semelhança entre alguns elementos caros ao círculo bakhtiniano. Destacamos aqui a interação, entre os sujeitos no momento da *enunciação*, momento de negociação de sentidos, de transformação, bem como a noção de vozes sociais perpassando os indivíduos, estabelecendo intenções diversas na relação com o outro. Sendo, desse modo, o enunciado concreto o local de encontro de forças opostas (*centrípetas e centrífugas*) que estão em conflito e em negociação, gerando os denominados deslocamentos mútuos.

1.3 Linguagem construída na relação *interacional*

Ao falarmos de *enunciação* como elemento primordial da diferenciação cultural, não podemos prescindir de refletir sobre o conceito de *enunciado* e *enunciado concreto*, que, segundo Brait e Melo (2013, p.65), são noções fundamentais “na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano. Justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos.” Por serem termos marcantes na concepção bakhtiniana as autoras buscam distingui-los e ao mesmo tempo mostrar sua relação, e com esse propósito recorrem ao linguista Oswald Ducrot para evidenciarem a distinção entre *enunciado* e *enunciação*, “[...] o que designei por esse termo [enunciação] é o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá depois. É esta aparição momentânea que chamo de *enunciação*” (DUCROT, 1987, p.168, *apud* BRAIT, 2013, p.64).

O *enunciado* em sua essência é constituído de uma parte expressa em palavras, denominada de *verbal* (falada ou escrita) e de uma parte contextual, *extraverbal* (presumido), que são indissociadas. Voloshinov (1976) apresenta um exemplo muito simples de dois indivíduos em que o enunciador produz a expressão verbal – *Bem*, e a *outra não responde*. A partir desse exemplo ele discorre sobre as possibilidades de se tomar essa expressão e analisá-la apenas do ponto de vista das formas linguísticas (fonética, semântica, lexical, morfológica). Entretanto, a análise será incompleta, pois faltam informações sobre o contexto imediato e histórico a partir do qual a pessoa proferiu a *enunciação*. Por isso, segundo o autor, para que essa enunciação seja preñe de sentido há que se inserir na análise também a parte *extraverbal* que compõe um enunciado. Esta parte extraverbal “torna a palavra *bem* uma locução plena de significado para o ouvinte”, pois compreende outros elementos que não estão inscritos na expressão verbal. Por esse motivo, Voloshinov sustenta que o contexto *extraverbal* do enunciado é composto por “três fatores: 1) o *horizonte espacial comum dos interlocutores* (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc), 2) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) *sua avaliação comum* dessa situação” (ibid).

A situação colocada pelo autor era de duas pessoas que sabiam que a primavera já havia chegado, porém ao olharem pela janela perceberam que novamente havia começado a nevar, o tempo ruim continuava. Já cansados daquela situação, desdenhosamente um deles expressa verbalmente o enunciado *bem* e o outro mostra que está em comum acordo com o desdém do outro, sem, no entanto, exprimir nenhuma resposta verbal.

Portanto, o enunciado constituído do *verbal* e do *não verbal* é responsável pelo processo *interativo*, juntas, parte expressa e presumida, integram a situação imediata, no caso, o ambiente da sala no qual estão as duas pessoas. Mas, segundo Voloshinov, “o horizonte comum do qual depende um enunciado pode se expandir tanto no espaço como no tempo: o *presumido* pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou ‘épocas inteiras”, ou seja, pode fazer parte “de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos, etc) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante” (BRAIT e MELO, 2013, p.67). É o caso do mandado judicial: esse tem uma força histórica que ao ser verbalizado num determinado horizonte espacial real, o *citado*

compreende-o, sem a necessidade de refazer todos os passos históricos de constituição do mesmo.

Ou até mesmo, no exemplo já citado acima do “gato preto” que cruza a frente de uma determinada pessoa trazendo-lhe “infortúnios” e “desgraças”, ao nos depararmos diante de um “gato preto” e avistarmos uma pessoa fazendo um gesto seja do sinal da cruz ou outro gesto qualquer, imediatamente um mundo de presumidos e valores relacionados à nossa cultura surgem em nossa mente, permitindo-nos compreender a situação. A depender do valor que damos a essa crença, reagiremos com um sorriso de desdém, ou permaneceremos sérios, partilhando do sentimento de “medo” da pessoa. Ou, por outro lado, se a situação não faz parte de nosso presumido, causará em nós estranhamento, pois a cultura é sociologicamente e historicamente contextualizada. É dessa forma que “os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de *refratá-lo*), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico.” (FARACO, 2003, p.5)

Portanto, segundo Voloshinov (1976),

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.

Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...]

Quando o horizonte real presumido de um enunciado é estreito, quando, como, no nosso exemplo, ele coincide com o horizonte real de duas pessoas sentadas na mesma sala e olhando a mesma coisa, então mesmo a mudança mais momentânea dentro deste horizonte pode se tornar a parte presumida. Onde o campo de alcance é mais amplo, o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais (VOLOSHINOV, 1976).

Essa noção de enunciado concreto prevê os interlocutores como *co-participantes* na interlocução social e é nessa perspectiva que Voloshinov contempla a noção da *subjetividade*, ou seja, “a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem” (BARROS, 2013, p.29) mas *dá sentido às práticas sociais* (grifos do autor). É na relação com o outro que se constrói a subjetividade, portanto, a noção de enunciado é socialmente contextualizada, porque

constituído de uma parte presumida. “O que eu conheço, vejo, quero, amo, etc, não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado” (VOLOSHINOV, 1976). Por essa razão não há como dissociar o enunciado do contexto no qual foi gerado, “ele é como uma *senha* conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social.” (ibid)

Dessa forma, podemos aproximar a noção de enunciado à noção de cultura definida por Eagleton (2011, p.10). Para ele, a palavra cultura “mapeia, em seu desdobramento semântico, a mudança histórica da própria humanidade”, por sua vez Bakhtin salienta que o enunciado traz essa carga histórica porque é construído na interação entre os sujeitos e tem relação com o passado porque se relaciona com outros enunciados *já-ditos*, já imbricados, já transformados e perpassa o momento da enunciação, projetando para os enunciados, os interlocutores futuros. Por esse motivo, nas palavras de Bakhtin,

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (os locutores), mas dentro dessas fronteiras o enunciado, [...], reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também distantes, nas áreas da comunicação cultural). [...] Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso da sua elaboração (BAKHTIN,[1952-53] 2011, p.319-320).

1.3.1 A constituição do sujeito *discursivo*

Pela citação acima, notamos que não há como falar de enunciado historicamente e socialmente constituído dissociado dos sujeitos. Pois, segundo Bakhtin, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, [1952-53] 2011, p.274). Dessa forma, a existência do enunciado depende total e exclusivamente dos sujeitos que o produzem. Além disso, depende de um sujeito que se constitui na relação com o outro, como pudemos notar da citação acima, visto que, todo enunciado tem um acabamento que prevê o outro, e “depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente

responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)” (ibid, p.275).

Complementando, a citação salienta que não somos os primeiros a produzir determinado enunciado, ou seja, segundo Bakhtin, somos seres responsivos e disso depende a sobrevivência do enunciado, respondemos sempre a enunciados anteriores, tanto nossos quanto de outros e também o projetamos para a resposta do outro, isto é, falamos para comunicarmos algo e já prevendo uma determinada resposta. Acrescenta Bakhtin que,

Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominamos réplica. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentada que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (ibid, 275)

Dessa citação percebemos que o sujeito coloca-se em determinada posição ao falar de algo, isso significa, na concepção bakhtiniana, que ele se aproxima de determinado discurso em detrimento de outros. Por esse motivo, muitas vezes, entra em conflito com alguns enunciados, discordando ou distanciando-se deles, e, por outro lado, aproxima-se ou mesmo concorda com outros. A esse movimento de aproximação ou distanciamento de determinados discurso Bakhtin denomina de dialogismo. Essa constituição dialógica explica a afirmação de que o sujeito é perpassado por diversas *vozes sociais*, pois é construído em uma *arena* linguística, a partir de pontos de vista diferentes sobre o mundo, isto é, “todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, [1988] 2013, p.98). Desse modo, sob esse viés, como já salientamos, o sujeito *discursivo* ocupa um lugar no espaço e fala daquele lugar, de dentro de uma comunidade socialmente e historicamente organizada e a sua posição é revelada em seu discurso.

Vale salientar que, se na relação com o outro, no momento da *enunciação*, são revelados pontos de vistas diversos, valores diversos, há também as tentativas de persuasão mútua entre os sujeitos, cada indivíduo procurando influenciar o outro, a partir de seu eixo axiológico. Com essa forma de pensar a vida social, não há lugar para se pensar a linguagem, o sujeito, a cultura de modo hierárquico, imóvel, pois como já

salientamos, Bakhtin vê o mundo social como um lugar povoado por inúmeras vozes sociais, com seu *plurilinguismo*. E em meio a essa multidão de vozes, há os discursos que são proferidos constantemente em favor da unificação (induzidos pelas forças *centrípetas*), ou do apagamento das diferenças linguísticas conseqüentemente, como observaremos no decorrer de nosso estudo. Assim, discorre Bakhtin, “a categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças *centrípetas* da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado” (BAKHTIN, [1988] 2013, p.81).

Essa língua não seria, acrescenta o autor, “um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas [...] uma língua ideologicamente saturada, [...] uma concepção de mundo, e até [...] uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica”⁷ (ibid). Portanto, a língua não é neutra, ela está servindo aos interesses de um determinado grupo em detrimento de outro. Entretanto, essa visão de mundo refletida na ideia de língua única está entrelaçada e relacionada a outras variações. Segundo destaca o autor,

a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação das forças centrípetas, como das centrífugas (ibid, p.83).

São, portanto, os sujeitos *discursivos* os produtores de toda essa teia complexa que é o enunciado concreto, e, além disso, “como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecruques” (FARACO, 2003, p.81).

O sujeito do círculo bakhtiniano é “o sujeito do diálogo”⁸, híbrido, heterogêneo, móvel, assim como as línguas que o compõem. Ele não é, parafraseando Bakhtin, o senhor de seu discurso, não é o primeiro a proferir determinado discurso e nem será o

⁷ Entendemos aqui ideológica(o) e ideologia como construção *axiológica* (de valores). Sustenta Faraco (2003, p.46) que “algumas vezes, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a *axiológico*.”

⁸ Diálogo, na perspectiva do círculo de Bakhtin, é “um dos espaços em que se dá, por exemplo, o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, ou seja, como um dos muitos espaços em que ocorre *diálogo no sentido amplo do termo*, isto é, a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação.” (FARACO, 2003, p.60)

último, porque é perpassado e constituído pelas palavras do outro. Complementa o autor,

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais, a única que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras aceitando aquelas como autorizadas para nós. (BAKHTIN, [1988] 2013, p.223)

Ressaltamos a colocação de Bakhtin, de que essas palavras provindas de *outrem* são interiorizadas pelo sujeito em graus de importância diferentes: algumas lhe são caras, outras lhe são indiferentes, e outras são assimiladas ao seu discurso. Nele estão em conflito, em seu processo de construção ideológica, tanto a palavra autoritária (religiosa, política, moral a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.), de controle, quanto a interiormente *persuasiva*. Segundo Bakhtin “a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de persuasão interior” (BAKHTIN, [1988] 2013, p.143). Acrescenta Faraco (2003, p.81) que “a palavra de autoridade, em seus variados tipos, é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional. Trata-se de uma palavra que se apresenta como uma massa compacta, encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações⁹.”

Por outro lado, segundo Bakhtin, “a palavra ideológica do outro, interiormente *persuasiva* e reconhecida por nós, revela-nos possibilidades bastante diferentes. Esta palavra é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam” (ibid, p.147). Essa palavra *persuasiva*, sustenta Faraco (2003, p.81), “é aquela que aparece como uma entre outras muitas. Transita, portanto, nas fronteiras, é centrífuga, é permeável às bivocalizações e hibridizações, abre-se continuamente para a mudança.”

Para o autor, “o embate e as interrelações dialógicas dessas duas categorias de discurso (em seus diferentes tipos e graus) são determinantes da história da consciência

⁹ A palavra bivocal é utilizada como sendo o encontro dialógico de vozes sociais

ideológica individual. Quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica (*ptolomaica*) será sua consciência; quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais *galileana* será sua consciência.” Entretanto, como podemos observar dessa pontuação de Faraco, não há uma determinação de quais sujeitos possuem com mais ênfase *vozes autoritárias* ou *persuasivas*, elas podem aparecer no discurso do indivíduo com nuances diferentes, porém não são iguais para todos os indivíduos, mesmo fazendo parte do mesmo grupo social. É a partir dessa noção de sujeito *discursivo* bakhtiniano, (feito da linguagem, móvel, heterogêneo, perpassado por inúmeras vozes sócias, -muitas vezes contraditórias-, que pode se *deslocar* na relação com o outro, isto é, elementos destacados tanto em Bakhtin quanto em Bhabha), que nossa pesquisa, como já ressaltamos, se articula.

1.4 *Habitus* socialmente e historicamente incorporado e noção tradicional de cultura

Um dos elementos pertinentes que aproxima a teoria do círculo de Bakhtin à teoria de Bourdieu é a noção de sujeito socialmente e historicamente constituído. Entretanto, há diferenças de perspectivas na contemplação desse sujeito, diferenças essas que podemos observar através de algumas características apresentadas pelos próprios autores.

Para Bourdieu, o *agente* está bastante preso às relações de poder, apresentando pouquíssimas possibilidades de reação frente a essas forças, chegando às vezes a ser até mesmo submisso a elas. Em nossas leituras sobre o conceito de *habitus*, notamos, por exemplo, que esse apresenta como uma de suas características principais a tendência “a garantir sua própria constância e sua própria defesa contra a mudança mediante a seleção que opera entre as informações novas, rejeitando, [...] as informações capazes de questionar a informação acumulada” (BOURDIEU, 2011, p.100). Parece que essa característica do *habitus* pode se aplicar bem a grupos sociais específicos que possuem um determinado poder simbólico nas mãos, pela posição que ocupam na sociedade e que procuram manter um determinado *status quo*. Entretanto, para outros grupos que se sentem à margem de um desse poder instituído a resposta pode ser de criar estratégias de resistências e de reação contrária a esse poder. Reportamo-nos, como exemplo, para a determinação dos imigrantes italianos, japoneses, alemães e mesmo muitos grupos da comunidade negra em manterem elementos valorativos, relacionados à sua cultura, tais

como, no caso dos imigrantes italianos, seus dialetos locais, bem como suas festas religiosas, danças folclóricas, etc.

Por outro lado, o sujeito do círculo bakhtiniano tem a característica de ser *discursivamente* constituído, ou seja, é perpassado por diversas vozes. E por apresentar essa qualidade, esse sujeito ao mesmo tempo em que se constitui de vozes *autoritárias* também se constitui de outras vozes denominadas *persuasivas* que, geralmente, estão em conflito entre si, conseqüentemente, não lhe permitindo ser apenas submisso ou autoritário frente a seu interlocutor, mas móvel, deslocando-se sempre na relação de interlocução com o outro, a outra cultura, outra visão de mundo. Na realidade, no encontro entre dois ou mais sujeitos (presentes ou virtuais) há uma tensão, uma negociação de sentidos, mais abertos à mudança. Salientamos, com Bhabha, que é apenas no “espaço contraditório e ambivalente da *enunciação*” que ocorrem as construções de “sistemas e afirmações culturais” (BHABHA, 1998, p.67).

Entretanto, na concepção de Bourdieu, os indivíduos vivem em categorias fechadas, cada qual faz parte de uma comunidade e adquire o *habitus* social adequado àquele grupo. Ou seja, para este autor, esse *habitus* possui grande força sobre a ação dos *agentes*, porque surge da necessidade do grupo e é de tal modo assimilado por ele que é esquecido (em seus corpos), passando a fazer parte do inconsciente dos agentes envolvidos. Em uma dimensão mais ampla, o *habitus* é uma característica normalizada do grupo, ou seja, torna-se parte constituinte do *senso comum*. Por isso, o *habitus*,[...] organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores. (BOURDIEU, [1974] 2010, p.113)

Nessa mesma perspectiva, Bourdieu acrescenta que o *habitus*, além de ser responsável por suas ações e manutenção da história, também é parte da subjetividade dos agentes,

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, [1980] 2011,p.89)

Essa ideia de *habitus* socialmente incorporado e historicamente transmitido pelas práticas sociais faz-se presente através de ritos, festas, costumes, instituições sociais (dentre as quais a escolar), leis, bem como pode se manifestar nos corpos através de posturas corporais e através da língua, visto que todos esses elementos são parte da cultura de um determinado grupo, ou sociedade. Ele seria o elo entre os indivíduos de um mesmo grupo. Responsável por manter a história cumulativa da humanidade, depositada em cada indivíduo social: a “história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc e a história no seu estado incorporado”, que se tornou *habitus*” (BOURDIEU[1989] 2010, p.82).

Essa definição de *habitus* como algo incorporado historicamente, aproxima-se muito à construção da noção de *gêneros do discurso* defendida pelo círculo bakhtiniano. Os gêneros do discurso são adquiridos de forma semelhante à aquisição da língua materna, e carregam a história da língua e se modificam com o tempo e espaço, adequando-se às necessidades da sociedade, e mais, modificam-se na relação entre os indivíduos, a depender da situação apresentada:

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua [...] são tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação [...] Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) [...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, [1952-53] 2011, p.279, 285,302).

Entretanto, o fato de os gêneros possuírem em sua definição a característica de serem *relativamente estáveis*, parece que os distancia da noção de *habitus*, pois, segundo Bakhtin e como já notamos acima, os sujeitos estão sempre em negociação com os enunciados *já ditos* (do próprio sujeito ou de outrem), instituídos, com os enunciados presentes e prevendo já os enunciados futuros, a partir da réplica de seus interlocutores. Isso implica que mesmo mantendo algo recuperável historicamente, alguns elementos formais, estão sempre em transformação, sempre se renovando na fala dos sujeitos, pois cada enunciado é único, tendo em vista que proferido em um contexto social, histórico novo e também com um novo sentido.

1.4.1 *Habitus*, Poder Simbólico, Campo e Capital como valores condicionantes das práticas sociais

Ao pensarmos na noção de sujeito como agente portador de um *habitus*, no sentido bourdieusiano, aproximamo-nos das noções de cultura tradicional, visto que esse autor demonstra, com essa concepção de sujeito, que as relações sociais são relações de poder, e que há uma distinção clara entre aqueles que têm um poder maior de ação e aqueles que são relativamente controlados pelo poder instituído, porque o *agente* bourdieusiano nasce em um determinado contexto que o *determina*, devido ao capital (social, cultural, econômico) (BOURDIEU, 2010, p.67-79) que lhe é transmitido. Isto é, cada grupo tem sua rede de relações sociais ou seu capital social, bem como também seus bens simbólicos ou capital cultural (língua, religião, arte), e um capital econômico (relacionado mais precisamente com a classe dominante) que os une ao mesmo tempo em que os separa de outros grupos dentro de uma sociedade. Isso implica que esse conjunto de valores determinará a sua ação estratégica para impor seu *arbitrário cultural* frente a determinadas situações objetivas, e essa constatação tem como resultado que quem está fora dessa camada, desse grupo, não tem praticamente nenhuma possibilidade de ação.

São elementos que nos permitem observar um sistema de cultura que tende ao tradicional, que busca impor limites claros de fronteiras de modo hierárquico e excludente: dentre os exemplos caros a Bourdieu estão a escola e a academia, as instituições, -“de conservação social”- porque formadas pela e para um determinado grupo social. Ao desvelar as desigualdades mantidas pela escola, por exemplo, o autor dá ênfase à língua, como um dos elementos mais importantes na manutenção dessa desigualdade. Ou seja, segundo ele, nesta instituição, a língua é vista como um capital cultural, distintivo das classes, porque é reveladora da origem familiar dos estudantes. Isso porque

a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (BOURDIEU, 2010, p.46).

Para que o estudante tenha um bom desempenho na escola, é exigido dele o “domínio” de uma língua relacionada a um determinado grupo social. Aqueles que proveem de tal meio social terão mais facilidade de se adaptarem ao método de ensino da escola, pautado no domínio de regras gramaticais e linguísticas, que aqueles que provem de uma diferente classe social.

O ponto primordial para Bourdieu não é refletir sobre abordagens ou métodos de ensino de língua em particular, mas mostrar como o sistema escolar é tradicional e excludente¹⁰. Vale ressaltar que o autor sustenta que não é apenas na escola que estão presentes essas relações de poder, elas perpassam toda a sociedade. Portanto, essas colocações de Bourdieu nos são pertinentes para observarmos parte dos conflitos travados entre imigrantes italianos e membros da elite brasileira¹¹ na busca para impor seu *arbitrário cultural*. Questionamos também, como se dão essas relações de poder na sala de aula, sempre com a ressalva de que o conceito de sujeito como agente assujeitado e de *habitus* como determinante das ações desses sujeitos, conflitam com a concepção bakhtiniana de sujeito e a concepção de cultura de Bhabha. Segundo Bourdieu, a tendência dos agentes é aceitar a ordem estabelecida porque são dotados de um *habitus* que delimita as suas possibilidades objetivas de reação, de recriar, numa acepção bakhtiniana. Ou seja,

[...] as disposições, [o *habitus*]¹², duravelmente inculcadas pelas possibilidades e impossibilidades, liberdades e necessidades, facilidades e impedimentos que estão inscritos nas condições objetivas [...] engendram disposições objetivamente compatíveis com essas condições e de alguma forma pré-adaptadas às suas exigências, as mais improváveis práticas se encontram excluídas, antes de qualquer exame, na qualidade de *impensável*, por essa submissão imediata à ordem que inclina a fazer da necessidade virtude, ou seja, a recusar o recusado e a querer o inevitável. [...] Ajustado à lógica característica de um campo determinado exclui ‘sem violência, sem arte, sem argumento’, todas as ‘loucuras’ (‘isso não é para nós’, ou seja, todas as condutas a ser negativamente sancionadas porque incompatíveis com as condições objetivas. (BOURDIEU, [1980] 2011, p.89-92)

Essa citação clareia melhor a nossa reflexão sobre a ideia de que a noção de *habitus* restringe de modo extremo o espaço de ação do *agente*. Portanto, seu *habitus*

¹⁰ Retornaremos a essa questão no decorrer de nossas reflexões.

¹¹ Quando nos referimos à elite brasileira, não são desconsiderados os vários grupos que a configuravam e os vários embates entre grupos sociais que a definiam como classe social. Usamos esse termo apenas pelo fato de que a diversidade desse grupo escapa ao escopo desta pesquisa.

¹² Grifo nosso

socialmente incorporado, é o responsável por essa algema invisível e imperceptível que prende e delimita o poder de ação do agente, contrário, como já salientamos, à ideia de sujeito *discursivo* bakhtiniano. A esse agente extremamente limitado em suas ações deve-se somar a noção de poder simbólico, que Bourdieu (2010) define como um componente da vida social que está tão incorporado a ela, que é muito difícil de reconhecê-lo e explicitá-lo. Embora esteja presente em todos os lugares, até mesmo naqueles em que as pessoas menos imaginam: “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, cuja execução só pode ocorrer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2010, p.7-8).

O poder simbólico tem a função de manter, sacralizar determinado *habitus*, uma ordem posta, um determinado sistema preestabelecido e instituído socialmente, através das relações enunciativas. Nas palavras do autor, “o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário” (ibid, p. 14).

Dessa forma, para ele, a enunciação é onde se explicita o poder simbólico, é onde ele age. Ou seja, a enunciação para esse autor não é o lugar da negociação, dos conflitos, da construção de novos signos, mas a implantação de um arbitrário *pre-estabelecido*. Continua o autor, “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é de competência das palavras” (ibid, p.15). Como já nos referimos acima, Bourdieu não entra na discussão do ensino da língua em si, mas trazendo para nossa área, pensemos, por exemplo, na força da gramática *normativa* abstrata, como sistema simbólico. É mantida como ícone no ensino de língua(s), justamente, porque ainda existem muitos professores que ensinam, e muitos alunos que creem que aprender uma língua é aprender apenas sua gramática, e geralmente a *normativa*. Pois acreditam que há uma norma à qual se deva atingir.

Observaremos durante nossa reflexão que essa prática ainda é muito comum no ensino da língua e cultura italiana LE. Acredita-se que dominando a gramática *normativa*, que em si já é uma falácia, se estaria aprendendo a língua. Porém, “A língua, como “meio vivo e concreto [como nos lembra Bakhtin] onde vive a consciência

do artista da palavra, nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva.” (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Na concepção de Bourdieu, há apenas uma exigência da parte de quem é submetido ao agente detentor desse poder simbólico: o compromisso de que ele o execute em consonância com as necessidades de quem o escolheu para desempenhar tal papel. Veremos, no decorrer de nosso estudo, por exemplo, a função do Padre junto à comunidade dos colonos imigrantes de italianos, a do professor em sala de aula. Ao mesmo tempo em que há a tentativa de dominação sobre um determinado grupo, por parte do Padre, ou do professor em sala de aula, possuidor de um determinado poder simbólico, seu poder esbarra, muitas vezes, nas exigências dos grupos em relação aquilo que o Padre ou o professor deve lhes ensinar. Portanto, com essa noção de poder simbólico, definida por Bourdieu, tanto quem exerce a função de transmissão de um determinado saber instituído quanto quem o recebe, acolhe, são reféns desse poder instituído, ou seja, são assujeitados a ele.

Não podemos negar que há, de fato, nas relações sociais, relações de poder que tendem a sobrepor-se forçosamente sobre determinados indivíduos, e a proposta de Bourdieu é justamente na tentativa de apontar, com as definições de *habitus* socialmente incorporado, poder simbólico, capital e campo, que há, no meio social, disputas de poder que impelem à reprodução social, à *legitimação* de um *arbitrário cultural*, visto que essas forças agem dentro dos grupos socialmente articulados nas várias esferas da sociedade, inclusive na escola. Entretanto, parece que o autor não crê que junto a essas estratégias do poder, para manter um determinado *status quo*, possam existir forças opostas, contradiscursos, que estão a todo o tempo reagindo contra esse poder instituído.

Em relação à escola, o autor sustenta, por exemplo, que “É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2010, p.41).

Portanto, ao salientar que a escola é um lugar no qual se tende a evitar a mudança, mantendo uma posição dogmática, o autor está, na realidade, procurando confirmar a sua tese de que as relações sociais são relações de poder nas quais quem

tem mais poder, ou melhor, capital cultural, social, simbólico e econômico controla a ação dos outros, há nessa colocação a ideia de que existe uma ordem hierarquicamente constituída à qual os sujeitos devem adequar-se.

Bourdieu divide o mundo social em campos, para ele a escola é um campo, onde ocorrem as disputas, as estratégias. Em nosso caso, por exemplo, este trabalho está inserido no campo das reflexões sobre a língua estrangeira e especificamente no subcampo ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Para esse autor cada campo tem suas regras, seu *habitus* pré-estabelecidos, e cada indivíduo ocupa nele um lugar estratégico. E, em sua concepção “compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se geram, é explicitar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (ibid, p.69).

É com essa ideia de objetivação das estratégias dos campos, dos instrumentos utilizados para sustentarem seu arbitrário que Bourdieu posiciona seu olhar sobre a instituição escolar, como um campo no qual podem ocorrer as desigualdades sociais, devido, principalmente, ao capital cultural, privilegiado, causando desigualdades entre os *agentes* que fazem parte daquele contexto. De modo geral, o autor argumenta que ao chegar à escola, à academia, os alunos já possuem um determinado capital cultural (conhecimentos das artes em geral, museus, livros, língua, etc), social (rede de relações sociais de seu meio, de seu contexto) e econômico (bens materiais que possui) atrelado a uma determinada classe social. Esses bens, esse capital, portanto, define a classe dos alunos, e aqueles provenientes de classes sociais diferentes serão *naturalmente* excluídos. A escola, por sua vez, também possui seu capital cultural¹³, o qual se aproxima de uma determinada classe social, e defenderá essa posição, munindo-se de *agentes*, no caso os professores, inspetores, agentes escolares em geral, designados para manter esse capital, com instrumentos pedagógicos adequados para esse fim. Com essa noção de capital, Bourdieu explicita que há uma hierarquia entre as classes sociais.

Como já expomos acima, ao falar da herança cultural familiar, Bourdieu destaca o papel da língua como um dos elementos mais fortes de exclusão, relacionados ao capital cultural, devido às suas funções sociais. A escola, a academia possuem um

¹³ Da escola o autor destaca apenas esse capital, pois parte do pressuposto de que cada campo privilegia um tipo de capital específico, sem eliminar os outros tipos de capitais.

modelo de língua pré-estabelecido, homogêneo, hierárquico ao qual todos os alunos devem adequar-se, e nesse processo de adequação e *deciframento* de suas regras ocorrem as exclusões.

É necessário ter em mente que os estudantes de letras são o produto de uma série contínua de seleções segundo o próprio critério de aptidão para o manejo da língua [...]. Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. [...] a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (BOURDIEU, 2010, p. 46)

Foi com o objetivo de descrever, ou melhor, revelar o jogo de poder presente na escola, como em todos os campos da sociedade, que Bourdieu formulou o conjunto de conceitos ao qual nos referimos acima. Esse objetivo é maiormente explicitado pelo próprio autor quando sustenta que,

o *habitus* tende a favorecer as experiências apropriadas a reforçá-lo (como o fato empiricamente comprovado que se prefere falar de política com pessoas que compartilham da mesma opinião). Pela ‘escolha’ sistemática que ele opera entre os lugares, os acontecimentos, as pessoas suscetíveis de ser *frequentadas*, o *habitus* tende a se proteger das crises e dos questionamentos críticos garantindo-se um *meio* ao qual está tão pré-adaptado quanto possível (BOURDIEU, [1980] 2011, p.11-101).

Sintetizando: a noção de *habitus* tem por característica determinar as ações dos sujeitos inconscientemente, buscando a homogeneização do grupo e a manter seu *status quo*; a noção de campo, por sua vez, indica o tipo de estratégias que os sujeitos utilizam em determinada área para manter seu *habitus* e que capital é privilegiado por seus membros; a noção de capital, por sua vez, estabelece a hierarquia entre os sujeitos; e, por fim, a noção de poder simbólico, estrutura invisível, faz cumprir um arbitrário *preestabelecido*, que se realiza concretamente na enunciação, como sinal de verdade absoluta. E como ressalta o autor, tanto quem o exerce quanto quem é submetido a ele não têm consciência daquilo que fazem. Portanto, a enunciação para esse autor é a manutenção de determinado poder simbólico, de um arbitrário e não o local da construção de novos signos identitários, de negociação de sentidos, de deslocamento de ambos os sujeitos. Com essas noções, portanto, há, como já salientamos, um espaço ínfimo, para a hibridização, a influência mútua, os deslocamentos identitários e a

construção de novos sentidos, e aquilo que se sobrepõe dessa reflexão sobre os conceitos definidos por Bourdieu é a ideia de que os sujeitos são submissos a um poder instituído.

Na realidade, percebemos na noção dos agentes bourdieusianos a tendência, já explicitada acima, a assumirem um *status quo*, uma conformidade com a situação que se apresenta diante deles. Vejamos, por exemplo, a atitude dos agentes que buscam se inserir em um determinado campo já constituído, que já tem suas regras próprias e onde as posições de seus *agentes* já estão predefinidas. Para Bourdieu, “os recém-chegados devem pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (a seleção e a cooptação dão sempre muita atenção aos índices de adesão ao jogo, de investimento) e no conhecimento (prática) dos princípios de funcionamento do jogo” (BOURDIEU, [1984] 2003, p.120).

Esse modo de olhar as relações sociais parece não permitir que haja *nuances* de diferenciação entre os sujeitos de um mesmo grupo social. Esse *habitus* apenas unifica o grupo, tornando os sujeitos estanques, fechados entre si, e, portanto, o indivíduo não tem praticamente possibilidade nenhuma de agir de modo diferente daquilo que é determinado pelo grupo. Essa constatação é reforçada pelo poder simbólico, capital e campo que estão muito relacionados a um poder pré-determinado, contribuindo, dessa forma, para que o agente permaneça acorrentado, homogêneo, não lhe restando praticamente nenhuma fresta para que ele consiga agir diferentemente dentro do grupo.

Esse modo de construção de seu objeto de estudo aproxima muito esse autor das noções de *diversidade cultural* e de *multiculturalismo*, definidas por Bhabha (1998, p. 63) como sendo “o reconhecimento de conteúdos e costumes pré-dados”. Essas noções são generalizantes e tendem ao universalismo e, por esse motivo não *refletem* a situação viva do dia-a-dia. Sendo assim, opõem-se à noção de *diferença cultural* que ocorre na *enunciação* que se dá entre as culturas, momento em que “o ‘direito’ de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão ‘na minoria’” (BHABHA, 1998, p.21).

Ressaltamos que os conceitos definidos por Bourdieu são muito valiosos para pensarmos, principalmente, sobre a noção de cultura tradicional que tende a manter certa hierarquia, homogeneidade entre os sujeitos e fechamento em si. Entretanto, como nosso objetivo é analisar a concepção de cultura (se tradicional ou sociointeracionista)

relacionada ao ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, questionamos se há realmente uma aceitação geral do poder instituído, ou podemos mapear, a partir do discurso dos sujeitos opiniões dissonantes, sobre determinado argumento? Neste caso específico sobre o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

Essa oposição do agente bourdieusiano, preso às tradições de seu grupo, contrapõe-se de modo distintivo ao sujeito *discursivo* bakhtiniano, sujeito *híbrido* para Bhabha e a noção de *diferença cultural*, que se constroem e se transformam na relação com o outro, a outra cultura.

Para que possamos avançar em nossas discussões acerca do ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE e dos conflitos entre os vários grupos para impor sua visão de mundo, cremos que o sujeito *discursivo* bakhtiniano, sujeito *híbrido* e a noção de *diferença cultural* que ocorre na *enunciação*, definida por Bhabha, sejam mais condizentes para pensarmos uma cultura do ponto de vista sociointeracionista, plural, privada de hierarquia, sempre em movimento na relação com o outro, a outra cultura, em posição de abertura e não de fechamento. Pois, sob esse viés sociointeracionista, os sujeitos perpassados pelas *vozes sociais* são sempre ativos, constroem novos sentidos na inter-relação com o outro, a outra cultura.

Portanto, para Bakhtin o outro tem papel fundamental na construção de nossa identidade, é na relação com o outro que sabemos mais de nós mesmos, pois sustenta o autor que “na vida olhamo-nos com o olhar do outro [...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros” (BAKHTIN, [1952-53] 2011, p.13). E também porque “respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam” (ibid, p.03), estamos sempre em contato com novos sentidos, novos significados, e essa constatação conduz-nos para a abertura e não para o fechamento.

1.5 As relações sociais conflitantes perpassando os espaços sociais

Em seu livro *o processo civilizador*, Norbert Elias ([1939]1993), observa fenômenos da cultura tradicional, como uma rede de relações de poder responsáveis pela dinâmica dos processos sociais na sociedade de corte, a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Para esse autor, os processos sociais ocorridos foram responsáveis pelas modificações que aconteceram nas condutas e nas pulsões, rumo à *civilização* (ibid, p.33). Essas mudanças acabaram por causar modificações nas pessoas (pela divisão de trabalho), no estilo de vida, nas condutas, nos comportamentos sociais (como controle

das paixões), no modo de falar, sobre o que falar, fenômenos que estão presentes ainda hoje em nossa sociedade. A descrição de Elias mostra os contrastes de comportamentos que distinguiram as classes sociais, nos séculos X, XI e XII.

A partir do século XII entra em disputa um outro grupo social, a burguesia, culminando no século XVIII com o iluminismo. Por isso, as lutas entre a nobreza, a Igreja e os príncipes por suas respectivas parcelas no controle e produção da terra prolongaram-se durante toda a Idade Média. Nos séculos XII e XIII, emerge mais um grupo como participante nesse entrechoque de forças: “os privilegiados moradores das cidades, a ‘burguesia’” (ELIAS, 1993, p.15).

No decorrer desses períodos, a burguesia foi gradativamente ascendendo ao poder e mostrou-se favorável aos monopólios existentes e a “uma nova distribuição de seus ônus e benefícios”. Obtidos os benefícios, apoiavam uma determinada família, que, conseqüentemente, obtinha maior poder, reunindo em torno de si, um poder ditatorial ou absoluto. Paralelamente à ascensão da burguesia, ocorria a decadência da nobreza e da igreja.

Nessa época, as coroas imperialistas iniciariam seu processo de expansão colonial, levando seu modo de vida, mitos, crenças, língua a todos os povos dominados, assim como o fizeram os romanos no passado. “Na França e Inglaterra e nos países sob o mando dos Habsburgo essa figura é o rei: nas regiões alemãs e italianas, cabe esse papel ao senhor territorial [...] as relações de poder entre os adversários, variam profundamente conforme os países.” (ibid).

Uma das conseqüências disso, e que diz respeito ao nosso estudo é que nem a Itália e nem a Alemanha possuíam *uma língua* diretamente ligada a *um poder unificado*, e principalmente a Itália ficou ausente dessa expansão colonial, preocupada que estava com suas lutas internas. A Itália foi unificada apenas em 1860, ou seja, final do século XIX, entretanto, entre a nobreza permaneciam os costumes disseminados pelas cortes francesas, visto que o primeiro rei da Itália, Vittorio Emanuele II, não falava nenhuma língua da região da Itália, apenas a língua francesa. Na Renascença, imperou o estilo definido pela corte, e Florença teve sua contribuição nas artes de estilo ‘barroco’ e ‘rococó’, “mesmo que de forma transitória e já permeada de elementos industriais e burgueses” (ibid).

1.5.1 Cultura como sinônimo de civilização

Segundo Elias, foi na França, mais precisamente em Paris, que a sociedade de corte se desenvolveu mais fortemente, e, inspirada por essa, “a aristocracia absolutista de toda Europa, caracterizada por formas análogas de relações humanas”, adotaram: “seus códigos de conduta, maneiras, gosto e linguagem” (ELIAS, [1939] 1993, p.17). Assim, é que

A aristocracia absolutista de corte dos demais países inspirou-se na nação mais rica, mais poderosa e mais centralizada da época, e adotou aquilo que se adequava às suas próprias necessidades sociais: maneiras e linguagem refinadas que a distinguiam das camadas inferiores da sociedade. Na França ela via [...]: pessoas que podiam exibir seu *status*, enquanto observavam também sutilezas do intercâmbio social, definindo sua relação exata com todos acima e abaixo através da maneira de cumprimentar e de escolher as palavras – pessoas de ‘distinção’, que dominavam a civilidade(ibid).

É em toda essa época, descrita acima por Elias, que o conceito de cultura vai se transformando em sinônimo de civilização. Distinguindo-se hierarquicamente todo um grupo social: a sociedade de corte. Essa forma de cultura, iniciada na Idade Média, ultrapassa os séculos, abrangendo toda a “Europa Ocidental, com seu centro em Paris” (ELIAS, [1939] 1993, p.17). Portanto, ser culturalmente civilizado era comungar, incorporar o modo de vida, os valores e a língua francesa. Mesmo com diferenças políticas profundas entre as cortes, o modo de vida francês, no sentido de *formação humana*, ficou acima dos “estratos inferior e intermediário nas diferentes áreas linguísticas”, pois “os membros dessa sociedade multiforme falam a mesma língua em toda a Europa, inicialmente o italiano¹⁴ e, depois, o francês: lêem os mesmos livros, têm o mesmo gosto, as mesmas maneiras e – com diferenças em grau – o mesmo estilo de vida [...] A comunicação social entre uma corte e outra, isto é, no interior da sociedade aristocrática de corte, durante muito tempo é mais forte do que entre uma corte e outros estratos de seu próprio país” (ibid).

Entretanto, com o enfraquecimento do poder político e social soberano da França, há também um movimento contrário a toda a sua cultura. E assim, em meados do século XIX, a noção de cultura aristocrática relacionada à “situação social” perde força, sendo substituída por uma “forma nacional de integração, isto é, modifica-se com

¹⁴ O autor não especifica à qual italiano está se referindo, mas provavelmente esteja se reportando ao italiano falado pela alta sociedade florentina, que tinha um grande prestígio entre os literatos.

a ascensão social e política das sociedades burguesas nacionais: “há um deslocamento do centro de gravidade política e social da corte para as várias sociedades burguesas nacionais” (ibid). Nesse movimento “a língua francesa cede lugar, não sem lutas violentas, às línguas nacionais burguesas, mesmo na classe alta” (ibid, p.18).

É nesse período que o conceito de cultura, entendido como civilização, começa a sofrer sua maior mudança *semântica*, conforme demonstra Eagleton (2011, p.20), “ela começa a deixar de ser um sinônimo de *civilização* para vir a ser seu antônimo [...] captura [assim] uma guinada histórica de grande importância”. Contrapondo-se à noção de cultura como sinônimo de *civilização*, estão principalmente os intelectuais românticos da Alemanha. Segundo Eagleton, “ao passo que a ‘civilização’ francesa incluía tipicamente a vida política, econômica e técnica, a ‘cultura’ germânica tinha uma referência mais estreitamente religiosa, artística e intelectual. Podia também significar o refinamento intelectual de um grupo ou indivíduo, em vez da sociedade em sua totalidade” (EAGLETON, 2011, p.20).

Também a Inglaterra uniu-se à Alemanha, pois também era contrária à noção de cultura dominante liderada pela França, “o movimento de nacionalização da cultura na Inglaterra (mas também na Alemanha, as duas tradições se apoiando mutuamente) se põe em aberta oposição à dominação do universalismo da França e à supremacia de sua língua” (MATTELART & NEVEU, 2004, p.23-24).

Os valores da cultura alemã, que buscava um ideal de cultura erudita, destacados por Eagleton, assemelham-se aos valores da cultura tradicional *greco-cristã-burguesa*, dos quais, na opinião de Cambi (2008), é herdeira a Pedagogia Tradicional. São valorizados, nessa perspectiva de cultura, as nações de “Deus, Pátria, Família (com as suas variantes: Ordem moral, Sangue, Tradição ou Autoridade, Hierarquia, Conformismo) [...] acentuava os critérios da unidade, da pertença, da continuidade e da coesão, dando ao indivíduo e à sociedade uma identidade orgânica e homogênea” (CAMBI, 2008, p.16).¹⁵

Entretanto, na opinião de Eagleton, tanto os valores da cultura tradicional francesa quanto alemã, influenciaram a constituição da sociedade ocidental. Certamente que na definição de ambas as culturas havia a busca da unidade, da superioridade, da pertença, do comportamento social ideal, da indivisibilidade “dando ao indivíduo e à

¹⁵ Dio, Patria, Famiglia (con le sue varianti: Ordine, Sangue, Tradizione oppure Autorità, Gerarchia, Conformismo), [...] che accentuava i criteri dell’unità, dell’appartenenza, della continuità e della coesione, dando all’individuo e alla società un’identità orgânica e omogenea” (ibid, p.16).

sociedade uma identidade orgânica e homogênea” (ibid, p.16)¹⁶. Desse modo, as duas concepções de cultura (germânica e francesa) caminham paralelamente juntas, desde a época Medieval, mas com muitos pontos de intersecção.

Não podemos ignorar que essa cultura tradicional da qual fala Cambi, e é descrita por Elias, está relacionada à cultura dominante, visto que está relacionada à sociedade dominante, e, nessa perspectiva, elucida-nos Bourdieu, ao refletir sobre as produções simbólicas como instrumentos de dominação, que

a cultura dominante contribui para a integração da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produz-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2010, p.10-11).

Esse modelo de cultura, apresentado por Bourdieu, é extremamente excludente, porque categoriza uma cultura, criando uma barreira de proteção contra outras culturas, outros modos de vida, não permitindo, dessa forma, a manifestação do outro da outra cultura. Também é limitada porque exige desse outro, do diferente, apenas a obediência, ele tem apenas a possibilidade de tomar como padrão de cultura aquela tradicional, preconcebida: pensemos no ensino da língua quando voltado mais para a reflexão de formas linguísticas e gramaticais, ou para a reflexão da cultura do outro, ou seja, da língua estrangeira, apagando a cultura do aluno. Ou seja, com esse modo de ver o outro, e, se, por acaso, esse outro não lhe é submisso, a cultura dominante o ignora, deixando-o à parte do processo civilizador, no sentido de formação humana.

Essa concepção de cultura está também relacionada às ideias imperialistas colonizadoras - lideradas pela França -, que teve sua crise como sinônimo de *civilização* no século XIX porque tendenciosamente esse termo designava um *juízo de valor*, cujo ponto central era a hierarquização entre uma cultura superior e outras inferiores. Esta, por sua vez, teve de *desenvolver-se* para atingir o estágio determinado pelas nações *civilizadas*. Foi em nome de uma cultura relacionada a uma *civilização superior* ou “em nome do progresso [que] desencadearam as ideologias imperialistas de caráter

¹⁶ Dando all'individuo e alla società un' identità organica e omogenea (ibid, p.16).

excludente” (BHABHA, 1998, p.41), a partir das quais nações inteiras foram dizimadas, costumes sufocados: na África, na Índia, acrescentaríamos, também, nas Américas.

Essas ideias colonialistas, lideradas pela França, assumiram várias formas, a depender do contexto social no qual se encontrava, mas sem abandonar seu ideal de modernidade, aliado a um modelo de *civilização* a ser seguido. Essa ideia de cultura, atrelada a uma civilização hierárquica etnocêntrica, foi disseminada no Brasil entre membros da elite, durante o século XIX e início do século XX, momento em que marcou a chegada, no solo brasileiro, dos imigrantes europeus, vindos principalmente do Norte da Itália e da Alemanha.

Dentre as consequências do ideário de modernidade, estava a ideologia do “embranqueamento” da nação, como sinal de progresso e elevação da “raça” a um nível europeu. Mais adiante retornaremos a esse processo com mais acuidade.

Entretanto, como salienta Eagleton, a crise dos ideais franceses foi apenas nas modificações do foco político, social e econômico atrelado a essa sociedade. No campo específico da formação humana, entretanto, sinônimo de homem civilizado, não há uma dicotomia entre os termos *civilização* (nos moldes do materialismo francês), e o termo *cultura* (relativo ao termo idealista alemão). Na realidade, essa disputa mostrava-se contraditória e inútil, pois mesmo apresentando-se aparentemente opostos porque a noção de “civilização era no seu todo burguesa, enquanto a cultura era ao mesmo tempo aristocrática e populista”, elas se complementavam, visto que as duas concepções tinham um mesmo fim; inculcar “bons” costumes no homem, tornando-o “sensível”, “cortês”, apreciador das artes: “ao refinar esses rebeldes, a cultura (alemã) encontrar-se-ia indo em socorro da própria civilização [burguesia francesa] pela qual sentia tal desprezo” (EAGLETON, 2011, p.23).

Observaremos a seguir que essas duas concepções de cultura repercutiram também no Brasil, e fazem parte constituinte da nossa identidade. Por esse motivo, faz parte também de nossa formação como professores/alunos de Língua Italiana LE e conseqüentemente, explícita ou implicitamente, reflete em nossa conduta ao fazermos nossas escolhas por determinados elementos culturais a serem ensinados/abordados em sala de aula em oposição a outros.

1.5.2 Os imigrantes europeus: salvadores da pátria

Já refletimos sobre a noção de sujeito na perspectiva do círculo bakhtiniano, como sendo heterogêneo, perpassado por diversas vozes, porque a “realidade linguístico-social é heterogênea, [assim] nenhum sujeito absorve uma só voz social” (FARACO, 2003, p.81). Nessa perspectiva, não podemos prescindir de que “todo signo ideológico, [e, portanto, também a língua], como signo *linguístico* ideológico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 2009, p.45). Para esse autor e todo o círculo, todo signo nasce da relação social entre os sujeitos inseridos em um determinado contexto comum, por isso, “não basta colocar dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social)” (ibid, p.35).

Contemplando o signo como sociologicamente construído, podemos colocar em relevo uma de suas características básicas que é refletir ou *refratar* outra realidade que é exterior à sua construção, justamente porque o mundo social é formado por muitas vozes sociais.

Como nossa pretensão é observar a noção de cultura(s) e língua(s) que são percebidas no ensino da língua italiana LE, valemo-nos, além das noções de vozes sociais que perpassam os sujeitos e *forças centrípetas e centrífugas*, dos conceitos de *habitus*, poder simbólico, campo e capital. Isso porque, como nos alerta Bhabha, as culturas estão sempre em movimento, em processo de *justaposição*, portanto não podemos falar de cultura tradicional ignorando as *hibridizações* que podem ocorrer nos momentos da *enunciação discursiva*, da interação entre os sujeitos, entre as realidades que se apresentam diante desses sujeitos.

Sustentam Bourdieu e Passeron que “a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do *sempre assim* [...] pode conduzir a eternizar e, com isso, a *neutralizar* as relações significantes que são o produto da história (BOURDIEU e PASSERON, [1970]2012, p.30). As palavras dos autores levaram-nos a expor e ir além de alguns processos sociológicos que fazem parte da nossa formação identitária, mas, que, entretanto, estão tão incorporados, normalizados em nossa cultura que nos impedem de os observar com outros olhos.

Sugundo Picanço, (2003), nem sempre as Línguas Estrangeiras foram negligenciadas no Brasil, isso aconteceu devido à intensificação do processo de nacionalização que teve início no final dos anos 20, alcançando seu apogeu apenas no final da década de 30. Entretanto, ainda “durante a década de 30, a língua estrangeira

ocupou um espaço importante ao lado do idioma nacional. Faziam parte do currículo o francês, o inglês e o alemão” (PICANÇO, 2003, p.31).

Quanto ao italiano LE, como demonstra a autora, esteve apenas por dois anos (de 1929 a 1931) como disciplina curricular obrigatória. Essa informação nos instigou a questionar sobre as possíveis causas dessa ausência do italiano do currículo escolar como Língua Estrangeira, contrastando com o número grande de imigrantes italianos que vivem no Brasil, neste caso, mais precisamente no Paraná. A ausência do italiano contrasta também com aquilo que definem os Parâmetros Nacionais de Ensino de Língua Estrangeira (PCNs/ELE¹⁷, 1998, p.23): “a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco.”

Por volta dos anos 20 e 30, na defesa da nacionalidade brasileira, a escola estava no centro das preocupações do poder político do Brasil (SCHWARTZMAN, [1984]2000, p.91) e um dos problemas mais emblemáticos nesse momento era criar uma consciência nacional, única. É pertinente destacar que essas ideias nacionalistas de homogeneidade do país disseminadas aqui no Brasil eram semelhantes às disseminadas também na Itália, no mesmo período, com o regime fascista, e na Alemanha, com o regime nazista, ou seja, nos três países havia a ideia clara de forjar uma identidade única, através do processo de nacionalização. Como bem nos recorda Bakhtin & Voloshinov (2009, p. 48), “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.”

Dentre as ações relevantes para nacionalização do país estava a imposição da língua portuguesa, como símbolo unificador sobre as línguas dos imigrantes¹⁸. Ou seja, para se implantar um único signo¹⁹ havia a necessidade de cancelar outros, culminando na tentativa de proibição aos imigrantes de se expressarem na língua com a qual ele se identificava “afetivamente, língua que fundou sua subjetividade” (CORACINI, 2007,

¹⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: agosto 2013 e fevereiro 2014.

¹⁸ Essa proibição atingiu outros imigrantes, não apenas italianos, como os alemães por exemplo.

¹⁹ Ressaltamos que essa discussão está além de nossos propósitos neste estudo, pois nossa pretensão em apresentar fatos desses momentos históricos, é, acima de tudo, evidenciar os embates entre os próprios imigrantes em torno dos valores diferenciados de cada grupo e as intenções de membros da elite brasileira para com esses imigrantes, que não cabia inserir a língua italiana LE no currículo escolar.

p.122). Além disso, a palavra verbal é o instrumento privilegiado da comunicação cotidiana, e é produzida como signo *linguístico* pelo “consenso entre a comunidade” (BAKHTINI & VOLOSHINOV, 2009, p. 37-38), neste caso específico referimo-nos à língua italiana. Explicitando esse pensamento etnocêntrico do poder político brasileiro, Schwartzman ([1984]2000, p.91) apresenta-nos um documento de 1921, no qual é exposta a preocupação sobre a educação das crianças filhas de imigrantes, que, mesmo nascidas no Brasil, eram educadas nos costumes, tradições e língua de seus pais, dificultando, assim, a unidade da nação. “Mesmo na raça latina e assimilável como é a italiana, nota-se uma grande tendência para conservar a língua e os costumes, quando formando regulares aglomerações; nas colônias alemãs então, a propensão conservadora é ainda muito maior; agravada pela diferença de língua e dos costumes.”

Portanto, havia a crença de que o imigrante italiano, pela descendência latina, poderia tornar-se um brasileiro, e uma das possibilidades de fazê-lo assumir a identidade brasileira seria proibi-lo de se expressar na sua língua de origem. Entendemos que é “justamente porque constrói verdades que o poder se conserva e se dissemina na sociedade por meio dos discursos” (CORACINI, 2007, p. 24). Entretanto, o desejo de que o imigrante europeu assumisse como sua a Pátria que o havia acolhido já estava implícito no início do processo da imigração, no final do século XIX, pela crença disseminada, entre a elite brasileira, de que ele poderia “salvar o Brasil” da ruína racial e das amarras do provincianismo.

O processo da imigração de europeus para o Brasil deu-se no final de 1800 e início de 1900, em meio às vozes maiormente difundidas entre a elite brasileira de que se deveria acabar com a escravidão, substituindo a mão de obra escrava pela mão de obra europeia. Essa tese estava vinculada a duas ideias centrais: o processo de modernização e o branqueamento do país.²⁰

Para que o Brasil tornasse uma nação homogênea dever-se-ia miscigenar o povo, pois a grande parte da elite brasileira apresentava um ideal de cultura tradicional incompatível com a realidade que se lhe apresentava diante de seus olhos, ou seja, eram fiéis à ideia de cultura como *civilização* hierarquicamente constituída.

²⁰ Não é nosso objetivo discorrer sobre as razões pelas quais os imigrantes foram trazidos para o Brasil, mas acreditamos ser importante para nosso estudo a informação sobre as várias vozes do poder, marcadas pelo ideário liberal, e por quais motivos eram favoráveis à vinda dos imigrantes europeus do Norte da Europa para o Brasil. Para mais detalhe ver Hofbauer (2003) *O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro*.

Assim, o discurso proeminente entre vários intelectuais da época, segundo Franco (1821, *apud* HOFBAUER, 2003, p.80) era que “o Estado devia incentivar não apenas a imigração de colonos europeus, mas devia também introduzir leis que estimulassem os casamentos entre mestiços e brancos [...]”²¹. E havia a ideia disseminada entre os progressistas brasileiros de que, contrariamente aos escravos, “a mão de obra *branca* seria mais produtiva que a *mão de obra negra*. [...] *Branco* já não simbolizava mais exclusivamente valores morais-religiosos nem só o *status* de liberdade: agora a cor branca seria também projetada na ideia do progresso” (HOFBAUER, 2003, p.80). Portanto, na concepção desses membros da elite brasileira, os imigrantes tinham essa dupla missão de engrandecer o país economicamente e elevar o *status* da raça, através de seus valores burgueses: o objetivo final, portanto, seria a homogeneização da nação.

Entretanto, aqui é relevante observar que esses membros da elite brasileira, fechados em si, preocupados apenas com seus interesses, não perceberam que os imigrantes italianos, eram também sujeitos constituídos de uma visão de mundo eurocêntrica, herdeiros da tradição *greco-cristã-burguesa* e dos ideais franceses de *civilização*, isso lhes permitia se autodenominar superiores, não aceitando conseqüentemente a imposição feita pelos membros da elite brasileira. Os discursos difundidos na realidade social da qual esses imigrantes provinham se imbricavam de certo modo com as ideias que membros da elite brasileira buscavam disseminar, no caso, a noção de cultura hierárquica e eurocêntrica. Entretanto, divergiam quanto ao papel que a maioria desses imigrantes deveria desempenhar no Brasil, o de contribuir para o desenvolvimento social e cultural, além de “embranquecer o país”, tinham a incumbência de trazer-lhe progresso.

1.6 As diferentes visões de mundo marcam os imigrantes italianos

²¹ Essa ideia de ‘branqueamento’ do Brasil, segundo Hofbauer, perdurou até meados dos anos 1950, por exemplo, em nome desse ideal, na década de 1940, Getúlio Vargas assina um decreto-lei em favor da imigração europeia. “O ideal de ‘branqueamento’ - como aparece nos discursos de importantes abolicionistas e cientistas brasileiros -, traduzir-se-ia em medidas políticas concretas. As ‘teses’ do branqueamento, agora já mais naturalizadas do que na época colonial, transformar-se-iam em discurso e prática da política oficial. No Congresso, debatiam-se não apenas formas de incentivar a imigração europeia; foram também apresentados projetos que propunham a proibição da imigração de asiáticos e africanos. Ainda no final do Estado Novo, Getúlio Vargas justificaria a assinatura de um decreto-lei (1945) que devia estimular a imigração europeia com as seguintes palavras: ‘[...] a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características básicas mais desejáveis de sua ascendência’” (BEOZZO, 1981, p. 575 *apud* HOFBAUER, 2003, p.89)

Falida a tentativa de “embranquecer” o país, bem como o desejo de que os imigrantes adotassem a nacionalidade brasileira como sua, pois o *signo refrata* outra realidade que lhe é exterior, ou seja, aquilo que é presumido, é valor para um grupo não o é para outro, uma das saídas foi a tentativa da unificação linguística na era Vargas.

Campos (2006, p.179), ao discorrer sobre *A política da língua na era Vargas* em Blumenau, alega que a linguagem foi um dos elementos que “levou à polarização entre ‘brasileiros’ e ‘alemães’, como em parte construída pela literatura, pela poesia, canto e demais formas de expressão falada e escrita, tanto alemã quanto nacional.” Portanto, uma das formas de observar as diferenças culturais entre os grupos pode ser feita pela língua.

No caso específico dos imigrantes italianos, a língua era claramente um fator de distinção, de diferentes visões de mundo, fato desconhecido de alguns membros da elite brasileira. Para esses, responsáveis pelo processo de imigração, os imigrantes italianos eram um bloco unívoco, com valores semelhantes. Entretanto, mesmo advindos do mesmo país, eles eram constituídos por muitas vozes sociais diferentes: história, língua, religião, enfim, cultura²² distintas entre si.

Uma das diferenças primordiais entre os italianos na Itália, além da língua era a questão religiosa: a luta entre a Igreja Católica e determinadas cortes naquele país era historicamente forte, até a destituição do poder político material do Papa em 1860, e a unificação política da Itália. Essa disputa levava os vários povos da Itália a estarem em constantes conflitos. Certamente que essas lutas não se findaram com a unificação italiana, apenas mudaram de forma. E são esses povos que vieram para o Brasil, especificamente para o Paraná. Imigrantes italianos rurais e urbanos (colonos de um lado e comerciantes, artesãos, intelectuais de outro, respectivamente) com modo de ver o mundo, ou seja, valores bem diferentes.

²² Salientamos que não é nosso interesse discorrer sobre a história da Itália em todos os aspectos, bastanos recordar que, até 1860, com a unificação da Itália em apenas um Estado soberano, o país era, politicamente, dividido em várias cortes e era corriqueiro haver entre elas profundos confrontos. Herdeira como era a Itália de uma tradição humanista dividida em duas partes, de um lado os humanistas burgueses de esquerda (mais precisamente florentinos), ateus e, de outro, os humanistas de direita (ligados à igreja Católica) (PONCE, 1983, p. 114) - não havia modo de essas relações conflituosas não ocorrerem também aqui no Brasil. O reflexo dessas lutas internas pode ser percebido na língua: mesmo após a unificação política, não havia consenso entre a sociedade italiana sobre qual língua falada utilizar, pois até então havia a discussão sobre possuir uma língua escrita única para se fazer Literatura, cujo dialeto de maior prestígio entre os escritores, poetas, cientistas, filólogos, era o Florentino, pela importância de seus antigos escritores. Porém, no âmbito da língua falada, os italianos usavam apenas a língua do lugar, ou seja, da comunidade local na qual viviam (MARONGIU, 2000, 24-25).

1.6.1 Valores determinam pontos de vista diferentes

É pertinente notar que o número de colonos italianos vindos para a região de Curitiba foi bem superior ao número de artesões intelectuais e comerciantes²³. Essa distinção numérica fazia parte da estratégia dos responsáveis, naquele momento, pela imigração no país. Segundo Seyferth (2002, p.120), havia entre os *imigrantistas* do século XIX a ideia do bom imigrante, em detrimento do negro livre e do nativo (denominados bugres), por isso,

o esforço classificatório dirigiu-se para a nomeação das virtudes e defeitos de cada nacionalidade europeia, em função do interesse maior: o imigrante agricultor. [...] Na classificação imperavam os atributos usualmente associados ao campesinato, incluindo a adjetivação da submissão: o bom colono deve ter amor ao trabalho e à família e respeito às autoridades, além de ser sóbrio, perseverante, morigerado, resignado, habilidoso, etc. Alemães e italianos são as nacionalidades mais frequentemente situadas no topo da hierarquia dos desejáveis ‘bons agricultores’ (SEYFERTH, 2002, p.120).

A maioria dos colonos italianos era advinda das regiões mais ao Norte da Itália, critério também exigido por esses imigrantistas²⁴, em sua maioria do Vêneto, mas também de Trento (trentinos) e mantinham, principalmente suas línguas locais, os denominados dialetos, sendo que aquilo que os unia era a religião. Portanto, sua peculiaridade era a religiosidade, contrastando com os comerciantes que em sua maioria apresentavam-se como ateus, mas mantinham os valores éticos herdados da sociedade francesa.

Diferentemente dos imigrantes italianos, o que unificava os grupos de imigrantes alemães era a língua: “a tradição do pensamento alemão [estava em] estabelecer estreitas ligações da história do povo com a língua”, (CAMPOS, 2006, p. 27-28), por isso, os imigrantes eram apegados à língua alemã.

Como a religião era o elemento unificador dos imigrantes colonos aportados no Brasil, para ajudá-los na prática de sua fé, junto de cada grupo havia um Padre, também

²³ Dentre as localidades em que os primeiros imigrantes italianos fixaram residência, em Curitiba, destacam-se: Dantas (Água Verde), Santa Felicidade, Umbará, Campo Comprido. E nas proximidades de Curitiba: Colombo, São José dos Pinhais, Muricy, Morretes, Açungui, etc. Junto a todas essas localidades foram fundadas igrejas e colégios religiosos para assistir os colonos.

²⁴ Segundo Seyferth (2002, p.121), a escolha da nacionalidade e região do país era cuidadosa, a exemplo do “Decreto 5663, de 1874, celebrado pelo governo imperial com Joaquim Caetano Pinto Junior”.

ele italiano. Se o grupo não o tivesse, logo chegava um sacerdote, vindo de outra colônia, que já habitava em terras brasileiras, para dar-lhes assistência. Dessa forma, o líder maior desses colonos era o Padre e a educação geralmente era feita por uma religiosa.²⁵ O objetivo das aulas era mais de cunho catequético, legado iniciado com a educação das “massas” por Lutero, para introduzi-los na leitura dos textos bíblicos. A educação era, portanto, quase nos moldes da época feudal em que a finalidade das escolas monásticas não era ensinar a população “a ler nem escrever mas [apenas] familiarizar as massas campestres com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 1983, p. 91;124).

Além disso, sobre a origem e os costumes dos imigrantes italianos, salienta Vechia (2002) que eles, em geral, “eram da região do Vêneto e trouxeram consigo suas tradições, hábitos e costumes. Contudo, a diversidade de ordem social, política, econômica, religiosa e educacional determinou que os imigrantes do centro urbano e os das colônias seguissem ritmos distintos no que tange a organização social e cultural.”

Portanto, nas colônias, a força centralizadora que os unia era a religião católica, a vida girava em torno da religião: “a crença religiosa era sustentada por princípios dogmáticos, rígidas normas éticas”, sendo o Padre o animador, protetor, conselheiro que respondia pela comunidade, revestido de toda autoridade e de um “poder simbólico [...] exercido com a cumplicidade” (BOURDIEU, 2010, p.08) daquele grupo.

Após retornar à Itália, Padre Piero Colbacchini (um dos sacerdotes mais destacados em escritos da época, esteve junto aos imigrantes colonos no Paraná), venceu um concurso, a partir da proposta de Monsenhor Escalabrini (superior da congregação Escalabriniana, que tinha por missão assistir os imigrantes) para que os sacerdotes escrevessem um guia espiritual para os imigrantes da América.

Aproveitando sua experiência no Brasil, e preocupado com o futuro espiritual dos seus “prediletos colonos do Paraná”.²⁶ (COLBACCHINI, 1896, p.6), Padre Colbacchini escreveu um livro, chamado “Guia Espiritual do imigrante italiano de

²⁵ Ver ZOCCA (2007), dissertação que discute “A contribuição do Colégio Santo Antônio para o processo de romanização da Igreja Católica e para a manutenção da cultura italiana” em Colombo. Vale notar que dentre os colégios confessionais fundados com o intuito de atender os imigrantes italianos estão a rede de educação Sagrado, Colégio Imaculada Conceição, 1900 (Santa Felicidade), Colégio Sagrado Coração de Jesus, 1915 (Água Verde), Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, 1956 (Batel), o denominado atualmente de Colégio Padre Cláudio Morelli, 1913 (Umbará) - hoje este colégio pertence ao Estado.

²⁶ diletti coloni del Paraná (COLBACCHINI, 1896, p.6)

1896”. Nesse livro, o discurso do Padre é bastante controverso, sendo em determinados argumentos bastante tradicional e demonstrando certa abertura com relação a outros.

Nesse livro, o Sacerdote rejeitava as já presentes modificações, os *hibridismos*, os deslocamentos que estavam ocorrendo nas relações sociais entre colonos e nativos. Essas relações soavam estranhas ao Padre, entretanto, não conseguia controlá-las, visto que as mudanças ocorrem na *interlocução*, nas *relações* entre os sujeitos no momento da *enunciação*. Ele aconselhava os colonos a seguirem rigidamente os ritos da fé católica, deveriam portanto: preservar a pureza do corpo, fazer orações várias vezes ao dia; não deveriam frequentar as *vendas* (nas palavras do Padre lugar impuro onde se encontravam pessoas impuras); não deveriam frequentar festas profanas como o carnaval (deveriam, sim, preparar as suas festas santas); também não deveriam blasfemar ou dizerem palavrões; e deveriam evitar os conflitos entre si; não permitirem os jovens de frequentarem as festas da cidade, para não se perderem. Enfim, foram muitas as “recomendações” feitas aos colonos pelo Padre. Ressaltamos que todas essas “recomendações”, ou, nos dizeres de Bourdieu, essa “ação Pedagógica” era feita com muita acuidade e zelo para com o colono, e não pela força, ou seja, o Padre assumia o papel que lhe fora confiado como pastor de seu rebanho.

Já no início das cartas, Padre Colbacchini especifica que não era, de modo algum, sua intenção ofender seus amados fiéis, mas era apenas um modo de alertá-los, baseando-se nas experiências que já havia tido no Brasil junto aos colonos. Usando exemplos de suas experiências passadas, ele buscava persuadir os colonos a manterem-se fechados em seu grupo, evitando contato mais íntimo com os nativos. Podemos observar que, de certa forma, havia em seu discurso a tentativa de duplicar seu modo de ver o mundo, e, conseqüentemente, procurava transmitir esse seu modo de ver o mundo aos colonos. Sendo esse colono católico e fazendo parte da verdadeira e única religião advinda de Cristo, era superior ao nativo. Com a finalidade de convencer esses imigrantes para os quais falava, junto a cada recomendação, Pe. Colbacchini inseria um exemplo de alguma experiência ruim ocorrida entre os colonos italianos, por não terem obedecido às recomendações do sacerdote que lhes acompanhava. Apresentamos abaixo três conselhos dados pelo Padre à sua comunidade, bastante pertinentes para nossa discussão: um deles relacionado aos casamentos mistos, outro referente ao retorno à terra natal e outro destacando a superioridade do povo italiano, cujo valor deveria ser mantido.

Contrariamente àquilo que desejavam alguns membros da elite brasileira, Padre Colbacchini recomendava aos colonos que não se unissem aos nativos, porque apresentavam costumes muito diferentes daqueles praticados por eles. Explica-lhes o motivo de não aceitar esse tipo de união: “Sempre olhei com grande desagrado, pois, os matrimônios mistos. A experiência mostrou-me que raramente há concordância das partes por terem costumes diferentes, e por circunstâncias que prefiro calar-me. Normalmente é por interesse que se combinam esses matrimônios fadados a um triste fim, dos quais não poucos terminam com escandalosas separações”²⁷ (COLBACCHINI, 1896, p.88).

A citação acima mostra um discurso bastante tradicional, ao tratar da questão matrimonial. Por outro lado, quanto à parte econômica, há uma abertura, um discurso hibridizado do Padre, quando reconhece a nova terra, como um lugar próspero para os imigrantes, pois segundo ele fornece toda a matéria necessária para a sobrevivência dos imigrantes/colonos e lhes aconselha a não retornarem à Itália, pela pobreza e sofrimento pelos quais já haviam passado, e poderiam enfrentar novamente estes mesmos infortúnios se retornassem ao seu país de origem. Sustentava o Sacerdote que aqueles que ele viu retornarem, em um pequeno período de tempo gastaram todas as economias recebidas e voltaram a viver uma vida de miséria.

Além desses exemplos, e como forma de obrigar o imigrante colono a permanecer na nova terra, Padre Colbacchini escrevia-lhe dizendo que a sua permanência no novo país era vontade divina e que a terra era apenas um lugar de passagem, a verdadeira terra não estava neste mundo.

Percebemos, nas colocações do Padre, um discurso ambivalente, conflituoso, ao mesmo tempo em que procura preservar valores relacionados à cultura latino-cristã-burguesa como o matrimônio entre casais do mesmo grupo, ele é obrigado a admitir que a nova terra tem seu valor, porque mais promissora economicamente do que a Itália. É o sujeito *discursivo*, dialógico, bakhtiniano, transformando-se, hibridizando-se, a partir da compreensão da realidade que se lhe apresenta.

Seu discurso é ambivalente também quando desmotiva os colonos a retornarem à Itália, mas aconselhava-os a passarem o amor que sentem pela Itália a seus filhos, ou

²⁷ Con vivo dispiacere poi ho sempre visto i matrimoni misti. L'esperienza mi ha mostrato che raramente procede il buon accordo delle parti per causa dei diversi costumi, e di circostanze che mi piace tacere. Ordinariamente è per fine d'interesse che si combinano questi malaugurati matrimoni, dei quali non pochi finiscono con scandalose separazioni. (COLBACCHINI, 1896, p.88)

seja, às gerações futuras. Assim, ele já não é o mesmo Padre que viera para o Brasil, já havia ocorrido um deslocamento em sua identidade, pelo contato com a nova terra. Mesmo venerando sua terra, seus costumes, ele percebe, entende, a necessidade da mudança. Por esse motivo é refletido em seu discurso o conflito no qual estava mergulhado, pois cada indivíduo é perpassado pelas vozes sociais tanto *autoritárias* quanto *persuasivas*. O Padre dirigia-se aos colonos afirmando que,

Assim como para a maior parte dos emigrantes italianos, essas circunstâncias melhores encontram-se na América, assim será a América a sua pátria de adoção melhor do que a Europa, e assim será o Brasil, a Argentina e qualquer outro estado do sul e do norte deste imenso continente, a pátria daqueles que na Itália faltam, e talvez ainda faltariam os meios necessários à vida. [...] Falem da Itália aos seus filhos; que eles saibam que nas suas veias corre o sangue italiano nobre e generoso pelas grandes obras da fé, das ciências e das artes. Conservem entre vocês a sua bela língua, que agrada tanto também aos estrangeiros, e retorna a eles como um canto de poesia; continuem em seus bons costumes italianos; na sua jovialidade, nas suas festas religiosas que caracterizam aquela fé que em larga escala vocês atingiram em profundidade, e que podem infundir nos outros com os seus bons exemplos.²⁸ (COLBACCHINI, 1896,p.87-88)

Dessa forma, vemos no discurso do Padre a clara tentativa de duplicação de sua visão de mundo, ou seja, seu discurso expressa seu desejo de que os países para os quais emigravam os italianos tornem-se uma outra Itália, ou melhor, as regiões de origem dos imigrantes. Por esse motivo exalta os imigrantes a serem realmente exemplos de virtude em relação aos nativos brasileiros, norte-americanos, argentinos, etc, pois tinham como missão salvarem esses países, pelo exemplo, assim como também o esperavam alguns membros da elite brasileira.

Notamos também, nesse discurso de Padre Colbacchini, a exaltação à nobreza do imigrante por ser descendente de uma nação com grandes heróis, com uma história invejável, e herdeiros de uma fé potente, “verdadeira”, ou seja, cristã europeia que os tornava superior aos outros. A Itália que os imigrantes deveriam recordar-se é idealizada, grande, potente, não aquela real, cheia de conflitos, problemas sociais e políticos.

²⁸ E come per la maggior parte degli emigrati italiani, queste migliori circostanze s'incontrano in America, così sarà l'America la loro patria di adozione meglio che l'Europa, e così sarà il Brasile, l'Argentina e qualsiasi altro stato del sud o del nord di codesto immenso continente, la patria di coloro che in Italia mancano, e forse ancora mancherebbero dei mezzi necessari alla vita. [...] Parlatene ai figli vostri; che sappiano che nelle loro vene scorre il sangue italiano nobile e generoso per le grandi imprese della fede delle scienze e delle arti. Conservate fra di voi la vostra bella lingua, che anche agli stranieri piace tanto, e torna a loro come un canto di poesia; continuate nei vostri buoni costumi italiani; nella vostra giovialità, nelle vostre feste religiose che caratterizzano quella fede che in larga copia avete attinto alla fonte, e che potete trasfondere in altri coi vostri buoni esempi. (p.87-88)

Também observamos que o colono deveria permanecer no Brasil para desfrutar de suas riquezas, no entanto sua identidade era europeia, superior, e deveria ter orgulho disso e passar para seus descendentes esse legado. Motivo a mais para não se misturar aos nativos, deveria se manter unido aos outros imigrantes colonos, como comunidade homogênea, fechada em si, como se fosse possível. Mesmo nos discursos mais autoritários há nuances de *hibridização* (BHABHA, 1998), pois os indivíduos são perpassados por muitas vozes sociais, tanto *autoritárias* quanto *persuasivas* (BAKHTIN, [1952-53] 2011). A tentativa do Padre de manter os imigrantes italianos unidos na fé, remete-nos a Cambi, quando sustenta que os italianos, e praticamente todo o ocidente, eram herdeiros de uma cultura tradicional *greco-cristã-burguesa*, que tinha como valores a identidade homogênea e a superioridade diante de outras culturas. Essa tradição estendeu-se ao Brasil, e mais especificamente aqui no Paraná. Observamos, também, a ação Pedagógica da Igreja, como instituição, para tentar manter seu poder simbólico, ou seja, seu *arbitrário cultural* de controle sobre o seu “rebanho” através da figura do Padre.

Referimo-nos, até o presente momento, apenas aos valores relacionados mais especificamente aos imigrantes da colônia, cujos valores mostravam-se bastante diversos daqueles apresentados por determinados membros dos imigrantes urbanos. Esses valores diversos foram causa de profundos conflitos, revelando as forças *centrípetas* e *centrífugas* que foram definindo em disputas de poder. Vale notar que essas disputas estavam relacionadas, por exemplo, à política, à religião e à língua.

Estando o Padre Colbacchini, ainda, entre os colonos dos arredores de Curitiba, ocorreu um episódio curioso e conflituoso entre os imigrantes italianos das colônias e os italianos da região urbana, que culminou no retorno forçado do Padre para a Itália. Braidó (2004) relata que, em meados de 1889, quando houve a criação da República brasileira, dividida em vários estados, no Paraná havia dois partidos políticos relevantes, Federalistas e Liberais, que estavam em luta. Os italianos do centro de Curitiba apoiaram o grupo dos liberais e foram recrutar ajuda para lutarem na revolução junto aos imigrantes da colônia. Padre Colbacchini, segundo Braidó, líder da comunidade na época, interveio veementemente dissuadindo os convocados e orientando-os a permanecerem *indiferentes* ao conflito. Salienta ainda o autor que os italianos urbanos já haviam reunido em seu comando, “através de mentiras e engodos, vários colonos, principalmente jovens em Campo Comprido, mas chegando em Santa Felicidade o Padre interveio. “Assim enganados, muitos, especialmente jovens, se arregimentaram

entre os liberais [em seguida] compareceram a S. Felicidade para fazer propaganda, mas o Padre alertou os colonos sobre a armadilha, desmascarou os hipócritas, de modo que dos 80 já inscritos bem poucos mantiveram a palavra. Então os liberais, sumamente irritados contra o Padre, que atrapalhava os intentos deles, decidiram a sua morte” (BRAIDO, 2004, p.28).

Percebemos por esta citação que, mesmo os imigrantes sendo originários de um mesmo país, politicamente as suas relações eram extremamente conflituosas, não havia consenso entre eles. Cada grupo, com sua visão de mundo, mantinha-se alheio ao outro, pois, “apesar de histórias comuns [...] o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente oposto, conflituoso e até antagônico” (BHABHA, 1998, p.20). Como já salientamos, quase não havia esse intercâmbio de valores entre os membros da comunidade italiana. Entretanto, nessa passagem, notamos também uma certa modificação de conduta dos jovens, mesmo o autor sustentando que eles haviam sido convocados através de “mentiras e engodos” é a opinião do autor, ou seja, ele manifesta-se a partir de sua visão de mundo, podendo não corresponder exatamente à realidade. Em sua carta aos colonos, Pe. Colbacchini manifestava sua preocupação com os jovens que se afastavam dos costumes dos pais ao irem trabalhar nas construções de ferrovias, ou seja, muitos jovens tinham o desejo de vivenciarem novas experiências.²⁹

1.6.2 A língua italiana da unificação e o processo de *italianità*

O amor que o colono tinha por seu país de origem, a Itália, estava, na realidade, ligado mais especificamente ao local geográfico do qual provinha, porque mais do que italiano, ele se sentia parte de sua região natal. Como já ressaltamos, a Itália era um país dividido, pleno de conflitos políticos entre os vários grupos que ali habitavam, inclusive com a igreja instituição³⁰. Para os colonos, a religião, junto com o local do qual provinham, eram seus grandes valores. Eles ignoravam, por outro lado, a Itália como

²⁹ Não é nosso escopo neste trabalho discorrer sobre a relação jovem imigrante italiano, trabalho, família e religião, nossas reflexões são apenas sobre enfoques que são pertinentes para a presente discussão. Embora creiamos que esse tema seja um campo fértil para futuras pesquisas.

³⁰ À época da imigração, a Itália era recém-unificada; o Papa havia perdido os Estados Pontifícios e os católicos estavam revoltados com a situação. Na Itália surgiu o antagonismo entre italianos e católicos. Ser italiano era ser liberal, subversivo, anti-religioso; ser católico era ser reacionário, adepto da monarquia. A maioria dos imigrantes era, antes de tudo, católica, por isso não podiam ser identificados como *italianos*. Sua identidade cultural era a *catolicidade* e não a *italianidade*. (VECHIO, 2002).

país politicamente unificado, livre das imposições da igreja, esses eram os valores defendidos por muitos imigrantes urbanos. Isso justificaria as disputas ocorridas entre os colonos italianos da área rural e os imigrantes italianos da cidade, sendo os colonos da zona rural defendidos pelo Padre, visto que havia na realidade também uma luta de poder entre grupos, duas forças controladoras disputando espaço.

Para os imigrantes colonos que aqui aportaram, colocar sobre o Padre a responsabilidade de responder pelo grupo era uma estratégia cômoda, visto que habitavam em uma terra estranha, cuja língua também lhes era estranha e os costumes dos nativos eram muitas vezes diferentes daqueles praticados por eles, principalmente quanto ao rigor da prática religiosa e a cor da pele. Além disso, o poder simbólico do Padre estava acima de ambos, portanto, ter uma autoridade respeitada por nativos e colonos lhes era fundamentalmente pertinente.

Já nos centros urbanos, habitados por comerciantes, artesãos, profissionais liberais, na sua maioria com concepções político-sociais e religiosas distintas daquelas dos colonos, havia outra visão de Itália, mais moderna, unificada, pronta para ocupar seu espaço no Brasil. Essa era uma tendência também de muitos imigrantes alemães, fazer do sul do Brasil uma nova Alemanha³¹. Contrariamente aos imigrantes colonos, esses imigrantes urbanos mantinham uma relação política com o poder italiano e não aceitavam ligações com a igreja como instituição. Entretanto, notamos que essas distinções não têm fronteiras claras, principalmente quando tratamos da escola, “elas são porosas e sem margens definidas” (EAGLETON, 2011, p.74). A escola³², por exemplo, é o local onde aflora a diferença entre esses imigrantes. As diferenças entre correntes pedagógicas iniciadas no século XVI (PONCE, 1983, p.119): uma corrente religiosa e outra ateia refletem aqui no Paraná entre esses imigrantes.

No final do século XIX, alguns comerciantes, intelectuais e artesãos, reivindicavam uma escola em língua italiana laica, sem a interferência da igreja, conformes ao novo estado laico italiano. Nessa época, na Itália, havia a luta pela nacionalização da língua italiana, e no Brasil também já fazia corpo essas ideias nacionalistas. Muitos desses comerciantes, como já mencionamos, denominavam-se

³¹ Para maiores informações ver Campos (2006).

³² Referimo-nos aqui à escola primária, elementar, voltada para a alfabetização das crianças filhas dos imigrantes. Embora esse não seja nosso foco, utilizamos esses exemplos apenas para ilustrar as diferenças e conflitos, entre os imigrantes italianos, ocorridos no Paraná por apresentarem valores diferentes em relação à língua e à nacionalidade italiana. Para uma leitura aprofundada sobre esse tema ver (MASCHIO, 2012)

ateus e tinham uma rixa muito grande com a igreja e o modo dominador com o qual essa orientava seus fieis. Como forma de expressarem suas ideias, opostas àquelas das paróquias, fundaram aqui no Paraná a Sociedade Garibaldi, de 1883. Segundo Vecchia,

Entre os imigrantes italianos, portanto, existiam diferentes visões sobre a questão da identidade étnica e cultural. Para muitos intelectuais de diferentes matizes políticos e/ou ideológicos, liberais, anarquistas, maçons; a identidade étnica e cultural tinha um cunho nacionalista; a italianidade deveria ser preservada pela exaltação dos valores da pátria de origem. O cultivo da língua italiana era tido como elemento de preservação dessa identidade e a escola era vista como instrumento de preservação deste elemento. Esse matiz patriótico era expresso em outras esferas. A primeira associação fundada recebeu o nome do herói da pátria – Garibaldi e o dia 20 de setembro – considerado o dia da Unificação Italiana – era sempre efusivamente comemorado (VECHIA, 2002, p. 04).

Essa associação, fundada em 1883, foi apenas uma das alternativas de difusão da *italianità*, através do ensino laico da língua italiana padrão no Paraná, atendendo aos apelos da nova Itália politicamente unificada. Reportamos a seguir a uma *epígrafe* do então presidente da instituição italiana Dante Alighieri, destacado em Maschio (2012, p.247):

Vocês sabem de onde viemos, quem somos, para onde vamos com a nossa obra. Nós viemos do pensamento de Dante, que nacionalizou a língua e a renunciou por toda a Itália. Promovemos a defesa da língua italiana sem outra fé, sem outro partido, sem outro vínculo que não seja aquele da *italianità*. Nós vamos com a nossa obra onde existem italianos de sangue e história, onde os imigrantes do trabalho e da fortuna desenvolvem os seus negócios, e não devem perder o tesouro da expressão e da consciência italiana. (BOSELI, 1932, apud MASCHIO, 2012, p.247)

Sustenta a autora que esse discurso foi proferido em 1909, na abertura do “XX Congresso della Dante Alighieri”, na cidade de Brescia, Itália. Na ocasião, o dito presidente fez um apelo em defesa da *italianità*, da língua italiana como elemento unificador, apelando à “formação da consciência nacional por meio do ensino laico da língua italiana” (ibid). Segundo a autora, a instituição foi criada “em 1889, em plena força da política estatal de Francesco Crespi, [com o] propósito de auxiliar o governo italiano a ‘tutelar e difundir a língua e a cultura italiana fora do Reino’” (SALVETTI, 1995, apud MASCHIO, 2012, p.247).

O projeto de nacionalização italiana não se restringiu apenas à Itália, pois Francesco Crespi criou uma lei, *Legge Crespi* de 1889, voltada à “política emigratória”,

enviando agentes consulares para apoiar no processo de *italianità*, portanto, “além de difundir o sentimento patriótico entre os emigrados, havia outra finalidade, a lei tinha o intuito de fortalecer as relações internacionais por intermédio da ampliação do comércio exterior” (ibid). A nova Itália unificada precisava expandir seus negócios após anos de conflitos internos. Segundo Salvetti (1995, *apud*, MASCHIO, 2012, p.247), nesse processo “a escola tornava-se um instrumento fundamental para inculcar o sentimento de *italianità*.” Sustenta Maschio que em nome da nacionalização da Itália, junto a várias comunidades de emigrantes italianos, “principalmente nas Américas, além das escolas da Dante Alighieri, foram implantadas as denominadas *Scuole Italiane all’Estero* com subsídio do Ministério *degli Affari Esteri*.” Destacamos, em Curitiba, o Circolo Vicentini, em Santa Felicidade, que até meados de 2006 recebia ajuda do Consulado italiano e o Centro di Cultura Italiana, fundada na década de 1990, também com subsídios do governo italiano. Essas ações perduraram durante décadas, e eram controladas por inspetores e agentes consulares do governo italiano. O último posto de um inspetor dessas escolas, em Curitiba, foi fechado em meados de 2011.

Para Maschio (2012, p.250), “o processo de escolarização nas colônias italianas de Curitiba e arredores contou com a abertura de escolas italianas de caráter laico e católico.” Essas escolas italianas foram abertas em Curitiba no final do século XIX. Segundo a autora, a “atuação dessas escolas foi fundamental para a difusão de *italianità* entre os imigrantes e os descendentes italianos de Curitiba.”

Das afirmações colocadas acima, parece-nos que manter viva a *italianità* para o governo italiano não tinha o mesmo sentido entre os imigrantes, pois enquanto aquele estava mais interessado nos privilégios econômicos que a nova pátria dos emigrantes poderia lhe oferecer, para esses a *italianità* envolvia aspectos emocionais, afetivos.

Como já salientamos, essa campanha em favor da *italianità* perdurou por décadas, e não foi apenas a escola o local de difusão dessas ideias. Além de jornais e revistas, também as transmissões radiofônicas em italiano, e em outras línguas, faziam sucesso, até por volta da década de 1970. Foi por meio dessas transmissões, por exemplo, que uma de nossas entrevistadas (**D.M.**) optou por estudar a língua italiana LE na escola Dante Alighieri, e tornou-se em seguida professora desse idioma.

Perguntamos à entrevistada sobre qual foi o motivo que a levou a escolher estudar o idioma italiano, a essa pergunta respondeu:

D.M.- Pois é, o italiano eu não sei, eu acho que línguas estrangeiras têm muito a ver com isso. Com o fato de eu ter crescido numa época em que você não tinha televisão em casa. Eu ouvia muito música, rádio, então eu ouvia inglês, ouvia francês, espanhol, italiano, eu queria entender, talvez daí o meu interesse, não pelo italiano especificamente, mas por línguas estrangeiras. Então, eu não vejo assim uma coisa só do italiano, né, porque eu fui estudando outras coisas antes né, eu sempre gostei...

Pergunta: E você é descendente de?...

D.M.-Não, ah, eu sou descendente de italianos?, não, de poloneses e alemães.

Essa situação a que se refere **D.M.** em seu depoimento não era isolada, ou seja, afirma Campos (2006, p.222) que em algumas cidades de Santa Catarina até início dos anos 40 havia uma distribuição grande de jornais em língua estrangeira, “quando foram proibidas por lei federal”. Para a autora, circulavam muitos jornais em língua alemã e alguns em outras línguas, sendo que “em 1939, eram 60 os jornais em língua estrangeira publicados no Brasil, dos quais 16 em língua alemã. Seguiam-se os escritos em árabe – 11 -, nove em italiano e oito em japonês.” Por esse motivo, também Picanço (2003, p.31), em sua pesquisa sobre a língua espanhola LE, sustenta que na década de 30 a língua estrangeira, “(especialmente o francês, o inglês e o alemão)”, ocupava um lugar de destaque junto ao idioma nacional no currículo escolar da escola.

Por outro lado, nossa outra entrevistada, **S.D.**, também professora da língua italiana LE, relatou-nos, em conversa informal que em sua cidade natal, pequena municipalidade do interior de Santa Catarina, falava-se apenas o dialeto vênето, e todas as pessoas de outras etnias que ali chegavam aprendiam a falar a língua do local, até mesmo os nativos. Ela, por exemplo, descobriu que usava vocabulários de seu dialeto, pensando que fossem da língua italiana padrão até o início da faculdade.

Creemos que essas representações do passado sobre as língua(s) italiana(s) perpassam também alguns dos alunos que hoje procuram aprender a língua italiana *standard*, como LE. No questionário que fizemos junto a alguns alunos que estudam a língua italiana LE, principalmente do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), muitos afirmam que um dos motivos pelos quais estudam o idioma é pela descendência italiana, porque querem aprender a língua dos pais ou avós, embora a língua à qual os alunos se referem não pareça ser a língua italiana *standard*, mas a língua do lugar de origem dos antepassados.

Os dois processos, no entanto, estão relacionados com o agenciamento provocado pela *italianità* que, como já mencionamos, durou décadas. Assim, percebemos também valores diferenciados, presumidos diferentes atuando na relação com o processo de *italianità*, que movimentou os imigrantes italianos no final do século

XIX e início do século XX. Acreditamos que, de algum modo esse processo afetou a vida tanto de imigrantes italianos quanto de outras etnias, como verificamos no depoimento das professoras entrevistadas. Portanto, mesmo constando do currículo escolar para as escolas secundárias, apenas com o *status* de língua estrangeira facultativa, fora desse âmbito, a língua italiana mobilizava a sociedade: era ensinada como língua padrão italiana às crianças filhas de imigrantes e paralelamente, a língua do lugar do qual provinham esses emigrados era falada em diversas comunidades de colonos, *refratando o signo*. Podemos confirmar esse raciocínio pelas afirmações de Maschio:

As instituições mantidas pelo governo italiano, e em parte, pelas famílias, associações, sacerdotes, congregações religiosas, e em raros casos, com auxílio do governo brasileiro, integravam juntas os projetos identitários do Estado Italiano e da Igreja Católica. Por meio de estratégias – subsídios financeiros, legislação, distribuição de materiais e livros em língua italiana, envio de professores e agentes para ministrarem as aulas e fiscalizarem as escolas – essas duas últimas instâncias buscavam assegurar aos compatriotas italianos a ligação com o país de origem conforme as suas concepções de formação humana. Porém, ambas estavam atreladas ao intuito de difundir e preservar a *italianità*. (MASCHIO, 2012, p. 250)

Notamos que, acima dos conflitos entre a Igreja Católica e o Estado Italiano, estava o conceito de *italianità*, que, segundo Villa (2002, *apud* MASCHIO, 2012 p. 257) “representava os interesses de uma elite dominante que desejava moldar a nação italiana.” Sustenta Maschio que as escolas étnicas italianas do Paraná tinham um número alto de alunos até meados de 1910, após esse período o número de alunos diminuiu consideravelmente, e segundo alguns autores, salienta Maschio, seria pelos investimentos do governo estadual, que “proporcionava para a população brasileira e estrangeira das regiões urbanas o acesso ao ensino elementar regular eficiente” (PESCIOLINI, 1914, *apud* MASCHIO, 2012, p. 254). A autora acrescenta que estudos comprovam que em outras regiões do Brasil esse quadro repetiu-se no mesmo período.

Entretanto, a própria autora revela que havia outros fatores envolvidos na pouca procura pelo ensino da língua italiana, que são os discursos em torno das diferenças entre os imigrantes. Em um trecho retirado do jornal *La Sentinella d'Italia*, de 1917, periódico mantido pela sociedade Dante Alighieri, encontra-se a seguinte consideração:

Enquanto de fato os alemães, também quando fixaram a sua estavel residência em um país estrangeiro, conservam todas as características e os usos do seu país, transmitindo aos próprios filhos o amor pela pátria-mãe e

pela língua alemã, [...] os italianos, ao invés, confundem-se facilmente com os elementos do país, abandonam as suas tradições familiares, deixam que seus filhos esqueçam o país de origem e sua língua-mãe e a cultura dos seus avós. (*La Sentinella d'Italia*, 1917, apud MASCHIO, 2012, p.258)

Para Maschio (ibid), o jornal referia-se aos italianos das colônias, os quais eram acusados por membros da elite italiana de não assumirem sua *italianità*. Outro relato descrito pela autora, refere-se a um viajante italiano, “Domenico Bartolotti” que, de um lado, elogia os intelectuais italianos da época, residentes na cidade de Curitiba, exaltando-os como sendo o orgulho da Itália, e de outro, desqualifica os imigrantes rurais adjetivando-os de *ignorantes* e, por esse motivo, segundo o viajante, desqualificariam a Itália como país. No que se refere às declarações expressas no jornal *La Sentinella d'Italia*, notamos que esse aponta-se para a ocorrência de um deslocamento de identidade, principalmente junto aos imigrantes colonos: primeiramente ocorreu o deslocamento físico desses imigrantes para o Brasil, e em contato com a realidade social do lugar, parece que estava ocorrendo também um deslocamento de identidade desses sujeitos. Isto é, novos signos estavam sendo construídos, na relação com a outra cultura.³³ Continuando nossa reflexão, percebemos que a declaração jornalística aponta também para uma direção na qual o discurso sobre a *italianità* clamado por membros do grupo de intelectuais, comerciantes, artesãos italianos urbanos não chegava até a maioria dos colonos, porque esses valores não faziam sentido para eles. Esse discurso tinha sentido apenas para um grupo social que buscava manter seu poder simbólico e seu *status quo* (BOURDIEU, 2010). Na realidade, como já discurremos, a Itália que a maioria dos imigrantes colonos conhecia, recordava-se, não passava de seu lugar (região) de nascimento. A língua que eles conheciam, constituinte de sua identidade era a língua do seu lugar de nascimento e que já não era mais o mesmo lugar deixado no momento de sua partida, pois eles mesmos, sujeitos dialógicos, já não eram os mesmos. Seu *presumido* não era o presumido da nova Itália unificada.

Além disso, o momento pelo qual os imigrantes colonos passavam, economicamente falando, apresentava-se a eles oposta àquela deixada na Itália. De uma vida de privações, dificuldades, à outra de abundância e fartura, ou seja, a preocupação da maior parte dos imigrantes colonos era com sua sobrevivência, seu trabalho, e não

³³ Ressaltamos que essas questões relacionadas à construção de novos signos, novas identidades, parecem ser de profunda fecundidade e por esse motivo merecem uma investigação à parte.

com a defesa de uma Itália idealizada, de um nacionalismo que lhes era estranho, que não fazia parte de seu imaginário. “O ‘direito’ de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão ‘na minoria’” (BHABHA, 1998, p. 21).

Não era, pois, apenas a diferença de classe que os distinguiu, mas também, como já salientamos, a cultural (religiosa, linguística e política), ou seja, havia muitas diferenças entre esses imigrantes, dentre as quais o modo de olhar a língua nacional italiana: para uns era motivo de unificação, valorização da pátria, de manutenção da *italianità*, para outros era uma língua estranha, pois não fazia parte de sua formação identitária.

1.6.3 Os dialetos constituintes da identidade dos grupos de imigrantes italianos

No que se refere à língua italiana, é relevante lembrarmos que até 1860, momento em que ocorreu a unificação política da Itália em apenas um Estado soberano, o país era politicamente dividido em várias regiões. Cada qual contendo sua própria corte, seus costumes, e era corriqueiro haver profundos confrontos entre membros dessas cortes. O reflexo dessas lutas internas, como já mencionamos, pode ser percebido na língua: mesmo após a unificação política, não havia consenso entre a sociedade italiana sobre qual língua falada utilizar, pois até então havia a discussão sobre possuir uma língua escrita única para se fazer Literatura, cujo dialeto de maior prestígio entre os escritores, poetas, cientistas, filólogos, era o *Fiorentino*, pela importância de seus antigos escritores³⁴. Porém, no âmbito da língua falada, os italianos usavam apenas a língua *do lugar de origem*, ou seja, da comunidade local na qual viviam³⁵, a língua como signo valoroso para a interação da comunidade. Essa tradição veio com os imigrantes italianos que aqui aportaram. Portanto, a Itália destoava de praticamente todos os países vizinhos, pois não havia, assim como na França, Espanha e Portugal,

³⁴ Dentre os quais destacamos os três escritores mais famosos de 1300: Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio, Petrarca; em 1500 temos o filósofo Machiavel.

³⁵ Não podemos nem mesmo nos referir a uma língua da região, pois, historicamente, a formação da península itálica ocorreu por povos vindos de diversas nacionalidades, sem mencionar as diversas invasões sofridas, no decorrer dos períodos históricos.

uma língua que acompanhasse o Império, visto que, como já notado, era totalmente dividida política e linguisticamente.

A preocupação em se ter uma língua falada única intensificou-se com a unificação italiana, e nesse momento um nome se destaca: Alessandro Manzoni. Foi com a intervenção desse famoso escritor da época que se acendeu a discussão de se ensinar nas escolas italianas uma língua unitária, condizente com o novo Estado Italiano. Assim, em 1868, Manzoni é nomeado, pelo ministro da Instrução pública italiana, Emilio Broglio, presidente de uma comissão que deveria promover a “boa língua”, a “boa pronúncia”, falada em Florença por toda a Itália. Como já notamos acima, a escola foi o foco dos nacionalistas italianos: com a finalidade de difundir a língua falada de Florença, foram enviados para as várias regiões italianas professores toscanos de séries elementares para ensinar em língua toscana. Porém, a proposta não obteve êxito, e na segunda metade do século XIX havia entre a população um escasso conhecimento da língua italiana florentina, o índice de analfabetismo era imenso. E na sala de aula, muitos professores dirigiam-se aos alunos em dialeto local. “Os maestros elementares, por outro lado, sobretudo na zona rural, eram incultos e, geralmente, usavam com seus alunos o dialeto [...] se as coisas melhoraram, mesmo que muito lentamente, foi graças ao serviço militar e às migrações internas dos trabalhadores e dos empregados estatais” (MARONGIU, 2000, p.21).

Marongiu destaca também a importância dos meios de comunicação para a divulgação da língua florentina como língua oficial italiana, mas os dialetos continuavam fortemente utilizados nas famílias. Apenas com a subida de Mussolini ao poder, em 1923, iniciou-se uma verdadeira caçada aos dialetos locais, em nome de uma única língua italiana falada e contra as línguas estrangeiras faladas em algumas regiões do norte da Itália.

A exaltação da *italianità* teve como efeito, além da luta contra os dialetos, a repressão das justas reivindicações dos cidadãos de língua francesa no Val d’Aosta, de língua alemã no Alto Adige, de língua eslovena em Trieste e em Istria. Foram favorecidas, no entanto, maciças emigrações de empregados do estado que falavam italiano nessas regiões e as minorias foram, muitas vezes, obrigadas a italianizarem o próprio nome para evitar as várias formas de discriminação às quais eram submetidas³⁶ (MARONGIU, 2000, 24).

³⁶ L’*esaltazione dell’italianità* ebbe come effetto, oltre alla lotta contro i dialetti, la repressione delle giuste rivendicazioni dei cittadini di lingua francese in Val d’Aosta, di lingua tedesca nell’Alto Adige, di lingua slovena a Trieste e in Istria. Si favorirono addirittura massicce emigrazioni di impiegati dello Stato che parlavano italiano in queste regioni le minoranze furono spesso costrette a italianizzare il proprio nome per evitare le varie forme di discriminazione a cui venivano sottoposte. (Tradução nossa)

A citação acima, além de nos mostrar as imposições postas às pequenas comunidades de origens externas às fronteiras italianas, e as resistências das pequenas comunidades frente a um poder exacerbado, destaca também a gama de dialetos presentes no norte da Itália. Esse fato nos é de extrema importância, visto que a maioria dos grupos dos emigrados italianos vindos para o Brasil, especificamente para o Paraná, é da região norte da Itália, isso implica que a língua falada por esses emigrados é a língua do lugar de origem e não a nova língua *standard* falada na Itália.

E mesmo com todos os discursos, como já salientamos, e a intensa campanha do governo italiano junto às comunidades de imigrantes italianos, -principalmente das colônias em Curitiba e em seus arredores no final do século XIX e início de XX-, para que fosse implantada nas escolas étnicas a nova língua italiana falada oficialmente na Itália, não foi suficiente para que os imigrantes, principalmente das colônias, assumissem-na como sua. Essa constatação demonstra que os sujeitos têm pontos de vistas diversos, presumidos diversos, e o ponto de vista sobre a língua *única* é apenas uma tomada de posição a partir das vozes sociais que perpassam o sujeito. Na realidade, essa visão de mundo refletida na ideia de língua única está entrelaçada e relacionada a outras variações. Segundo Bakhtin,

a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação das forças centrípetas, como das centrífugas (BAKHTIN, 2010, p.82).

Isso porque, “todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 2010, p.98). As formas de interpretações da realidade, portanto causam sentidos diversos e os discursos em torno da *italianità* e da nova língua italiana *standard* exprimem essa constatação. Dessas divergências, desses pontos de vistas diferentes surgem os conflitos, os embates com relação à língua, pois os sujeitos sobre os quais nos referimos fazem parte de realidades sociais diversas, e apresentam valores divergentes.

Observamos, à partir de nossas investigações, que o número de alunos das escolas italianas laicas, implantadas no final do século XIX, foi caindo no decorrer do século XX, em relação ao número de alunos que frequentavam as escolas católicas italianas das colônias. Nessa época já havia uma abertura maior entre Estado italiano e Igreja Católica, e em nome da difusão da *italianità*, o governo italiano investiu em escolas e agentes também aqui no Paraná que pudessem difundir a nova língua italiana nacional, também nas colônias.

Para Maschio (2012, p.291), “a partir do início do século XX as colônias italianas presenciaram a abertura de escolas católicas em língua italiana”. Segundo a autora, como já pincelamos acima, havia agentes enviados pelo governo italiano para observarem a situação das escolas em língua italiana no Paraná. Um desses agentes de nome Ranieri Venerosi Pasciolini sustentava que “as iniciativas escolares instituídas pelo associativismo laico não geravam impactos sobre a difusão da *italianità*. [Dessa forma,] Ele enfatizou a possibilidade de se criar escolas italianas católicas para cumprir os objetivos de difundir a cultura italiana entre os imigrantes do Paraná.” Dessa constatação, e após o envio de um relatório ao governo italiano, as escolas católicas de língua italiana passaram a receber subsídios do governo italiano.

Portanto, “a abertura de escolas católicas se configurava como uma estratégia de *querer e poder* de duas instituições que buscavam lugar privilegiado entre os colonos: a Igreja e o Estado Italiano. A primeira exercendo maior influência sobre eles” (MASCHIO, 2012, p.291). Entretanto, essas estratégias de membros desses dois segmentos não causaram efeitos sobre a maioria dos imigrantes da colônia, pois como sujeitos dialógicos que eram, que se constroem na interrelação, não havia lugar para ideias preestabelecidas. E passado o momento de adaptação entre nativos e colonos abria-se lugar para um *terceiro espaço de enunciação*, lugar das negociações, dos acordos, desacordos, dos deslocamentos e também dos *hibridismos*. Portanto, “É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da *enunciação* que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu *hibridismo*” (BHABHA, 1998, p.67).

Esse era um momento histórico no qual a *diferença cultural* aflorou como um momento em que novos signos e novas identidades foram sendo negociadas, e onde ocorreram as *justaposições* culturais, os deslocamentos, e também os *hibridismos*.

1.7 A língua italiana LE no currículo da escola pública secundária

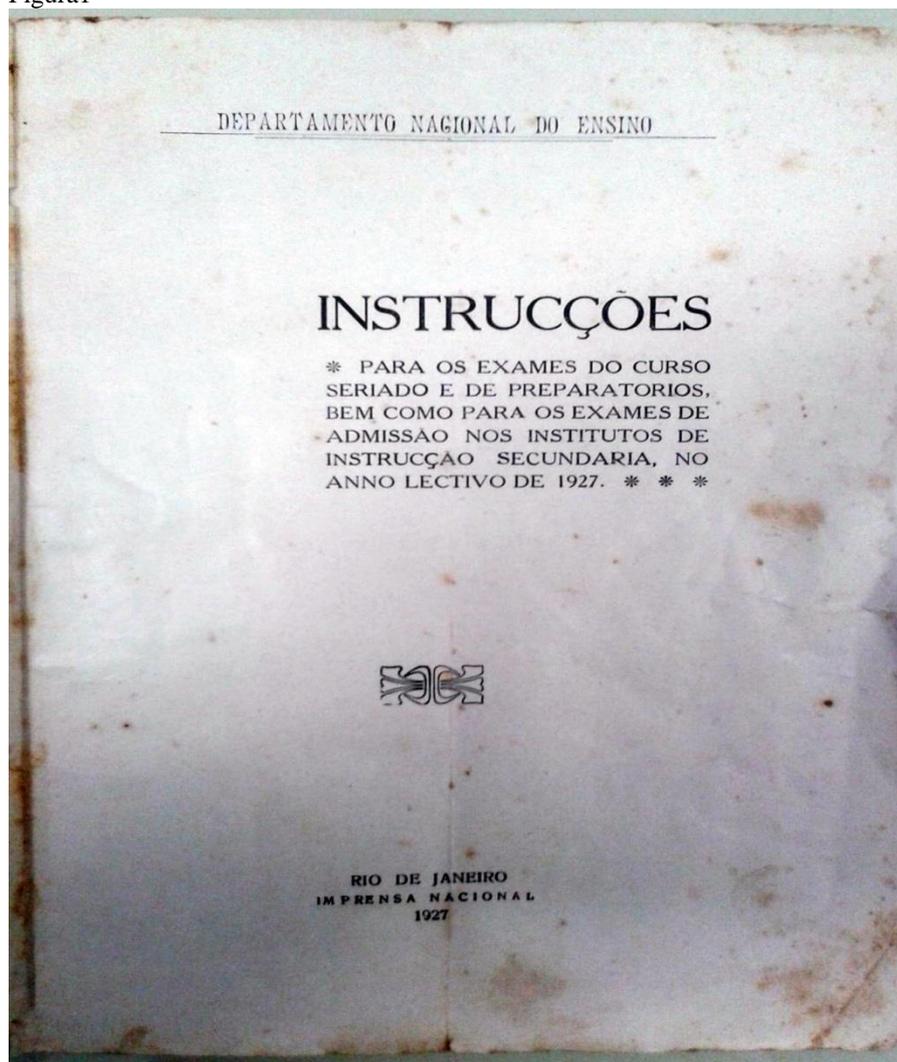
Até este momento, notamos que, por razões diferentes, a língua italiana não era sinal de consenso entre os imigrantes italianos e nem mesmo entre membros da elite brasileira. Primeiramente, porque no final do século XIX, membros da elite brasileira acreditavam que os imigrantes europeus, principalmente os italianos, como um bloco unívoco, “por terem sangue latino”, assumiriam o Brasil como sua pátria, transformando-o em uma grande potência nos moldes europeus. Depois, porque os diferentes valores relacionados principalmente a aspectos culturais (como a religião, a política e a língua) que distanciavam os vários grupos étnicos na Itália, vieram junto com os imigrantes italianos para o Brasil.

São aspectos da nossa cultura e da cultura italiana que não podemos ignorar ao refletirmos sobre a “presença/ausente” da língua italiana LE no currículo escolar brasileiro. Segundo Picanço (2003), a língua italiana LE constou no currículo da escola secundária nacional apenas no período de 1929 a 1931. Entretanto, tínhamos dúvidas se ela fora ensinada efetivamente ou se ficou apenas como previsão legal.

Essa dúvida levou-nos a verificar se houvera efetivamente o ensino da língua italiana LE entre 1929 e 1931 no Paraná. Com essa finalidade, concentramos nossa investigação no centro de memórias do Colégio Estadual do Paraná, (doravante CEP). Surpreendentemente, descobrimos que a língua italiana esteve presente como disciplina curricular, não apenas no final da década de 20, como nos revelou Picanço, mas também, por alguns momentos nos períodos anteriores. Poderíamos questionar que língua italiana fazia parte do currículo da escola secundária, visto que o ensino da língua italiana *standard* passou a ser exigência em todas as escolas italianas a partir da subida de Mussolini ao poder, durante o regime fascista, porém, nessa época já havia uma língua escrita, advinda do dialeto florentino. Essa língua escrita era utilizada como língua das artes, da literatura, enfim de um determinado grupo social letrado, “legado de Dante Alighieri”, como salientou o já citado presidente da instituição Dante Alighieri, em 1909.

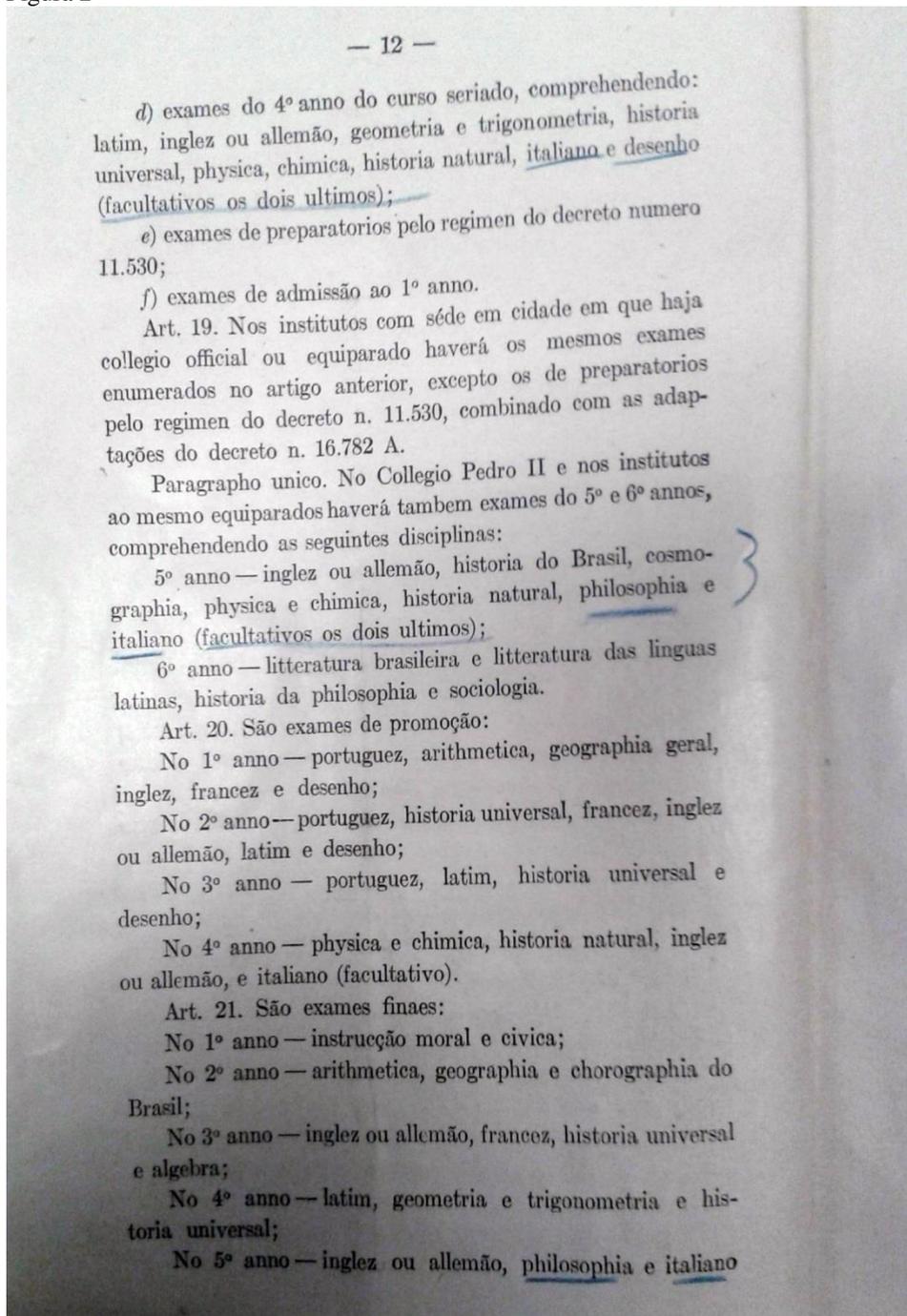
No “*livro de instruções para os exames do curso seriado e de preparatórios, bem como para os exames de admissão nos institutos de Instrução secundaria, no anno Lectivo de 1927. Rio de Janeiro*”, encontramos o quadro que apresentamos abaixo, onde constava o ensino da língua italiana.

Figural



Fonte organizada pela autora: Livro de instruções para os exames do curso seriado e de preparatórios, bem como para os exames de admissão nos institutos de Instrução secundária, no anno Lectivo de 1927. Rio de Janeiro

Figura 2



Fonte organizada pela autora: Livro de instruções para os exames do curso seriado e de preparatórios, bem como para os exames de admissão nos institutos de Instrução secundaria, no anno Lectivo de 1927. p.12, Rio de Janeiro

Para uma melhor visualização das disciplinas em língua estrangeira dispostas nesse livro que mencionamos, apresentamos uma tabela abaixo:

Tabela 1 - O ensino das línguas no ano letivo de 1927 (livro de instruções para os exames do curso seriado, preparatórios e de admissão nos institutos de Instrução secundária)

1º ano curso seriado	2º ano curso seriado	3º ano curso seriado	4º ano curso seriado	5º ano exame de admissão
Português	Portuguêz	Portuguez	-	-
Francez	Francez	Francez	-	-
Inglêz	Inglez	Inglez	Inglez	Inglez
-	Allemão	Allemão	Allemão	Allemão
-	Latim	Latim	Latim	-
-	-	-	Italiano (fac.)	Italiano (fac.)

Fonte: organizada pela autora, adaptada de Chagas (1967, p. 107)

Percebemos, por essa tabela1, que o italiano já aparecia, em 1927, com o *status* de língua estrangeira facultativa, a partir do 4º ano do curso seriado, portanto, havia a opção no quinto ano de o aluno fazer o exame de admissão para os institutos de instrução secundária em língua italiana. Essa constatação permite-nos pensar que a língua italiana *standard*, paralelamente ao ensino oficial, era realmente ensinada e/ou falada no Brasil, e, por esse motivo, aparece também, como opção, nesse documento a que tivemos acesso.

Destacamos também, desse quadro, o valor dado às línguas modernas francesa e inglesa, colocadas no mesmo nível da língua nacional, entre outros motivos, pela força, como já nos referimos, que seus impérios tiveram na colonização de outros povos. Também a língua alemã tinha sua tradição cultural, clássica e erudita (na música, na religião e nos valores da cultura nacional). A língua latina, por sua vez, representava a tradição e a erudição.

No entanto, não é apenas neste período que a língua italiana LE aparece entre as disciplinas de língua estrangeira nas escolas de ensino secundário. Segundo Chagas (1967), o italiano já figurava como disciplina facultativa entre as línguas estrangeiras ensinadas no nível secundário desde o Império, como podemos observar no disposto abaixo.

Tabela 2 - O ensino das línguas no império (adaptado de CHAGAS, 1967,p.107)

<i>Línguas</i>	<i>1855</i>	<i>1857</i>	<i>1862</i>	<i>1870</i>	<i>1876</i>	<i>1878</i>	<i>1881</i>
Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim
Grego	Grego	Grego	Grego	Grego	Grego	Grego	Grego
Frances	Frances	Frances	Frances	Frances	Frances	Frances	Frances
Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Alemão	Alemão	Alemão	Alemão	-	Alemão (fac.)	Alemão	Alemão
Italiano	Italiano (fac.)	Italiano (fac.)	Italiano (fac.)	-	-	-	Italiano (fac.)

Fonte: organizada pela autora, adaptada de Chagas (1967, p. 107)

Notamos nessa tabela2 que já no século XIX, o italiano começa a oscilar entre presença e ausência na grade curricular. Havia uma grande valorização das línguas clássicas no ensino secundário pelos resquícios da educação quinhentista, introduzida no Brasil pelos jesuítas. E mesmo com sua expulsão, “o latim foi mantido na instrução secundária.” (CHAGAS, 1967, p. 107).

Salienta o autor, que as mudanças no sistema educacional brasileiro foram muito lentas, e apenas com a instituição do Colégio Pedro II, em 1837, houve, de modo geral, uma renovação nas séries secundárias. Nessa época, o latim era a língua que apresentava maior carga horária, sendo que, entre as línguas vivas, especificamente a francesa e a inglesa, ocupavam o segundo posto em número de carga horária, apenas com uma pequena diferença de hora/aula para mais ou para menos a depender do ano.

O grego, nesse momento, já havia perdido um pouco de seu *status* e apresentava uma carga horária menor que as línguas estrangeiras vivas. O espanhol nem mesmo constava no currículo das línguas ofertadas. Já no caso do alemão e do italiano, tais idiomas constavam da grade curricular, entretanto, eram as línguas com a carga horária mais baixa. O italiano sempre lutando para manter-se entre as línguas estrangeiras curriculares, mas sempre agonizante. Aparece sim no currículo, mas apenas como língua curricular facultativa. Em 1870, o italiano é completamente excluído, ressurgindo, após esse período, ainda por mais três vezes, em caráter facultativo, mas sem qualquer probabilidade de êxito (CHAGAS, 1967, p.105). Essa constatação define bem a posição que o italiano ocupava no currículo, dedicado às línguas estrangeiras.

Na República, no período entre 1889 e 1930 aproximadamente, a situação da língua italiana não mudou muito, ou melhor, agravou-se, saindo do currículo em 1890 e

reaparecendo apenas em 1925. Nesse período, segundo Chagas, mais especificamente, em meados da década de 1920, além de a carga horária de língua estrangeira ter diminuído drasticamente, a língua grega é retirada do currículo. É o que comprovamos das nossas pesquisas no Centro de Memória do CEP, resultado esse apresentados na tabela 1.

A tabela 3, disposta abaixo, adaptada de Chagas (p.107), explicita a disposição do quadro das línguas estrangeiras ofertadas no ensino secundário e as mudanças ocorridas principalmente com o grego:

Tabela 3 - O ensino das línguas na República (adaptada de CHAGAS, 1967,p.107)

Línguas	1890	1892	1900	1911	1915	1925	1929	1931
Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim	Latim
Grego	Grego	Grego	Grego	-	-	-	-	-
Frances	Frances	Frances	Frances	Frances	Frances	Frances	Frances	Frances
Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Alemão	Alemão	Alemão	Alemão	-	Alemão (F)	Alemão	Alemão	Alemão
Italiano	-	-	-	-	-	Italiano (F)	Italiano (F)	-
Espanhol	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: organizada pela autora, adaptada de Chagas (1967, p. 107)

Verificamos a nítida preferência pelas línguas vivas francesa e inglesa, entretanto a língua alemã também tinha um grande prestígio. Quanto à língua italiana LE, comparando seu aparecimento entre as línguas estrangeiras ministradas no Império e na República, concluímos que em todos esses períodos apresentados acima, o italiano, na prática, teve apenas ausência, pois como disciplina facultativa nunca era trabalhada em sala de aula.

Mesmo com todo o investimento do governo italiano no Brasil parece que o desejo de expandir a *italianità*, não atingiu as autoridades brasileiras, quanto à importância de se inserir a língua italiana *standard* no currículo escolar secundário como língua estrangeira moderna obrigatória, e, de certo modo, não atingiu, como um todo, nem mesmo os imigrantes das colônias. Lembremo-nos que naquele momento histórico de plena expansão das ideias econômicas capitalistas, não era um momento propício para a expansão da *italianità*, pois a Itália não tinha uma tradição como país

colonizador, e não apresentava uma posição de destaque no campo econômico mundial, no final do século XIX e início do século XX. Como sustenta Elias ([1939]1993), os processos sociais e políticos caminham juntos, e são “responsáveis pelas modificações ocorridas” nas práticas sociais.

Com toda essa situação vivida pela Itália no cenário mundial, aliado ao desejo de alguns membros da elite brasileira de que os imigrantes italianos assimilassem a nova terra como sua, contribuiu para que a língua italiana LE não tivesse muita possibilidade de ser inserida no currículo como língua obrigatória. Outro fato relevante, que não podemos ignorar, refere-se às vozes disseminadas na sociedade de que a maioria dos imigrantes que vieram para o Brasil, inclusive para o Paraná, eram colonos simples, preocupados mais com sua sobrevivência e de sua família e com sua religião do que com disputas políticas e de poder.

Porém, restava-nos ainda tentar responder à questão: na prática, ocorreu o ensino da língua italiana LE no período de 1929 a 1931 no Colégio Estadual do Paraná? Encontramos um Livro-Ata no Centro de Memória do CEP, de 1928, no qual consta que nesse período ocorrera, sim, concurso público para várias cadeiras. Dentre as disciplinas constantes estão *história da civilização, português, história universal e do Brasil* e dentre as Línguas Estrangeiras: inglês, alemão e francês, bem como o latim (língua clássica). No entanto, verificamos que não houve nenhum concurso para a cadeira de língua italiana LE. Notamos também que, até 1930, a maioria das cadeiras de história no Colégio Estadual do Paraná eram ocupadas por Padres, dentre os quais havia apenas um de sobrenome italiano. Entretanto, essa situação modificou-se radicalmente, após 1931, pois após esse ano todos os nomes de Padres sumiram do livro de atas. Esse achado nos chamou a atenção porque, com a promulgação da constituição de 24 de fevereiro de 1891, a escola pública foi considerada laica. No entanto, na prática, mesmo passados quase quarenta (40) anos desse feito, o CEP continuava mantendo os Padres em seu quadro de professores, e alguns, dentre esses, assumindo o posto de diretor do Colégio. Foi somente a partir de 1931 que essa situação mudou, pois, nos documentos observados após este período não encontramos nenhum vestígio da presença dos Padres nos quadros de docentes.

Essa relação Igreja-Estado merece uma pesquisa que vai além de nossas pretensões, por esse motivo retornamos à questão da ausência do ensino efetivo da língua italiana LE no Colégio Estadual do Paraná. O Decreto nº 18.564, de 15 de Janeiro de 1929 diz que a Congregação do Collegio Pedro II alterou a seriação do curso

secundário, (definida anteriormente pelo decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925), inserindo o ensino da língua italiana LE no currículo, no sexto ano do ensino secundário. Entretanto, não encontramos nenhuma informação que sustente a ideia de que houve realmente o ensino efetivo da língua italiana LE no Colégio Estadual do Paraná nesse período. Tudo indica que, na prática, realmente não ocorreu o ensino da língua italiana LE no CEP, e após esse momento também não encontramos nenhuma referência sobre o ensino da língua italiana LE neste colégio.

Entretanto, a falta de informação após o período de 1930 é explicada pelo contexto geral pelo qual passava o Brasil nesse período. Lembremo-nos que na década de 1930 foi colocada em prática a política nacionalista da era Vargas, e o ponto principal dessa política foi a proibição em todo o país dos idiomas dos imigrantes, principalmente o alemão. Além, claro, de uma forte busca de centralização e padronização do ensino. Uma das estratégias desse governo era, segundo Schwartzman ([1984] 2000, p.157), fundar “universidade-padrão, escolas-modelo secundárias [...], currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos [e no que se refere aos imigrantes estrangeiros, havia a proposta de] erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil [...] cuja assimilação se transformaria em uma questão de segurança nacional”. Acrescenta Campos (2006) que a escola alemã era uma das preocupações do governo Vargas, pois através delas os professores alemães poderiam influenciar outras etnias, e no final dos anos de 1930 veio a proibição total do ensino em língua alemã:

Os governantes do Rio de Janeiro estavam preocupados não somente com o crescimento da população alemã no Sul do Brasil e com a sua prosperidade econômica, mas também com a possibilidade de expandirem influência em meio aos descendentes de poloneses, romenos, italianos e portugueses. Afinal, era evidente, como se comentava na época, que as condições de ensino das escolas alemãs eram superiores às escolas que o Estado estava implantando, e que grande parte das crianças que entravam na escola pública não falava a língua portuguesa. [...] No final dos anos 30, o Estado centralizou o controle do ensino, proibiu o ensino domiciliar e o uso da língua estrangeira nas aulas, fiscalizando rigorosamente as práticas escolares através de inspetores e superintendentes (CAMPOS, 2006, p.104).

Campos ainda nota que, em todo o Estado de Santa Catarina, houve uma fiscalização rígida em todas as escolas e que “os programas de ensino foram reorganizados, com a obrigatoriedade do ensino das línguas portuguesa, francesa, inglesa e latina, mas com o ensino facultativo do alemão em apenas uma das séries do ensino secundário” (ibid, p.105). Essas colocações dos autores podem justificar

também porque não encontramos no Colégio Estadual do Paraná, no período de 1929 a 1931, nenhuma referência ao ensino da língua italiana LE, pois também os imigrantes italianos foram perseguidos nessa época. Na década de 20, como já nos referimos acima, havia documentos escritos nos quais os autores manifestavam também a preocupação com os grupos de imigrantes italianos. Esses documentos sustentavam que, “Mesmo na raça latina e assimilável como é a italiana, nota-se uma grande tendência para conservar a língua e os costumes, quando formando regulares aglomerações; nas colônias alemãs então, a propensão conservadora é ainda muito maior; agravada pela diferença de língua e dos costumes” (SCHWARTZMAN, [1984] 2000, p.91).

Isso nos permite inferir alguns pontos, já destacados neste capítulo, sobre a não inserção do ensino da língua italiana LE nas escolas públicas secundárias:

- primeiro, desde o início da imigração italiana para o Brasil havia a ideia, entre membros da elite brasileira de que eles assumissem o Brasil como sua pátria, pela “origem latina”, objetivada na era Vargas;
- segundo, um outro fator pertinente para que a língua italiana LE aparecesse no currículo apenas como língua facultativa, antes da década de 1929, pode estar relacionado à falta de tradição como língua *standard* falada nacionalmente, o que sobressaía na Itália até meados dos anos 1950-1960 eram as línguas locais, denominadas dialetos;
- terceiro, a Itália não tinha uma tradição de país colonizador como a Inglaterra, França, Portugal e Espanha, cujas línguas foram disseminadas pelos países colonizados e, também, do ponto de vista econômico não ocupava um posto de grande potência;
- quarto, para as necessidades básicas do ensino/aprendizagem da língua italiana, antes de 1930, havia as escolas italianas laicas e religiosas que atendiam às necessidades do público imigrante, que acabava, de certo modo, sendo uma forma de manter o grupo migrante mais próximo.

Quanto aos conflitos entre alguns membros da comunidade de imigrantes de origem italiana, a que referimos, consideramos que, embora os imigrantes tenham vindo de um mesmo país, com histórias semelhantes de privações, sofrimentos, guerras, “o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo [...], podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável” (BHABHA, 1998, p.20). Essa colocação de Bhabha é pertinente para pensarmos sobre os conflitos ocorridos entre os imigrantes italianos.

Notamos as divergências entre membros dos imigrantes italianos na questão da língua: de um lado a língua oficial ligada à *italianità*, de outro, as várias línguas locais, lutando para manterem seus espaços garantidos na sociedade. Disso decorre que a cultura e a linguagem são socialmente e historicamente contextualizadas, não podendo ser contempladas de modo dissociado dos sujeitos que as geraram. Dessa forma, observamos, neste estudo, que nos *discursos* de alguns sujeitos transparecia um *discurso* que tendia ao autoritarismo oficial, à homogeneização do grupo, à duplicação de valores, o qual nas palavras de Bakhtin ([1988] 2013, p.144), “exige nosso reconhecimento incondicional” e que está relacionado às forças centrípetas. No entanto, notamos também discursos plenos da palavra *interiormente persuasiva*, a qual, segundo Bakhtin, “é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual”, (ibid, p.145), Esse sujeito, ou melhor, esses sujeitos, tem maior facilidade de reler o passado, e (utilizando uma expressão cara a Bhabha) se deslocar para um processo de *hibridização*, de construção de novos signos no momento da *enunciação*.

Foram essas relações sociais conflituosas, de disputas entre forças centrípetas, centralizadoras, de um lado, e centrífugas, descentralizadoras, de outro, que se evidenciaram nos discursos dos sujeitos. Por exemplo, notamos a tendência à centralização, homogeneização dos grupos, no *discurso* relacionado à ideia de *italianità*, discurso esse relacionado a membros de uma determinada classe social com um determinado capital (cultural, linguístico, econômico). Esse grupo buscava a homogeneidade, e procurava manter seu *status quo*, seu arbitrário cultural como imposição sobre outros grupos, no caso específico, sobre os imigrantes italianos colonos. Também notamos no discurso do Padre essa tendência homogeneizadora, neste caso centralizado na religião católica.

Por outro lado, as tentativas de implantar sua visão de mundo (referimo-nos aos membros da elite) sobre os grupos de imigrantes, parecem não ter tido tanto êxito porque os seus valores não coincidiam, as vozes sociais que perpassavam um grupo, não eram em seu todo idênticas. E foram os próprios membros dessa elite que perceberam que, junto aos colonos, já ocorria um processo de *hibridização*, de construção de novos signos, a partir da inter-relação com a realidade que os cercava, isto é, já estavam sendo perpassados por outras vozes sociais, que os deslocavam. Dessa forma, das reflexões feitas até o momento, observamos que a realidade social é realmente heterogênea, complexa e aquilo que sobressai é a *diferença cultural*, bem como, os valores e as intenções sociais diversificadas, expressas no discurso dos sujeitos analisados.

É devido a essa *diferença cultural* que notamos em membros de determinados grupos sociais a tentativa de manter uma posição hierárquica junto aos demais grupos, procurando impor sua visão de mundo sobre os outros. Entretanto, percebemos também que essas tentativas tendiam ao falimento, visto que os indivíduos são sujeitos *discursivos*, perpassados sim por *discursos autoritários*, mas, por outro lado, perpassados também pelos *discursos persuasivos*. E essas qualidades constituintes dos sujeitos, essas vozes que os perpassam, os conduzem a um movimento dialógico constante, influenciando-os mutuamente em alguns momentos, discordando deles, enfim negociando sentidos, na inter-relação discursiva. Isto, sem causar um assujeitamento pleno de uns em relação aos outros.

Como a sala de aula é o lugar no qual estão em concorrência os aspectos da cultura tradicional e também sociointeracionista, visto que os indivíduos que ali estão fazem parte dessa sociedade, dessa cultura da qual falamos, é também o lugar privilegiado para observarmos como se dão esses embates e como são negociados esses sentidos. Por este motivo, questionamos se há no ensino da língua italiana LE espaço para a negociação, o deslocamento identitário, o processo de hibridização ou prevalece a tentativa de duplicação de um modelo *preestabelecido* de cultura. Faremos nossa análise principalmente a partir das fontes (recursos) disponíveis ao professor para seu trabalho pedagógico, dentre as quais, o livro didático e também pelo discurso das próprias professoras e questionário respondido pelos alunos.

CAPÍTULO 2

A NOÇÃO DE CULTURA SOCIOINTERACIONISTA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No primeiro capítulo observamos que a noção de *diferença cultural*, permitiu-nos contemplar os *entre-lugares*, a *enunciação*, como sendo o cerne no qual as culturas, os sujeitos têm a possibilidade de articularem-se, *deslocarem-se mutuamente*, *negociarem e construírem novos sentidos, novas identidades*, em um processo não de apagamentos, cancelamentos, mas de *hibridização*. É nessa perspectiva que Bhabha se aproxima do círculo Bakhtin, que tem por característica tomar o enunciado concreto como o encontro de visões de mundo diferentes e também por definir o sujeito como um ser *discursivo* que se desloca na relação com o outro, a outra cultura. Esses conceitos nos foram de extrema importância para observarmos as relações conflituosas ocorridas entre membros de imigrantes italianos e das elites brasileiras na defesa de seus valores, de suas visões de mundo.

Constatamos também que a noção de *habitus*, poder simbólico e capital (cultural, social, econômico) foram-nos pertinentes para refletirmos sobre determinados *discursos* que tendiam à duplicação cultural, à homogeneidade de alguns grupos, na busca, ou melhor, na tentativa, de estabelecer uma dicotomia entre eles, lutando para instituir fronteiras claras entre as mesmas. Contribuíram também para verificarmos que essas tentativas de traçar fronteiras claras, dicotômicas estavam disseminadas tanto entre os membros das elites (de imigrantes italianos e brasileira) quanto entre os colonos imigrantes italianos.

Mas aquilo que se sobressaiu de nossas análises foi a ideia bakhtiniana de que a realidade social é movida por *forças centrípetas e centrífugas*. Com esses conceitos pudemos perceber um movimento de forças centrípetas e ao mesmo tempo centrífugas conduzindo, de modo geral, membros dos grupos, envolvidos com a imigração italiana: tanto membros da elite brasileira, quanto membros da elite de imigrantes italianos bem como pessoas ligadas aos colonos imigrantes tendiam a defender interesses próprios. Observamos que em determinados aspectos seus interesses se imbricavam, como por exemplo, sobre o discurso relacionado à descendência europeia de superioridade em relação aos nativos; mas, por outro lado, esses interesses se distanciavam, principalmente, no que tangia o papel social que esses grupos deveriam desenvolver no

país. Ou seja, notamos, como já salientamos, nessas relações conflituosas, um movimento constante das *forças centrípetas e centrífugas*, refratando realidades diversas, pontos de vistas diferentes sobre a realidade social na qual essas pessoas estavam inseridas.

Essa refração, relacionada à *diferença cultural* e, portanto, relacionada aos valores que lhes eram caros, evidenciou-se na língua italiana, visto que, não podemos separar o sujeito da língua que herdou e incorporou. Enquanto para alguns membros de determinado grupo de imigrantes a “verdadeira” língua italiana, era a nova língua italiana *standard* falada na Itália, instituída pelo estado como única língua real, para outros grupos de imigrantes era a língua do lugar, os denominados dialetos locais, aquela que lhes era valorosa.

Dessa forma, constatamos que aquilo que era considerado valor a determinados sujeitos, determinados grupos, não o era para outros, pois esses valores não podem ser contemplados separadamente do contexto histórico e social que os gerou. Isto é, as intenções sociais são diferentes, lembremo-nos, por exemplo, das duas professoras entrevistadas (*D.M.* e *S.D.*): como sujeitos *discursivos*, seu olhar para a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE e suas intenções sociais são diversificadas, devido ao contexto social do qual provêm e devido também às relações sociais imediatas com as quais dialogam.

Também evidenciamos, no primeiro capítulo, que ter a mesma nacionalidade, ou ser membro da mesma classe social, não é sinônimo de que as pessoas desses grupos são defensoras dos mesmos valores, pensemos nas disputas ocorridas entre os membros da comunidade de imigrantes italianos para impor a nova língua italiana *standard* falada sobre os vários dialetos locais, porém, as diferenças entre essas pessoas não se limitavam apenas à língua, elas incidiam sobre a política e a religião.

Quanto à origem social semelhante, observamos as relações conflituosas entre os membros da elite brasileira por um lado e membros da elite italiana imigrante por outro, ou seja, ela também não é sinônimo da defesa plena dos mesmos valores, pois os objetos de disputa podem ser semelhantes, (no caso específico referimo-nos às línguas portuguesa e italiana), mas a intenção social desses indivíduos eram divergentes. Assim, cada qual defendendo a língua de seu país, os valores que lhe perpassavam, buscando, como já nos referimos anteriormente, impor sua visão de mundo, em uma disputa de poder, cada qual buscando a homogeneidade cultural que sempre lhes escapava pelo vão dos dedos. Na realidade, esses valores podem convergir, certamente, com nuances

diferentes, em determinados pontos, por terem intenções sociais semelhantes, e podem divergir em outros pontos, entretanto nunca se coincidem totalmente. Isso mostra a atualidade da afirmação de Bakhtin de que o mundo social é uma *arena* de conflitos, e, acrescentaríamos, muito complexo: um local de disputas de poder, onde forças *centrípetas* e *centrífugas* estão sempre se contrapondo a todo o momento. Essas várias disputas de poder, aliadas à falta de tradição da língua italiana *standard* falada, parecem ter corroborado para que essa não fizesse parte do currículo das escolas públicas secundárias, especificamente no Colégio Estadual do Paraná, no período observado, entre o final do século XIX e início de XX.

É desse mundo social heterogêneo que vêm os sujeitos que compõem a escola, e neste caso específico, referimo-nos aos sujeitos envolvidos com o ensino e aprendizagem da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, como prática social. É nessa perspectiva que olhamos a sala de aula como local da *enunciação*, da construção de novos sentidos, de negociação, de deslocamento dos sujeitos, sempre num processo de *hibridização*. Portanto, buscamos ir além da observação do ensino da língua italiana apenas como forma de comunicação, que serve apenas para abrir caminho para uma vida profissional, ou para a contemplação de obras de arte, ou para a comunicação. A sala de aula, portanto, é o lugar no qual podem ocorrer deslocamentos internos nos sujeitos, *hibridismos*, estranhamentos, enfim ampliação de conhecimentos.

São vários os estudos que, preocupados com a linguagem como prática social discursiva, refletem numa perspectiva sociointeracionista sobre a prática pedagógica. Neste capítulo, primeiramente, apresentamos dados de uma pesquisa que fizemos junto ao banco de dados da CAPES, focando os estudos de caráter sociointeracionista e intercultural, relativos ao ensino da língua estrangeira, com a finalidade de verificar se havia estudos sobre esse aporte, especificamente voltado para o ensino da língua italiana LE. Dessa pesquisa no banco de dados da CAPES, encontramos apenas a dissertação de Cantoni (2005), especificamente voltada para o ensino da língua italiana LE, sob o aporte sociointeracionista intercultural. Após a apresentação dos dados recolhidos, apresentamos e problematizamos alguns elementos da dissertação de Cantoni (2005), a partir da posição *discursiva* da qual fala a autora, com a ressalva de que a pesquisadora toma como pressuposto teórico autores relacionados à teoria da comunicação. Em seguida, destacamos alguns estudos pertinentes que têm como foco a cultura, tomando como base teórica a concepção de linguagem, cultura e sujeito definida pelo círculo de Bakhtin, bem como a noção de sujeito híbrido, definida por Bhabha. O objetivo desses

estudos era analisar uma das fontes presentes e muito influentes dentro da sala de aula de língua estrangeira e que implícita ou explicitamente contribui para evidenciar a noção de cultura proeminente no ensino de línguas, a saber: o livro didático (LD).

Apresentamos também um exemplo de livro didático feito por Zanette e Ribeiro (1992/93) para os estudantes/professores da língua italiana LE, o qual objetivava privilegiar o contexto sociocultural dos estudantes. Contrastamos essa proposta com as propostas apresentadas pelo livro didático Espresso, que é hoje utilizado no Celin e no CELEM. Nossa análise indica que houve um retrocesso na escolha de um livro didático feito na Itália, pois este propõe um ensino da cultura e da língua italiana de forma superficial, pois tem como propósito principal atingir o maior número possível de pessoas.

2.1 Estudos sob a perspectiva sociológica e intercultural de língua e cultura: os diferentes olhares sobre o ensino da língua italiana LE

Com a finalidade de verificar se havia no Brasil estudos sobre o ensino da língua italiana LE, sob a perspectiva pedagógica sociointeracionista e intercultural, fizemos uma pesquisa bibliográfica em periódicos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado do banco de dados da CAPES, no período transcorrido entre 2001 e 2012.

A pesquisa aqui apresentada trata, portanto, de artigos, dissertações e teses, nessa ordem, e se inicia com o termo genérico *Interculturalidade no Brasil*, passando pelo termo *Interculturalidade e Educação no Brasil*, *Interculturalidade e Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*, chegando ao nosso ponto fundamental que era a *Interculturalidade e o Ensino da Língua Italiana LE no Brasil*.

Os objetivos específicos desse levantamento foram: a) mostrar o quadro amplo de estudos sendo feitos atualmente no Brasil sob o viés da Interculturalidade e; b) situar/lapidar melhor o nosso objeto de estudo.

Para realizar este estudo, apoiamos-nos nas reflexões de Cambi (2008) sobre a importância de se pensar a Pedagogia na perspectiva Intercultural e a partir da diferença cultural, para desconstruir antigos preconceitos relacionados à tradição cultural *greco-cristã-burguesa*³⁷ etnocêntrica, cujos conceitos centrais versavam sobre a superioridade

³⁷ greco-cristiana-burguesa (CAMBI,2008, p.15) – tradução nossa

do povo, a identidade homogênea, e a superioridade de determinada língua. Como exemplo, observamos no primeiro capítulo, membros da elite italiana e brasileira querendo, em vários momentos, impor um modelo de língua à sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, valemo-nos também das noções sociológica de linguagem, defendidas pelo Círculo de Bakhtin, mais precisamente das ideias de Bakhtin e Voloshinov (2009) e Bakhtin ([1952-53] 2011), e de sujeito híbrido, *interdiscursivo* sempre móvel (BHABHA, 1998; CORACINI, 2007; BAKHTIN, [1952-53] 2011).

Apresentamos, abaixo, as tabelas referentes aos dados empíricos encontrados na plataforma CAPES. Em seguida, faremos um breve comentário expositivo-explicativo dos dados encontrados referentes ao ensino da língua estrangeira pesquisada sob o aporte da *Interculturalidade*, e sempre que necessário relacionamos as pesquisas sobre outras línguas estrangeiras aos estudos voltados para a língua italiana LE.

2.1.1 Revisão de Literatura: os estudos encontrados sobre a língua italiana LE na perspectiva sociológica intercultural

Apresentamos, a partir de agora, um amplo quadro de pesquisas³⁸ realizadas sob a perspectiva *sociointeracionista e intercultural*. Consideramos que não é relevante descrever cada pesquisa, pois nossa investigação versa sobre o ensino da língua italiana LE e, por esse motivo concentramo-nos nos estudos que privilegiam a *Interculturalidade e o Ensino de Língua Estrangeira*.

A primeira tabela apresentada abaixo (tabela 4) refere-se a artigos publicados em periódicos encontrados no banco de dados da CAPES.

³⁸ Não é nosso escopo discorrer sobre essas várias pesquisas, apenas intencionamos mostrar que se pode fazer estudos sob o viés da Interculturalidade em várias áreas do conhecimento.

Tabela 4 – Artigos de Periódicos

Ano	Interculturalidade no Brasil	Interculturalidade e Educação no Brasil	Interculturalidade de Ensino Língua Estrangeira no Brasil	Interculturalidade Ensino Italiano LE no Brasil
2001-2002	-	-	-	
2003	01	01	-	
2004-2006	02	-	-	
2007	01	02(2003-2007)	-	
2008-2009	11	04	02	
2009	15 (após 2009)	09(2009-2010)	01	02
2010	-	05(após 2010)	-	-
2011	-	-	02	-
TOTAL	30	21	05	02

Fonte: dados organizados pela autora, com base no banco de dados da CAPES - Periódicos. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Ao fazermos nossa primeira busca com o termo *Interculturalidade* encontramos cento e vinte e um (121) artigos, desde 2001, muitos relacionados a estudos feitos em Portugal.³⁹ Porém, como o nosso interesse era mapear os trabalhos sobre a *Interculturalidade* no Brasil, restringimos nossa pesquisa, acrescentado ao termo a palavra “Brasil”. O número de artigos caiu de modo impressionante, apenas trinta (30) artigos.

Como podemos verificar pela tabela 4, os dados encontrados mostram que a utilização desse termo no Brasil é bem recente. Isso justificaria a pouca quantidade de artigos. Também pudemos constatar que, na primeira busca, os artigos estavam relacionados às mais diversas áreas de conhecimento, tais como saúde, tecnologia, direitos humanos, artes, estudos de gênero, tradução, etc. Porém os números que se sobressaiam diziam respeito à Educação, os quais somavam cinquenta e seis (56) artigos do total de cento e vinte e um (121) encontrados.

³⁹ *Interculturalidade* não é um termo relativamente novo, pois segundo Trindade (1993), desde os anos 60, na Europa, há uma preocupação em trabalhar com uma metodologia Intercultural que dê conta da pluralidade sócio-cultural com a qual se defrontam. A autora refere-se, primeiramente aos deslocamentos geográficos de europeus para outros países vizinhos em busca de trabalho, mas nota, principalmente, o fluxo de imigrantes provenientes, por exemplo, das antigas colônias portuguesas, francesas, enfim, europeias, que migraram para a Europa em busca de trabalho, ou para escaparem de conflitos internos, da fome, etc.

Ocorreu-nos, então, fazer uma segunda entrada, desta vez, também, acrescentado ao enunciado *Interculturalidade e Educação*, a palavra “Brasil”. Verificamos que o número de artigos é grande, se comparada à pesquisa em outras áreas de conhecimento, porém no geral podemos concluir que é ainda bastante insignificante no campo da Educação Intercultural, apresentando um total de vinte e um (21) artigos.

O que nos surpreendeu foi constatar que desses vinte e um (21) artigos encontrados, sete (07) são relacionados à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores de Língua Indígena. Essa constatação vem de encontro a um dos objetivos da Educação Intercultural que é dar voz às diferentes minorias marginais da sociedade, bem como busca cancelar “as hierarquias [culturais] milenares” (CAMBI, 2008, p.49).⁴⁰

A pesquisa na perspectiva Intercultural, obviamente, não se restringe apenas à Educação das diversas etnias em geral. Podemos focalizar a pesquisa Intercultural também em outros conteúdos específicos, relacionados à Educação, como, o Ensino de Língua Estrangeira. Esse tema, no entanto, não deixa de ser marginal, especialmente quando relacionado ao Ensino da Língua Italiana/LE no Brasil. Notamos, portanto, pelos dados da tabela4, referente ao Ensino de Língua Estrangeira no Brasil, a falta de pesquisas realizadas numa perspectiva Intercultural.

Constatamos apenas cinco (05) artigos relacionados a essa área, dos quais três (03) deles não tratavam especificamente do Ensino de Língua e da Cultura Estrangeira em sala de aula: um deles abordava a questão dos patrimônios culturais dos Estados membros do Mercosul, como instrumentos para vínculos de confiança entre os povos relacionados; já outro artigo propunha discutir, a partir da análise do discurso, aspectos gerais de uma Antologia bilíngue de poesias argentinas, enquanto gênero paradigmático da escrita compilada; e outro dizia respeito à tradução de narrativas orais de línguas indígenas brasileiras, discutindo aspectos técnicos a serem enfrentados em uma tradução.

Dos cinco artigos encontrados, somente dois (02) artigos estavam relacionados ao Ensino da Língua e Cultura Estrangeira em sala de aula. O primeiro deles tratava da transposição didática de um texto de Shakespeare (Othello) para a utilização do teatro na escola, com a finalidade de oferecer ao professor sugestões para se trabalhar a questão étnico-racial que envolvia o personagem principal, outro tema considerado marginal que toma fôlego sob a perspectiva Intercultural. Nesse caso, havia também a

⁴⁰ ...le millenaire gerarchie (CAMBI, 2008, p.49)

preocupação pedagógica de explorar o conhecimento de mundo do estudante, à qual também se mostra importante para a Pedagogia Intercultural.

Já o outro artigo, este sim, especificamente relacionado ao ensino da língua italiana LE, tinha como argumento principal propor atividades didáticas, visando desenvolver a competência pragmática de professores brasileiros de língua italiana, ou seja, não estava relacionado ao tema da Interculturalidade sob a perspectiva sociointeracionista. Nesses dois casos, havia a preocupação comum de se apresentar algo já pré-definido, pronto para ser aplicado por professores e alunos. Portanto, é visível a falta de pesquisa em língua italiana LE sob essa perspectiva.

Tabela 5 – Dissertações de Mestrado

Ano	Interculturalidade no Brasil	Interculturalidade e Educação no Brasil	Interculturalidade Ensino Língua Estrangeira no Brasil	Interculturalidade Ensino Italiano LE no Brasil
2001	04	01	01	-
2002	05	01	-	-
2003	03	01	01	-
2004	04	01	-	-
2005	07	03	04	01
2006	08	01	-	-
2007	05	02	03	-
2008	19	09	02	-
2009	16	06	07	-
2010	13	11	03	-
2011	23	13	02	-
TOTAL	107	49	23	01

Fonte: dados organizados pela autora, com base no banco de dados da CAPES - Dissertações e Teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Na tabela 5, referente às Dissertações, podemos observar que, de cento e sete (107) entradas, quarenta e nove (49) são voltadas à Educação e praticamente metade dessas dizem respeito ao ensino de Língua Estrangeira. Demonstração essa de que a Educação tem procurado avançar, embora muito lentamente, em suas reflexões teórico-práticas sob o viés da Interculturalidade.

Dos dados levantados, surpreendeu-nos o número alto de estudos sobre o ensino da língua portuguesa LE e da língua espanhola LE. Ressaltamos também a mudança de paradigma quanto aos estudos relacionados à língua espanhola, pois apenas um dos trabalhos é voltado para o espanhol peninsular, sendo todos os outros voltados para o espanhol falado na América do Sul. Desse total, sete (07) são referentes ao ensino do Espanhol, e nove (09) giram em torno do Português LE; apenas duas (2) Dissertações eram voltadas ao ensino de Alemão e duas (02) relacionadas ao ensino do Inglês. Dentre essas, havia uma mais relacionada ao estudo de gênero: comparação entre propaganda de mulheres peruanas e brasileiras; e, por fim, apenas uma (01) Dissertação relacionada ao ensino da língua italiana LE.

Essa Dissertação, voltada para o ensino da língua italiana LE, escrita por Cantoni (2005)⁴¹, gira em torno de estratégias para amenizar a dificuldade que pessoas de culturas diferentes possuem para travar uma comunicação de fato na língua-alvo. Segundo a autora, para que essa comunicação seja, verdadeiramente, eficiente, há a necessidade de uma preparação intercultural dos participantes/estudantes envolvidos. Porém, sua argumentação não versa sobre o ambiente da sala de aula de língua italiana LE, ou seja, não é sua preocupação observar se nesse ambiente são trabalhados elementos interculturais (socioculturais e históricos).

Continuando nossa busca pelos trabalhos na perspectiva da Interculturalidade e ensino da língua italiana LE, bem como buscando mapear e delinear nosso objeto de estudo, passamos para a tabela 6, que envolvem as teses de Doutorado, relacionadas ao argumento tratado.

⁴¹Sobre a qual refletiremos com mais acuidade na sequência.

Tabela 6 – Teses de Doutorado

Ano	Interculturalidade no Brasil	Interculturalidade e Educação no Brasil	Interculturalidade Ensino Língua Estrangeira no Brasil	Interculturalidade Ensino ItalianoLE no Brasil
2001	02	01	-	-
2002	04	01	-	-
2003	03	01	-	-
2004	04	01	01	-
2005	02	01	-	-
2006	03	01	-	-
2007	06	02	02	-
2008	07	01	04	-
2009	03	-	-	-
2010	05	02	01	-
2011	12	04	01	-
TOTAL	51	15	09	-

Fonte: dados organizados pela autora, com base no banco de dados da CAPES - Dissertações e Teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

É nessa tabela 6 que estão contidas as teses de Doutorado que abordam o tema *Interculturalidade*. A partir dela, podemos ter noção dos poucos trabalhos realizados até o momento sob esse viés, e que constam do banco de dados da CAPES. Ao observarmos a tabela 1 com os artigos contendo a expressão *Interculturalidade e Educação no Brasil*, somam-se mais da metade do total de artigos contendo o termo *Interculturalidade no Brasil*, mas, à medida em que passamos pelas Dissertações de Mestrado, essa soma vai caindo, chegando a quinze (15) teses de Doutorado do total de cinquenta e uma (51).

Quanto ao tema *Interculturalidade e Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*, encontramos naquele momento apenas nove (09) teses.⁴² Como demonstram os dados

⁴² Uma das quais está voltada para a Formação do Professor de Línguas Estrangeiras em geral, partindo de um enfoque etnográfico, refletindo sobre a relação língua/cultura; duas (02) teses estão relacionadas à língua alemã LE, uma das quais está preocupada em analisar textos literários da língua alemã na relação língua/literatura e a outra enfoca a diferença de olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães, enfocando aspectos linguísticos e aspectos culturais mais subjetivos; duas teses (uma sobre o francês e outra sobre o português LE) analisam o ensino dessas línguas sob a perspectiva da “Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)” com aspectos linguísticos em textos; outra tese aborda o potencial do ensino de língua estrangeira na promoção de uma educação intercultural, observando um caso do inglês LE, à partir de uma concepção de linguagem socialmente construída; uma outra tese (em francês LE) aborda o aspecto literário como proposta para o trabalho em sala de aula, relacionado à questão

apresentados na tabela 3, não constatamos nenhuma tese de Doutorado relacionada à *Interculturalidade e Ensino do Italiano LE no Brasil*.

Essa pesquisa foi-nos de extrema importância, para verificarmos que, até o ano de 2012, foi registrada apenas uma pesquisa, relacionada ao ensino da língua italiana LE, sob o viés sociológico intercultural. Acreditamos que para que se avance nessa perspectiva há a necessidade de se ampliar o número de investigações que possam colaborar na construção e ampliação de sentido dos atores sociais que buscam ensinar/aprender uma língua estrangeira, no caso específico referimo-nos ao ensino/aprendizagem da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

2.1.2 Um estudo sobre o idioma italiano LE, sob a perspectiva sociointeracionista intercultural

Com o intuito de verificarmos se havia estudos relacionados à língua italiana LE, fizemos, como já nos referimos acima, uma pesquisa no banco de dados da CAPES, na perspectiva sociológica intercultural. Encontramos, como também já pincelamos anteriormente, apenas o estudo de Cantoni (2005) que defendia um ensino da língua italiana LE pautado na perspectiva sociológica. E como nossa preocupação principal neste estudo também é contribuir para o avanço das reflexões sobre o ensino da língua italiana LE sob a perspectiva sociointeracionista, pautado no conhecimento de mundo do aluno, problematizamos alguns pontos da pesquisa de Cantoni⁴³. Observando, principalmente a partir de que lugar discursivo a autora expõe suas ideias, ou seja, de quais vozes sociais ela se aproxima, se de vozes mais centralizadoras ou mais descentralizadoras.

Sua pesquisa gira em torno da importância de *uma preparação intercultural* para que ocorra realmente uma boa comunicação entre os participantes de um determinado colóquio entre sujeitos de duas culturas diferentes.

língua/literatura; outra tese, por sua vez, (português LE) discute aspectos relacionados à língua falada – como se elabora a opinião desfavorável em contextos diversos- à partir da Gramática sistêmica-funcional e Pragmática; e, por fim, uma tese voltada para o ensino da língua espanhola LE, gira em torno da temática de como se constrói a competência comunicativa na sala de aula de espanhol LE, a partir de uma Abordagem comunicacional-intercultural, priorizando a produção de sentido a partir do eixo temático histórico-cultural.

⁴³ Sempre com a ressalva de que a autora toma como aporte teórico autores que lhe permitem apenas refletir sobre a comunicação em língua estrangeira e não à contemplação de deslocamentos identitários que possam ocorrer com os atores envolvidos na comunicação, no contato com a outra cultura.

A autora discorre sobre a dificuldade que possuem os estudantes de uma língua estrangeira, mais precisamente estudantes da língua italiana LE, para encadearem uma comunicação de fato em língua estrangeira. Seu objetivo específico é apontar passos, estratégias para que os alunos adquiram uma boa *competência intercultural*, para que a comunicação em italiano seja, verdadeiramente, eficiente. Portanto, sua dissertação não versa sobre a concepção de cultura proeminente no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, mas, sobre as técnicas, que segundo a autora, seriam necessárias para se obter uma boa comunicação entre pessoas de culturas diferentes. Com o intuito de mostrar como o ensino sob o aporte cultural é importante e eficiente, a autora faz um panorama geral do ensino sob o viés intercultural: comenta os bons resultados obtidos nas escolas italianas, sugerindo, em um segundo momento, que esse modo de ensino deveria também ser aplicado em todas as escolas públicas brasileiras, visando incentivar o respeito mútuo e a cidadania na *diversidade cultural*.

Não questionamos a preocupação da autora em querer que seja inserido nas escolas públicas do Brasil um trabalho pedagógico sob o aporte intercultural, o ponto de seu trabalho que buscamos problematizar está relacionado muito mais à posição *discursiva* que a pesquisadora assume em relação ao ensino no Brasil⁴⁴, aproximando-se de uma concepção de cultura bastante tradicional, hierárquica e eurocêntrica que busca duplicar no ensino brasileiro o ensino intercultural desenvolvido para a realidade europeia, neste caso específico a autora refere-se à realidade italiana.

Tomando como exemplo o ensino intercultural desenvolvido na Itália, que se pauta nas regras ditadas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, o qual, por sua vez, sustenta que a Europa, neste caso a Itália, deva desenvolver uma cultura de acolhimento, de respeito às diferenças, frente aos estrangeiros imigrantes que chegam àquele país, a autora vai desenvolvendo seu discurso apontando como seria importante para o Brasil adotar esse modelo de ensino. Entretanto, parece que neste desejo de que se deveria implantar um modelo pré-definido de ensino em um contexto bastante diferente da Itália, no caso o Brasil, Cantoni acaba privilegiando uma concepção de cultura tradicional, pela postura hierárquica de seu discurso.

⁴⁴ A autora inicia sua discussão falando sobre a necessidade de se ensinar a língua italiana LE nas escolas, sob o aporte intercultural, mas em seguida amplia a discussão, direcionando a um campo mais amplo. Procuramos, quando possível, restringir nossa reflexão aos pontos que nos são de interesse, ou seja, à concepção de cultura no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

Ao comentar o trabalho intercultural feito nas escolas italianas, a autora revela em seu discurso um olhar sobre a outra cultura como se essa fosse uma categoria fechada, fixa e hierarquicamente inferior, sem espaço para a negociação de novos sentidos. Segundo a autora, “nas escolas italianas, o imigrante é incentivado a se reconhecer como diferente e a se valorizar como tal enquanto os alunos italianos têm a oportunidade de conhecer um pouco da cultura do outro, passando a respeitá-lo pela diversidade cultural. A interculturalidade, como experiência, ocorre no momento em que se percebe que na narração da outra cultura existe um pensamento divergente do nosso, que pode ser aceito ou não” (CANTONI, 2005, p.78).

Notamos dessa citação que há uma tentativa de controlar a ação dos sujeitos como um todo coeso, como se todos fossem orientados por valores idênticos, ignorando as vivências e experiências muitas vezes convergentes em determinados pontos, mas que podem se mostrar divergentes em outros, mesmo quando os sujeitos são provenientes de um mesmo país, como já notamos no primeiro capítulo deste estudo. Essa postura, adotada pela pesquisadora, aproxima-se muito mais à noção *pre-estabelecida* de *multiculturalismo e diversidade cultural* definida por Bhabha (1998, p.63), cujas características seriam a tendência ao universalismo e à generalização do grupo, não havendo, dessa forma, espaço para contemplar a cultura em sua dinamicidade histórica, em sua heterogeneidade. Esse modo de olhar o outro, a outra cultura, não deixa margem para a prática do *hibridismo cultural*, pois o *hibridismo cultural* “acolhe a diferença sem nenhuma hierarquia suposta ou imposta,” (BHABHA, 1998, p.22) e, acrescentaríamos, sem elementos *pre-estabelecidos*, pois o *hibridismo* ocorre no momento da enunciação entre os sujeitos.

Parece que há uma boa intenção dos profissionais envolvidos na tarefa de conduzir os imigrantes a *assumirem* sua identidade de origem, ou *perceberem-se* como diferentes, entretanto, essa atitude tende muito mais a incutir no outro a ideia de que ele é diferente e se deve assumir como tal, como se os sujeitos tivessem pleno controle de suas ações e como se fosse possível polarizar as culturas, indicar um ponto de cisão nítida entre elas. Na relação com o outro há sempre um *processo de interação simbólica* (ibid, p.23) sendo construído, negociado em todo o momento, a partir da situação que se apresenta, portanto, é impossível que não haja um deslocamento de ambas as partes, menor que seja, no momento da interação, pois, as fronteiras das “ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes” (ibid, p. 24). Assim, nessa perspectiva assinalada por Bhabha, não há

nenhuma possibilidade de contemplar as culturas de modo fixo, homogêneo, mesmo que haja determinados grupos que acreditem nessa possibilidade. Parece-nos que não há essa visão híbrida perpassando a educação intercultural implantada na Itália, a qual a pesquisadora alega ser necessário inserir na educação pública do Brasil. A finalidade dessa inserção, segundo a autora, seria romper preconceitos, ensinar os alunos a aprenderem a relacionarem-se com a diversidade cultural, referindo-se ao ensino de línguas, visto que o “termo interculturalidade surgiu pela necessidade de formar cidadãos no mundo globalizado” (CANTONI, 2005, p.89).

A autora ressalta ainda que, “No Brasil, um país com um território tão extenso e de uma diversidade cultural tão rica se faz necessária a implantação da interculturalidade primeiramente para suprir uma necessidade dos próprios habitantes de uma melhor interação entre eles e para auxiliar na transformação dos brasileiros em cidadãos do mundo” (ibid). Aqui não sabemos distinguir se a autora refere-se ao ensino de línguas ou à educação intercultural de modo geral. Entretanto, restringimos nossa reflexão ao campo do ensino de língua estrangeira.

A afirmação de Cantoni de que há a necessidade de implantar um ensino sob o aporte intercultural nas escolas públicas brasileira com o objetivo de *transformá-los em cidadãos do mundo*, contrapõe-se àquilo que cremos ser o cerne de uma educação intercultural. Diferentemente da autora, pensamos na importância do ensino de línguas em uma perspectiva sociointeracionista intercultural, mas a partir de uma perspectiva de deslocamento identitário, por este motivo aproximamo-nos às idéias de Coracini (2007, p. 152) a qual defende o aprendizado da língua estrangeira como “função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito” (CORACINI, 2007, p.152). Portanto, deslocando-os, hibridizando-os, isto é, ampliando seu conhecimento e não os conduzindo ao apagamento quase que total de sua cultura em nome da globalização, como parece sugerir Cantoni. A língua estrangeira, portanto, despertaria no sujeito novas maneiras de ver o mundo, tanto aquele mundo que o cerca quanto aquele referente à outra cultura, não sendo, portanto, muito mais do que apenas um instrumento de comunicação entre os sujeitos:

Língua que, embora tomada como instrumento de comunicação, balizada pela concepção de que se aprende comunicando, de que se aprende para comunicar, para se relacionar com o outro, é muito mais do que isso: é muito mais do que garantia de um emprego melhor num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, como afirmam professores, alunos, prefácios de livros didáticos, publicidades de escolas de língua e a própria mídia, na esteira do discurso capitalista, do discurso da globalização. [...] ela traz sempre consigo

consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, [...].

Esses rearranjos, sempre singulares, porque não constituem meras reproduções do mesmo, se produzem porque a língua estrangeira, ou melhor, o outro (que se faz sempre presente naquela que chamamos de língua materna) penetra como fragmentos que incomodam, desarranjam, confundem e deslocam as águas aparentemente tranquilas e repousantes da primeira língua (CORACINI, 2007, p.152).

Desse modo, aprender uma língua estrangeira é causar um deslocamento no sujeito muito mais interno que externo. E quando refletimos sobre o ensino de língua que coloque em destaque o deslocamento do sujeito, não de modo hierárquico privilegiando modos e formas *pre-estabelecidas*, mas na relação *enunciativa* entre as culturas, não há lugar para a implantação de um modelo intercultural pronto, organizado, preparado para ser utilizado em outro contexto social, em outra realidade. Nesse sentido, vêm em nosso auxílio as argumentações de Meirelles (2002) que defende a importância do método intercultural para o ensino da língua estrangeira não como um modelo *pre-estabelecido*, mas que permite aos alunos serem sujeitos ativos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para essa autora, é “apenas no método intercultural [que] o aprendiz não é convidado a despir-se de suas características culturais e assumir ou assimilar novas regras de conduta e pensamento.”

Na abordagem intercultural, “o aprendiz vê sua cultura e sua língua como uma dentre várias possibilidades igualmente desejáveis e válidas.” Ao propor a *transformação* dos brasileiros em “cidadãos do mundo”, ou mesmo ao sustentar que nas escolas italianas os imigrantes são incentivados a se reconhecerem como diferentes e “os alunos italianos têm a oportunidade de conhecer um pouco da cultura do outro” não percebemos, no discurso de Cantoni, a referência de que suas culturas (dos brasileiros e dos imigrantes) possam também ser *desejáveis e válidas*, ou seja, em ambos os casos parece que não há espaço para a influência mútua das culturas, ou mesmo a sobreposição das culturas, *construindo novas identidades*.

Em um sentido mais amplo, notamos também que não há por parte de Cantoni uma reflexão crítica sobre a questão cultural que é construída na relação sociohistórica de um determinado espaço e lugar e, portanto, algo que é pensado para um determinado contexto social que não pode simplesmente ser implantado em outro contexto, sem ao menos se fazer uma análise profunda da realidade social na qual se deseja implantar tal modelo pedagógico.

Outro elemento abordado por Cantoni (2005), como uma das vozes que a perpassa e que indica de qual posição ela profere seu *discurso* e sobre o qual gostaríamos de refletir, diz respeito à sugestão de qual metodologia deveria ser utilizada no ensino da língua italiana LE nas escolas públicas onde já existe o ensino da língua. A autora salienta que,

[...] nas escolas públicas dos municípios onde o italiano já está sendo ensinado como língua estrangeira, se faça um trabalho de comparação do legado cultural deixado pelos ascendentes da comunidade com a cultura italiana atual fazendo um contraponto entre as duas culturas que provavelmente serão diferentes e inserir também as outras culturas presentes naquela comunidade valorizando a diversidade cultural existente para assim despertar nos alunos o interesse pelas diferenças que é um dos fatores já citados para a aquisição da competência intercultural (CANTONI, 2005, p.89).

Seu *discurso* aproxima-se muito mais da proposta defendida pela abordagem comunicativa, que de uma abordagem intercultural como a entendemos, às quais parece que a autora toma como sendo sinônimas. Entretanto, em um ensino sob a perspectiva da abordagem comunicativa, o aluno é conduzido a olhar para sua própria cultura, fazer comparações entre a sua cultura e a outra cultura, possibilitando-lhe “uma ampliação e diferenciação das experiências culturais” (MEIRELES, 2002, p.9), sem levá-lo a um deslocamento, a estranhamentos, a processos de hibridização, ou a valorização de sua própria cultura. Esses elementos contrapostos à abordagem comunicativa seriam próprios da abordagem intercultural, ou seja, o ensino da língua em uma perspectiva intercultural, segundo Gimenez, provoca nos alunos uma reflexão, sobre a *cultura nativa* e a *cultura alvo*, ou seja, estranhamentos, deslizes. Pois, o ensino da língua é contemplado a partir das diferenças culturais, ou seja, nas palavras de Gimenez (2002) seria “não tratar cultura como características nacionais como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, background étnico e classe social”. Em contra partida, a proposta de Cantoni parece ser a de apenas contrapor as duas culturas, como blocos fechados estanques, apenas para que esse aluno perceba que há diversidades culturais. Seu objetivo é apenas “capacitar o aluno a orientar-se e a integrar-se no cotidiano estrangeiro” (CANTONI, 2005, p.10).

Podemos constatar essa intenção de Cantoni pela proposta do livro didático (LD)⁴⁵, que seria utilizado por ela em um curso *livre de italiano*. A autora sugere que um livro didático adequado para o ensino da língua italiana LE para desenvolver a *Competência Comunicativa* em língua italiana, seria o “RETE!1”, publicado pela Editora Guerra, de origem italiana. Segundo a pesquisadora, esse livro seria adequado para se trabalhar a língua italiana LE porque, dentre outras coisas, traria informações úteis sobre a cultura e o cotidiano italiano:

em qualquer parte da unidade didática pode-se trabalhar a cultura italiana, a qual eu procuro comparar ao cotidiano brasileiro e analisar as diferenças culturais, sempre que se apresenta a oportunidade.
[...] se uma unidade didática apresenta situações vivenciadas dentro de um supermercado, eu aproveito para levar os meus alunos a um supermercado próximo do local onde estou dando aulas de italiano para assim trabalhar, através dos encartes publicitários de supermercados brasileiros [...] e fotocópias dos encartes publicitários italianos (os quais eu trago da Itália), as diferenças existentes com relação aos preços dos produtos, [...] os diversos tamanhos de embalagens, [...] as formas de vendas de verdura [...] (CANTONI, 2005, p.91)

É válido notar que para um curso de língua que tem por objetivo preparar os alunos para se *integrar, orientar-se* no cotidiano da Itália, essa forma de ensino pode ser eficaz. Entretanto, o equívoco parece estar na proposta de se inserir esse tipo de metodologia nas escolas públicas brasileiras, onde há o ensino da língua italiana, visto que é pouco provável que alguém dentre esses muitos alunos visitarão a Itália.

Por outro lado, é bastante provável que esses alunos venham a ter a possibilidade de entrar em contato com cidadãos italianos pela facilidade de acesso, por exemplo, à *web*, ou mesmo, através do seu ambiente de trabalho. No entanto, inserir uma metodologia de ensino que não privilegie as diferenças culturais existentes, e que faça o aluno refletir sobre essas várias diferenças de modo crítico, reflexivo, além de causar danos irreparáveis para ambos no momento da comunicação efetiva, não contribui efetivamente para a construção de novos sentidos. Assim, relembramo-nos das palavras de Coracini de que a aprendizagem de uma língua vai muito além da comunicação ou de necessidades econômicas: ela causa deslocamento, estranhamentos em nossas identidades, além, é claro, de ajudar a ampliar nosso conhecimento de mundo, e desfazer estereótipos e preconceitos.

⁴⁵ O livro didático (LD) é para nós uma fonte importante na qual podemos perceber várias vozes sociais, cujas características são geralmente bastante tradicionais. Sobre esse tema trataremos no item seguinte.

Enfim, das reflexões feitas sobre a pesquisa de Cantoni, podemos inferir que seu discurso tende a reproduzir um *discurso autoritário*, tradicional, visto que, segundo Bakhtin, somos perpassados pela palavra do outro, “em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade” (BAKHTIN, [1988] 2013, p.139). Parece-nos que o discurso de Cantoni, nessa perspectiva, mostra-se bastante propenso à hierarquização, à generalização e à tradição.

Por esse motivo, defendemos que seu discurso se aproxima muito do *discurso autoritário*, pois “a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de persuasão interior” (BAKHTIN, [1988] 2013, p.143). Essa palavra, na concepção de Bakhtin, seria aquela que já existia antes de nós, “é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais [da escola, da academia, da ciência, da religião]. Ela já foi *reconhecida* no passado”. Quando esse discurso autoritário se sobressai em nossa consciência, incorpora-se em nós, “exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras” (ibid, p.143). Essa voz autoritária de que fala Bakhtin, parece se destacar no discurso de Cantoni, não percebemos, portanto, um deslocamento de valores na proposta de trabalho apresentada pela autora, pelo contrário, observamos, sim, a tentativa de implantar um modelo pedagógico nas escolas públicas brasileiras, descontextualizado desta realidade, isto é, como se houvesse um ideal de ensino, um modelo a ser seguido o qual as escolas brasileiras devam implantar sem nenhuma reflexão sobre o tema.

2.1.3 Alguns estudos metodológicos sobre o Livro Didático na perspectiva sociointeracionista bakhtiniana

Se de um lado refletimos sobre a pesquisa de Cantoni, voltada para o ensino da língua italiana LE, como um modelo de análise que converge para a concepção de cultura tradicional, apresentamos a seguir estudos sobre o ensino das línguas estrangeiras, nos quais podemos contemplar uma perspectiva sociointeracionista e intercultural de análise, em que sobressai a preocupação dos pesquisadores com a construção de sentido de alunos e professores na relação com a outra cultura.

Ainda que não constassem do banco de dados da CAPES, como tese e dissertação, relacionadas à Educação ou ao ensino de Língua Estrangeira sob a

perspectiva sociointeracionista Intercultural, é pertinente acrescentarmos aqui a tese de Doutorado de Janzen (2005) e sua dissertação de mestrado (1998). A preocupação principal destes trabalhos é metodológica. Em sua tese, o autor busca fazer uma aproximação pedagógica ao livro da literatura alemã *Jakob Von Gunten*, mediada pelo romance brasileiro *o Ateneu*, com a finalidade de enriquecer a construção de sentido por parte do leitor/estudante brasileiro, para não lhe causar estranhamento e abstração na leitura do romance alemão. Na dissertação, o autor trabalha analisando LDs e as intervenções dos professores para torna-los mais contextualizados.

A tese de Janzen (2005) nos é pertinente como contraponto, por dois aspectos, os quais passaremos a explorar a seguir. Primeiramente porque o autor destaca um fator relevante no que diz respeito à Interculturalidade, que é a contextualização do ensino, no caso específico o ensino de uma língua estrangeira. E, conseqüentemente, um fator essencial no ensino é a valorização da cultura trazida pelo aluno/professor como ponto de partida para aproximar-se à cultura da língua estrangeira. Essa valorização da cultura do aluno/professor, seu conhecimento de mundo, seria o ponto central para despertar o interesse desse aluno, sua compreensão, enfim para que seu contato com o outro, a outra cultura seja prazeroso. Isso porque, assim como a “primeira língua prepara o terreno para a segunda”, imbricando-se no “espaço sem fronteiras e sem dono da subjetividade” (CORACINI, 2007, p.150), também o conhecimento trazido pelo aluno, sua cultura, prepara-o para conhecer a cultura do outro, que, conseqüentemente, age sobre sua identidade, aproximando-o, distanciando-o, causando nele “estranhamentos, conflitos, sobreposições, hibridismos culturais” (BHABHA, 1998), que o perpassam, deslocando-o de seu antigo *habitus*.

Em segundo lugar, Janzen faz suas pesquisas a partir da perspectiva de linguagem sociológica definida pelo círculo de Bakhtin. Esse viés lhe permitiu observar fatores verbais e extraverbais, relacionados a contextos sócio-culturais e históricos nos quais o texto foi produzido⁴⁶, porque tomou como elemento fundamental de análise a noção de *enunciado* cara ao círculo bakhtiniano.

⁴⁶ Assim como nessa tese, JANZEN (1998), em sua dissertação de Mestrado, tem a preocupação metodológica de analisar livros didáticos de Alemão LE, unindo o conceito linguístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade”. Seu objetivo foi mostrar como a concepção estruturalista é orientada para uma ação pedagógica centrada apenas na língua, e como os personagens dos textos apresentavam somente a função de atuarem como mediadores para o ensino de “regras gramaticais e lexicais”. Estes personagens, apresentavam características idealizadas, sem nenhum vínculo sócio-cultural e histórico. Como consequência para o aprendizado da língua, ao aluno resta o papel coadjuvante, de *aprendiz do sistema da língua*, de modo descontextualizado e automático, contrariando o pensamento bakhtiniano de linguagem dialógica. Janzen constatou também que mesmo em livros

Essa noção de enunciado, como já ressaltamos no primeiro capítulo, também nos é de extrema importância nesta investigação, visto que nos permite analisar, a partir de sua constituição extraverbal, as vozes sociais e as fontes produtoras dessas vozes presentes na sala de aula, que perpassam professores e alunos e que podem refletir a noção de cultura ressaltada no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Dentre as fontes constituintes de vozes sociais presentes na sala de aula, e que, geralmente, revela pontos de vista bastante tradicionais sobre a outra cultura, está o livro didático (LD).

Aos trabalhos desenvolvidos por Janzen (1998)⁴⁷ soma-se o de Picanço (2003)⁴⁸. O objetivo de ambos é investigar a questão metodológica no ensino de língua estrangeira (o trabalho de dissertação de Janzen versa sobre o ensino da língua alemã LE, e o de Picanço foca sua investigação sobre fatos relacionados ao ensino da língua espanhola LE). Ambos pesquisadores tomam como base de análise empírica os livros didáticos, os quais são uma **fonte** da qual não podemos prescindir de investigar em nossa análise porque em torno dele giram, muitas vezes, a visão que alunos e professor constroem da outra cultura.

Além de fazerem uma análise crítica sobre os livros didáticos, os autores propõem outro viés de ensino da língua a partir das ideias de linguagem sociológica do círculo de Bakhtin. Após a constatação de que as correntes metodológicas implícitas nos livros didáticos são muito limitadas, eles defendem que, contrariamente a um ensino para uma comunicação efetiva da língua, estas correntes valorizam muito mais o estudo das formas linguísticas e gramaticais. Mesmo concentrando suas pesquisas na análise de

didáticos com propostas de ensino mais comunicativas, havia algumas deficiências que poderiam prejudicar a aprendizagem de determinados tópicos, porque esses apresentavam símbolos específicos apenas da cultura alemã, como, por exemplo, atrações turísticas, fatos históricos, alheios à cultura do aluno aprendiz. Por outro lado, segundo o autor, a junção entre a concepção de linguagem do círculo de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade é eficaz por promover um diálogo intercultural entre as culturas, mostrando as várias vozes sociais da qual é composta uma sociedade, conflitos de ideias, opiniões diversas que enriquecem a construção de sentido do aluno, assim como valorizam as “situações de uso [real] da língua” e ressaltam elementos do “contexto cultural do mesmo”.

⁴⁷ Nessa perspectiva, referimo-nos, também, brevemente à dissertação de BRUZ (2012), cujo foco da pesquisa foi avaliar livros didáticos relacionados à Língua Inglesa LE, sob o viés da Interculturalidade e tomando como pressuposto teórico a concepção de linguagem sociológica bakhtiniana. A autora, teve como escopo analisar como eram apresentados os personagens estrangeiros no livro didático de Inglês. Sua análise revelou que também eles, assim como nas análises de Janzen, eram apresentados sem uma história, idealizados e sem conflitos étnicos, sem deslocamentos ou estranhamentos.

⁴⁸ Apresentamos esses estudos pela grande contribuição dada ao ensino da língua estrangeira e também por tomarem como base teórica a concepção de linguagem sociológica, definida pelo círculo de Bakhtin, a qual apoiará nossas análises linguísticas neste estudo.

LDs, tanto Janzen quanto Picanço abordam as diferentes reações dos professores frente às dificuldades encontradas na aplicação das metodologias implícitas nesses livros.

Outro fator importante dos estudos de Picanço e Janzen é a discussão que fazem sobre a noção de cultura tradicional e sociointeracionista, ressaltando que a noção de linguagem do círculo de Bakhtin privilegia aspectos de uma concepção de cultura sociointeracionista porque é de natureza dialógica, não apresentando uma visão estática e fechada de linguagem, pois, nessa perspectiva, os sujeitos discursivos têm papel fundamental. Mais precisamente Janzen, porque discute o papel fundamental da mediação intercultural como forma de ampliar o conhecimento do aluno, privilegia a noção de sujeito híbrido (BHABHA, 1998) que se desloca no contato com o outro, a outra cultura. Refletindo sobre a concepção de linguagem bakhtiniana, indissociada da cultura contextualizada, Janzen a aproxima da noção de interculturalidade, tema central de seus estudos, porque, segundo o autor, está relacionada aos conceitos de “signo e sinal, enunciado (e sua natureza dialógica), alteridade, história, plurilinguismo (heteroglossia), construções híbridas, exotopia e gêneros do discurso” (JANZEN, 2005, p.39). Em sua dissertação de Mestrado, denominada “Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade”, Janzen (1998) discute a concepção de linguagem do círculo de Bakhtin, associando-a à teoria da interculturalidade, proposta pelo interculturalista germânico Wierlacher, mostrando que a integração crítica dessas duas concepções possibilitam uma *intermediação cultural*.

É pertinente notar que Janzen (1998), após demonstrar que o Livro Didático não privilegia o contexto no qual está inserido o aluno, apresenta a proposta feita por uma professora, que, ao constatar que as situações apresentadas no livro didático eram estranhas ao contexto dos alunos, traz para seu grupo uma proposta de readaptação da unidade, obtendo uma resposta realmente positiva e participativa dos alunos.⁴⁹ E

⁴⁹ O exemplo dado por Janzen é de uma professora que, ao trabalhar com a proposta do *autorteam*, em um primeiro momento, percebeu o desinteresse dos alunos sobre o tema tratado. Por esse motivo, em um segundo momento, optou por reorientar o planejamento da unidade, priorizando fatores socioculturais relacionados à cidade de Curitiba, em oposição à cidade alemã Berlin. Ou seja, foi feita uma readequação dos elementos socioculturais referentes ao universo sociocultural próximo dos alunos, visando uma maior participação e interesse dos mesmos em relação ao argumento apresentado. Janzen ressalta, também, a importância da partilha das dúvidas da professora com seus colegas de profissão (professores). Foi aplicado um questionário entre eles para responderem que elementos modificariam da proposta dos autores para que a aula fosse mais interessante e melhor aproveitada pelos alunos. Todos de comum acordo responderam que trabalhariam com cidades brasileiras. Porém, aquilo que mais lhe chamou a atenção foi a resposta dada pelos professores mais experientes na profissão que, segundo ele, reorientariam suas aulas para um contexto próximo ao do aluno. Dessa forma a professora obteve mais

dialogando com os pressupostos da concepção de linguagem sociológica bakhtiniana e com os interculturalistas germanistas, Janzen entende por mediação cultural “uma forma de aproximação da cultura alheia, o que significa aproximar-se do desconhecido através da própria cultura, vendo aquela com os olhos desta” (JANZEN, 1998, p.11).

Desse modo, conclui Janzen que “[...] se não houver uma bem elaborada mediação cultural pedagógica), a unidade temática fica esvaziada de sentido, tendendo à abstração e à sinalidade, quase como se fosse concebida da perspectiva do estruturalismo, podendo produzir preconceitos ou uma compreensão falha e incompleta da cultura alemã” (JANZEN, 1998, p.89). Há, por parte da professora apresentada pelo autor, uma releitura crítica e criativa do passado, reinterpretando-o a partir das necessidades que a prática lhe impôs.

Picanço, por sua vez, faz um estudo histórico das abordagens e métodos apresentados em livros didáticos utilizados no ensino da língua espanhola LE no Paraná. A autora destaca, nos livros didáticos analisados, a força da concepção de linguagem *normativa*⁵⁰, como sendo culturalmente incorporada no ensino do espanhol LE. Outro ponto estudado por Picanço e que nos é de extrema importância diz respeito à cultura, a qual é apresentada nos livros didáticos observados, de modo idealizado e homogêneo. Sua pesquisa foi feita sob a perspectiva de linguagem sociológica, defendida pelo círculo de Bakhtin.

Já pincelamos que, para Bakhtin e Voloshinov, a palavra só tem significado real quando utilizada num determinado contexto e para comunicar algo, por este motivo, o outro é imprescindível. Entretanto, as abordagens metodológicas estudadas pela autora revelam um posicionamento bastante tradicional, muito mais voltado para reflexões das formas linguísticas e gramaticais, como acenou Janzen (1998) do que para um ensino da língua voltado para a prática social. Esse é um grande equívoco, pois para o falante

o que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece idêntica [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo

argumentos para modificar, ou melhor, reorientar seu planejamento. A unidade estava relacionada com o tema *viagem*, e falava de turistas alemães que faziam um tour pelas capitais da Alemanha. No replanejamento da professora, ao invés de turistas alemães viajando por cidades alemãs, eles faziam uma viagem de uma semana a Curitiba.

⁵⁰ Esse termo, utilizado neste trabalho, vem da noção de *normativismo*, apropriação contemporânea parcimoniosa de FARACO (1997, *apud* PIKANÇO, 2003), à concepção de língua como “conjunto de regras fixas e abstratas” que está acima do falante, apresentada pelo círculo de Bakhtin.

que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 2009, p.96)

Em seu livro, “História, memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)”, Picanço (2003) aponta duas teses pertinentes para nosso estudo: primeiramente, faz uma reflexão histórica⁵¹ sobre os pressupostos metodológicos que perpassam o ensino do espanhol LE, concentrando-se em três abordagens: Gramática e Tradução, Estruturalista e Comunicativa. Para esse escopo, a autora analisa alguns livros didáticos e vale-se também de entrevistas feitas junto a professores e pessoas que possuíam alguma relação com o ensino da língua francesa e espanhola. Esses personagens reconstroem seus percursos como professores e pessoas ligadas ao ensino de língua no Paraná, falando de suas práticas pedagógicas e das abordagens metodológicas com as quais tiveram contato ao longo de suas carreiras; paralelamente, a autora também observa a concepção de cultura prevalente nos livros didáticos analisados.

Picanço inicia seu estudo, apresentando a Abordagem, da *Gramática e Tradução*⁵², com ênfase na escrita, especialmente na literatura consagrada, muito usada no Brasil. Essa abordagem perdurou, com algumas modificações, “até a segunda metade do século XX como a forma hegemônica de se ensinar línguas, [...] na maioria das escolas, religiosas ou laicas, com grande aceitação até a década de 70” (PICANÇO, 2003, p.77).

No entanto, já na década de 1930, passou-se também a adotar, sob as orientações do Colégio D. Pedro II⁵³, nas demais escolas secundárias, mais precisamente nas escolas públicas, o *Direto Intuitivo*, que diferentemente do método da Gramática e Tradução privilegiava o trabalho pedagógico em sala de aula apenas com a utilização da língua estrangeira, assim era dado ênfase à oralidade, não deixando de ser também ele tradicional por pautar-se no ensino da gramática prescritiva e do vocabulário.

⁵¹ Sobre as informações históricas relacionadas ao ensino das Línguas Estrangeiras curriculares no Brasil/Paraná, as usaremos conforme o desenvolvimento de nossa pesquisa.

⁵² Essa abordagem, comumente conhecida como método da Gramática e Tradução, era utilizada pelos jesuítas para o ensino do latim. Sucessivamente, foi também adotada para o ensino das línguas estrangeiras vivas.

⁵³ Primeiro Colégio Público de nível secundário, fundado em 1838, cuja finalidade era servir de modelo para orientações dos programas oficiais a serem seguidos pelas demais escolas secundárias, principalmente públicas (PICANÇO, 2003, p.80).

Do ponto de vista social, as autoridades brasileiras preocupavam-se com a educação, na medida em que essa colaborasse na construção da noção de *brasilidade*. A cultura apresentada nos livros didáticos estava relacionada, na maior parte dos casos, aos personagens históricos, heróis nacionais e à religião católica, hegemônica até aquele momento no país.

Sustenta Picanço que, pela análise de alguns livros didáticos, especialmente os da coleção FTD⁵⁴, o objetivo pedagógico imperante era o de conduzir o aluno a “apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira [pois] o texto [...] deveria ser compreendido de forma passiva e unilateral” (ibid, p.85). Eram ensinados aos alunos valores cristãos dos heróis da cultura espanhola, e não havia espaço para estranhamentos e conflitos, negociações de sentido. Quanto à língua ensinada, era aquela considerada como *instituição fixa, pétrea, imutável*, e, nessa perspectiva, os dialetos eram considerados erros, *desvios* da norma padrão. Portanto, havia o desejo de mostrar uma sociedade homogênea, potente, destituída de conflitos e isso se refletia na língua a ser ensinada. Ainda, segundo a autora, os temas eram propostos visando principalmente os argumentos gramaticais. E assim, sucessivamente, os métodos foram sofrendo alterações, porém, sem modificar a concepção de linguagem *normativista*, sendo língua ensinada de modo independente do falante.

Quanto ao tratamento da cultura, aconteceram mudanças, pois, se na abordagem tradicional havia a ênfase na denominada alta cultura (literatura, música, história dos heróis do país), na abordagem estruturalista (a partir da década de 1970) foram inseridos temas sobre a vida cotidiana das personagens apresentadas. Entretanto, mesmo encontrando em alguns livros da década de 40, textos relacionados a aspectos da vida cotidiana das pessoas, tais como, *alimentação, profissões, relação familiar*. A autora constata que, na realidade, esses textos eram apresentados apenas para fins pedagógicos: retirados do ambiente escolar perderiam sua função comunicativa.⁵⁵

⁵⁴ São várias as coleções da editora FTD, tais como, por exemplo, Coleção de livros didáticos (1948), publicados pela editora Paulo de Azevedo, SP chamada: *Gramática Española (1948) para faculdades de filosofia e demais escolas superiores; Español Colegial: colección de lecturas y de trozos selectos em prosa y verso*, elaborada por Hermenegildo ALZOLA (PICANÇO, 2003, p.80 - 83).

⁵⁵ Dos exemplos analisados, a pesquisadora apresenta um texto retirado do Manual de BÉCKER⁵⁵ (1958, in PICANÇO, 2003, p.100), cujo tema é *Ofícios y profesiones*. Sustenta a autora que mesmo que o leitor acredite estar diante de um texto informativo, ele se configura, “basicamente, como uma listagem temática [...], [ou seja], a língua, transformada em código e modelo de correção linguística, resultado da abstração da história e do falante, ajuda a criar no aluno a ilusão de que ele vive em uma sociedade abstrata e estática, livre das contradições e dos conflitos de interesses que estão vivos na realidade cotidiana de seus participantes.” (ibid, p.100-101)

A abordagem estruturalista, extremamente difundida no ensino de línguas no Brasil a partir da década de 1970, teve como objetivo “estudar primeiro o sistema da língua, para depois tentar estabelecer relações de uso” (ibid, p.110). Com algumas modificações, tinha por objetivo apresentar um modelo de língua a ser seguido, com ênfase no sistema da língua abstraído do contexto do falante: sua ênfase era na língua falada.

Dentre as suas tendências mais importantes está o método audiolingual, idealizado pelo linguista Leonard BLOOMFIELD, na década de 40, nos Estados Unidos, cuja premissa era fornecer as estruturas da língua-alvo, a partir da concepção behaviorista de aprendizagem, reforçada pela ideia tecnicista de formação de hábitos pela repetição. Segundo Picanço, “o papel central no ensino de uma língua estrangeira [dentro dessa abordagem], ou seja, de quem depende o sucesso do método, não é mais dos professores, mas também, não é dos alunos, pois de acordo com o behaviorismo, todos aprendem da mesma forma, pela formação do hábito” (PICANÇO, 2003, p.117). Cabia ao linguista planejar o ensino dos modelos frasais e não aos professores, estes reduzidos a meros instrutores, executores. Com algumas adaptações, esse método teve grande aceitação entre os professores da rede pública no Paraná, bastava apenas seguir o modelo estrutural, apresentado pelos linguistas, ou seja, não era fundamental ter formação em linguística para preparar os manuais. Esse foi um momento de mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, pois nesse momento da história, havia a preocupação do governo brasileiro em implantar a política pedagógica norte-americana de que se deveria valorizar a formação “tecnológica e científica para a inserção no mercado de trabalho, que exigia domínio de inglês prioritariamente” (PICANÇO, 2003, p.123). Dessa forma, dever-se-ia reconhecer a supremacia da “linguística estrutural e do comportamentalismo behaviorista como as principais fontes teórico-científicas para a metodologia de ensino” (ibid). Com a introdução da política pedagógica norte-americana, também o inglês começou a ser hegemônico nas escolas públicas brasileiras, e as outras línguas como a espanhola e, a francesa –sendo esta última tradicional no currículo das escolas públicas- foram gradativamente perdendo espaço.

No entanto, Picanço observa que, embora houvesse o controle do MEC na esfera ideológica, esse controle não atingiu a metodologia de ensino das línguas estrangeiras e por esse motivo, os professores, talvez movidos pela sua tradição escolar e pela lentidão na apropriação dos novos pressupostos teóricos-metodológicos, optavam, no trabalho

em sala de aula, por exercícios que privilegiassem os itens gramaticais de forma tradicional, o reconhecimento de vocabulário, e a tradução, em conformidade com a metodologia tradicionalista anterior.

Das entrevistas feitas aos professores, Picanço conclui:

A maioria dos professores ficava entre dois caminhos: um voltado para a sua formação, em que a força dos métodos tradicionais os levava a privilegiar a literatura e a gramática tradicional, e outro voltado para as novas tendências, em que o peso sedutor do cientificismo fazia com que a língua fosse tratada como um conjunto de estruturas. *Os dois caminhos, no entanto, acabavam resultando coincidentemente numa abordagem essencialmente normativa.* (PICANÇO, 2003, p.145)

Dessa forma, Picanço destaca a força dogmática da tradição escolar, concernente à escolha dos professores em relação ao modo de ensinar a língua. Podemos aproximar essa observação ao que discutimos anteriormente sobre o conceito de *habitus*, ou seja, é possível apontarmos para um *habitus* incorporado pela tradição. Tradição essa imperante durante séculos no Ocidente e que segundo Cambi (2008) deve-se tentar superar, rumando em direção a uma perspectiva de ensino *teórico-prática* com a finalidade de mudar [o] próprio *habitus* dogmático. Esse seria o caminho para uma *pedagogia crítica*, que tem por característica “acompanhar a teorização, plural, complexa, [...], dando vida aos modelos *inter-culturais*”⁵⁶ (CAMBI, 2008, p.39), no campo antropológico, sociológico e político.

Embora a autora finalize sua pesquisa mostrando a permanência no ensino do espanhol LE da concepção de ensino *normativista*, descontextualizada do universo do aluno, à qual é ressaltada nos livros didáticos, destaca, por outro lado, a tentativa de alguns professores, como sujeitos discursivos ativos, capazes de ultrapassarem as barreiras de um trabalho pedagógico dogmático, pautado, por exemplo, no apego ao livro didático, para experimentarem novas experiências no ensino das línguas estrangeiras no Paraná na década de 80.

Esse foi um momento muito fecundo e especial para muitos professores de línguas no Paraná, pois, foi a época em que se configuraram os CELEMs, Centros de Língua Estrangeira Moderna do Estado, fruto da luta dos professores contra a hegemonia do inglês LE. E foi o momento também em que alguns professores tiveram contato com uma nova abordagem metodológica, denominada de Abordagem

⁵⁶ A tradução é de minha responsabilidade. [...] *pedagogia critica* [...] accompagnare la teorizzazione, plurale, complessa, ..., dando vita a modelli *inter-culturali*”.

Comunicativa e, dentre esses sujeitos estavam aqueles que começavam a conhecer a concepção de linguagem sociointeracionista, definida pelo Círculo de Bakhtin.

Disso decorreu um momento de efervescência de ideias novas para as práticas pedagógicas, dentre as quais, o envolvimento dos alunos com a comunidade de imigrantes em geral, desencadeando um ensino da língua e cultura espanhola mais contextualizado, aproximando-se bastante da perspectiva intercultural.

No discurso da professora Maria Teresa BALLESTEROS ALMARCHA (1989, *apud* PICANÇO, 2003, p. 170), podemos notar essa valorização da cultura do aluno, de seu mundo, sem a preocupação de prepará-lo para se comportar como um estrangeiro. Ao narrar as experiências feitas pelos professores, demonstra essa perspectiva próxima à perspectiva intercultural:

Outra experiência válida foi a visita a uma panificadora. Uma família espanhola que possui panificadora no município [de Araucária], colaborou, recebendo os alunos e explicando, em espanhol o processo de elaboração do pão. Os alunos ficaram muito interessados e os donos da panificadora, orgulhosos de poder contribuir para divulgar sua língua materna e de colaborar com a escola.

A culinária espanhola, por sua vez, foi tema de aula. A cozinha da escola, desativada há vários anos, foi utilizada para o preparo de um prato típico espanhol, *la tortilla (sic)*. Esta atividade foi de grande aceitação nas famílias dos alunos, pois a base da economia da região é a batata (devido à colonização polonesa) e este prato [é] feito com batata e ovos. A aprendizagem abrangeu o vocabulário referente a utensílios de cozinha, mesa e alimentos em geral. Foi um momento excelente de entrosamento entre professor, alunos e comunidade [...] (BALLESTEROS ALMARCHA, 19/02/89 *apud* PICANÇO, 2003, p.170)

Essa citação demonstra uma possibilidade de se pensar no ensino de línguas na perspectiva que MEIRELES (2002, p.11) denomina de método intercultural, em que “o aprendiz não é convidado a despir-se de suas características culturais e assumir ou assimilar novas regras de conduta e pensamento”, mas, produz em seu interior um deslocamento, que o conduz à construção de novos signos, novos sentidos, permitindo-lhe olhar a outra cultura como diferente e ao mesmo tempo semelhante à sua, mas destituída de uma hierarquia. Além disso, é pertinente ressaltar que esse exemplo dado por Picanço, inspirado na Abordagem sociointeracionista, vai além das formas gramaticais e linguísticas: alunos, professores e comunidade produziram enunciados, pois uniram forma *verbal* e *extraverbal* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1926] 1976), dando sentido à sua prática.

Entretanto, segundo Picanço, essas experiências não conseguiram atingir todos os professores, “vários professores preferiram simplesmente adotar os livros didáticos que, desde muito tempo, têm sido, na realidade, os norteadores do trabalho em sala de aula” (PICANÇO, 2003, p.170). E como já havíamos observado, tanto em Picanço (2003) quanto em Janzen (1998), o LD é uma fonte significativa no trabalho pedagógico, e tem por característica tender a apresentar um discurso autoritário instituído, uma visão de cultura que visa à homogeneização da sociedade e à sua idealização.

As poucas experiências novas, que privilegiavam o contexto, a vivência do aluno, ocorreram além do livro didático, pois como percebemos dos estudos de Janzen e Picanço, geralmente, além de inclinar-se à homogeneização da realidade social, as situações apresentadas nos manuais didáticos são estranhas ao mundo do aluno, são contextos, temas com os quais ele não tem nenhuma afinidade, nada a dizer sobre eles, causando-lhe apenas estranhamentos, e até mesmo desinteresse pela língua.

2.1.4 Uma proposta metodológica para o ensino da língua italiana LE do CELEM na década de 1990

Essas novas ideias, experiências relatadas por Picanço, estiveram presentes, de certo modo, também no ensino da língua italiana LE. O idioma italiano também foi beneficiado pela instituição dos CELEMs do Paraná e começou a fazer parte desses centros no final da década de 1980 e início de 1990. Essa inserção foi um grande impulso para o ensino da língua italiana LE nas escolas públicas estaduais. Junto à sua inserção nos CELEMs, surgiram as preocupações com a formação dos professores e questões metodológicas que pudessem auxiliá-los em seu trabalho pedagógico.

Nesse cenário, destacamos o trabalho de Ribeiro e Zanette (1993/94), que sustentam que “A primeira dificuldade com a qual esses professores se depararam foi a questão do material didático a ser utilizado. Muitos professores procuravam juntar o pouco que tinham, trocar com colegas algum material, e acabavam centrando o ensino em exercícios gramaticais. (RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94, p. 179).

Notamos, pela narrativa das autoras, que, assim como constatou Picanço em seu estudo sobre o espanhol LE, também no ensino da língua italiana LE permanecia uma tendência voltada ao *normativismo*. Acreditamos que isso se deva ao fato de que o *normativismo*, já se tornara um *habitus* incorporado (BOURDIEU, [1980] 2011, p.89)

na prática pedagógica, ou seja, reportando-nos a Bakhtin, essa tendência ao *normativismo* fazia parte das vozes sociais que perpassavam as práticas desses professores.

Ribeiro e Zanette eram professoras pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná e, na época, também membros da Associação de Professores de Italiano do Paraná⁵⁷. Preocupadas em oferecer aos professores de língua italiana LE um material que pudesse ampará-los e ao mesmo tempo homogeneizar o ensino, as pesquisadoras organizaram um livro texto para esse fim, denominado *Insieme*. Esse manual foi editado pela Editora UFPR⁵⁸. Segundo as autoras, o material foi escolhido a partir de dois fatores relevantes: a) análise de materiais usados para o ensino das outras línguas estrangeiras ensinadas nos CELEMs, os quais já apresentavam elementos relacionados à Abordagem Comunicativa; e, b) público alvo. Foi a partir desse levantamento que as autoras fizeram suas escolhas do que privilegiar no manual. Apresentamos abaixo algumas reflexões sobre essas escolhas, feitas pelas autoras, e que são de maior pertinência para nosso estudo:

[...] Apresentação da língua ligada à parte cultural e uso de textos autênticos. Partindo do pressuposto que aprender uma língua não é somente dominar a sua morfossintaxe, optamos por apresentá-la de forma dinâmica, estreitamente ligada ao contexto cultural da Itália contemporânea, mostrando comportamentos, valores e usos sociais. Através de textos autênticos de vários tipos, informativos, literários, de publicidade, em dialeto e de canções, procuramos oferecer uma imagem da Itália e dos italianos não mitificada nem presa a estereótipos, mas que colocasse em evidência as suas várias facetas (RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94, p. 180).

Podemos observar no discurso das autoras a preocupação em apresentar uma proposta metodológica mais contextualizada, condizente com as novas tendências metodológicas que surgiam naquele momento. E notamos também que havia um cuidado em transmitir aos alunos, e também aos professores, a partir dos temas abordados, uma Itália real, atual, com problemas sociais reais, uma realidade social com diversas vozes sociais, marcada pelas *diferenças culturais*, (como os que pudemos observar em nosso primeiro capítulo). Há realmente um avanço na proposta das

⁵⁷ Sustentam as autoras que como membros da Associação de Professores de Italiano do Paraná, e tendo participado intensamente do processo de criação do CELEM, sentiam-se responsáveis para o seu sucesso, por isso mobilizaram-se para prepararem um material didático para os professores, além de ministrarem cursos de aperfeiçoamento a eles.

⁵⁸ Editora da Universidade Federal do Paraná.

pesquisadoras quanto a um ensino da língua italiana LE mais contextualizado, como pudemos notar por seu discurso, de que a preocupação era apresentar “as *estruturas linguísticas* [...] em seu significado *funcional*” (MEIRELES, 2002, p.8).

Ressaltamos que há um movimento de justaposição, no qual imbricam duas ideias que aparentemente estão em conflito: embora, de um lado percebamos a propensão das autoras em conduzir o aluno a um movimento rumo à sua inserção e integração no cotidiano estrangeiro” (ibid, p.10), há, por outro lado, a preocupação em conduzi-lo à reflexão sobre a sua realidade social. Podemos constatar essa dupla intenção das autoras no trecho destacado abaixo:

Apresentação de textos em dialeto. Em algumas unidades dos dois volumes foram utilizados pequenos textos em dialeto para que os estudantes conheçam este aspecto linguístico da Itália, valorizando-o devidamente. Isto deveria servir também para estabelecer um contato mais próximo com os imigrantes italianos, tão presentes na realidade brasileira e muitas vezes marginalizados por não dominarem o italiano padrão. Com estes textos pretende-se, enfim, propor aos estudantes e professores algumas considerações: “Existe na verdade uma língua coloquial padrão? Qual a função dos dialetos na Itália de hoje?” (RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94, p.180)

Esse duplo movimento que percebemos no discurso das autoras, pode ser explicado pelo conhecimento do público que frequentava as aulas de língua italiana LE nos CELEMs, visto que as autoras participaram de todo o processo de sua implantação. Essa era uma preocupação constante tanto das pesquisadoras quanto dos professores. Pereira (1992 *apud* RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94), ao relatar sua experiência de ensino com o livro *Insieme*, expressa:

[...]A maior dificuldade, até então, era encontrar um material adequado e que mostrasse elementos de cultura e civilização, aspectos fundamentais na proposta de ensino da língua, segundo o Projeto CELEM do Estado do Paraná.
A clientela do CELEM é muito diversificada. São oferecidas 70% das vagas para estudantes de escola pública estaduais, e os 30% restantes para a comunidade. Temos, então, alunos de faixas etárias diversas, sendo a idade mínima onze anos. (PEREIRA, 1992, *apud* RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94)

Mortella e Mohr (1992 *apud* RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94), professoras⁵⁹ do CELEM na época, também descrevem suas experiências com o livro *Insieme*, mas

⁵⁹ Tanto Mortella quanto Mohr, na época, eram professoras de língua italiana LE no Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná. Atualmente essas professoras já não fazem parte do quadro de professoras de língua italiana do CELEM.

gostaríamos de destacar aqui do discurso das professoras a proveniência desses alunos que frequentavam as aulas de língua italiana LE no CELEM.

Um levantamento feito no primeiro dia de aula com as turmas de 1º semestre mostrou que os alunos, quando se inscrevem no curso de Italiano, são motivados, entre outras razões, pelo fato de serem descendentes de italianos, pela intenção de visitar a Itália, pelo interesse em conhecer mais uma língua para ampliar seus horizontes culturais e esperam, até o final do 4º semestre, adquirir noções básicas da língua e obter informações sobre a Itália e os italianos (MORTELLA & MOHR, 1992 *apud* RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94).

Primeiramente, observamos que, ainda hoje, na escola pública na qual fizemos nossa pesquisa empírica, o público que frequenta as aulas de língua italiana LE no CELEM é, em sua maioria absoluta, descendente de italianos e continuam praticamente com as mesmas intenções básicas expostas acima pelas professoras. Acrescentaríamos a esse elenco de intenções, a vontade de alguns desses alunos em *aprender a língua de seus antepassados*⁶⁰, como se fosse a mesma língua ensinada no CELEM.

Notamos, pelos discursos das professoras, explicitados acima, que havia uma preocupação real com as necessidades dos alunos, ou seja, houve um processo *enunciativo*, no qual ocorreu a negociação de sentidos entre a comunidade (no caso os alunos), professores e pesquisadoras para a construção do livro didático. Essa preocupação das autoras se explicita, por exemplo, no livro *Insieme II*, no qual há uma unidade inteira dedicada ao tema da imigração e emigração: *Emigrati*. As autoras destacam tanto a emigração de italianos para diversos países, entre o final do século XIX e início do XX, quanto a imigração atual rumo à Itália. Dentro desse tema, ressaltam também os conflitos socioculturais e étnicos: a questão do racismo dos imigrantes provenientes principalmente da África, ou seja, como os imigrados são tratados por determinadas pessoas, determinados grupos na Itália; e as diferenças socioculturais entre os próprios italianos, entre regiões italianas. Abaixo citamos um dos textos inseridos no livro.

⁶⁰ Obtivemos essa informação a partir de um questionário aplicado junto aos alunos, no qual continha a pergunta sobre qual seria a motivação para suas escolhas pela língua italiana LE.

Figura 3

Immigrazione dall'Africa

A Piazza degli Schiavi, a Villa Literno, nel Casertano, la stagione è appena cominciata. Il paese che normalmente ha 10 mila abitanti, è già arrivato a 13 mila, ad agosto ne avrà 15 mila. La differenza la fanno i braccianti di colore, senegalesi, marocchini, nigeriani, che ogni anno in questa stagione di giorno lavorano sotto il sole a raccogliere pomodori per mille lire a cassetta, la sera si stordiscono di birra nei due bar del paese, e la notte dormono in exconcimaine, in capanne, oppure all'aperto, accovacciati nella cassetta che il giorno dopo riempiranno.

Il destino multietnico per l'Europa è già scritto nelle cifre di oggi: sono tre

ATTENZIONE!

Preposizioni **Da e A**

- Dall'Argentina all'Italia

G. p. 66 e 28

Dall'Argentina all'Italia: un'emigrazione al contrario

Nella sola Torino ne sono arrivati 6000: da Buenos Aires, da Cordoba, dalle fattorie. Anziani che ci erano andati da ragazzi, o discendenti di quegli italiani che per decenni hanno fatto rotta verso l'Argentina.

Ma l'Argentina non è più il Paese del sogno. E migliaia di italo-argentini decidono di riattraversare l'oceano. Dal 1980, un numero sempre crescente di

54 cinquantaquattro

milioni i non bianchi che vivono in Inghilterra (il 5 per cento della popolazione), 4-5 milioni gli immigrati in Francia. In Italia il fenomeno è ancora giovane: i lavoratori regolari sono una minoranza, circa 100 mila, ma enorme è la pressione degli irregolari. Circa 800-900 mila, con un flusso di nuovi arrivi annui che secondo il ministero dell'Interno oscillano fra i 70 e i 100 mila.

Se si procede così, ha calcolato Alberto M. Sobrero per l'Ispe, saranno tre milioni e mezzo nel 2020, con un rapporto di uno straniero di colore ogni 15 italiani.

Questa è la prospettiva. Ma sono gli italiani preparati ad affrontarla, oppure sono ancora acerbi nei loro rapporti con il diverso, tolleranti solo in apparenza?

Le condizioni che creano il terreno di coltura del razzismo, in certe nostre zone,

ci sono tutte: larghi strati socialmente depressi, provincialismo, realtà culturali chiuse, razzismo interno.

Il mito dell'italiano bonario, più tollerante del francese, esiste insomma solo sulla carta. "Il nostro" aggiunge il filosofo Giacomo Marramao "è un Paese paurosamente impreparato ad accettare (non dico a tollerare) le conseguenze di un pluralismo etnico e confessionale. Eppure l'Europa di domani non sarà l'Europa degli europei, ma l'Europa degli europei più gli extracomunitari".

di Maria Luisa Agnese
Panorama. 23 luglio 1989.

prnipoti di italiani chiedono la "ricostruzione" della nazionalità, per ottenere il passaporto italiano.

Molti di quelli che avevano conservato la cittadinanza italiana ritornano. In Piemonte, nel 1989, il 75 per cento degli italiani rientrati venivano dall'Argentina. Un controsodo che rischia d'assumere proporzioni bibliche: sono 11 milioni gli argentini di origine italiana.

Ma chi sono i nuovi italiani? "Gli immigrati da noi intervistati hanno un'età fra i 20 e i 35 anni" rispondono al Carpos. "Il 46 per cento è laureato; il 22 per cento sono ingegneri. Il 42 per cento ha un diploma tecnico. In Argentina erano impiegati, tecnici e industriali, commercianti, insegnanti".

A lauree e diplomi non corrisponde sempre un lavoro adeguato

anche perché in Italia non sono riconosciuti i titoli di studio conseguiti in Argentina.

Italiani per passaporto, i giovani che sbarcano da Buenos Aires spesso non parlano la nostra lingua; in un paesaggio estraneo si mettono alla ricerca di radici fragili. "Arrivano quasi sempre con poche lire e un indirizzo in tasca. Si rivolgono a parenti che spesso non sospettavano la loro esistenza e chiedono aiuto, ospitalità. All'inizio s'arrangiano con lavori precari, ma entro un anno trovano sempre un impiego stabile".

Donna moderna. Anno IV. N. 35.
8 settembre 1991.

Gli italiani sono stati per molto tempo un popolo di emigranti. Ora la situazione sembra che si sia invertita: molti italiani che si trovavano all'estero stanno rientrando in patria e aumentano sempre di più gli stranieri, la maggior parte proveniente dal così detto Terzo Mondo, che vengono a cercar lavoro in Italia.

Secondo te:

- Il lavoratore straniero è veramente un forte concorrente per gli italiani?

- Ci dovrebbero essere delle leggi speciali per proteggere questi immigrati o sarebbe meglio limitare la loro entrata e i loro lavori?

- Nel tuo paese succede lo stesso fenomeno dell'Argentina? Perché? Cosa ne pensi?

Fonte: figura-texto organizada pela autora, a partir do livro *INSIEME2* (2001, p.54)

As preocupações das autoras com um ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE mais contextualizado, que contemplasse também aspectos socioculturais e históricos presentes tanto no Brasil quanto na Itália, desembocou em um manual didático que parece ter superado as expectativas das professoras,

Como professora, encontrei no livro *Insieme I* a tranqüilidade de trabalhar com um material didático atual, diversificado e agradável. Os textos autênticos facultam aos alunos o contato com a língua italiana do cotidiano. Os itens gramaticais não são o foco principal do livro, mas são utilizados dentro das atividades, evitando a massacrante gramatiquice do ensino tradicional das línguas.

[...]

Enfim, o resultado da adoção do *Insieme I* no CELEM tem sido positivo. Foi visível o crescimento lingüístico dos estudantes de língua italiana nesse período. (PEREIRA, 1992, apud RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94)

...

...

Quando decidimos adotar *Insieme I* tivemos receio de que –por ter sido pensado para um público jovem– fosse inadequado para turmas com faixa etária tão diferenciada quanto as nossas. Com o decorrer do tempo, porém, essa preocupação revelou-se infundada, uma vez que não houve qualquer problema de aceitação pelos alunos. (MORTELLA & MOHR, 1992 apud RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94)

Podemos concluir que a aceitação se deu devido a dois pontos essenciais na preparação do manual didático: o diálogo com as teorias metodológicas que

despontavam naquele momento e com a realidade sociocultural de alunos e professores. Esses dois fatores contribuíram para que Ribeiro e Zanette produzissem um material didático com aspectos que tendiam a um ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE sob o viés sociointeracionista intercultural. Tanto no que diz respeito ao ensino de elementos gramaticais e linguísticos contextualizados quanto, principalmente, à introdução no ensino do italiano de alguns elementos culturais relacionados ao conhecimento do aluno e do professor.

Como já apresentamos no primeiro capítulo, as duas professoras, entrevistadas por nós, tiveram contato muito próximo com a realidade dos imigrantes italianos, denominados *italo-brasileiros*. O LD, preparado pelas autoras, surgiu também da preocupação com a formação dos professores que assumiam as aulas de língua italiana LE nos CELEMs. Segundo elas “a maioria dos professores não tinha formação específica, mas se tratava de pessoas com algum conhecimento da língua (ou por serem descendentes de italianos, ou por já terem estudado anteriormente), não havia a garantia da continuidade satisfatória do programa e de um nível equivalente nas diversas turmas”. (RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94, p.179). Sendo assim, parece, pelo discurso das autoras que realmente havia uma preocupação social no momento de confecção do manual didático *Insieme*.

2.2 Um discurso comum para públicos distintos: o livro didático *Espresso*

Como já apontamos, à partir dos depoimentos das professoras e autoras expressos acima, grande parte dos alunos que frequentavam o curso de língua italiana LE no CELEM, na década de 1990, eram descendente de italianos. E de nossas investigações atuais⁶¹ observamos que essa realidade não se modificou, entretanto, o livro didático não é mais o *Insieme*. Com a facilidade de se importar livros didáticos, nos dias atuais, a professora do CELEM adotou um manual didático proveniente da Itália: o livro *Espresso*. Este livro é utilizado também para o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, há mais de (08) oito anos. E quanto ao público alvo, são, em sua maioria, jovens estudantes universitários, que tem por objetivo fazer intercâmbio para a Itália.

⁶¹ Apresentaremos dados mais específicos de nossa investigação no próximo capítulo.

Com relação ao livro *Espresso*, trata-se de um manual didático pensado para três anos de curso e visa o ensino de língua para um público adulto. Em linhas gerais, segundo seus editores,⁶² o livro *Espresso*, tem a pretensão de conduzir os alunos a obterem um conhecimento básico, intermédio e avançado da língua italiana, concedendo particular atenção ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) e à aprendizagem das estruturas morfossintáticas da língua italiana.⁶³

No entanto, o ensino da língua italiana proposto no livro é reducionista, pois as unidades partem de estruturas linguísticas simples para as mais complexas, focando modelos frasais muito próximos do modelo estruturalista. Além disso, mesmo que os autores apresentem como premissa o privilégio das quatro habilidades, dando particular atenção à produção oral, na realidade, aquilo que se evidencia é uma ênfase exacerbada em exercícios sobre formas linguísticas, como podemos notar na figura abaixo:

⁶² Informações adicionais podem ser encontradas no site da editora:
<http://www.almaedizioni.it/catalogo/scheda/espresso-1/>.

⁶³ *ESPRESSO*

Figura 4

■ Buongiorno signora, vuole il menù?
 ▼ No, grazie, vorrei solo un primo. Che cosa avete oggi?
 ■ Spaghetti ai frutti di mare, tagliatelle ai porcini, tortellini in brodo, minestra di fagioli ...
 ▼ Ah, va bene così, per me gli spaghetti.
 ■ E per il ragazzo?
 ▼ Vuoi anche tu la pasta o preferisci qualcos'altro?
 ◆ Mm, una cotoletta con le patatine fritte.
 ■ E da bere?
 ▼ Un quarto di vino rosso e mezza minerale, per piacere.
 ■ Gasata o naturale?
 ▼ Naturale. E tu ... che cosa vuoi?
 ◆ Ehm ... una coca ... senza ghiaccio.



	volere	preferire
(io)	voglio	preferisco
(tu)	vuoi	preferisci
(lui, lei, Lei)	vuole	preferisce
(noi)	vogliamo	preferiamo
(voi)	voLETE	preferite
(loro)	vogliono	preferiscono

E 4-5-6

Completa i verbi con le desinenze giuste.

La signora e il ragazzo non vogl_____ l'antipasto. Lei pref_____ solo un primo e pren_____ gli spaghetti ai frutti di mare. Lui invece vuo_____ una cotoletta con le patatine fritte. Da bere prend_____ una coca, un quarto di vino rosso e mezza minerale.

8 Carne o pesce?
 Cosa preferite? Scambiatevi delle domande.

Preferisci/Preferisce la carne o il pesce?

il gelato	i gelati
lo spumante	gli spumanti
l'antipasto	gli antipasti
la pizza	le pizze
l'insalata	le insalate

tortellini / lasagne arrosto / cotoletta panna cotta / fragole

spinaci / patatine carne / pesce vino bianco / vino rosso

gelato / macedonia pasta / riso frutta / strudel

caffè / tè spaghetti / tagliatelle insalata / peperoni

E 7

LEZIONE 3 | 31

Fonte: organizada pela autora, exemplo de uma unidade do livro Espresso, cujo tema é *Buon appetito*

Quanto aos temas abordados no livro, em sua maioria, são voltados para a vida cotidiana italiana de modo muito geral: alimentação, compras, trabalho, férias, família, mover-se na cidade, descrição de algum lugar da Itália. Ou seja, são apresentados *flashes*, *recortes* extremamente fechados, daquilo que se crê seja a Itália, ou melhor, daquilo que editores, autores, querem que os alunos e professores pensem que seja a Itália. Foram feitas modificações nas edições a partir de 2008, quando foi acrescentado ao final de cada 2 ou 3 unidades um quadro, denominado *Caffè cultural*, devido a uma exigência do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas*. Neste item são destacadas informações bastante superficiais sobre: as línguas faladas na Itália, as modificações que estão ocorrendo no núcleo familiar, o agriturismo na Itália, entre outros. São apenas informações gerais sobre a Itália e sobre os italianos para quem quer apenas passar uma estadia curta na Itália.

De certa forma, o livro condiz com as orientações do Projeto do Conselho para a Cooperação Cultural do Conselho de Europa⁶⁴ que tinha como escopo desenvolver um sistema de ensino para adultos, sem especificar a nacionalidade, idade, ou gênero. O objetivo do sistema era que os professores, pesquisadores dos vários países da união europeia o tomassem como exemplo para prepararem materiais didáticos para ensinar o básico da língua, a partir das expressões mais utilizadas e comuns do cotidiano. Com essa noção geral, os alunos estariam preparados para se inserirem no mercado de trabalho, nos países da união europeia. Esse nível foi chamado de *nível limiar* em português e *livello soglia* em italiano. Seus pressupostos foram pensados para as pessoas que tinham o “deseo de poder participar en la vida diaria de una comunidad lingüística e así [...] se presenta como el minimo dominio necesario para incorporarse eficazmente en esa comunidad.” (SLAGTER, 1979, p. 08).

Esse sistema é muito genérico, foi pensado primeiramente para o inglês e depois foi se ampliando, sendo tomado como pressuposto para o ensino de outras línguas. Seus organizadores salientam “El concepto general de “nível umbral”, desarrollado y elaborado por el doctor J.A. van Ek dentro do sistema europeo de unidades acumulables, aunque aplicado primeramente al inglés por él mismo, fue presentado como marco descriptivo no específico para una sola lengua en particular.” (ibid) Portanto, o livro *Espresso*, seguindo as normas do Conselho de Europa, tem essa intenção de preparar os alunos para movimentar-se na Itália, conhecendo o básico da língua, pois não há nenhuma preocupação em apresentar argumentos que conduzam à reflexão, ou ao deslocamento identitário dos estudantes, e conseqüentemente não há preocupação também com um ensino que privilegie o contexto do aluno, que o permita deslocar-se e “criar novos sentidos” (JANZEN, 2005) no contato com a outra língua, outra cultura.

Perguntamos às nossas entrevistadas *S.D* e *D.M* quais eram os pontos que na visão delas seriam motivadores ou desmotivadores em se trabalhar com o livro *Espresso*. Apresentamos abaixo suas declarações contrapondo-as com os depoimentos feitos em 1992 com relação ao livro *Insieme*:

⁶⁴ Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Estrasburgo, 1979

S.D.	D.M.
<p>Como professora, encontrei no livro <i>Insieme I</i> a tranquilidade de trabalhar com um material didático atual, diversificado e agradável. Os textos autênticos facultam aos alunos o contato com a língua italiana do cotidiano. Os itens gramaticais não são o foco principal do livro, mas são utilizados dentro das atividades, evitando a massacrante gramatiquice do ensino tradicional das línguas.</p> <p>[...]</p> <p>Enfim, o resultado da adoção do <i>Insieme I</i> no CELEM tem sido positivo. Foi visível o crescimento linguístico dos estudantes de língua italiana nesse período. (PEREIRA, 1992, <i>apud</i> RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94)</p>	<p>Quando decidimos adotar <i>Insieme I</i> tivemos receio de que –por ter sido pensado para um público jovem- fosse inadequado para turmas com faixa etária tão diferenciada quanto as nossas. Com o decorrer do tempo, porém, essa preocupação revelou-se infundada, uma vez que não houve qualquer problema de aceitação pelos alunos. (MORTELLA & MOHR, 1992 <i>apud</i> RIBEIRO & ZANETTE, 1993/94)</p>
<p><i>S.D.</i> - <i>É exato, assim, o que... eu vejo, assim, que o livro didático Espresso, ele é bastante atual, trabalha com a questão do grupo, da construção do conhecimento pelo aluno, mas a parte da oralidade ainda deixa a desejar. Essa questão é bastante preocupante porque o aluno só tem um momento de, é,... contato com a língua em sala de aula, ele não vai desenvolver isso fora e aí eu procuro, (não sei se você percebeu) que eu procuro fazer um grande número deles falarem pra realmente puxar, mesmo em anos posteriores não o primeiro ano, mas trabalhar com a questão da oralidade, que se nós formos ver é o que eles realmente vão utilizar, né, porque eles estão aqui pra aprender a falar uma língua. Eles não vão querer ensinar uma língua, então essa questão é bastante trabalhada em sala de aula.(2013)</i></p>	<p><i>D.M.</i> - <i>Olha, eu já trabalhei com vários livros, eu não sei se... é aquela coisa, nunca tem o livro maravilhoso, motivador, [...] algumas unidades são mais pesadas, algumas são mais interessantes, mas eu acho que tem muita...</i></p> <p><i>[..]. pesadas em que sentido?</i></p> <p><i>D.M-</i> <i>pesadas... às vezes tem uns assuntos, assim, que eu particularmente não gosto, então aquilo não me motiva, né! Mas eu acho que também é muito do que você vai fazer com o livro, o que que você vai conseguir tirar dali, porque bem ou mal, eu respeito o livro né, já que a gente tem um programa que você imagina que todo o mundo está é..., assim, no básico, seguindo aquilo, quem está fazendo o quinto período eu não saio muito fora, assim, eu não invento do zero, eu vou bastante, assim, de acordo com o livro. Eh..., eu acho que também éh..., um pouco a gente tenta criar alguma coisa ali de motivação, né, puxando pra conversa, pra experiência, às vezes todo mundo concorda, aqueles temas lá de meio ambiente, todo mundo acha chatíssimos, né, aí até a gente brinca com isso, a não vamos trabalhar né, ah tudo bem, mas, éh... eu acho que você tem que fazer um trabalho, porque nunca vai ter um livro maravilhoso e altamente maravilhoso para todas as turmas e em todos os tempos né, então isso não... vejo como um problema, né.(2013)</i></p>

Percebemos no discurso tanto de *S.D.* quanto *D.M.* que elas têm consciência das limitações do livro *Espresso*. Entretanto, *S.D.* ressalta dois pontos que parecem divergir entre si: primeiro, diz a professora que o manual é atual e privilegia as atividades em grupo que conduzem os alunos à construção de conhecimento, por outro lado, salienta

que é deficiente porque não enfatiza a questão da oralidade. Quanto à oralidade, o manual do professor informa:

visto que a finalidade principal na aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação, dá-se particular peso à produção oral, tanto guiada quanto livre. A variedade das exercícios propostas (vão, por exemplo, das perguntas pessoais às narrações de experiências próprias, das entrevistas aos jogos divertidos mas instrutivos) deveria estimular o estudante a adquirir uma maleabilidade linguística sempre maior e um cuidado formal. Ele deveria ser capaz de exprimir sua própria opinião, os próprios sentimentos ou gostos, de reagir a pedidos ou solicitações e de tomar parte em conversações sobre argumentos relativos à vida quotidiana. São propostas diversas motivações para o diálogo, tanto no início de cada lição quanto no final, onde a discussão torna-se quase uma revisão geral da unidade (ZIGLIO, 2001, p.08).⁶⁵

Parece que aquilo que, em um primeiro momento, se mostra contraditório na fala da professora *S.D.* não o é, pois, na realidade, o livro privilegia os trabalhos em grupo, criando uma maior aproximação entre os alunos, entretanto, quanto à parte comunicativa falha muito, pois privilegia as atividades guiadas às livres. Essas atividades deveriam ser momentos de enfoque na produção oral dos alunos, mas são mais voltadas para a fixação de elementos linguísticos.

Esse parece ser o equívoco do livro didático *Espresso*, dar ênfase à reflexão linguística (semântica, morfossintaxe) e às formas gramaticais para que o aluno, em seu discurso, seja estimulado “a adquirir uma maleabilidade linguística sempre maior e um cuidado formal.” Desse ponto de vista parece que o livro *Espresso* tende a ser extremamente tradicional, mesmo que seus editores ressaltem em seus discursos que o “*Espresso* baseia-se em princípios metodológicos modernos e inováveis, graças a isso o estudante tem a possibilidade de se comunicar rapidamente com facilidade e segurança nas situações reais.”⁶⁶

Quanto à fala de *M.D.* sua desmotivação com o manual *Espresso* gira em torno de determinados temas, como salienta a professora, por exemplo, em relação aos temas relacionados ao “meio ambiente”. Sobressai do discurso da professora o fato de que não

⁶⁵ Visto che lo scopo principale nell'apprendimento di una lingua straniera è la comunicazione, si è dato particolare peso alla produzione orale, sia guidata che libera. La varietà delle esercitazioni proposte (si va ad esempio dalle domande personali al racconto di proprie esperienze, dall'intervista a giochi divertenti ma istruttivi) dovrebbe stimolare lo studente ad acquisire una sempre maggiore scioltezza linguistica ed accuratezza formale. Egli dovrebbe quindi essere in grado di esprimere il proprio parere, i propri sentimenti o gusti, di reagire a richieste o sollecitazioni e di prendere parte a conversazioni su argomenti relativi alla vita quotidiana.

Vengono proposti diversi spunti al dialogo sia all'inizio di ogni lezione che al termine, dove la discussione diventa quasi un riassunto complessivo dell'unità. (ZIGLIO, 2001, p.08)

⁶⁶ *Espresso* si basa su principi metodologici moderni e innovativi, grazie ai quali lo studente viene messo in grado di comunicare subito con facilità e sicurezza nelle situazioni reali.

há o que se falar sobre o tema. Entretanto, se olharmos ao nosso redor: nas escolas, na mídia, em nosso bairro, a preocupação é real. As crianças fazem trabalhos sobre o tema nas escolas, há ONGs que se dedicam à conscientização ambiental das pessoas. As professoras são sujeitos discursivos, com posições *axiológicas* diferentes, com intenções sociais diversas e certamente despertariam em sala de aula pontos de vista também divergentes, por se tratar de um tema que de modo direto ou indiretamente faz parte da vida de todos. Há, sim, muito o que se dizer e refletir sobre o tema “meio ambiente”, pois faz parte do contexto tanto do professor quanto do aluno. Entretanto, o equívoco parece estar na função dada ao tema dentro do livro didático *Espresso*: a função pedagógica, sobre a qual já discorreu Picanço (2003) em seu estudo. Tirado dessa função pedagógica, o tema não se presta a nenhuma outra função.

Dessa forma, podemos concluir que, embora no discurso das professoras aparentemente haja preocupações diversas quanto às limitações do livro didático *Espresso*, essas limitações convergem para o mesmo ponto, a abstração dos argumentos tanto no que se refere à reflexão linguística e gramatical quanto aos temas inseridos nas unidades didáticas. Esse é um equívoco já refletido por vários autores (JANZEN, 1998 e 2005; PICANÇO, 2003; GIMENEZ, 2002; MEIRELES, 2002).

Por outro lado, comparando a opinião das professoras *S.D* e *D.M*, sobre os livros didáticos *Espresso* e *Insieme*, parece que houve um acolhimento maior deste último em detrimento do primeiro, ressalvada obviamente a possibilidade de uma relação afetiva com as autoras do livro *Insieme*. Podemos inferir que o entusiasmo expresso no discurso das professoras com relação ao LD *Insieme*, esteja relacionado à escolha dos temas feitos pelas autoras desse manual, cuja característica era de privilegiar o conhecimento de mundo tanto do aluno como dos professores, aproximando-se de seu ambiente sociocultural. Essa proposta, contida no manual didático *Insieme*, como já salientamos, aproxima-se da proposta sociointeracionista intercultural e do círculo de Bakhtin, e, conseqüentemente, à noção de enunciado definida pelos autores desse círculo, o qual é constituído de uma parte verbal (falada ou escrita) e de outra parte extraverbal (presumida) (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1926] 1976). Sendo que essa parte presumida diz respeito ao conhecimento de mundo, ou seja, o contexto sociocultural e histórico dos sujeitos envolvidos. Contrário ao livro didático *Espresso* que é preparado para um outro contexto, uma outra realidade social, e, além disso, em sua estrutura não há espaço para se contemplar o enunciado como “*real unidade* da comunicação discursiva” (BAKHTIN, [1952-53] 2011, 274). Da forma

como as atividades do livro são apresentadas, não há possibilidades de as pessoas se colocarem em uma *posição responsiva* em relação à “pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc” (ibid, p.275), ou seja, causando, conseqüentemente, nessas pessoas um deslocamento interno. E como o livro *Espresso* é direcionado muito mais para a fixação de formas linguísticas e gramaticais não há espaço para a troca, o estranhamento, enfim para a *inter-relação entre os sujeitos*. Acrescenta Bakhtin que as relações dialógicas ocorridas entre enunciados, em uma situação de comunicação real, “são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações)”.

Portanto, a escolha de um livro didático proveniente da Itália parece ter sido, de modo geral, um retrocesso, visto que sua maior preocupação é apenas preparar o aluno para se locomover na Itália: mesmo que muitos alunos do CELEM e do Celin tenham a intenção de viajar para a Itália, o livro mostra-se bastante descontextualizado, já que os argumentos tratados têm, em sua maioria, uma função específica de capacitar esses estudantes para uma *comunicação verbal eficiente*. Entretanto, como nos lembra Voloshinov (1926), a comunicação efetiva carece também da parte extraverbal, sociocultural, isto é, que tenha sentido para os sujeitos. E, os temas apresentados no livro *Espresso*, como já salientamos, são superficialmente tratados, e voltados não para a função social da língua, mas para sua função pedagógica, ou seja, há uma ausência de vozes sociais em conflito. A ideia passada pelo livro didático *Espresso* é de uma Itália perfeita para se viver. E porque os contextos apresentados no livro são diversos daqueles do aluno, e, mais, são apresentados de modo muito superficial, o aprendizado da língua torna-se desestimulante, exigindo do professor um esforço duplo para manter os alunos interessados.

Podemos constatar essa inadequação do livro *Espresso* ao contexto, nas palavras da professora **D.M.**, ao comentar sobre o trabalho didático feito em um determinado nível:

...É pesado em que sentido, assim?...

-Ele tem muita coisa de conteúdo... muito texto, muita coisa de gramática, e eu, eu sigo mesmo, afinal o aluno comprou, claro que eu não levo alí ao pé da letra, mas eu procuro... eh... seguir. Grande parte eu acabo fazendo e vejo que os colegas também fazem, não é? Então... eu não fujo muito disso. E daí eu consigo fazer muito pouca coisa por fora. Quando tem um conteúdo, já no livro, um pouco mais tranquilo, normalmente o que acabo colocando... é... alguma música, algum vídeo... relacionado... (D.M.)

Observamos nos estudos de Janzen (1998) e Picanço (2003) que o livro didático é uma fonte da qual são expressas várias vozes sociais, e essas vozes tendem a um viés de cultura tradicional homogênea, privilegiando aspectos, muitas vezes, idealizados da cultura, privados, por exemplo, de conflitos. Esse fato, podemos dizer que constatamos também no livro didático *Espresso*.

Portanto, como nosso escopo é observar a concepção de língua(s) e cultura(s) percebidas no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, através das escolhas metodológicas das professoras, podemos destacar, de nossas observações até o momento, que no livro didático *Espresso* há uma tendência fortíssima a privilegiar o ensino da língua italiana LE sob o viés da cultura tradicional. Essa constatação nos remete a Coracini (2007), que nos lembra, que “fala-se que é preciso ensinar a cultura da língua estrangeira e, em nome desse princípio, passa-se uma visão de cultura limitada, em que apenas os elementos mais visíveis são levados em conta, como a alimentação, os lazeres, as atividades cotidianas, tratando tudo de forma homogênea e estereotipada: todos os habitantes de um dado país, todos os falantes de uma dada língua agem, pensam e falam de uma mesma forma” (CORACINI, 2007, p.157).

Além dos aspectos já mencionados, o livro *Espresso* não apresenta referência alguma aos vários dialetos que são constituintes do povo italiano. Não há, nem mesmo, um ator com acento diversificado para participar dos muitos diálogos contidos nos três livros didáticos *Espresso*. Não se encontra também nenhuma referência, por exemplo, aos imigrantes que habitam aquele país nem mesmo sobre a emigração dos italianos para países diversos. Não há, portanto, nenhuma preocupação dos autores em mostrar uma visão da cultura italiana a partir da *diferença cultural* (sociocultural e história).

CAPÍTULO 3

A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DA(S) LÍNGUA(S) E CULTURA(S) ITALIANA(S) LE: DADOS EMPÍRICOS

Como observamos no primeiro e no segundo capítulos deste estudo, os tipos de vozes sociais que permeiam os sujeitos indicam sua posição discursiva e os valores que lhes são caros: alguns tendendo a uma posição mais tradicional e outros assumindo posições de tendência mais inovadora. Essas posições estão diretamente relacionadas às vozes sociais que perpassam e sobressaem na subjetividade dos sujeitos, permitindo-nos mapear essas posições a partir de seus discursos, a saber, as vozes *autoritárias* (peremptórias, tradicionais, *pre-estabelecidas*) e *persuasivas* (*galileanas*, criativas) (BAKHTIN, [1988] 2013, p.143).

Verificamos essas diferentes posições *discursivas*, por exemplo, entre os membros dos grupos de imigrantes. Enquanto certos indivíduos membros de um grupo de imigrantes urbanos apresentavam em seu discurso uma posição mais tradicional diante da realidade social, buscando impor seu modelo de *italianità*, incluindo a nova língua italiana do Estado, sobre grupos de imigrantes colonos, por outro lado, como a língua é cultura, esse novo elemento cultural não fazia parte do presumido da grande maioria dos imigrantes italianos das colônias. Esses imigrantes colonos eram constituídos de outros valores, outro modo de ver o mundo, e a nova língua italiana falada padrão lhes era estranha. Além do modo diferente de ver a Itália, muitos desses colonos já buscavam se integrar na nova terra, construindo novos *signos identitários* nos “processos produzidos na articulação das diferenças”, cuja característica é justamente “não ser o reflexo de traços culturais ou étnicos *pre-estabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, 1998, p.20). E devido a essas novas relações sociais, esses novos signos, novos laços que esses colonos estavam construindo, eram acusados, por membros da elite, de não valorizarem seu país de origem e seus familiares deixados na Itália. Essa posição de *diferente*, ou seja, daquele que produz diferença, será um dos aspectos analisados neste capítulo, que trata das escolhas metodológicas feitas por duas professoras em situações diversas de ensino.

No segundo capítulo, apresentamos dados recolhidos da CAPES, sobre pesquisas voltadas para o ensino da língua italiana LE, na perspectiva sociointeracionista intercultural. Sob esse viés, encontramos apenas o estudo de Cantoni (2005). Neste estudo, a pesquisadora propunha que fosse adotado nas escolas públicas

brasileiras um modelo pedagógico intercultural utilizado nas escolas italianas, não apenas para o ensino da língua italiana LE, mas para o ensino em geral. Argumentamos que a proposta era muito simplista, pois se propunha a adoção desse modelo, sem nenhuma reflexão crítica sobre o mesmo, o qual fora criado para outra realidade sociocultural e histórica. Comentamos que a posição assumida pela pesquisadora parecia ser uma posição propensa à cultura pedagógica tradicional, à partir da qual se crê que há uma cultura melhor, superior e outras inferiores. Nesse tipo de visão sobre a realidade social não há espaço para o diálogo, o conflito, o deslocamento, a negociação, ou seja, existem apenas monólogos, há os *colonizadores* e os *colonizados*, os *senhores* e os *súditos* que devem obedecer à ordem instituída.

Problematizamos essa postura de Cantoni, mostrando que não há cultura que se sobrepõe a outras e que as realidades sociais são diferentes, não havendo, por este motivo, a possibilidade de se adotar modelos pedagógicos *pre-estabelecidos* em contextos sociais diferentes. Nossa argumentação partiu da noção de *diferença cultural* (BHABHA, 1998) e da noção de enunciado e sujeito dialógico que se modifica na inter-relação com o outro (definida pelo círculo de Bakhtin). E contrastando com a posição assumida por Cantoni (2005), apresentamos estudos e opiniões de estudiosos de língua estrangeira LE que pensam e contrapõem-se aos discursos *pre-estabelecidos*, instituídos sobre o ensino da língua estrangeira no Brasil (JANZEN, 1998; 2005; MEIRELLES, 2002; GIMENEZ, 2002; PICANÇO, 2003; CORACINI, 2007). Na realidade, essas pesquisas buscam problematizar e apontar novos caminhos, novas formas de ensino da língua, cujo escopo seria provocar nos alunos um deslocamento interno, conduzindo-os à construção de novos sentidos, ampliando seu conhecimento cultural.

Quanto ao ensino da língua italiana LE, apresentamos a proposta de Ribeiro & Zanette (1993/94) que diante da realidade imediata que se lhes apresentava, dialogando com as várias pesquisas, e observando aquilo que se criava em termos de métodos para o ensino de outras línguas estrangeiras no Paraná, da época, procuraram criar um manual didático para o ensino da língua italiana LE, partindo das necessidades e conhecimento de mundo dos alunos do CELEM. Notamos que a proposta de Ribeiro & Zanette (1993/94) era mais condizente com a realidade dos alunos e professores de língua italiana LE no CELEM do que a proposta apresentada pelo livro didático *Espresso*, utilizado atualmente no CELIN da UFPR e no CELEM do Colégio Estadual Pedro Macedo. Isso, principalmente porque o *Espresso* visa à homogeneização da(s)

cultura(s) e da(s) língua(s) italiana(s), tratando-as, muitas vezes, como um bloco coeso e uniforme, fechadas para as diferenças (tanto culturais quanto dialetais). Além disso, alguns temas apresentados ali soam estranhos à realidade de muitos alunos, e são, em sua maioria, voltados apenas para um trabalho pedagógico e formalista sem pretensões comunicativas.

3.1 Reconstruindo o percurso teórico e considerações sobre a escolha de uma metodologia sociointeracionista para análise dos dados

O nosso dizer é um dizer que já foi dito, transformado, polemizado anteriormente, e, neste caso, é pertinente observar que, além dos vários discursos sobre o ensino da língua, neste caso da língua italiana LE, não podemos prescindir do *discurso* sobre a instituição escolar e as relações de poder na qual está envolvida. Na concepção de Bourdieu, há um *habitus* escolar tradicionalmente incorporado. Para esse autor, esse *habitus* orienta o trabalho pedagógico do professor, afetando sua prática. Esse *habitus* está relacionado tanto à instituição que o formou quanto à instância na qual ele está inserido. Assim argumentam Bourdieu e Passeron, ([1970]2012): o “trabalho pedagógico” passa pela supervisão do sistema educacional que tende a homogeneizar o trabalho do professor. Por isso, recordamos do papel que assume o sistema educacional, que “deve, para cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, produzir um *habitus* tão conforme quanto possível aos princípios do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir” (BOURDIEU e PASSERON, ([1970] 2012, p.79).

A manutenção desse *habitus* ocorre através dos instrumentos colocados à disposição dos professores para que haja a certeza da reprodução do arbitrário cultural exigido. Ou seja, principalmente os professores são os responsáveis pela objetivação do poder simbólico. Assim, “considerando-se que ele [Estado] deve garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do TE [trabalho escolar], o SE [sistema educacional] tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes” (BOURDIEU e PASSERON, [1970] 2012, p.80).

Dentro dessa ação pedagógica homogeneizante estão contidos: a formação do professor, “manuais, [...] livro do mestre⁶⁷, programas, instruções pedagógicas, etc”. (BOURDIEU e PASSERON, [1970] 2012, p.80). Ainda, na concepção dos autores, para

⁶⁷ Os denominados livros didáticos (LD)

que ocorra essa ação pedagógica homogeneizante deve haver agentes preparados, os quais recebem da sociedade e das instituições a responsabilidade, o encargo de exercer essa ação pedagógica. Como exemplo, Passeron e Bourdieu apontam para o papel do padre e do professor (hoje em dia também os pastores e a mídia) nessa tarefa de inculcar determinados valores *pre-estabelecidos* na sociedade, neste caso, no ensino. Portanto, essa ação é feita com a permissão dos submetidos a essa ação, pois conhecem as regras preestabelecidas daquela sociedade e contribuem para sua permanência, ou melhor, fazem um *acordo ficcional* entre as partes interessadas.

Há nas colocações de Bourdieu a ideia de um assujeitamento dos indivíduos ao poder instituído, disso decorre a adequação dos sujeitos às regras predeterminadas do jogo, sem questionamentos. Porém, embora não podendo negar que há várias instituições, dentre as quais a escola, que buscam instrumentos estratégicos de variadas naturezas com o intuito de controlar a ação dos sujeitos, e que possuam até mesmo pessoas preparadas para sustentarem seus discursos, há também, por outro lado, discursos que apontam para uma contraposição, ou melhor, um *contradiscurso*. Ou seja, nas lutas entre *forças centrípetas* e *centrífugas* há um pequeno espaço para a *contrareação*. Bhabha, por exemplo, nos mostra que as sociedades estão também plenas de grupos sociais, indivíduos, que se unem, construindo novos *signos identitários* nos “processos produzidos na articulação das diferenças” (BHABHA, 1998, p.20), cuja característica é justamente “não ser o reflexo de traços culturais ou étnicos *pre-estabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição.”

Esses processos são possíveis justamente porque, como já apontado no primeiro capítulo, os sujeitos são *discursivos*, como salienta o círculo de Bakhtin, ou seja, eles têm a possibilidade de, no diálogo com o outro, -com os *enunciados* já-ditos, institucionalizados e com as novas situações que se lhes apresentam, as posições que ocupam no meio social-, deslocarem-se, construir novos sentidos, modificarem valores em mútua direção.

Portanto, em relação aos sujeitos do ensino, neste caso específico, da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, também há a possibilidade de assumirem posições diferentes, não obedecendo cegamente um determinado poder institucionalizado. Em favor dessas afirmações de Bakhtin e Bhabha, vêm se somar as ideias de Eagleton (2011), que nos recorda que “os seres humanos não são meros produtos de seus ambientes, mas tampouco são esses ambientes pura argila para a automoldagem arbitrária daqueles [...] A própria palavra ‘cultura’ compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade

e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo” (ibid, p.14). Assim, cremos que, tanto professores quanto alunos, como sujeitos perpassados por várias vozes sociais divergentes, dissonantes (autoritárias mas também persuasivas), *híbridos*, isto é, sujeitos constituídos na e pela *diferença cultural* (BHABHA, 1998) têm sempre a possibilidade de construir novos signos, novas identidades na relação com o outro no momento da *enunciação*, ou do *enunciado concreto*.

Essas reflexões reforçam a argumentação de que a realidade social é heterogênea, complexa, porque os indivíduos também o são. E, por esse motivo, destacamos nesta pesquisa indivíduos que: de um lado, assumiam e assumem posições discursivas com nuances mais tradicionais, ao assimilarem um discurso que busca impor fronteiras claras de separação em relação a outros grupos, ou mesmo, buscam a homogeneização e o fechamento em núcleos coesos, hierárquicos; por outro lado, também notamos outros grupos propensos a uma flexibilidade maior, inovadores, construindo novos signos nos *entre-lugares*.

São todos esses enunciados, essas vozes sociais (*autoritárias e persuasivas*) que perpassam o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. E conscientes de que essas forças antagônicas exigem do professor uma tomada de posição, consciente também de que em seu enunciado concreto ele indica de qual posição discursiva está verbalizando seu discurso, passamos neste terceiro capítulo a refletir sobre os dados empíricos, referentes ao ensino da língua italiana LE. Estas reflexões, também contribuem para que possamos mapear as concepções de língua(s) e cultura(s) que são ensinadas e percebidas no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE no CELIN da UFPR e no CELEM do Colégio Estadual Pedro Macedo, se mais propensas ao viés tradicional ou sociointeracionista intercultural.

Como nosso objetivo era fazer a análise empírica analisando os discursos escritos e falados em uma perspectiva qualitativa, assumimos neste estudo uma opção metodológica também interacionista, baseada nas reflexões feitas por Michelle LESSARD-HÉBERT, Gabriel GOYETTE e Gérald BOUTIN (1990) que discorrem sobre as metodologias qualitativas nas ciências humanas. Destacamos do discurso dos autores, a possibilidade, se o objeto de investigação exigir, de se fazer uma investigação tomando como ponto de partida a convergência entre as abordagens metodológicas qualitativas (interpretativa) e quantitativas (descritiva, classificatória), que seriam contempladas em um *continuum*. Essa perspectiva é possível, visto que a abordagem

quantitativa permite objetivar os dados empíricos em tabelas, ou quadros estatísticos para uma melhor visualização dos fatos ou fenômenos apresentados, ou seja, visando a uma melhor comunicação dos mesmos. Por outro lado, a abordagem qualitativa ou *interpretativa*, permite ao pesquisador analisar “o significado conferido pelos ‘atores’ às ações nas quais [se] empenham” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.32).

Como nossa proposta, neste trabalho, fato já referido anteriormente, é tentar mapear e investigar as concepções de língua(s) cultura(s) que são ensinadas ou percebidas no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, em uma abordagem *discursiva* relacionada à questão do sentido implícito nessa concepção, posicionamos nossa investigação em um *continuum* metodológico entre o *qualitativo e quantitativo*. Entendemos, com isso, que essa opção nos permite ampliar e aprofundar nosso olhar sobre o objeto e perceber com maior nitidez os pontos a serem investigados. Ressaltamos que, embora nossa análise metodológica esteja assentada em um *continuum*, damos ênfase à investigação qualitativa, devido à natureza de nosso objeto de investigação, isto é, o fato de estar relacionado à cultura.

Quanto ao levantamento dos dados, optamos pela triangulação dos mesmos: o *inquérito* (entrevista, questionário), a *observação* e a *análise documental*. Em determinadas pesquisas, por exemplo, etnográfica, a entrevista tem por objetivo “contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação [...] dado que o observador pertence normalmente a uma cultura ou subcultura⁶⁸ diferente da dos sujeitos observados, [e também] permite ao observador participante confrontar a sua percepção do ‘significado’ atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (VERNER & SCHOEPFLE, 1987, p.78 *apud* LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.160).

Em nosso caso, utilizamo-nos do questionário, aplicado aos alunos e professores, mas, como fazemos uma análise do *discurso* dos sujeitos envolvidos com o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, a entrevista mostrou-se extremamente importante, pois procuramos mapear a questão do sentido expresso nesse *discurso*, visto que *a linguagem não é transparente*.

⁶⁸ Diríamos, utilizando uma expressão cara ao círculo de Bakhtin, “todas as palavras e formas são povoadas de intenções” ou seja, a palavra não é neutra, porque o “falante a povoa com sua intenção” (BAKHTIN, 2010, p.100) sendo assim, o pesquisador pode interferir demasiadamente em sua observação.

A observação *in locus*, bem como a análise documental estão presentes com o objetivo de *complementariedade* nesta investigação. O objetivo da técnica de observação em sala de aula teve como intuito: primeiramente, para obtermos um pré-contato com as professoras entrevistadas antes da entrevista de fato; segundo, foi relevante para melhor definirmos as questões a serem colocadas para as entrevistadas, pois tivemos acesso ao modo em que desenvolviam seu trabalho pedagógico e suas opções metodológicas utilizadas na sala de aula; e, por fim, conhecer o público alvo, bem como o espaço físico no qual trabalham as entrevistadas. A análise documental, por sua vez, fez-se necessária porque partimos do pressuposto de que *compreender o discurso atual*, em nosso caso, compreender a noção de cultura prevalente no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, hoje, “significa recuar no tempo e penetrar, na medida do possível, na memória discursiva onde o passado encontra o presente e prepara o futuro” (CORACINI, 2007, p.79).

É com esse objetivo que retornamos ao passado e refletimos sobre as diferenças culturais apresentadas pelos imigrantes italianos no Paraná que conseqüentemente desembocavam em diferentes línguas italianas faladas, posições políticas diferentes, enfim, valores diversos, que desencadeavam *discursos* diversificados sobre a língua italiana, sobre o que seria ser italiano, enfim, sujeitos perpassados por vozes sociais diferentes.

Foi com esse escopo também que refletimos sobre o livro didático, como uma fonte dogmática da qual *emanam várias vozes sociais*, geralmente de cunho bastante tradicional, idealizado, sobre a outra cultura e que estão presentes também na sala de aula, interferindo na posição discursiva de professores e alunos. Dentro dessa perspectiva, analisamos alguns discursos de pesquisadores, preocupados com o ensino da língua estrangeira. Destacamos de modo especial os *discursos* sobre a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, alguns mais propensos a uma concepção de cultura tradicional, outros mais voltados a uma concepção de cultura sociointeracionista. Vozes que circulam nos meios sociais e que implícita ou explicitamente perpassam o discurso de nossas entrevistadas.

3.1.1 Etapas percorridas no processo de levantamento dos dados

As etapas percorridas até o presente momento, no que se refere ao levantamento de dados, foi bastante intensa e prazerosa. O primeiro passo foi a pesquisa documental, no Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná, doravante CEP. Como não encontramos nenhum estudo que tomasse como objeto de pesquisa o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE no Paraná voltado para o ensino médio, iniciamos nossa investigação naquele colégio com o objetivo de verificar se existira ali o ensino efetivo dessa língua nos anos que decorreram de 1929 a 1931, momento da inserção efetiva deste idioma no currículo de ensino secundário.

Escolhemos o Centro de Memórias do CEP pelo fato de que na época era o único colégio público que oferecia o ensino secundário no Paraná, e, por esse motivo, era um colégio referência no Estado. Os dados encontrados em seu Centro de Memórias já foram apresentados no primeiro capítulo desta pesquisa. Recordamos que não encontramos nenhuma informação, em nenhum documento do Colégio, que apontasse para um possível ensino efetivo da língua italiana LE. Nossos dados apontaram, sim, através de outras fontes não relacionadas ao Colégio, que na época havia o ensino da língua italiana em Curitiba, porém era mais voltado para os descendentes de imigrantes na esfera privada: junto a comunidades, instituições, associações relacionadas à imigração italiana. Também refletimos que alguns prováveis motivos para a não inserção da(s) língua(s) italiana(s) LE no currículo da escola pública secundária estavam ligados: a) à intenção de membros da elite brasileira de que os imigrantes italianos se tornassem cidadãos brasileiros; b) à falta de tradição de uma língua *standard* falada na Itália, isto é, cada grupo falava a sua língua local; c) ao fato de a Itália não ser um país de tradição colonizadora, e nem mesmo possuía um lugar de destaque na economia mundial.

O segundo momento de nossa pesquisa empírica foi a observação em sala de aula, em um período de três (03) semanas, cujos objetivos já foram apresentados acima. Por último, fizemos a entrevista às duas (02) professoras: *S.D.*, ligada ao CELEM, e *D.M.*, no momento da nossa investigação estava atuando no CELIN da UFPR. Parte desta entrevista já foi citada nos capítulos anteriores, e agora temos a pretensão de aprofundar um pouco mais a análise de seus *discursos* neste capítulo.

Dentro do processo de levantamento dos dados surgiu a questão de qual espaço seria pertinente para fazermos nossa pesquisa empírica em sala de aula. Após uma verificação geral dos CELEMs, que possuem o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE em sua grade, optamos em colher nossos dados no Celin da UFPR (1995) e Celem (1986) da Escola Estadual Pedro Macedo em Curitiba. A escolha desses dois cursos se pauta na relação que têm com o ensino público: o Celin é ligado à esfera Federal e o CELEM relacionado à esfera Estadual. A escola Estadual Pedro Macedo foi escolhida por apresentar em seu CELEM um número grande de alunos de língua italiana LE. O Celin, por sua vez, “atua como um Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná” e possui também um número considerável de estudantes de língua italiana LE.

Alguns objetivos pedagógicos formativos do ensino da língua, nesses dois centros, podem ser apresentados, em linhas gerais, da seguinte forma:

- a) No Celin propõe-se um ensino de língua sob a perspectiva intercultural, “pressupondo a ampliação de conhecimento de mundo do aluno, possibilitando a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e, portanto, um melhor conhecimento de si mesmo” (RELATÓRIO DAS GESTÕES, 2004-2006 e 2006-2008, p.1).
- b) No CELEM, o ensino baseia-se nas Diretrizes Curriculares para Língua Estrangeira Moderna a partir da relação discursiva entre os sujeitos, sob o viés da Abordagem Comunicativa, e tem como objetivos, a reflexão sobre a relação língua, cultura e identidade, na formação crítica dos alunos no confronto com a “língua estrangeira”. Além disso, esse documento propõe superar “os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente tem marcado o ensino desta disciplina.” (PCNs, 2008, p. 56 apud Diretrizes Curriculares para Língua Estrangeira Moderna, p. 39).

Os dois centros de língua, portanto, têm propostas formativas inovadoras, e objetivos pedagógicos semelhantes quanto à relação sujeito, língua e cultura. Apesar de os PCNs proporem um ensino da língua sob o viés da Abordagem Comunicativa e não Intercultural, a proposta é o deslocamento do sujeito na relação com a língua e a cultura do outro. Ressalvadas as diferenças já apontadas nos capítulos anteriores, as duas orientações consideram que a cultura é um elemento identitário que necessariamente sofre deslocamentos no ensino de uma língua estrangeira.

Podemos inferir que ambos os centros defendem que “todo ato de enunciação, todo uso da língua transforma o sujeito e transforma a língua, assim como o uso da

língua (que nunca é apenas uma) pelo povo invadido, castrado, submetido ao poder do colonizador transforma o colonizado, o colonizador e a própria língua e, com esta, a cultura de um e de outro, pois ela a altera, movimenta-a, deixa na língua e em si mesmo uma espécie de cicatriz, de marca” (CORACINI, 2007, p.50). Assim também deve ser o ensino da língua e da cultura, algo que desloca o sujeito, de modo a ampliar seu conhecimento, rumo à construção de novos sentidos, para que se amenizem os estereótipos e a ideia de que há a *Cultura hierarquicamente superior* e as culturas que lhe são submissas. Após observarmos a proposta pedagógica de base tanto do Celin quanto do CELEM, questionamos se essa proposta está sendo aplicada no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE nesses moldes propostos por esses centros de línguas, nas situações pesquisadas?

Já destacamos o fato de que há várias fontes de vozes sociais que se fazem presentes na sala de aula, implícita ou explicitamente, tais como o livro didático utilizado nesses institutos apresentados acima, os discursos dissonantes, constituídos socialmente e historicamente sobre o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE nas escolas públicas secundárias, e as poucas discussões na perspectiva sociointeracionista sobre o ensino da mesma.

Na tentativa de melhor mapearmos as concepções de língua(s) e cultura(s) que são percebidas no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, organizamos, como já salientado, um questionário (distribuído aos alunos no primeiro semestre de 2013), procurando mapear, principalmente: a) os motivos que os levaram a estudar a língua italiana LE; b) as situações ou temas das aulas de italiano que são interessantes/instigantes ou motivadores, e as situações ou temas desinteressantes ou desmotivadores; e c) as semelhanças e diferenças entre Brasil e Itália.⁶⁹

Com essa análise temos a pretensão de mapear as vozes sociais que perpassam esses sujeitos de modo mais proeminentes, principalmente no que se refere àquilo que seja a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Dessa forma, pretendemos também verificar se o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE está conduzindo o aluno à construção de novos sentidos, novos conhecimentos ou se contribui para a manutenção de suas crenças, seus mitos em relação ao ensino da língua e a cultura italiana.

⁶⁹ Nesta pesquisa aprofundamos apenas o item “a”. Os itens “b” e “c” serão analisados em futuras pesquisas.

3.2 Disposição das tabelas e análise dos dados

A estruturação do questionário: pensamos, primeiramente em fazer apenas uma pergunta semiaberta, do tipo “cite algumas das motivações que o levaram a estudar a língua italiana”, com a finalidade de mapear as motivações que levaram os alunos a estudarem a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Entretanto, como nosso foco é mapear as concepções de língua(s) e cultura(s) que são percebidas no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, através das escolhas metodológicas das professoras, também cremos que fosse importante inserir uma questão que pudesse contribuir para apontar outros elementos relacionados a essa finalidade. Por esse motivo inserimos o item “Estudar italiano é interessante porque...”, de estrutura fechada, o qual nos foi, como veremos adiante, bastante útil. Disparamos abaixo as duas questões tal como foram apresentadas aos alunos:

Quadro 1

1. Que motivações o levaram a estudar a língua italiana?	
<hr/> <hr/>	
4. Dê uma nota de 0 a 10 para cada item: “Estudar italiano é interessante porque”...	
a)	<input type="checkbox"/> amplio os meus conhecimentos culturais
b)	<input type="checkbox"/> comunico-me com amigos via Internet
c)	<input type="checkbox"/> ajuda-me a entender melhor a gramática
d)	<input type="checkbox"/> sou de família/descendência italiana
e)	<input type="checkbox"/> quero viajar para a Itália
f)	<input type="checkbox"/> a história romana e a italiana me interessam
g)	<input type="checkbox"/> gosto da cultura italiana
h)	<input type="checkbox"/> outros
motivos _____	

Fonte organizada pela autora, com base nas questões do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM (Colégio Estadual Pedro Macedo)

Para uma melhor visualização dos dados (primeiramente do Celin e em seguida do CELEM) apresentamos pequenas tabelas, separadas pelos itens destacados. Em seguida, fazemos um comentário sobre as informações colocadas em relevo nessas tabelas, buscando sempre comparar os dados do Celin aos do CELEM e, quando possível, também com o discurso das entrevistadas. É necessário, antes de apresentarmos esses dados, salientar que há diferenças na organização dos dois cursos: enquanto o curso de línguas do CELEM é anual, o curso do Celin é semestral. Essa disposição implica no modo como apresentamos nossas tabelas, por exemplo, os níveis 1 e 2 do Celin referem-se ao primeiro ano do curso do CELEM e assim sucessivamente

até o terceiro ano (CELEM). Outra diferença pertinente entre os dois cursos é que há apenas uma professora para todos os níveis e grupos do CELEM, ou seja, o aluno inicia o curso de língua italiana LE e o termina com a mesma professora.

Por outro lado, no Celin, geralmente, em cada semestre há alternância entre os professores, dificilmente um professor assume um determinado grupo por mais de um semestre. Essa estruturação dos cursos no Celin dificultou o levantamento de dados.⁷⁰ Como os grupos são pequenos, para obtermos um número maior de resposta dos alunos e fazermos alguma comparação entre os mesmos, foi necessário recorrermos a grupos de outros professores, além daqueles de nossa entrevistada. Por outro lado, como a professora do CELEM era a mesma em todos os grupos, a facilidade na aplicação de tais questionários foi maior.

Iniciamos nossa apresentação com os dados dos níveis 1-2 do Celin e do primeiro ano do CELEM. O resultado dessa observação será cruzada, sempre que possível, com o discurso das entrevistadas. Desse modo, pretendemos explicitar se durante o curso da língua italiana LE, os mitos, as crenças que os alunos trazem são reforçados, ou o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE visa a um deslocamento desses alunos, conduzindo-os à construção de novos sentidos. Por esse motivo, optamos por inserir no corpo do texto apenas as informações relacionadas ao item “motivação para estudar a língua italiana LE”. As tabelas com os outros itens: “temas interessantes, desinteressantes nas aulas de língua italiana LE” e “semelhanças e diferenças entre o Brasil e a Itália”, serão dispostos em anexo, no final do trabalho. Esses dados serão utilizados, quando necessário, em nossa investigação como apoio para nossas argumentações.

A escolha das informações inseridas como “motivação para estudar a língua italiana LE” referem-se àquelas mais ressaltadas nos questionários, a saber: *formação acadêmica, trabalho, turismo, descendência, hobby, religião, ampliação dos conhecimentos culturais, entender melhor a gramática, gosto da cultura italiana, outros*⁷¹.

⁷⁰ Notamos que não foi possível recolher dados do nível 5 (Celin), entretanto a falta de dados sobre esse nível não prejudicou nossa análise, pois nosso objetivo era ter um panorama amplo das respostas dos alunos sobre as motivações que os levaram a fazer a língua italiana LE.

⁷¹ A informação “Outros” está relacionada a: trabalho, história, geografia, arte, vestuário, cotidiano, costumes, os quais foram citados uma vez e não por todos os grupos, etc. Faremos um comentário mais aprofundado apenas sobre as informações que de alguma forma são mais ressaltadas pelos dois grupos ou que diferem muito de um grupo para outro, pois nosso objetivo é ter uma visão ampla do fenômeno com o

Na tabela pode-se visualizar a divisão das respostas por idade, e o resultado total em porcentagem está relacionado ao total de alunos. É necessário destacar que alguns dos alunos, apresentados abaixo, apontaram mais de um item contemplado nas tabelas. Na disposição dos dados usamos sempre duas tabelas para indicar as informações referentes aos alunos do Celin. Por exemplo: na tabela 7 e 8 estão dispostas as informações sobre os alunos de nível 1 e 2 do Celin UFPR; e para o CELEM, apenas uma tabela, neste caso, a tabela 9, onde estão inseridos os dados referentes aos alunos do CELEM do Colégio Estadual Pedro Macedo. Esta disposição das tabelas é justamente para indicar o nível, pois, como já salientado acima, o curso do Celin é dividido em semestres (curso semestral) e o do CELEM é anual, sendo assim para cada ano do curso do CELEM, são dois semestres no Celin.

Dividimos as tabelas por anos, ou seja, as tabelas 7, 8 e 9 referem-se ao primeiro ano de curso, as tabelas 10, 11 e 12 estão relacionadas ao segundo ano de curso e as tabelas 13 e 14 dizem respeito ao terceiro ano de curso de língua italiana no Celin e CELEM⁷². Abaixo dispomos as tabelas com os índices percentuais mais relevantes para nossas finalidades. Iniciamos nossa exposição com os dados referentes ao Celin/níveis 1 e 2 (tabelas 7 e 8), e do CELEM (tabela 9), para em seguida fazermos nossa análise.

Tabela 7: Motivação para estudar a língua italiana LE - CELIN/Nível 1

Motivação	IDADE				TOTAL	
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	0	5	1	1	7	38,89
Turismo	0	2	0	2	4	22,22
Descendência	0	4	4	2	10	55,56
Hobby	0	4	4	0	8	44,44
Ampliação Conhecimento Cultural	0	7	2	3	12	66,67
Ajuda Entender Gramática	0	2	3	1	6	33,33
Gosto da cultura Italiana	0	5	4	3	12	66,67
Outros	0	3	0	0	3	16,67
Total alunos	0	10	5	3	18	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana* do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, CELIN/Nível 1

escopo de saber se este influencia na concepção de cultura proeminente no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

⁷² Com a preocupação de facilitarmos a leitura sobre os dados apontados, não dispomos todas as tabelas, referentes a todos os anos juntas, mas separadas e a cada ano analisamos mais acuradamente um ou dois itens das mesmas.

Tabela 8: Motivação para estudar a língua italiana LE - CELIN/Nível 2

Motivação	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	0	2	0		2	22,22
Turismo	0	0	0	0	0	0,00
Turismo	0	0	0	1	1	11,11
Descendência	0	6	0	0	6	66,67
Hobby	0	2	0	0	2	22,22
Ampliação Conhecimento Cultural	0	6	1	1	8	88,89
Ajuda Entender Gramática	0	3	0	1	4	44, 4
Gosto da cultura Italiana	0	4	0	0	4	44,4
Outros	0	1	0	0	1	11,11
TT Alunos	0	7	1	1	9	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, CELIN/Nível 2

Tabela 9: Motivação para estudar a língua italiana LE - CELEM/1ºANO

Motivação	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	1	3	1	0	5	11,36
Trabalho	1	0	3	0	4	9,09
Turismo	0	1	2	8	9	20,45
Descendência	3	4	4	16	27	61,36
Hobby	1	2	1	14	18	40,91
Ampliação Conhecimento Cultural	4	6	5	20	35	79,55
Ajuda Entender Gramática	2	5	5	9	21	47,73
Gosto da cultura Italiana	5	6	5	18	34	77,27
Outros	3	0	0	3	5	11,36
TT Alunos	6	6	5	27	44	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, CELEM/1ºANO

Antes de iniciarmos nossa análise com as informações apresentadas pelos alunos, apresentamos as diferenças relativas à idade dos frequentantes de cada instituição, no caso Celin e CELEM, e o número equivalente de alunos aceitos em sala de aula.

A média de idade aproximada dos alunos frequentantes dos dois centros de línguas são bem diferentes: enquanto a faixa etária dos alunos do Celin/níveis 1-2, tabela 7 e 8, gira em torno dos 20 e 30 anos, a maioria absoluta dos alunos frequentantes do primeiro ano do CELEM, tabela 9, tem idade acima de 40 anos. Outro aspecto

diverso entre os dois institutos diz respeito à quantidade de alunos aceita em sala de aula. Os grupos de alunos do Celin de cada nível é consideravelmente menor em relação à situação apresentada no CELEM, e o número de alunos por sala também é totalmente diferente. Enquanto são aceitos até (40) quarenta alunos em cada sala de aula para teoricamente aprenderem língua estrangeira no CELEM, no Celin são aceitos, no máximo 18 (dezoito) alunos em cada sala de aula.

3.2.1 Análise dos dados: *descendência e formação acadêmica* e as diferentes intenções sociais para com a aprendizagem da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE

Passando à análise das informações dipostas nas tabelas, referentes ao questionário distribuído junto aos alunos, destacamos primeiramente o percentual relacionado à descendência: de 27 alunos do Celin/níveis 1-2, tabelas 7e8, 16 deles (59,2%) declararam-se descendentes de italiano e 27 alunos (61,3% do grupo) do primeiro ano do CELEM, também se autodenominaram ter ascendência italiana. O percentual de alunos descendentes de italianos nos dois centros de língua investigados é bem alto, embora, notamos uma diferença na resposta dos dois grupos que é impossível de ser mapeada através de dados numéricos.

Apenas (06) seis dos (16) dezesseis alunos do Celin, que se declararam descendentes de italianos, colocaram essa informação na resposta à questão “cite algumas das motivações que o levaram a estudar a língua italiana”. Suas respostas estavam atreladas aos itens “formação acadêmica” e “hobby”, sem revelar verbalmente a ascendência italiana. E como já apontamos acima, para mapearmos possíveis silêncios, inserimos como último item do questionário a questão “dê uma nota de 0 a 10 para cada item: *Estudar italiano é interessante por que?* e dentre as informações contidas nesse item constava a expressão *sou de família/descendência italiana*, e foi dessa forma que obtivemos a confirmação do percentual de alunos com descendência italiana entre os alunos que estudam no Celin/níveis1-2.

Contrário aos alunos do CELEM que, ao serem questionados sobre os motivos pelos quais foram estudar a língua italiana, responderam primeiramente, que era pela descendência, pela “origem familiar”, pelo “país dos avós”, para “comunicar-se em família”. Parece que há um *presumido*, um *referencial*, para a maioria dos alunos descendentes de italianos do CELEM que não perpassa a maioria dos descendentes de italianos que estudam no Celin: os *valores* daqueles estudantes não são os mesmos

cultivados por estes. Disso decorre também que as intenções para com o aprendizado da língua sejam diferentes, e essa informação está diretamente relacionada ao fator idade. Basta observarmos as diferenças apontadas pelo item *formação acadêmica* que se mostra bastante frutífero quando se refere aos estudantes do Celin e praticamente nulo de interesse pelos estudantes do CELEM.

Sem dúvida, a diferença de idade desses alunos implica em diferentes intenções e necessidades de aprendizagem da língua, como pudemos notar com a informação sobre a *formação acadêmica*. Percebemos na fala das entrevistadas, dispostas abaixo, uma certa consciência sobre algumas dessas informações, verbalizadas pelos estudantes que frequentam os cursos do Celin e do CELEM.

Em conversa informal com a pesquisadora, a professora entrevistada do CELEM, *S.D.*, afirmou que em sua maioria absoluta seus alunos são de faixa etária mais alta e, na entrevista, ao ser questionada “se falava de suas experiências pessoais, da infância” em sala de aula, a entrevistada respondeu positivamente e acrescentou que a maioria dos alunos são de descendência italiana.

D.M., por sua vez, ao ser questionada sobre a faixa etária dos alunos do Celin, sustenta que são na sua maioria estudantes universitários, e, contrário a *S.D.*, fala pouco de suas experiências pessoais em sala de aula:

<i>S.D. – CELEM</i>	<i>D.M. - Celin</i>
<i>-Sim, mesmo porque grande parte deles são descendentes de italianos, então, todos, por exemplo,... é... quando você começa a contar alguma situação sempre vem, ah, mas a minha “nonna” fazia assim, o meu “nonno” tinha isso, o meu “nonno” tinha aquilo, e, e, acaba sendo, essa é, essa “compartilhação” de situações, de vivência do passado, né.</i>	<i>- Muitos alunos universitários! Não só, mas muito né que você tem são alunos universitários. - Ah bom, se o tema propõe, normalmente, eu acho que ultimamente tenho até falado um pouco, normalmente não falava nada. Assim, nada, nada de mim é... absolutamente, mas às vezes aparece alguma situação e... e a gente acaba comentando, então... sim, mas se é alguma coisa ligada ao tema, alguma diferença, às vezes algum aluno diz, fala alguma coisa da infância, eu comento, ah, mas no meu tempo não tinha isso, claro tudo “in” italiano, algum comentário desse tipo. Ou alguma coisa que eu atribua assim, como talvez é motivação pro estudo, o que ouvia de música no rádio, eu sou do tempo do rádio então, quando eles contam porque eles vieram estudar, às vezes eu comento isso, mas assim, eu tento não, não falar muito de mim. E eles também não perguntam né...</i>

Portanto, as professoras demonstram que conhecem seu público e estão atentas às suas exigências. Ou seja, no caso da maioria dos alunos do CELEM e sua professora há um presumido comum, ambos, professora e alunos são descendentes de italianos. E além disso, a intenção para com o ensino e aprendizado da língua é baseada na afetividade. Por outro lado, como já salientamos, para os alunos descendentes de italianos do Celin, este não é o fator primordial para se aprender a língua, mas sim, sua *formação acadêmica*.

Já os percentuais dos itens *ampliação dos conhecimentos culturais*, (66,67% e 88,89 %), níveis 1 e 2, respectivamente no Celin e (79,55%) no CELEM se aproximam. Entretanto, parece que não há como interpretar apressadamente essas respostas como se os alunos dos dois grupos tivessem semelhantes intenções sociais para com a aprendizagem da língua italiana LE. As intenções sociais são diferentes. No caso de muitos alunos do Celin, o desejo de ampliarem os conhecimentos culturais está voltado mais para a necessidade de inserção no mundo acadêmico italiano, no cotidiano da vida italiana, visto que o item *formação acadêmica* teve um percentual considerável entre muitos desses alunos. Essa situação já não se evidencia nos dados colhidos sobre os alunos do CELEM, pois, em suas respostas, em sua maioria absoluta, não houve referimento a esse item. Apenas no quesito *gosto da cultura italiana* parece que há convergência de intenções. Voltaremos aos itens *ampliação dos conhecimentos culturais* e *gosto da cultura italiana* mais adiante.

3.2.2 Cruzamento de dados e reflexão sobre os itens *Turismo e Hobby*

Apresentamos a seguir as tabelas referentes aos níveis 3 e 4 do Celin e segundo ano do CELEM:

Tabela 10: Motivação para estudar a língua italiana LE - Celin/Nível3

Motivação	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	1	1	0	0	2	16,67
Trabalho ⁷³	0	2	0	0	2	16,67
Turismo	0	0	0	0	0	0
Descendência	0	2	0	1	3	25
Hobby	0	1	0	0	1	8,33
Ampliação Conhecimento Cultural	1	10	0	1	12	100
Ajuda Entender Gramática	0	4	0	1	5	41,67
Gosto da cultura Italiana	0	8	0	1	3	75
Outros ⁷⁴	0	4	0	0	4	33,33
TT Alunos	1	10	0	1	12	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, Celin/Nível3

Tabela11 : Motivação para estudar a língua italiana LE - CELIN/Nível 4

Motivação	IDADE				TOTAL	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	0	2	0	0	2	20,00
Trabalho	0	0	0	0	0	0,00
Turismo	0	1	0	1	2	20,00
Descendência	0	4	0	1	5	50,00
Hobby	0	1	0	0	1	10,00
Ampliação Conhecimento Cultural.	0	4	1	4	9	90,00
Ajuda Entender Gramática	0	4	0	1	6	60,00
Gosto da Cultura Italiana	0	4	1	4	9	90,00
Outros	0	2	1	1	4	40,00
Total		5	1	4	10	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, CELIN/Nível 4

⁷³ Mantivemos a informação “trabalho” na tabela porque achamos que neste grupo é uma informação produtiva nesse grupo

⁷⁴ Na informação “outros” estão contidos temas como: morar na Itália, aprender uma língua nova, facilidade com a língua, etc.

Tabela 12: Motivação para estudar a língua italiana LE - CELEM/2ºANO

Motivação	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	0	0	1	0	1	3,85
Trabalho	0	0	1	1	2	7,69
Turismo	1	0	0	5	5	19,23
Descendência	1	0	3	9	9	34,62
Hobby	0	0	1	0	1	3,85
Ampliação Conhecimento Cultural	0	1	5	14	20	76,92
Ajuda Entender Gramática	0	0	0	11	11	42,31
Gosto da cultura Italiana	0	1	4	14	19	73,08
Outros	0	0	1	3	4	15,38
TT Alunos	2	1	5	18	26	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, CELEM/2ºANO

Comparando os dados referentes às respostas dos grupos de alunos do Celin e CELEM, dispostos nas tabelas 7, 8 e 9 (níveis 1 e 2, do Celin e primeiro ano do CELEM respectivamente), com os dados das tabelas 10 e 11, do Celin, e 12, segundo ano do CELEM, não encontramos diferenças consideráveis nas “motivações para se estudar a língua italiana” e naquilo que acham “interessante no estudo da língua”. Observamos que o índice de alunos que fazem o curso no Celin por motivos acadêmicos permaneceu estável: apontamos um percentual alto entre os alunos do Celin/Nível1, tabela 7, 38,8%, e de 22,2% no nível2, tabela8. Como podemos perceber no nível 3, tabela10, esse percentual baixou pouco, caindo para 16%, mas no nível 4, tabela11, voltou para a casa dos 20%. Contrário ao grupo do CELEM, como já demonstramos acima, que tem um índice muito baixo de alunos que buscam estudar a língua italiana por motivos acadêmicos: no primeiro ano, tabela9, o percentual foi mais alto 11,3%, diminuindo consideravelmente entre o grupo de segundo ano, tabela12, para 3,8%.

Não nos referimos aos índices percentuais dos alunos do Celin e CELEM que fazem a língua italiana LE por motivos de *turismo* ou por *hobby*, mas esses dois argumentos também se mostraram frutíferos. Para o item *hobby*, constatamos os seguintes percentuais: 44,4% Celin/Nível1; 22,2% Celin/Nível2; 44,9% CELEM/1ºAno; 8,3% Celin/Nível3; 10% Celin/Nível4 e 3,8% CELEM/2ºAno. Notamos que apenas entre o grupo Celin/Nível1 e CELEM/1ºAno houve um índice percentual alto com relação à escolha do argumento *hobby*, como motivação para se estudar a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, durante o percurso esse índice caiu

consideravelmente. Quanto ao item *turismo* constatamos: 22,2% Celin/Nível1 e 11,1% Celin/Nível2; 20,4 CELEM/1ºAno; 0% Celin/Nível3 e 20% Celin/Nível4; 19,2% CELEM/2ºAno. Também esse item está entre os motivos pelos quais os estudantes estudam o idioma, assim como o item *hobby*. Apenas entre os estudantes do Celin/nível3 esse item não foi produtivo.

É interessante notar que o livro didático *Espresso* com o qual se trabalha tanto no Celin quanto no CELEM, tem um apelo muito forte ao turismo. Suas unidades são voltadas, principalmente no livro *Espresso1*, para preparar os sujeitos a se deslocarem na Itália, no comércio de modo geral: restaurantes, lojas, etc. Entretanto, notamos que há, sim, nos dois cursos pessoas que querem fazer a língua italiana LE com o objetivo de viajarem para a Itália: alguns até já visitaram o país e querem voltar novamente à Itália falando a língua, outros dizem que querem morar um tempo na Itália, mas parece que há outras motivações mais pertinentes para estudarem o italiano, e dentre essas estão as já destacadas, *formação acadêmica e motivos afetivos como a descendência*.

3.2.3 Itens: *Ampliação dos conhecimentos culturais e gosto da cultura italiana*

Abaixo dispomos as tabela13, Celin/Nível 6 a qual apresenta um percentual elevado (83,3%) para o item *turismo* e a tabela 14, relacionada ao CELEM 3ºano.

Tabela 13: Motivação para estudar a língua italiana LE - Celin/Nível6

Motivação	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	0	1	0	0	1	16,67
Trabalho	0	0	0	0	0	0,00
Turismo	0	1	1	3	5	83,33
Descendência	0	0	1	1	2	33,33
Hobby	0	0	0	0	0	0,00
Ampliação Conhecimento Cultural	0	1	1	2	4	66,67
Ajuda Entender Gramática	0	1	1	0	2	33,33
Gosto da cultura Italiana	0	0	1	2	3	50
Outros	0	0	0	1	1	16,67
TT Alunos	0	1	1	4	6	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, Celin/Nível6

Tabela 14: Motivação para estudar a língua italiana LE - CELEM/3ºANO

Motivação	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Acadêmico	0	0	0	0	0	0,00
Trabalho	0	0	0	0	0	0,00
Turismo	0	1	0	1	2	25,00
Descendência	0	0	1	2	3	37,50
Hobby	0	0	0	0	0	0,00
Ampliação Conhecimento Cultural	0	1	1	6	8	100,00
Ajuda Entender Gramática	0	1	1	3	5	62,50
Gosto da cultura Italiana	0	1	1	5	7	46,67
Outros	0	0	1	0	1	12,50
TT Alunos	0	1	1	6	8	100

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, CELEM/3ºANO

Apenas na tabela 13, Celin/nível6, o percentual de resposta foi dissonante se comparado aos outros percentuais dos outros anos, no quesito *turismo*. Já na tabela14, CELEM/3ºANO, esse índice, referente ao item *turismo*, 25%, aproxima-se do percentual de respostas do primeiro e segundo anos dos grupos do CELEM e dos índices percentuais dos outros níveis do Celin, níveis 1, 2 e 4, menos do Celin/Nível 3 que foi nulo (0%) o interesse para esse item.

Vale destacar que a maioria absoluta dos alunos do Celin/Nível6 tem idade acima de 40 anos e talvez esse seja um dado relevante para que o percentual relativo ao termo *turismo* seja bastante elevado. Entretanto, se comparamos os dois grupos, Celin e CELEM, percebemos também que neste último a faixa etária predominante está acima de 40 anos, por esse motivo essa informação poderia não justificar-se. Restam-nos o fator econômico que também gera diferença de intenções imediatas para com o aprendizado da língua, e também não podemos deixar de nos recordar de que o livro didático é uma fonte muito forte de vozes sociais *autoritárias*, tradicionais, presentes na sala de aula com as quais alguns se identificam, devido às vozes que lhe perpassam.

E como já nos referimos, o livro *Espresso* tem um apelo muito forte no que tange a divulgar uma Itália idealizada, um país belo, maravilhoso, homogêneo, pleno de artefatos culturais (museus, artes, música, povo acolhedor), com um patrimônio cultural imenso, sem conflitos socioculturais. Não queremos com isso dizer que não seja um país rico em artes, com uma história milenar, mas não é apenas isso que o constitui, também há muita diferença sociocultural, histórica e econômica, basta voltarmos um

pouco no tempo e observarmos a história da imigração italiana em nossa própria realidade social, quantos de seus cidadãos saíram e saem atualmente da Itália em busca de melhores condições de vida. Ou mesmo os imigrantes atuais que para lá partem em busca de melhores condições de vida e encontram uma realidade bem adversa daquela imaginada por eles.

Há muitas diferenças socioculturais naquele país que geram muitos conflitos. Porém com todo o apelo apresentado pelo livro didático, somado à representação de Itália que perpassa os estudantes, notamos que dentre as questões do item “Estudar italiano é interessante porque...” havia uma expressão *quero viajar para a Itália* e a maioria absoluta desses alunos do CELEM manifestaram em suas respostas o desejo de conhecer a Itália. Mesmo aqueles que não escolheram dentre as motivações para estudar a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE o item *turismo* manifestaram esse desejo.

De todos os itens sobre os quais refletimos até o momento, aqueles que mais nos chamaram a atenção, pelo índice alto de porcentagem, referem-se à questão “Estudar italiano é interessante porque...”: *amplio os meus conhecimentos culturais e gosto da cultura italiana*.

3.2.4 Os discursos e os já-ditos que perpassam os sujeitos do ensino de língua italiana LE Celin-CELEM

Há uma ideia de Itália que perpassa o imaginário de estudantes e professores da língua italiana LE, reforçada de algum modo, pelo livro didático *Espresso*, que mostra uma Itália homogênea, da música, das artes, das festas, do povo acolhedor que vive em harmonia, possuidora de uma língua que desperta a admiração de todos. Podemos inferir essa ideia de Itália que perpassa o imaginário dos alunos, principalmente do item *gosto da cultura italiana*. Essa ideia parece vir da própria vivência dos alunos, das vozes sociais que os perpassam, diretamente ligadas aos contextos socioculturais dos quais provêm, de suas próprias experiências pessoais, dos *enunciados precedentes* (BAKHTIN, 2011, p.297) que lhes são valorosos. Essa argumentação vem do fato de que muitos desses alunos são descendentes de imigrantes italianos. E mesmo aqueles que não o são, em sua maioria absoluta, referimo-nos à realidade não somente do Paraná mas do sul do país, também convivem com pessoas descendentes desse povo, o qual foi, no passado, instigado a manter na memória de seus filhos, de seus sucessores, o orgulho de serem originários de um país maravilhoso, potente, coeso. Recordemo-nos, por exemplo, das palavras de padre Colbacchini, já destacas no capítulo I deste trabalho,

que dentre as várias recomendações deixadas aos imigrantes italianos da Colônia, orientava:

[...] Falem da Itália aos seus filhos; que eles saibam que nas suas veias corre o sangue italiano nobre e generoso pelas grandes obras da fé, das ciências e das artes. Conservem entre vocês a sua bela língua, que agrada tanto também aos estrangeiros, e retorna a eles como um canto de poesia; continuem em seus bons costumes italianos; na sua jovialidade, nas suas festas religiosas que caracterizam aquela fé que em larga escala vocês atingiram em profundidade, e que podem infundir nos outros com os seus bons exemplos.⁷⁵ (COLBACCHINI, 1896,p.87-88)

Dessa citação podemos notar um apelo a que os imigrantes de italianos, a maioria colonos, falassem dessa Itália idílica aos seus descendentes, mas que tivessem também um comportamento *civilizado* exemplar para com o outro. cremos que discursos como esses sobre a Itália, sobre os italianos perpassem muitos dos sujeitos que escolhem estudar a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Talvez para uns não necessariamente a questão religiosa, lembremo-nos dos discursos realizados entre alguns membros das comunidades de imigrantes italianos intelectuais urbanos que sustentavam que *ser italiano* era principalmente ser contrário à Igreja Católica. Entretanto, de modo geral, os outros elementos sobre a Itália, apresentados no discurso do padre, sem dúvida foram e o são transmitidos até hoje. E parece ser um dos motivos relevantes para justificar o percentual alto de alunos que disseram que “estudar italiano é interessante porque...” *gostam da cultura italiana* e para *ampliar seus conhecimentos culturais*. Percentual esse que podemos verificar na tabela abaixo:

⁷⁵ E come per la maggior parte degli emigrati italiani, queste migliori circostanze s'incontrano in America, così sarà l'America la loro patria di adozione meglio che l'Europa, e così sarà il Brasile, l'Argentina e qualsiasi altro stato del sud o del nord di codesto immenso continente, la patria di coloro che in Italia mancano, e forse ancora mancherebbero dei mezzi necessari alla vita. [...] Parlatene ai figli vostri; che sappiano che nelle loro vene scorre il sangue italiano nobile e generoso per le grandi imprese della fede delle scienze e delle arti. Conservate fra di voi la vostra bella lingua, che anche agli stranieri piace tanto, e torna a loro come un canto di poesia; continuate nei vostri buoni costumi italiani; nella vostra jovialità, nelle vostre feste religiose che caratterizzano quella fede che in larga copia avete attinto alla fonte, e che potete trasfondere in altri coi vostri buoni esempi. (p.87-88)

Tabela 15: Motivações - Estudar italiano é interessante porque - CELIN-CELEM

Amp. Conh. Cult.	CELIN-CELEM %							
	Cel/niv1	Cel/niv2	CEL/1ºANO	Cel/niv3	Cel/niv4	CEL/2ºANO	Cel/niv6	CEL/3ºANO
Acadêmico	38,8	33,2	11,3	16,6	20	3,30	16,60	0,00
Trabalho	0	0	11,3	16,6	0	7,60	0,00	0,00
Turismo	22,2	11,1	20,4	0	20	20,00	83,30	25,00
Descendência	55,5	66,6	61,3	25	50	34,60	33,30	37,50
Hobby	44,4	22,2	40,9	8,3	10	3,80	0,00	0,00
Amp.Conh.Cult.	66,6	88,8	79,5	100	90	76,60	66,60	100,00
Ajuda Ent. Gram	33,3	44,4	79,5	41,6	60	42,3	33,3	62,5
Gosto cultura it.	66,6	44,4	77,2	75	90	73,00	50,00	46,60

Fonte: organizada pela autora, referente à questão *motivações para estudar a língua italiana*, do questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, percentual referente a todos os níveis (Celin) e anos (CELEM)

Essa ideia de uma Itália idealizada, apresentada na citação disposta acima também perpassa nossas entrevistadas, obviamente com nuances diferentes: enquanto **S.D.** se mostra mais efusiva em seu discurso sobre a língua italiana, **D.M.** se mostra mais polida, mais contida em relação ao seu envolvimento com a língua, entretanto, ambas professoras demonstram esse fato. Por exemplo, **S.D.**, em conversa informal, revelou-nos que seu amor pela Itália foi transmitido através de seu avô, que amava lhe contar histórias sobre aquele país. E esse amor pela(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s), herdado do avô, ela procura passar para seus alunos, principalmente através das músicas. **D.M.**, por sua vez, sustenta que dar aula de língua italiana foi uma escolha casual, visto que nem mesmo é descendente de imigrantes italianos.

Dispomos abaixo as colocações das duas entrevistadas:

<p>- E...tem um grupo, assim, que você trabalha, com o qual você trabalha mais a música, por exemplo, é, primeiro, segundo, terceiro nível?</p> <p><i>S.D.</i> -Eu acho que o primeiro nível, o primeiro nível eles ainda estão é... descobrindo a língua, e a música faz com que eles despertem pra essa língua, né...? No decorrer do curso trabalha-se também, mas eles já tem mais aquela vibração, já incutiram a vibração da professora pela língua italiana. Ai eles já... eles mesmos procuram, eles mesmos trazem, eles compartilham com os colegas músicas sobre os temas é... na última aula eu tinha pedido pra trazerem o vídeo sobre é... os gestos né, é na última aula nós ficamos praticamente a aula toda vendo gestos dos vídeos, porque daí, todos trouxeram, terceiro ano, todos trouxeram</p>	<p>- [...]ah sim, e qual motivação que levou você a escolher o italiano, a fazer o italiano?</p> <p><i>D.M.</i> - Pois é, o italiano eu não sei, eu acho que línguas estrangeiras têm muito a ver com isso. Com o fato de eu ter crescido numa época em que você não tinha televisão em casa. Eu ouvia muito música, rádio, então eu ouvia inglês, ouvia francês, espanhol, italiano, eu queria entender, talvez daí o meu interesse, não pelo italiano especificamente, mas por línguas estrangeiras. Então, eu não vejo assim uma coisa só do italiano, né, porque eu fui estudando outras coisas antes né, eu sempre gostei...</p> <p>E você é descendente de?...</p> <p>-Não, ah, eu sou descendente de italianos, não, de</p>
--	--

<p><i>um vídeo, aí..., claro, como todos tinham trazido, você tem que... oportunizar a visão de todos eles pra não favorecer um ou outro né. Então dessa forma acaba você tendo que... eu achei que a maioria não iria trazer então eu falei, ah, vai ter uns dois vídeos no máximo, vai ser tranquilo, né. Mas quase todos trouxeram, só duas senhoras que não usam computador que não trouxeram, então foi praticamente o tempo todo da aula com relação a isso.</i></p>	<p><i>poloneses e alemães.</i></p>
--	------------------------------------

Já refletimos, nos capítulos anteriores, com vários exemplos, que os sujeitos revelam suas posições discursivas a partir de seu enunciado concreto. Essas posições são aquelas de um *sujeito dialógico* (BAKHTIN, 2013, p, 208) que concorda, discorda, assimila enunciados já-ditos, polemizados, que têm sentido para ele, que lhe são valorosos. E a entrevistada **S.D.** demonstra que tem uma “relação subjetiva emocionalmente valorativa” (BAKHTIN, 2011, p.288) para com a língua italiana e como sujeito *discursivo* busca convencer, conquistar seus alunos pela emoção, pela afetividade. Ela o faz, justamente através de um dos presumidos comum a todos, que faz parte do imaginário dos alunos: a música. E para muitos deles a música italiana faz parte de seu contexto, não a música atual (*pop, rap,*) italiana, mas aquela romântica, folclórica que fazem parte das festas dos imigrantes italianos que aqui residem: se esse presumido não faz parte da vida cotidiana dos alunos, faz parte do cotidiano da mãe, do pai ou mesmo dos vizinhos.

Entretanto, segundo a professora, em conversa informal, sempre que possível, ela busca, através da música, mostrar uma Itália atual, mais real, trazendo aos alunos músicas de cantores atuais, diferentes “daquelas românticas com as quais eles estavam acostumados a ouvir” (**S.D.**). Parece que nestes momentos há um trabalho pedagógico que conduz os alunos à ampliação de sentido, mas, que, no entanto, não provoca deslocamentos internos, pois sua primeira preocupação é lhes passar esse amor que ela sente pela língua italiana. Também notamos, no discurso da entrevistada uma preocupação em valorizar o trabalho dos alunos, em recuperar as atividades que eles fazem extra classe e isso também é uma forma de conquista, de fazê-los aproximarem-se mais afetivamente da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s), mas também é um fator que pode reforçar os estereótipos dos alunos, relativos à ideia de que os italianos sejam um povo semelhante a um bloco coeso, comunicativo e acolhedor, mesmo que mais formais em relação aos brasileiros.

No que concerne ao discurso de *D.M.*, aparentemente, não percebemos de imediato nenhum fator relevante através do qual possamos considerar que haja de sua parte uma relação afetiva com a língua e a cultura italiana. Pelo contrário, a entrevistada procura ressaltar que sua escolha em dar aula de italiano foi “mero acaso” e que se não fosse a língua italiana seria qualquer outra língua com a qual ela tinha contato: inglês, francês. Entretanto, recordamo-nos de que os sujeitos são seres sociologicamente e historicamente constituídos, isso significa que há um contexto sociocultural do qual provém esse sujeito discursivo, e que nos permite apontar que a professora também tem uma “relação subjetiva emocionalmente valorativa” (BAKHTIN, 2011, p.289) com a língua italiana, visto que é perpassada pelos vários discursos que circulavam e circulam na sociedade curitibana.

A música italiana, aparentemente, parece ter sido o primeiro elemento importante para aproximar *D.M.* da língua italiana, levando-a a tornar-se professora da língua. Entretanto, de nossa investigação, apresentada no primeiro capítulo, observamos que foram articuladas várias estratégias para difusão da *italianità* em Curitiba, dentre as quais, programas em rádios, fundação de agremiações, associações, jornais do Paraná, todas fundadas pelos imigrantes comerciantes, profissionais liberais italianos. A sociedade Giuseppe Garibaldi (1883) é um exemplo dessas associações, bem como a Escola Dante Alighieri,⁷⁶ na qual nossa entrevistada *D.M.* iniciou o estudo da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, aberta em Curitiba na década de 1950, mas existente desde início de 1900 na Itália. A primeira, além de servir de escola para as crianças filhas de imigrantes italianos, organizava bailes, festas, em prol da *italianità*; a segunda era, e é voltada para o ensino da língua e cultura italiana *standard*.

Vechia (2002) revela que, na época da inauguração da sociedade Giuseppe Garibaldi, foi noticiado *o novo país italiano* recentemente unificado, sendo muito exaltado. A palavra de ordem era divulgar a cultura e a língua italiana do país unificado:

Para muitos intelectuais de diferentes matizes políticos e/ou ideológicos, liberais, anarquistas, maçons; a identidade étnica e cultural tinha um cunho nacionalista; a italianidade deveria ser preservada pela exaltação dos valores da pátria de origem. O cultivo da língua italiana era tido como elemento de preservação dessa identidade e a escola era vista como instrumento de preservação deste elemento. Esse motriz patriótico era expresso em outras esferas. (VECHIA, 2002, 04)

⁷⁶ Centro Cultural Ítalo Brasileiro Dante Alighieri

Com todas essas vozes sobre a língua, a cultura e a sociedade italiana como um todo, -além, por exemplo, dos livros de história com os quais estudamos as conquistas efetuadas pelos romanos, os monumentos históricos italianos-, é impossível apontar apenas a música como fator relevante para que nossa entrevistada, *D.M.*, optasse, dentre todas as línguas com as quais teve contato através da música, em ser professora, justamente, de língua italiana LE.

Obviamente que há *nuances* valorativas diferentes, ou seja, diferentes *vozes* sociais, culturais e históricas, que perpassam nossas duas entrevistadas. E essas diferenças, além da parte subjetiva, estão no fato de que o contexto social do qual provêm essas duas professoras são semelhantes em alguns aspectos, mas diferentes em outros. Enquanto, *S.D.* teve seus primeiros contatos com a língua italiana dialetal (familiar) na colônia, *D.M.*, por sua vez, teve contato maior⁷⁷ com a língua italiana através da rádio, da música e com a língua *preestabelecida* pelo Estado, através da escola Dante Alighieri, onde estudou o idioma. Essa escola era considerada a embaixadora da língua italiana *standard*, a língua do novo estado italiano, no mundo. Entretanto, em alguns momentos as vozes sociais que perpassam nossas entrevistadas imbricam-se: as duas professoras fizeram suas licenciaturas em Universidades Federais.

E mesmo que sejam instituições de estados diferentes, o trabalho pedagógico se aproxima: o ensino da língua geralmente se pauta, ou melhor, era pautado, em aspectos formais (gramatical e linguístico) e a parte relacionada à cultura era focada apenas na literatura. Além disso, os discursos que circulavam sobre a ideia de Itália, de certo modo, imbricavam e imbricam-se: as escolhas feitas concernentes ao que devam ser as grandes obras da literatura, os grandes monumentos artísticos. Essas vozes com nuances tradicionais também estão presentes na sala, visto que esse conhecimento adquirido pelo professor é um capital *cultural* e *social* que distingue professores e alunos, dando-lhe (ao professor) um poder simbólico sobre esses (alunos) e de certo modo deve ser mantido.

Destacamos também outro ponto de convergência, isto é, um presumido comum disseminado na sociedade e que circula tanto entre os alunos quanto entre as professoras de língua italiana LE, referente à questão da representação de Itália. Verificamos esse fato no discurso acenado: nas palavras de pe. Colbacchini; entre os vários membros da

⁷⁷ Não temos notícias se as músicas com as quais teve contato eram músicas do folclore ítalo-brasileiro ou se faziam parte do repertório de músicas cujos autores propagavam a língua *standard* do Estado.

elite curitibana; em meio aos vários membros de imigrantes da colônia; nas músicas; nas festas, na academia e também no livro didático. São enunciados aos quais os sujeitos discursivos e ativos respondem, enunciados que trazem uma carga histórica porque construídos na interação entre os sujeitos. E, esse presumido comum a todos, que perpassa esses sujeitos, tem relação com o passado porque se relaciona com outros enunciados *já-ditos*, já imbricados, já transformados, como pudemos notar, e perpassa o momento da enunciação, a sala de aula, projetando-se para os enunciados, os interlocutores futuros. Isso porque

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (os locutores), mas dentro dessas fronteiras o enunciado, [...], reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também distantes, nas áreas da comunicação cultural). [...] Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso da sua elaboração. (BAKHTIN,[1952-53] 2011, p.319-320)

Nessa perspectiva, as crenças, os mitos sobre o que seja a Itália estão presentes na sala de aula. A *identidade cultural* do sujeito é revelada em seu enunciado e é por esse motivo que, ao exprimir sua *vibração [...] pela língua italiana*, *S.D.* revela parte de sua *identidade cultural*, pessoa física, indivíduo, socialmente e historicamente contextualizada, nascida em uma colônia italiana na qual se falava apenas a língua do lugar (dialeto trazido por seus antepassados da Itália). E, por outro lado, o modo contido de *D.M.* também revela muito de sua *identidade cultural*. É a essa pessoa discursiva, socioculturalmente e historicamente contextualizada, a quem os alunos respondem, em sua maioria absoluta, positivamente. Pois nesses momentos são expressos enunciados preñes de significados, tanto para a professora quanto para seus alunos.

3.2.5 A ideia de ensino de língua que perpassa professores e alunos da língua italiana LE: item *ajuda-me a entender a gramática*

Como já refletimos acima, Bourdieu nos alerta que existe um *habitus* escolar tradicionalmente incorporado, o qual orienta, direciona o trabalho pedagógico do professor, afetando sua prática. Esse *habitus* está relacionado tanto à instituição que o formou quanto à instância na qual ele está inserido.

Bourdieu e Passeron, ([1970]2012) argumentam que o “trabalho pedagógico passa pela supervisão do sistema educacional” que tende a homogeneizar o trabalho do professor, em nome de uma *conservação social*, e com essa finalidade ele dispõe de instrumentos colocados à disposição do professor, através dos quais ele garante a reprodução de um “arbitrário cultural exigido.” (ibid, p.79) Considerando-se que ele deve garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do TE [trabalho escolar], o SE [sistema educacional] tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes (BOURDIEU e PASSERON, [1970] 2012, p.80).

Dentro dessa ação pedagógica homogeneizante estão contidos: a formação do professor, “manuais, [...] livro do mestre⁷⁸, programas, instruções pedagógicas, etc”. (BOURDIEU e PASSERON, [1970] 2012, p.80). Ainda, na concepção dos autores, para que ocorra essa ação pedagógica homogeneizante deve haver agentes preparados, os quais recebem da sociedade e das instituições a responsabilidade, o encargo de exercer essa ação pedagógica. Como exemplo, Passeron e Bourdieu apontam para o papel do padre e do professor (hoje em dia também os pastores e a mídia) nessa tarefa de inculcar determinados valores *preestabelecidos* na sociedade, neste caso específico referimo-nos à valorização que se dá à gramática *normativa* no ensino de uma determinada língua. Essa ação é feita com a *permissão dos envolvidos* nesse trabalho pedagógico, pois conhecem as regras preestabelecidas daquela sociedade e contribuem para sua permanência.

No que se refere ao ensino de língua, o binômio *aprender língua é aprender sua gramática* parece ainda cumprir esse papel em meio à sociedade, mesmo com a crescente crítica de muitos especialistas-linguistas de que aprender uma língua vai muito além de aprender sua gramática. O ensino da gramática *normativa*, é um *habitus*, que perpassa o nosso imaginário, isto é, a sociedade como um todo porque é um *habitus* tradicionalmente incorporado em nossa cultura há séculos (ANTUNES, 2002; BAGNO, 2004; SOARES, 2004). E entre os professores e os alunos do Celin e CELEM parece que essa cultura continua ocupando um lugar de destaque que trabalham com a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

Da relação de itens que os alunos deveriam escolher a partir do questionamento feito “estudar italiano é interessante porque...”, o item *ajuda-me a entender a gramática*

⁷⁸ Os denominados livros didáticos (LD)

foi bastante destacado, com nuances diferentes, tanto pelos alunos do Celin quanto pelos estudantes do CELEM, como podemos verificar na tabela de percentual disposta abaixo:

Tabela 16: Motivações - Estudar italiano é interessante porque - CELIN-CELEM

Amp. Conh. Cult.	CELIN (Cel)-CELEM (CEL) %							
	Cel/niv1	Cel/niv2	CEL/1ºANO	Cel/niv3	Cel/niv4	CEL/2ºANO	Cel/niv6	CEL/3ºANO
Acadêmico	38,8	33,2	11,3	16,6	20	3,30	16,60	0,00
Trabalho	0	0	11,3	16,6	0	7,60	0,00	0,00
Turismo	22,2	11,1	20,4	0	20	20,00	83,30	25,00
Descendência	55,5	66,6	61,3	25	50	34,60	33,30	37,50
Hobby	44,4	22,2	40,9	8,3	10	3,80	0,00	0,00
Amp.Conh.Cult.	66,6	88,8	79,5	100	90	76,60	66,60	100,00
Ajuda Ent. Gram	33,3	44,4	79,5	41,6	60	42,3	33,3	62,5
Gosto cultura it.	66,6	44,4	77,2	75	90	73,00	50,00	46,60

Fonte: organizada pela autora, referente ao item motivações para estudar a língua italiana: questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM, percentual referente a todos os níveis (Celin) e anos (CELEM) do item *ajuda-me a entender a gramática*

Desses dados podemos notar: 33,3% entre os alunos do Celin/nível1; 44,4% Celin/nível2; 79,5% CELEM/1ºAno; 41,6% Celin/nível3; 60% Celin/nível4; 60% CELEM/2ºAno; 33,3% Celin/nível6 e 62,5% CELEM/3ºAno escolheram o item *ajuda-me a entender a gramática*. O percentual mais elevado, como podemos verificar, diz respeito aos alunos do CELEM do primeiro nível, mas também os outros dados são pertinentes, porque é uma crença que os alunos trazem consigo e que no ensino da língua tende a ser reforçada. Esse reforço da forma não contribui para que esse aluno amplie seus conhecimentos.⁷⁹ Outro fator pertinente que notamos desse percentual é que o interesse por esse item não está relacionado à diferença de idade, pelo contrário, há a ideia comum disseminada na sociedade de que aprender uma língua estrangeira é aprender apenas sua gramática. “A concepção de língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a dominar

⁷⁹ Ressaltamos que inserimos na tabela apenas as respostas que tinham nota acima de (08) pontos, por inferirmos que para esses alunos o item *ampliação de conhecimentos gramaticais* é prioridade em seu aprendizado da língua italiana. Muitas respostas que não inserimos na tabela apresentavam nota (05) ou (06) para esse item, no entanto, entendemos que para esses alunos esse item não é tão relevante. É pertinente explicar também que esse percentual foi mapeado, não a partir da questão sobre as motivações que levaram os alunos a fazerem a língua italiana LE, mas a partir da última pergunta do questionário, com a qual se pedia para que os alunos dessem uma nota de (0) zero a (10) dez para cada questão apresentada.

totalmente essa língua” (ANTUNES, 2007, p. 39). Esse modo de pensar o ensino da língua é um *habitus* escolar, nos moldes de Bourdieu, que se incorporou na cultura ocidental, sendo um presumido que faz parte tanto do contexto do aluno quanto do professor.

É válido notar que, se concebemos o ensino da língua como algo que vai além da comunicação e do utilitarismo, como algo que provoca um deslocamento identitário nos sujeitos, (BHABHA, 1998; CORACINI, 2007), -perpassando os sujeitos, modificando-o internamente, conduzindo o aluno à construção de novos sentidos (JANZEN, 2005)-, o ensino da língua deve ultrapassar, ir além desse modelo de ensino tradicional. Entretanto, há vários fatores que contribuem para a permanência desse modelo tradicional: os próprios alunos, os quais têm suas ideias, suas crenças, pautadas na norma comum do que deva ser o ensino de uma língua; o livro didático (PICANÇO, 2003; JANZEN, 1998) que busca a homogeneização da cultura e da língua abstraída do contexto do falante, como já notamos no segundo capítulo dessa pesquisa; a instituição na qual trabalha o profissional, com suas exigências de exames escolares pautados mais nas reflexões linguísticas e gramaticais, como destacado no discurso das entrevistadas, disposto abaixo e a própria formação acadêmica do profissional que enfatiza muito mais os elementos linguísticos em relação ao *enunciado* como unidade *discursiva* prenehe de sentido porque constituído da parte *verbal* e *extraverbal*.

O destaque dado, pelos alunos do Celin e CELEM, ao item relacionado ao *entendimento gramatical*, também é ressaltado no discurso, principalmente da professora **S.D.** do CELEM, que ao ser questionada sobre a sistematização gramatical respondeu que os próprios alunos pediam esse tipo de exercício gramatical. E nos dias em que fizemos nossa observação em sala de aula, foram feitos muitos exercícios extras de cunho gramatical ressaltando estruturas. Por outro lado, a professora **D.M.** do Celin, não enfatiza esse item, com exercícios extras, porque não os considera “tão eficazes” quanto se crê, mas prende-se ao livro didático *Espresso*, o qual, segundo ela já possui uma gama considerável de exercícios de sistematização, além de outros tipos de exercícios. Alegam as entrevistadas:

S.D. – CELEM	D.M. - Celin
<p><i>-Normalmente trago, normalmente eles pedem pra fazer mais algum exercício principalmente de assunto que eles têm mais dificuldades, a questão dos verbos... a questão dos pronomes diretos e indiretos... que são sempre problemáticos, principalmente o “passato prossimo” né, com o verbo composto, eles tem bastante dificuldade e eles pedem então que seja trabalhado mais um pouco, querem mais exercício..., etc, etc...</i></p> <p><i>E os exercícios são, assim, mais textos ou são mais frases...assim, pra completar... como é que é?</i></p> <p><i>- Eles... justamente por serem pessoas de mais idade preferem mais é... exercícios estruturais, aqueles onde você preenche lacunas ou se faz atividades mais é... sistematizadas.</i></p> <p><i>Com quais grupos você trabalha mais a gramática, você acha que é mais importante, com primeiro nível, segundo, terceiro...</i></p> <p><i>- O primeiro nível a gente trabalha bastante a questão gramatical, né. O segundo nível já começa a entrar um pouquinho mais na parte de é... conversação, de eles trabalharem a questão da conversa mesmo do dia-a-dia..., trabalhando os próprios assuntos que são debatidos em sala, mas é...dentro de uma perspectiva onde eles possam participar mais, onde eles tenham maior é... como vou dizer..., uma maior necessidade de conversar sobre aquilo, né. E o terceiro ano então que é, seria chamado de aprimoramento pelo Estado é..., é onde você tenta desenvolver mais a questão da expressão oral.</i></p>	<p><i>-Nem sempre. E os do livro muitas vezes... como tem aquela parte que o próprio aluno pode fazer, então, às vezes, eu escolho alguns, não, não trabalho todos... porque aí você deixa esse tempo pra fazer outra coisa em sala. Ah, já teve momentos assim em que eu não fiz absolutamente nada, deixei tudo por conta deles, só se havia dúvidas e alguma coisa extra, mas não muito, assim, tento não..., já fiz muito isso na vida, de trazer vários [exercícios estruturais] é, mas hoje em dia não mais, não acredito nisso. O próprio trabalho, se você pega aluno de quinto e sexto período, daí você diz bom, mas se... é uma coisa assim, não precisa nem estudar muita teoria pra ver, tipo, bom..., se os artigos continuam assim um problema depois de ter feito (200) duzentos mil exercícios sobre artigos então, tenho a impressão de que não funcionam. Às vezes quando eles, sei lá, se sentem mais seguros e pedem, aí eu até trago alguma coisa se, se isso os faz felizes, alguma coisa, mas não fico muito insistindo né, repetindo, repetindo, repetindo porque você vê mesmo, quinto e sexto período creio que né essa insistência... Mais coisas pontuais, assim, alguma coisa localizada.</i></p> <p><i>Você me falou do quinto e o sexto, mas é inicial, aqueles que estão iniciando você acredita que seja importante trazer esse material extra, é... sistematização gramatical?</i></p> <p><i>- Olha eu já vi, ouvi, eu fiz uma vez só o italiano1 com o “Espresso”, eu já ouvi as colegas dizerem que não tem muita coisa ali, que ele é meio, nem tenho mais essa lembrança, que ele é meio escasso nesse tipo de coisa, talvez eu pelo menos pra organizar um pouco as coisas né. Mas assim, eu não sei..., eu preferiria trazer coisas mais ligadas a vocabulário que permitisse já que eles pudessem, com um pouco de... né, falar mais coisa, assim fazer é, é... textos, alguma coisa, quando digo vocabulário né, é, é trazer alguma coisa que permitisse já que eles fossem um pouquinho além, e não ficar...só, mas, eu acho claro, é necessário, é importante, em algum momento cê tem que fazer isso. Porque ele é... vai estudar no livro né, ele não está na Itália, então você tem que né, e..., realmente tem que explicar, tem que detectar na fala deles algumas coisas e fazer ou coletivamente ou até particularmente, tem que fazer né, não pode deixar também de fazer. Agora, essa insistência, insistência, insistência não sei.</i></p>

Há, como percebemos no discurso das professoras uma preocupação com a norma gramatical e linguística, principalmente por parte da entrevistada *S.D.*. Essa preocupação é maior nos primeiros anos de ensino da língua italiana LE, [...] *E o terceiro ano então que é, seria chamado de aprimoramento pelo Estado é... é onde você tenta desenvolver mais a questão da expressão oral.* Na perspectiva de ensino trabalhada nos primeiros anos apenas reforça os estereótipos dos alunos, mesmo que no terceiro ano se procure mudar um pouco o foco, concentrando-se mais na parte oral. Ainda, nesse viés de ensino da língua não há possibilidade de contemplar o conhecimento de mundo do aluno, sua cultura é totalmente ignorada, em nome de um modelo *preestabelecido* que o aluno deve alcançar.

O escopo final é induzi-lo a dominar esse modelo, destituído de sentido para o aluno. Neste momento, não há espaço para se pensar na comunicação, ou mesmo para se pensar na cultura que está envolvida em todo o processo de aprendizagem de uma língua, visto que língua é cultura. Notamos que o modelo de ensino que prevalece é aquele no qual a língua “é um conjunto de regras fixas organizadas segundo uma ordem própria. Esse conjunto de regras busca definir, entre os fatos linguísticos, o que é certo e o que é errado, [...] conhecido como a gramática da língua”, [...] “aceito não aceito”. E esse mesmo conjunto de normas abstratas, “constitui-se na busca de uma norma que sirva para orientar todo o tipo de manifestação linguística” (PICANÇO, 2003, p. 73).

Do ponto de vista geral, parece que há no discurso da entrevistada *S.D.*, CELEM, a tendência a um discurso dogmático, relacionado à cultura tradicional, ou seja, tende a manter um *habitus* historicamente e socialmente incorporado na sociedade, de que “aprender língua é aprender gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua” (ANTUNES, 2007, p.39). E percebemos no discurso da professora que ela se torna refém dessa crença, reforçando esse mito, essa crença que a maioria dos alunos traz para a sala de aula, e que também perpassa a própria professora: *Eles... justamente por serem pessoas de mais idade preferem mais é... exercícios estruturais, aqueles onde você preenche lacunas ou se faz atividades mais é... sistematizadas.*

Questionamos a entrevistada se ela seguia as normas dispostas nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica para o Ensino de Língua estrangeira, recordando que essas diretrizes propõem um ensino da língua estrangeira capaz de contemplar “a relação discursiva entre os sujeitos, sob o viés da Abordagem Comunicativa [...]; a reflexão sobre a relação língua, cultura e identidade [bem como], formação crítica dos

alunos no confronto com a língua estrangeira” (PCNs, 2008, p. 56). A esse questionamento respondeu a professora:

S.D. - É, já chegamos a fazer essa discussão com os alunos, mostrando pra eles é... como deveria ser trabalhado as diretrizes... porque como eu trabalho com adulto é... você pode discutir isso mais livremente... que tipo de curso você, né... que eles imaginam que queriam ter de língua... então qualquer expectativa dele em relação ao curso...E normalmente você vê que a necessidade deles é realmente de um curso bem sistematizado, né...Então com relação às DCEs fica difícil você trabalhar porque é uma situação muito vaga. Eles não têm, eles ainda, eles precisam daquela sistematização, né. Eles foram habituados dessa forma e é muito difícil romper isso.

A partir da fala de *S.D.*, notamos que há um *acordo ficcional* entre a professora e os alunos, porém, embora haja uma tentativa de deslocamento discursivo, no que se refere ao seu trabalho pedagógico, parece que a professora não se sente segura sobre até que ponto é possível abrir mão da sistematização gramatical em favor da comunicação efetiva em sala de aula, assim, permanece no ensino formal da língua italiana LE. Como já dissemos acima, nos dias em que estivemos observando as aulas de primeiro ano, foram feitos exaustivamente exercícios de sistematização gramatical (completar com artigos italianos). Também observamos um número grande de exercícios de sistematização no segundo ano. No terceiro ano notamos o trabalho com o livro, e também um trabalho com um texto: leitura, discussão sobre o tema e como tarefa foi pedido um resumo sobre o argumento discutido.

Foram apenas nos momentos de desenvolvimento das atividades com o texto que seu trabalho pedagógico pareceu aproximar-se da proposta das DCEs. Entretanto, parece que esses momentos são escassos, pois os alunos possuem o livro didático *Espresso* que deve ser trabalhado. Assim, na maioria absoluta do tempo, o trabalho pedagógico continua muito mais pautado em exercícios estruturais, privilegiando aspectos gramaticais e às vezes vocabulário (aspectos linguísticos). E ao efetuar esses exercícios é quase impossível dar ênfase à intenção social. Em sua maioria são exercícios abstraídos de um contexto, e quando são lacunas a serem preenchidas dentro de um texto, o destaque é apenas sobre a forma (gramatical ou linguística) e não no sentido do texto.

Com o terceiro ano nossa entrevistada afirma conseguir trabalhar com textos, e lhe questionamos se trabalhava com argumentos polêmicos, para o que respondeu ela positivamente. Na ocasião também nos relatou que alguns desses argumentos causaram desconfortos em sala de aula:

E...uma outra pergunta que eu gostaria de saber de você é, os argumentos, assim... você traz bastante argumentos polêmicos... em sala de aula... que dá discussão...

S.D -Trago.

Principalmente pra qual grupo...?

S.D - Principalmente pro segundo ano, segundo e terceiro anos né, porque... é... você precisa já ter um certo conhecimento de língua pra você poder articular suas ideias também, né, como é que você vai se posicionar diante de um tema polêmico se você não tem noção de estrutura de língua ainda e articulação de língua, né, então assim, a questão da, dos... problemas, da polêmica é mais voltado pras aulas onde trabalha diretamente a conversação. E já ocorreu, por exemplo, de quando você trabalha a questão do “mammismo”⁸⁰ na Itália, de você ter sogra e nora na mesma sala, e... a situação ficar complicada de ter que intervir porque aflorou de uma forma onde partiu pra agressão pessoal aí, você ter, eu tive que intervir, pedir pra que a gente, né, mantivesse a discussão dentro daquele, do, do tema sem levar pro lado pessoal, pra que não houvesse... problema mais sério, né. Então ocorre, sim, é, por exemplo, questão da... homo... da sexualidade, né, da diversidade sexual, essa também foi uma situação meio complicada em termos, como se... Normalmente as pessoas de mais idade tem uma visão meio... diferenciada, né, da diversidade sexual, é, eu, eu tinha um aluno que era homossexual... também foi uma questão delicada, mas né..., se tem que trabalhar pra contornar a situação. Então, essas, essas questões normalmente geram bastante polêmica em sala de aula, né. Mas não que isso seja problema, eu acho que muito pelo contrário é uma forma de fazê-los é, realmente tentar falar na língua que eles estão estudando.

Há na fala da professora a indicação das diferentes posições socioculturais, reveladas nas atitudes discursivas dos alunos de língua e cultura italiana LE. E, como já refletimos, no momento da enunciação concreta essas diferenças culturais são expressas, causando esses conflitos, deslocamentos, de que fala nossa entrevistada: porque “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p,289) para o qual os sujeitos respondem ativamente. Nesses momentos podemos perceber as fendas, os poros a partir dos quais podem ocorrer os deslocamentos *identitários*, os *hibridismos*, a constituição de novos sentidos na sala de aula, devido às *diferenças culturais enunciadas*.

Entretanto, são momentos, como já salientamos, escassos, dentro de um mar imenso do trabalho com a sistematização gramatical e com a prática de texto com a finalidade de *melhorar a pronúncia* dos alunos, os quais a professora sustenta que são textos preparados para a *prática da oralidade*.

⁸⁰ Fenômeno sociohistórico muito difuso na Itália, que diz respeito à tendência das mães italianas de protegerem seus filhos homens, interferirem em suas vidas; ou mesmo é um fenômeno que diz respeito aos filhos que habitam com seus pais, mesmo após uma certa idade adulta. No Brasil esse fenômeno é chamado de “geração canguru”.

E sobre o quê é o teu...trabalho, assim...?

S.D. - *O trabalho é... desenvolvido no PDE é sobre textos, pequenos textos, principalmente voltados para a oralidade. Que na minha opinião, os livros didáticos de italiano trabalham muito pouco a oralidade. Então você tem alunos que muitas vezes terminam o curso com problemas é... na fala né? Exatamente na pronúncia, por falta de atividade que desenvolva essa questão.*

O discurso da professora mostra de forma nítida a confusão instaurada na maior parte das salas de aula, sobre o que seja um ensino voltado para a comunicação discursiva e um ensino voltado para a reflexão das formas linguísticas: neste caso específico, a forma fonética. Assim como muitos outros docentes, os textos dos quais fala a entrevistada, não são enunciados, são apenas sinais, pois os sinais não demonstram posições valorativas, o sinal “faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção” (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 2009, p.96-97) com o qual os alunos praticam os sons da língua. Essa definição é contrária ao enunciado (falado ou escrito), *que sempre tem um autor* e limites claros: “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

E nesses fragmentos de discurso, **S.D.** demonstra que sua posição discursiva oscila, entre a crença de que está ensinando a língua italiana para a comunicação efetiva, mas que, no entanto, pelas vozes que lhe perpassam, posiciona-se dentro de uma concepção formalista de linguagem. Dessa forma, seu trabalho com o texto se pauta “apenas [no] material, [o texto é] apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o verdadeiro enunciado, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas de comunicação” (ibid, p.324). E respaldando o trabalho pedagógico da professora, na crença de que está realmente ensinando a língua italiana LE a partir dos textos, estão tanto o LD quanto os alunos.

Por outro lado, aparentemente, mesmo que esse modelo tradicional de ensino perpassa **D.M.**, parece que há, um pouco mais nitidamente, uma flexibilidade maior se comparada à posição adotada por **S.D.** frente à valorização de exercícios estruturais em sala de aula, mesmo que este seja o desejo dos alunos. Essa postura, destacada no discurso da entrevistada, vem do diálogo consigo mesma, ou seja, da releitura de sua prática passada, daquilo que já foi por vários anos testado, utilizado, em sua experiência de professora e que não se mostrou eficaz.

Percebemos esse deslocamento, na ênfase de seu discurso: *já fiz muito isso na vida de trazer vários [exercícios de sistematização] é, mas hoje em dia não mais, não acredito nisso*. Isto é, sua experiência passada aliada ao diálogo com a teoria e com a realidade imediata que se lhe apresenta fez-lhe modificar seu modo de pensar seu trabalho pedagógico em sala de aula. A professora entende que no ensino da língua está envolvido muito mais do que reflexões gramaticais e linguísticas.

Entretanto, como a própria entrevistada admite: ela se prende aos exercícios apresentados no livro didático (*Espresso*), que “já oferece esse suporte”, conforme vem especificado em seu índice. Na realidade, neste livro, há, em todo instante, um apelo à reflexão gramatical, impedindo os alunos de realmente praticarem a língua como prática social e nem mesmo de ampliar seus conhecimentos.

Por outro lado, ao ser questionada se trazia, ou se estava de acordo em trazer exercícios estruturais para o primeiro nível, a entrevistada disse: [...], *eu preferiria trazer coisas mais ligadas a vocabulário que permitisse já..., que eles pudessem, com um pouco de... né, falar mais coisa, assim, fazer é, é... textos, alguma coisa, quando digo vocabulário né, é, é trazer alguma coisa que permitisse, já, que eles fossem um pouquinho além, e não ficar...só [na gramática]*.

Comparando sua opinião àquela de *S.D.* sobre o trabalho com textos nos primeiros anos, há, por parte de *D.M.* uma atitude menos insegura, na tentativa de não se prender tanto a reflexões sobre itens gramaticais e linguísticos, sua preocupação se volta mais para o ensino efetivo da língua, para a comunicação. Essa sua preocupação está ligada às exigências dos seus coordenadores do curso de língua italiana LE do Celin, expressada no discurso da entrevistada:

D.S - quando eu comecei a dar aula né, todo mundo faz um curso pra vir trabalhar aqui (Celin), **uma recomendação muito forte de a gente trabalhar a parte da conversação, parte oral, né, então ... aproveita do próprio livro ali, já vai né e de outras coisas também**. Tenho insistido muito nisso, eu acho que com os níveis mais altos a gente faz porque já vem falando então porque não aproveitar. **E com os do segundo período, insistindo justamente pra que eles é... já comecem a falar desde cedo então muita ênfase nisso, mas claro que tem as leituras também**, há semestres do ponto de vista de leitura como esse quinto que eu falei, que você tem bastante coisa pra ler, então, daí também, né, fica dividido mas é... conversação é uma coisa muito...ah que a gente tem insistido né, porque ...não tem outro momento pra eles falarem italiano, dificilmente vai ter né.

Entretanto, mesmo percebendo no discurso de *D.M.* uma postura mais flexível em relação ao trabalho com exercícios gramaticais estruturais em sala de aula, ainda

podemos notar, assim como na posição discursiva de *S.D.*, que seu instrumento de trabalho, as vezes que a perpassam (formação acadêmica, LD), conduzem-na a uma posição com tendência forte ao ensino tradicional da língua italiana LE. *D.M.* salienta que desenvolve seu trabalho basicamente com aquilo que lhe oferece o livro didático, e esse material, como já nos referimos anteriormente, privilegia reflexões de formas linguísticas e gramaticais. Trabalhar com um LD que apresenta propostas pedagógicas tão tradicionais, contradiz as orientações gerais do Celin, no que se refere aos objetivos do ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Recordemo-nos que as orientações do Celin sobre o ensino da língua estrangeira se aproximam bastante das orientações para o ensino de línguas contidas nas DCEs. Isto é, o ensino da língua deve ir além do fator comunicação, deve privilegiar o aspecto intercultural, “pressupondo a ampliação de conhecimento de mundo, possibilitando a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e, portanto, um melhor conhecimento de si mesmo” (RELATÓRIO DAS GESTÕES 2004-2006 e 2006-2008, p.01).

Também perguntamos à entrevistada *D.M.*, se sempre trabalhava com atividades extras em sala de aula, a essa questão respondeu que quase nunca, e explicou o porquê dessa atitude:

[...] então, eu vou passar para o... material extra: na sala de aula, você... usa que tipo de material extra, ou você utiliza mais... somente o livro didático..., como é essa relação?

D.M. -Varia um pouco, aqui no Celin, normalmente, eu tenho, tenho tido nos últimos anos, ah, o quinto período, o quinto período é um período em que eu consigo fazer muito pouca coisa fora do livro. Porque o livro já te propõe... é..., muitas coisas, ele é bastante pesado. Quando eu tenho...

...É pesado em que sentido, assim?...

D.M -Ele tem muita coisa de conteúdo... muito texto, muita coisa de gramática, e eu, eu sigo mesmo, afinal o aluno comprou, claro que eu não levo ali ao pé da letra, mas eu procuro... eh... seguir. Grande parte eu acabo fazendo e vejo que os colegas também fazem, não é? Então... eu não fujo muito disso. E daí eu consigo fazer muito pouca coisa por fora. Quando tem um conteúdo, já no livro, um pouco mais tranquilo, normalmente o que acabo colocando... é... alguma música, algum vídeo... relacionado...

Por seu discurso, parece que a realidade social, na qual está inserida a entrevistada, exige que ela trabalhe quase que somente com o livro didático, em “respeito aos alunos”, não porque acredita que o livro didático *Espresso* seja bom ou adequado para o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Entretanto, ao prender-se quase que somente às atividades indicadas no livro didático, o ensino torna-se bastante falho, pois como já dissemos não há a possibilidade de construção de novos

conhecimentos, visto que a maioria das atividades apresentadas no livro tem apenas função pedagógica, voltada para a reflexão de determinadas formas linguística ou gramatical. Poderíamos argumentar, de modo superficial, como a grande maioria dos artigos da mídia o faz, que o trabalho pedagógico das professoras, com nuances bastante tradicionais, deve-se à falta de uma formação continuada mais aprofundada. Entretanto, essa argumentação não encontra eco, pois nos dois casos, tanto de **S.D.** quanto de **D.M.**, sempre que possível, fazem cursos, alguns na Universidade Federal:

<p><i>Falando do curso que você fez, você fez um curso... no PDE né? Foi produtivo pra você utilizar em sala de aula, foi produtivo pra você melhorar como profissional...?</i> S.D. - Nossa, foi muito bom!</p> <p><i>Em que sentido você...</i> S.D. - Assim é... eu voltei pra universidade. Você voltar, você estar na universidade enquanto estudante que quer fazer uma graduação e cheio de ilusão, cheio de perspectivas, diferentes da realidade é uma coisa. Você voltar para estudar na universidade depois que você já está atuando profissionalmente, você já conhece a realidade é outra bem diferente, porque você pode focar naqueles problemas que você encontra no dia-a-dia né. [...]</p> <p><i>E sobre o quê é o teu...trabalho, assim...?</i> S.D. - O trabalho é... desenvolvido no PDE é sobre, é... textos, pequenos textos, principalmente voltados para a oralidade. Que na minha opinião os livros didáticos de italiano trabalham muito pouco a oralidade. Então você tem alunos que muitas vezes terminam o curso com problemas é... na fala né? Exatamente na pronúncia, por falta de atividade que desenvolva essa questão.</p>	<p><i>E você é... fez Mestrado?</i> D.M. -Sim,</p> <p><i>Em?</i> D.M. -Estudos linguísticos, com foco em português para estrangeiros.</p>
--	---

Portanto, tanto **S.D.** quanto **D.M.** têm um conhecimento amplo sobre o que seja o ensino de uma língua estrangeira. Mesmo que o Mestrado de **D.M.** esteja relacionado ao ensino da língua portuguesa LE. Os teóricos de base para as reflexões sobre o ensino da língua estrangeira não se diferenciam muito, se pensamos, por exemplo, nos estudiosos dentro da Linguística Aplicada. Entretanto, verificamos uma prática bastante

distanciada da teoria, especialmente a de base sociointeracionista.⁸¹ Dessa relação entre prática e teoria, pretendemos discutir apenas sobre a concepção de língua e cultura.

3.3 Relação língua e cultura na visão das professoras

A língua, segundo Antunes,

[...] é parte de nós mesmos, de nossa *identidade cultural*, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: *Eu sou daqui*. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de *gente*, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a *língua mexe com valores*. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2003, p.22)

A partir dessa concepção de língua como parte de nossa constituição identitária, questionamos às entrevistadas como elas viam a relação língua e cultura, ao que elas responderam o seguinte:

<p><i>[...] como você é, vê primeiro a relação língua e cultura?</i> S.D.-Língua e cultura?</p> <p>É S.D - Eu acho que não existe língua sem..., não se tem como estudar uma língua, sem se estudar a cultura né... então você tem...é...a língua faz parte dessa cultura é, se manifesta através dela. Todas as manifestações são através da língua. E uma está inter-relacionada com a outra né?</p>	<p><i>Você poderia me definir assim...como definir não, mas como que você vê a relação língua cultura?</i></p> <p>D.M - Bom, daquilo que eu tenho sempre visto, mesmo como professora de português são coisas que você não consegue separar né, o que é um problema porque é..., a gente está fora da Itália, ah..., eu não vou pra Itália todo ano então, eu vejo como uma lacuna na, na formação né, não saber assim, mais sobre os italianos, sobre a Itália, sobre o que está acontecendo. A rigor não deveriam jamais se desvincular né?</p>
---	--

Há na colocação das duas entrevistadas semelhanças daquilo que entendem ser a relação *língua e cultura*: *todas as manifestações são através da língua (S.D.)*, *língua e cultura são coisas que você não consegue separar (M.D)*. Tanto **S.D.** quanto **D.M.** em seus discursos definem bem, teoricamente, essa relação sob o aspecto de modelos teóricos que contemplam a língua e a cultura como *prática social, em uma perspectiva sociointeracionista*. Ou seja, as professoras estão atualizadas com as discussões pedagógicas e metodológicas atuais sobre o ensino da língua.

⁸¹ Essa relação entre a prática docente e a racionalidade técnica ou a formação teórico metodológica, realidade nos cursos de formação continuada, merecem um estudo mais aprofundado.

Fixamo-nos principalmente no discurso de *D.M.* que exemplifica como é concebido esse modelo. Ela vê como um problema o fato de estar fora da Itália, argumentando: *eu não vou pra Itália todo ano então, eu vejo como uma lacuna na, na formação, né, não saber assim, mais sobre os italianos, sobre a Itália, sobre o que está acontecendo.* A entrevistada contempla a *cultura como prática social*, mas voltada para a cultura do outro, ou seja, há um *modo de agir* (GIMENEZ, 2002) dos italianos que precisa ser trabalhado em sala de aula com os alunos. E esses, por sua vez, são incentivados a fazer “um movimento para ‘entender’ e se comportar como o Outro” (ibid), como os italianos. Esse modo de olhar o ensino da língua e cultura estrangeira acaba sendo tradicional e há uma valorização maior da cultura estrangeira em detrimento da cultura do aluno, pois o aluno é levado a despir-se de si para incorporar a cultura do outro, sem, muitas vezes, nenhuma reflexão crítica.

Com essa finalidade, o livro didático, confeccionado na Itália, é uma fonte importante de referência para o professor e também para os alunos que vão para a sala de aula com seus estereótipos, suas crenças do que seja estudar a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) italiana(s), do que sejam os italianos e como esse aluno deve se comportar estando naquele país. Nessa perspectiva, para os alunos, a cultura estrangeira se reduz apenas a um conjunto de *artefatos culturais*, pois se aprende a língua por causa da música, da língua, das artes, do povo e não para a construção de novos sentidos, de novos signos, de uma visão crítica da própria cultura e também das culturas que compõem o país estrangeiro. Essa visão de ensino apenas *informa o aluno sobre a realidade* da Itália comparativamente, como se houvesse *uma* realidade apenas.

Essa prática difere de uma Abordagem que parte do conhecimento de mundo do aluno, no caso, uma Abordagem sociointeracionista intercultural, pois quando partimos “da discussão e compreensão do universo do aluno, as duas culturas e as duas línguas são contrastadas, não mais se fixando na situação do aprendiz como estrangeiro” (MEIRELES, 2002, p.10) **que deve aprender um modelo pronto de cultura**⁸².

Essa perspectiva sociointeracionista intercultural é semelhante à proposta de enunciado definida pelo círculo de Bakhtin, que é sociologicamente e historicamente constituído, e que possui como característica própria uma parte verbal (falada ou escrita) e uma parte extraverbal (presumida). Esta última diz respeito ao conhecimento

⁸² Grifo nosso

de mundo comum a todos os participantes daquela comunidade. Portanto numa perspectiva sociointeracionista,

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.

Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...]

Quando o horizonte real presumido de um enunciado é estreito, quando, como, no nosso exemplo, ele coincide com o horizonte real de duas pessoas sentadas na mesma sala e olhando a mesma coisa, então mesmo a mudança mais momentânea dentro deste horizonte pode se tornar a parte presumida. Onde o campo de alcance é mais amplo, o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1926] 1976).

A noção de enunciado prevê não somente a relação língua e cultura, mas principalmente os sujeitos do discurso. Assim, para que uma situação seja preche de sentido, seja um enunciado concreto, há a exigência de que os interlocutores sejam perpassados pelo mesmo presumido, mesmo não pertencendo ao mesmo contexto social se conhecemos o presumido podemos interpretar melhor o enunciado. Contrário aos modelos clássicos que veem a língua como algo totalmente independente dos sujeitos, o presumido perpassa a subjetividade dos sujeitos coletivamente: “O que eu conheço, vejo, quero, amo, etc, não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado.” Por essa razão, não há como dissociar o enunciado do contexto no qual foi gerado, “ele é como uma *senha* conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1926] 1976).

Essa definição de enunciado traz uma exigência fundamental para o ensino de língua estrangeira viva: que o aprendizado de uma língua deva partir do conhecimento de mundo do aluno, de sua vivência, de sua visão de mundo em relação a outros modos de ver o mundo. Nessa perspectiva de ensino não há espaço para a *nulidade* do sujeito em nome da outra cultura, não há espaço nem mesmo para a hierarquia de uma língua e cultura sobre a outra, mas sim para a *diferença cultural*, diferentes visões de mundo. Diferença essa que, como pudemos notar durante toda a nossa pesquisa, constitui a realidade social, constitui os sujeitos do discurso. Ou seja, o ensino deve ser o lugar dos “processos produzidos na articulação dessas diferenças culturais”, os denominados *entre-lugares*, lugar da *enunciação concreta*, nos quais “as experiências intersubjetivas

e coletivas [neste caso entre os alunos e professores da língua e cultura italiana LE], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 1998, 20).

Pelos exemplos apresentados, através do discurso de professores e alunos da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, do Celin e CELEM, não encontramos nas situações investigadas um trabalho com a língua e a cultura italiana que privilegie de forma permanente a prática discursiva, pois quando há prática discursiva há deslocamentos, há ampliação de sentido. Percebemos, na realidade, que o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula tende a salvaguardar a tradição escolar, de caráter formalista. Embora nossa entrevistada, professora do CELEM, mostrasse uma atitude de cunho maleável, agregando em sua prática pedagógica, um trabalho com textos com *temas transversais*, por exemplo, com o grupo de terceiro ano, notamos que, na maioria absoluta do tempo, o ensino da língua permaneceu nas reflexões de formas gramaticais e linguísticas. E o ensino da cultura, como já salientamos, permaneceu vinculado a uma concepção mais tradicional de cultura, veiculada, principalmente, pelo LD. Esse tipo de ensino não gera novos conhecimentos, nem a alunos e nem mesmo aos professores, porque reproduz aquilo que já se sabe, sendo apenas uma *compreensão passiva*, que, para Bakhtin, se assemelha ao reconhecimento:

A compreensão passiva do significado linguístico de um modo geral não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato [...]. Permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dubla, visando, no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite de seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido. (BAKHTIN, 2010, p.90)

Essa situação, a que presenciamos na sala de aula, leva-nos a notar a força da concepção normativa/formalista da língua, bem como a força da concepção tradicional de cultura em nosso contexto social. Concepção de cultura que apaga as diferenças entre os sujeitos, homogeneiza os grupos, silenciando os conflitos e a riqueza que está na diferença. Demonstramos, no primeiro capítulo, que a realidade social é uma *arena* de conflitos, na qual prevalece a diferença cultura, entretanto, no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, ainda é proeminente a concepção de língua e cultura de cunho mais tradicional, na qual prevalece uma visão de língua e cultura italiana homogênea. Parece-nos que um dos fatores fortes que contribuem para essa prática tradicional é a falta de espaços de vivência sociointeracionista em que o professor possa, além de

discutir aspectos teóricos relacionados a essa vivência, exercitar atividades que envolvam essa concepção de língua e cultura plural.

Considerações Finais

Nosso objetivo com este estudo foi tentar entender a concepção de língua(s) e cultura(s) (tradicional ou plural) ensinadas e percebidas no ensino da língua italiana LE, através dos instrumentos metodológicos à disposição dos professores, a partir de uma perspectiva sociointeracionista e intercultural.

Para tanto, tomamos como arcabouço teórico as noções de *enunciado* e *sujeito discursivo*, perpassado por várias *vozes sociais*, definidas pelo círculo de Bakhtin, bem como a concepção de *diferença cultural* e *sujeito híbrido*, definida por Bhabha. Assim como aqueles autores, Bhabha acredita que o sujeito se desloca na inter-relação, ou seja, na interação com outros sujeitos e outras culturas.

Definido nosso objetivo e o arcabouço teórico no qual nos apoiamos, iniciamos nosso primeiro capítulo fazendo uma reflexão sobre a ideia de linguagem, cultura e sujeito perpassado por várias vozes sociais, aproximando as ideias do círculo de Bakhtin às noções de *diferença cultural* e *sujeito híbrido*, definidas por Bhabha. O ponto de encontro entre essas duas teorias está na ideia de *enunciação*: um *entre-lugares*, em que acontecem os *deslocamentos mútuos* entre os sujeitos, entre as culturas, é também o lugar da *hibridização* e da *negociação e construção de novos sentidos, novas identidades*; é um local também onde não há espaço para o apagamento das *diferenças* e, sim, para o acolhimento delas.

A ideia de sujeito móvel, *híbrido*, heterogêneo se contrapõe à concepção de sujeito defendida por Pierre Bourdieu. Para o sociólogo francês, o sujeito, chamado por ele de *agente*, é constituído por um *habitus*, também sociologicamente incorporado, e atrelado a um capital (social, cultural, simbólico e econômico) que limita extremamente seu poder de ação dentro da sociedade. A tendência desse sujeito, na concepção de Bourdieu, é manter seu *status quo* devido ao *habitus social* que o constitui.

Nesse trilhar investigativo, fizemos uma incursão ao passado - mais especificamente à imigração italiana no Paraná, nos finais de 1800 e início de 1900 -, penetrando, na medida do possível, na *memória discursiva*, nos enunciados *já-ditos* (através de grêmios, instituições religiosas e laicas, rádio) sobre a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) e sobre o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

Pelas vozes sociais que perpassavam esses sujeitos, há pontos em seus discursos sobre a descendência italiana que se imbricavam, por terem intenções sociais convergentes; em outros se distanciavam (como exemplo, citamos o modo diferente de

olhar para a língua italiana padrão e local). Enquanto para alguns imigrantes a língua italiana era a língua do lugar do qual provinham, para outros o símbolo de *italianità* era a nova língua padrão italiana, a “Itália moderna”. E as diferenças entre esses sujeitos não se restringiam à língua: também a religião era algo que os distinguiu, causando conflitos entre eles.

Esses sujeitos, portanto, apresentavam posições valorativas diversificadas, por serem perpassados por *vozes sociais* diferentes (ora seus discursos mostravam-se mais tradicionais, ora mais plurais). Além das diferenças percebidas entre os imigrantes italianos, mostramos que, por outro lado, alguns membros da elite brasileira olhavam esses imigrantes sob uma perspectiva homogeneizadora e depositavam neles a esperança de salvar o Brasil. Defendemos que parte dessas *vozes sociais, híbridas*, sobre a *italianità*, a religiosidade, a raça superior europeia, mesmo que de forma modificada, revisitada, ainda ressoa na sala de aula de ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Dessa forma constatamos que é muito atual a afirmação de Bakhtin de que o mundo social é uma *arena de conflitos*, uma *heteroglossia*, para usar um termo caro a Bakhtin, onde há forças *centrípetas* e *centrífugas* de vozes e valores em constantes conflitos, em constantes disputas.

Devido a essas posições valorativas diferentes sobre a(s) língua(s) italiana(s), questionamos se houvera o ensino efetivo da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE no Colégio Estadual do Paraná nos anos precedentes a 1929, período em que a língua italiana LE constava no currículo para o ensino secundário. Nessa busca não encontramos nada referente ao ensino efetivo da língua neste Colégio. Entretanto, notamos que ocorreu, na época investigada por nós, o ensino da nova língua italiana padrão em instituições religiosas e privadas (ligadas aos imigrantes italianos). Quanto à esfera pública, documentos atestam que o idioma constava no currículo de ensino secundário (com o *status* de disciplina facultativa) desde a época da grande imigração italiana para o Brasil e foi desaparecendo aos poucos da grade curricular da escola pública secundária - sua última aparição foi entre 1929 e 1931.

No segundo capítulo, por sua vez, direcionamos nossa pesquisa para o campo do ensino de línguas, focando, principalmente, em estudos relacionados ao ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, sob um viés sociointeracionista e intercultural que contemplassem a ideia de sujeito *discursivo, híbrido*, perpassado por várias *vozes sociais* (heterogêneo), sujeito esse que se desloca na relação com o outro, a outra cultura. Com esse objetivo, fizemos uma pesquisa no banco de dados da CAPES, em

busca de estudos sobre o ensino da língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE na perspectiva sociointeracionista-intercultural. O único estudo encontrado, especificamente voltado para o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE sob o viés sociointeracionista-intercultural (CANTONI, 2005) tinha como objetivo principal mostrar que um trabalho pedagógico de perspectiva intercultural facilita a comunicação entre sujeitos de diferentes culturas. Entretanto, essa pesquisa não entrava na questão por nós defendida de um sujeito *discursivo, híbrido*, perpassado por várias *vozes sociais*, que se desloca na inter-relação com o outro, a outra cultura. Ao final de seu estudo, a autora apresenta uma unidade didática baseada em um livro feito na Itália que, segundo ela, tinha um viés intercultural, ou seja, facilitava o aprendizado da língua e cultura italiana LE.

O livro didático é um instrumento muito importante para o trabalho didático-pedagógico do professor em sala de aula, sendo muitas vezes o único mediador entre a cultura do aluno, do professor e do país-alvo. Entretanto, é uma fonte de *vozes sociais* de cunho bastante tradicional. Entre os vários estudos focados nesse instrumento, destacamos o que Janzen (1999) e Picanço (2003) desenvolveram sobre a concepção de linguagem e cultura que sobressai nos LDs, de alemão LE e espanhol LE respectivamente, a partir do conceito de linguagem do círculo de Bakhtin. A conclusão a que chegaram foi: a concepção de linguagem é geralmente estruturalista, com foco predominante em estruturas gramaticais e linguísticas. Quanto à noção de cultura, geralmente esta se apresenta com nuances que tendem muito mais à concepção de cultura tradicional, homogênea, que plural. Isto é, há a tendência de evitar situações de conflito e as personagens são geralmente estereotipadas, desprovidas de qualquer contexto social ou histórico.

Além disso, de modo geral, os manuais não são pensados para um tipo de público específico, mas para um aluno fictício qualquer, de qualquer parte do mundo. Por esse motivo, seus temas são superficiais, genéricos, e, em sua maioria, estranhos ao contexto social do aluno. Janzen (2005) salienta ainda que o ensino da língua baseado nesse tipo de informação descontextualizada não causa deslocamento no aluno, nem colabora para a construção de novos sentidos, novos conhecimentos, pois não se privilegia a cultura do aluno, sua visão de mundo: a relação com o livro didático não é ativa, não envolve troca ou mesmo conflitos e negociação de sentidos.

Referimo-nos também nesse capítulo a uma proposta de organização de um livro didático para o ensino da língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE da década de 1990 (ZANETTE; RIBEIRO, 1993/94). Esse livro, *Insieme*, foi pensado propositalmente

para estudantes brasileiros da escola pública do Paraná, por isso os temas escolhidos privilegiavam o conhecimento de mundo do aluno. Embora a proposta não contemplasse os sujeitos a partir de uma perspectiva heterogênea e não houvesse explicitamente, por parte das autoras, a preocupação com uma concepção de ensino sob o viés intercultural, os temas propostos privilegiavam essa dimensão do ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE.

Em seguida notamos, a partir do depoimento de professoras envolvidas com o ensino da língua italiana na época, que a proposta de Zanette e Ribeiro foi muito bem acolhida, tanto por professores quanto por alunos. Entretanto, com a facilidade de importar manuais didáticos da Itália, o livro-texto elaborado pelas pesquisadoras foi aos poucos sendo abandonado e, em seu lugar, foram sendo adotados livros didáticos importados diretamente da Itália. Argumentamos, tomando como exemplo o livro didático *Espresso*, utilizado no Celin e CELEM, para o ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, que esse foi um retrocesso. Além de não privilegiar o conhecimento de mundo do aluno, suas intenções sociais concretas para aprender a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE - percebemos, por exemplo, que os alunos do Celin tinham intenções sociais específicas para aprender a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, bem diversas daquelas apresentadas pelos alunos do CELEM -, esse livro didático apresenta uma cultura estereotipada da Itália, ou seja, homogênea e superficial. Não privilegia, por exemplo, as várias *vozes sociais* que fazem parte da realidade concreta daquele país, e os exercícios (diálogos, textos) apresentados, em geral, ressaltam as estruturas linguísticas e gramaticais.

No terceiro capítulo, através de dados empíricos, tentamos entender, a partir das escolhas metodológicas dos professores, a concepção de cultura (com nuances mais tradicionais ou mais plurais) que sobressai no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. Nossa investigação se deu através da observação empírica, de entrevista com professoras e questionário junto aos alunos do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin) e do Centro de Línguas Modernas do Estado (CELEM) da Escola Estadual Pedro Macedo, em Curitiba.

Com essa finalidade retomamos a noção de sujeito *híbrido*, perpassado por várias vozes sociais, que se desloca na inter-relação com o outro, apresentada no primeiro capítulo. Recordamos alguns dos discursos que circulavam na época da grande imigração italiana para o Paraná, pesquisada por nós, e que permanecem vivos na memória de alguns alunos e talvez dos professores, visto que alunos e professores são

seres sociais e historicamente constituídos. Relembramos também a reflexão feita sobre o livro didático *Espresso*, uma fonte de *vozes sociais* com nuance muito tradicional, que se faz presente na sala de aula como mediador entre a cultura do aluno, do professor e da Itália.

Esse manual não dá conta, ou melhor, não privilegia as intenções sociais práticas dos alunos: constatamos que havia intenções convergentes, mas também necessidades bastante diversas para que os alunos do Celin e CELEM quisessem aprender a(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE. No entanto, nos dois centros de línguas é utilizado o mesmo LD. Do questionário que aplicamos, vale notar que, para muitos alunos do Celin, entre as motivações que os levaram a estudar a língua italiana LE, está o fator *formação acadêmica*, enquanto o índice percentual entre os alunos do CELEM foi muito baixo ou nulo. Já o fator *descendência* foi muito mais acentuado pelos alunos do CELEM e menos acentuado entre os estudantes do Celin, embora as duas instituições apresentassem um número considerável de alunos com descendência italiana.

A esse conjunto de *vozes sociais* presentes na sala de aula acrescentamos as *vozes sociais*, mitos e crenças que perpassam alunos e professores na ideia do que deva ser o ensino-aprendizagem de uma língua - no caso específico, de uma língua estrangeira (ensino focado em formas gramaticais e linguísticas) -, e os estereótipos trazidos para a sala de aula do que seja a Itália e os italianos (incluindo professores e alunos). A cultura, para esses indivíduos, é um conjunto de *artefatos culturais*, ou seja, há a ideia disseminada de que aprender a língua é sinônimo apenas de aprender *sobre*: sobre o povo italiano, sobre suas músicas, sobre sua arte em geral, sobre suas regiões e não aprender a língua como elemento fundamental para a construção e ampliação de novos sentidos, de deslocamentos internos. Além disso, observamos que, dentro da sala de aula, também estão presentes as vozes provenientes das instituições escolares (que envolvem a formação de professores e instrumentos de avaliação de seu trabalho pedagógico).

Mostramos que há, no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, um emaranhado de *vozes sociais* de viés bastante tradicional envolvendo o trabalho pedagógico do professor. Dessa forma, questionamos: devemos manter esses mitos e crenças, trazidos para a sala de aula, ou contribuir para que nosso aluno construa novos sentidos e amplie seus conhecimentos?

No caso do ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, percebemos que há, por parte das professoras, uma conformidade bastante grande a uma prática formalista. Entretanto, notamos também, através de nossa observação empírica e da entrevista feita com essas professoras, que elas buscam se identificar com uma prática mais sociointeracionista e intercultural. Isso nos mostra que há espaço para a mudança, desde que as práticas possam acompanhar essa perspectiva teórico-metodológica. É importante pensar que o docente precisa ter espaços de vivência sociointeracionista e não apenas discutir as bases teóricas que a sustentam.

Para que haja uma mudança de foco na perspectiva teórico-metodológica, seria pertinente olhar a sala de aula sob a perspectiva da *diferença cultural*, um *entre-lugares*, onde ocorrem os hibridismos, novos processos *identitários* sem, no entanto, ocorrer o apagamento das diferenças, mas o acolhimento delas (BHABHA, 1998).

Tentar compreender as concepções de língua(s) e cultura(s) italiana(s) ensinadas e percebidas no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, através dos instrumentos metodológicos colocados à disposição das professoras, tomando como pressuposto teórico as noções de enunciado (verbal e extraverbal) e sujeito *discursivo*, *híbrido*, perpassado por várias *vozes sociais* (definidas pelo círculo de Bakhtin e por Bhabha) e a noção de *diferença cultural*, foi extremamente frutífero pelo fato de que pudemos notar que a língua e a cultura são constituintes de nossa formação identitária, nossa visão de mundo. E essa nossa formação e visão de mundo não são fixas, modificam-se na relação com o outro, com a outra cultura, no momento da enunciação concreta - se *hibridizam*, mas não se anulam totalmente. Há, portanto, a manutenção das diferenças culturais que constituem a identidade dos sujeitos.

Em vista disso, argumentamos em favor de pesquisas que pensem a questão do ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE sob o viés sociointeracionista intercultural (tomando como base a noção de *enunciado* do círculo baktiniano, *diferença cultural* e sujeito *híbrido*, perpassado por diversas *vozes sociais*), com o objetivo de avançarmos num ensino de língua realmente formador, que contribua para que “outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, [...] outro modo de ver o mundo, [...] causem [no professor/estudante] reconfigurações, rearranjos subjetivos, [enfim] novos saberes” (CORACINI, 2007, p. 152).

Não aprofundamos as respostas recolhidas do questionário referentes aos itens *Cite situações ou temas das aulas de italiano que você considera... motivadoras/desmotivadoras, interessantes/desinteressantes no ensino da língua*

italiana LE e Cite algumas semelhanças e diferenças entre Brasil e Itália que você aprendeu no curso de italiano... No entanto, acreditamos que analisar atentamente esses itens será relevante para se pensar em novas alternativas de ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, com as quais professores e alunos possam construir novos conhecimentos na articulação das diferenças culturais, em um movimento de inclusão dos sujeitos e não de exclusão. Pois, embora tenhamos contemplado o processo de assujeitamento (ao formalismo, às concepções tradicionais de cultura e sociedade, etc.) na análise das práticas dos sujeitos do ensino, neste caso especificamente falamos dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa, relacionados ao ensino da(s) língua(s) e cultura(s) italiana(s) LE, observamos também que, na relação com o outro, tendo a *diferença* como condição da interlocução, há espaço para o deslocamento desses sujeitos, construindo novos conhecimentos, novas formas de perceber outras culturas, outras *visões de mundo* e outras formas de pensar sobre si e sobre o outro.

REFERÊNCIAS

1. DEPOIMENTOS

PEREIRA, S.D. Entrevista concedida a autora, Curitiba, 07 ag. 2013.

MOHR, D. Entrevista concedida a autora, Curitiba, 13 ag. 2013.

2. FONTES ESCRITAS

BANCO DE DADOS CAPES: **Artigos, Dissertações e teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: janeiro e fevereiro de 2013.

CEP – Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná

1927: *Livro de instruções para os exames do curso seriado e de preparatórios, bem como para os exames de admissão nos institutos de Instrução secundária, no anno Lectivo de 1927. p.12, Rio de Janeiro.*

CONSEIL DÈ L'ÉUROPE. Un Nivel Umbral. Revista de Didática ELE. Biblioteca Histórica, n. 5, 2007, ISSN 18852211. Doc. em pdf.

QUESTIONÁRIO: Aplicado aos alunos CELEM (Colégio Estadual Pedro Macedo), Curitiba, maio 2013

QUESTIONÁRIO: aplicado aos alunos Celin da UFPR, Curitiba, de agosto a novembro 2013.

RELATÓRIO DAS GESTÕES 2004-2006 E 2006-2008 do CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE (Celin-UFPR), Curitiba, ano 2008.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ITALIANO DO ESTADO DE SÃO PAULO (APIESP). *INSIEME*, São Paulo, ano 1993-1994, n.4/5.

3. DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL/MEC/SEF. Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em nov e jan 2013/14.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em nov e jan 2013/2014.

4. LIVROS DIDÁTICOS

RIBEIRO, J. F. M.; ZANETTE, L. S. *INSIEME 2*. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

ZIGLIO, L.; RIZZO, G. *Espresso 1*. Edição atualizada: curso de italiano. Firenze: Alma Edizioni, 2008.

5. OBRAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M.M. *O discurso em Dostoiévski*. In: BAKHTIN, M.M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

_____. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1952/53] 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1988] 2013.

BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV/V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BAKHTIN/VOLOSHINOV, *Discurso na vida e discurso na arte [Slovo v zhini i slovo v poesie, 1926]*. Texto traduzido por C.A. Faraco e Cristóvão Tezza para fins didáticos, tendo como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art- concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academie Press, 1976. Doc. em pdf.

BARROS, D. L. P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso*. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 4ª Ed. Campinas: Unicamp, 2013, pg.29.

BHABHA. H.K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. Capítulo I. Compromisso com a teoria.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010, pgs.71-79.

_____. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011. Capítulo 3. Estruturas, *habitus*, práticas.

_____. **O Poder Simbólico**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU e PASSERON. **A Reprodução**. Livro 1: fundamentos de uma teoria da violência simbólica. Petrópolis: vozes, 2012, pgs.22-90.

BRAIDO, J. F. **O bairro que chegou num navio**. Ed. Lítero-Técnica, 1978.

BRAIT, B.; MELO, R. *Enunciado/enunciado concreto/enunciação*. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo. 2013, p.61-78.

BRUZ, I. M. **Análise de livros didáticos de Língua Inglesa sob o viés da Interculturalidade**. Dissertação (Mestrado) em Educação. UFPR, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/m2012.htm>. Acesso em: janeiro e fevereiro de 2013.

CHAGAS, R. V. C. **Didática Especial de línguas Modernas**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1967.

CAMBI, F. **Intercultura: fondamenti pedagogici**. Roma: Carocci Editore, 2008.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2006.

CANTONI, M. G. S. **A Interculturalidade no Ensino de Línguas Estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino da Língua Italiana**. Dissertação (Mestrado) em Estudos Linguísticos. UFPR, Curitiba, 2005. Disponível em:

<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2403/TESE%20MESTRADO%20GRAZIA%20DEFINITIVA.pdf?sequence=1>. Acesso em: dezembro 2012.

COLBACCHINI, P. **Guida Spirituale per l'imigrato italiano nella America, 1896**. Disponível em:

[file:///C:/Users/Downloads/04_Guida%20spirituale%201896%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Downloads/04_Guida%20spirituale%201896%20(3).pdf). Acesso em: mar de 2012.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: formação do Estado Civilizado**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1993, 2v.

FARACO, C.A. *Linguagem, escola e modernidade*. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.). In: **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49-59.

_____. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. Disponível em:

http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20CORNFLAKES_GIMENEZ.pdf. Acesso em: agosto de 2013.

HOFBAUER, A. **O Conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro**. Disponível em:

<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>. Acesso em: dezembro de 2012.

JANZEN, H. E. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de Língua Estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da Interculturalidade**. Dissertação (Mestrado) em Letras e Ciências Humanas. USP, São

Paulo, 1998.

_____. **O Ateneu e Jakob Von Gunten: um diálogo intercultural possível.** Tese (doutorado) em Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2005.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MEIRELLES, Selma M. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. EDUCAR EM REVISTA. **Dossiê: Linguagem e Ensino: temas e perspectivas.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.20, 2002, julho a dezembro.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin : conceitos-chave.** 5ª ed. São Paulo. 2013, p.151-166.

MARONGIU, P. **Breve storia della lingua italiana per paole.** Roma: Le Monnier, 2000.

MASCHIO, E.C.F. **A Escolarização dos imigrantes e seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianità e brasilianità (1875-1930).** Tese de Doutorado em Educação. UFPR, Curitiba, 2012. Disponível em:
http://www.ppge.ufpr.br/teses/D12_Elaine%20C%3%A1tia%20Falcade%20Maschio.pdf. Acesso em: out de 2013.

MATTELART, A. **Introdução aos estudos culturais.** São Paulo : Parábola Editorial, 2004.

PICANÇO, D.C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990):** as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba:UFPR, 2003.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes.** Cortez, São Paulo, 1983.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema:** a construção da nacionalidade. Disponível em:
<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>. Acesso em: maio de 2012.

SEYFERTH, G. **Colonização, imigração e a questão racial no Brasil.** Revista USP, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março/maio, 2002.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. *Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha.* In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org). **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas.** São Paulo: Boitempo, 2004. P.113-133. Disponível em:
http://www.academia.edu/342689/Hibridismo_e_Traducao_Cultural_em_Bhabha. Acesso em: janeiro de 2014.

TRINDADE, M.B.R. **Perspectivas sociológicas da interculturalidade:** a gênese. *Análise Social*, vol.xxviii (123-124), 1993 (4.º-5.º), 869-878. Disponível em:
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223292775S5wUL0ix4Wv26XQ7.pdf>.

Acesso em: fevereiro de 2013.

VECHIA, A. **Forjando identidades**: a educação dos imigrantes ‘italianos’ em Curitiba no século XIX. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. v. 1. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0636.pdf>. Acesso em: janeiro de 2012.

VILAÇA, M.L.C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras**: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. UNIGRANRIO. Duque de Caxias. Vol VII, n. XXVI, p. 73-88, Jul/Set 2008.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZOCA, E.V. **A construção do Colégio Santo Antônio para o processo de romanização da Igreja católica e para a manutenção da cultura italiana**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUCPR, Curitiba, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabelas Complementares de dados – CELIN e CELEM

7.1 Celin – Nível1 – Temas Interessantes e Desinteressantes da aula de língua italiana LE

Tabela 7.1 .1:Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível1

Temas Interes	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Conversaço						,00
Dialeos					1	5,56
Regiões italianas			0			0,00
língua bonita						,00
Diversidade Avaliação		2			2	11,11
Cult geral italiana		8		1	11	6,1
Tudo					1	,5
Voabulário			1		1	5,5
Gramática		2			2	11,11
Alimentação				1	1	5,56
Atividade Grupo			1	1	2	11,11
Mat. audio/vídeo			1		1	5,56
Outros			1		1	5,56
TT Alunos		10	5	3	18	100

Tabela 7.1.2 :Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível1

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	
	até 18	19-30	31-40	>40		
Perg. repetid.alun	0	0	0	0	0	0,00
Provas/notas		2			2	11,11
Diferença Escolaridade					0	0,00
Gramática		1	2		3	16,67
Sem resposta					2	11,11
Nada		5		3	6	33,33
Dialetos					0	0,00
Construção diálogos		1				5,56
Pouca conversaço		1			1	5,56
Atividade Grupo		1			1	5,56
Geografia Itália					0	0,00
Outros			1		1	5,56
TT Alunos	0	10	5	3	18	100

8.1 Celin – Nível2 – Temas interessantes e desinteressantes da aula de língua italiana LE

Tabela 8.1.1 :Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível2

Temas Interes	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Conversaço				1	1	11,11
Dialetos						0,00
Regiões italianas		1			1	11,11
Língua bonita						0,00
diversidade avaliação						0,00
Cult geral italiana			1	1	2	22,22
Tudo						0,00
Vocabulário						0,00
Gramática						0,00
Alimentação			1		1	11,11
Atividade Grupo		2			2	22,22
Fidelidade livro		1			1	11,11
Mat. audio/vídeo		1			1	11,11
Outros		1			1	11,11
TT Alunos		7	1	1	9	100

Tabela 8.1.2: Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível2

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Perg. repetid.alun					0	0,00
Provas/notas					0	0,00
Diferença Escolaridade					0	0,00
Gramática					0	0,00
Sem resposta			1		1	11,11
Nada		4		1	5	55,56
Dialetos					0	0,00
Construção diálogos					0	,00
Pouca conversaço					0	0,00
Atividade Grupo		1			1	11,11
Fidelidade livro		1			1	11,11
Geografia Itália					0	0,00
Outros					0	0,00
TT Alunos	0	7	1	1	9	100

9.1 CELEM – Primeiro Ano – Temas interessantes e desinteressantes da aula de língua italiana LE

Tabela 9.1.1 :Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE - CELEM/1ºANO

Temas Interes	IDADE				TT Respos.	
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Conversaço				2	2	4,55
Dialetos	2			1	3	6,82
Regiões italianas	2			4	6	13,64
Lingua bonita	1			2	3	6,82
Cult geral italiana	1	1	2	5	9	20,45
tudo			1	4	5	11,36
Musica	1	1		7	9	20,45
Alimentação		2	1	7	10	22,73
Ativid. Grupo		1		1	2	4,55
histor. Itália				3	3	6,82
Mat. audio/video	2			1	3	6,82
Outros	1	2	3	7	13	29,55
TT Alunos	6	6	5	27	44	100

Tabela 9.1.2:Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE - CELEM/1ºANO

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Perg. repetid.alun	2			1	3	6,82
Provas/notas				2	2	4,55
Difer. Escolarid.			1		1	2,27
Gramática		1		3	4	9,09
Sem resposta	2				2	4,55
Nada		2	3	16	21	47,73
Dialetos		1		1	2	4,55
Geografia Itália	1	1		1	3	6,82
Outros	1		1		2	4,55
TT Alunos	6	6	5	27	44	100

10.1 Celin – Nível3 – Temas Interessantes e Desinteressantes da aula de língua italiana LE

Tabela 10.1.1: Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível3

Temas Interes	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Conversaço	1	2	0	0	3	25,00
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Regiões italianas	0	1	0	0	1	8,33
Língua bonita	0	0	0	0	0	0,00
diversidade avaliação	0	0	0	0	0	0,00
Cult geral italiana	0	8	0	0	8	66,67
Tudo	0	0	0	0	0	0,00
Vocabulário	0	0	0	0	0	0,00
Gramática	0	1	0	0	1	8,33
Seminários	0	1	0	0	1	8,33
Música	0	3	0	0	3	25,00
Alimentação	0	3	0	0	3	25,00
Atividade Grupo	0	0	0	0	0	0,00
Mat. audio/vídeo	0	2	0	0	2	16,67
Outros	2	1	2	1	2	16,67
TT Alunos	1	10	0	1	12	100

Tabela 10.1.2 : Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível3

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Perg. repetid.alun	0	0	0	0	0	0,00
provas/notas	0	0	0	0	0	0,00
Difer. Escolarid.	0	0	0	0	0	0,00
Gramática	0	1	0	0	1	8,33
Sem resposta	1	4	0	0	5	41,67
Nada	0	1	0	0	1	8,33
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Construç diálogos	0	0	0	0	0	0,00
Pouca conversaç	0	0	0	0	0	0,00
Ativid. Grupo	0	1	0	0	1	8,33
Geografia Italia	0	0	0	0	0	0,00
Outros	0	3	0	1	4	33,33
TT Alunos	1	10	0	1	12	100

11.1 Celin – Nível4 –Temas interessantes e desinteressantes da aula de língua italiana LE

Tabela 11.1.1 : Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível4

Temas Interes	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Conversaço	0	1	0	1	2	20,00
Regiões italianas	0	1	0	0	1	10,00
Língua bonita	0	0	0	0	0	0,00
Cult geral italiana	0	3	1	2	6	60,00
Tudo	0	0	0	0	0	0,00
Vocabulário	0	1	0	0	1	10,00
Gramática	0	1	0	0	1	10,00
Música	0	1	0	2	3	30,00
Interpretação textos	0	1	0	0	1	10,00
Alimentação	0	0	0	0	0	0,00
Atividade Grupo	0	0	0	0	0	0,00
Mat. audio/vídeo	0	1	0	0	1	10,00
Outros	0	1	0	2	3	30,00
TT Alunos		5	1	4	10	100

**Tabela 11.1.2 :Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE -
Celin/Nível4**

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Perg. repetid.alun	0	0	0	0	0	0,00
provas/notas	0	0	0	0	0	0,00
Diferença Escolaridade	0	0	0	0	0	0,00
Gramática	0	1	0	1	2	20,00
Sem resposta	0	1	0	2	3	30,00
Nada	0	0	1	1	2	20,00
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Construção diálogos	0	0	0	0	0	0,00
Pouca conversaço	0	0	0	0	0	0,00
Atividade Grupo	0	0	0	0	0	0,00
Geografia Italia	0	0	0	0	0	0,00
Outros	0	2	0	0	2	20,00
TT Alunos		5	1	4	10	100

12.1 CELEM – Segundo Ano – Temas interessantes e desinteressantes da aula de língua italiana LE

**Tabela 11.1.1 :Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE -
CELEM/2ºANO**

Temas Interes	IDADE
---------------	-------

	até 18	19-30	31-40	> 40	TT Respos.	%
Conversaço	1		1	8	10	38,46
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Regiões italianas	0	0	0	0	0	0,00
Cult geral italiana	1	0	1	4	6	23,08
Tudo	0	0	0	3	3	11,54
Vocabulário	0	0	1	2	3	11,54
Alimentação	0	0	0	1	1	3,85
Gramática	0	0	0	1	1	3,85
Atividade Grupo	0	0	0	1	1	3,85
textos/leitura	0	2	1	3	6	23,08
Curiosidade Itália	1	0	0	1	2	7,69
Mat. audio/vídeo	0	1	2	1	4	15,38
Outros	0	1	0	2	3	11,54
TT Alunos	2	1	5	18	26	100

Tabela 12.1.2: Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE - CELEM/2º ANO

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Perg. repetid.alun	0	0	0	0	0	0,00
provas/notas	0	0	0	0	0	0,00
Diferença Escolaridade	0	0	0	0	0	0,00
Gramática	1	0	2	4	7	26,92
sem resposta	0	1	3	5	9	34,62
Nada	0	0	0	4	4	15,38
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Espera leitura/alun	0	0	0	1	1	3,85
geografia Italia	0	0	0	0	0	0,00
Outros				4		0,00
TT Alunos	2	1	5	18	26	100

13.1 Celin – Nível6 –Temas interessantes e desinteressantes da aula de língua italiana LE

Tabela 13.1.1 :Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível6

Temas Interes	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Conversação	0	0	0	0	0	0,00
Regiões italianas	0	0	1	0	1	16,67
Língua bonita	0	0	0	0	0	0,00
Cult geral italiana	0	1	2	2	5	83,33
Tudo	0	0	0	0	0	0,00
Vocabulário	0	0	0	0	0	0,00
Gramática	0	0	0	0	0	0,00
Música	0	0	1	2	3	50,00
Interpretação Textos	0	0	0	1	1	16,67
Alimentação	0	1	0	0	1	16,67
Atividade Grupo	0	0	0	0	0	0,00
Mat. audio/vídeo	0	0	1	2	3	50,00
Outros	0	0	2	0	2	33,33
TT Alunos	0	1	1	4	6	100

Tabela 13.1.2 :Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE - Celin/Nível6

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Perg. repetid.alun	0	0	0	0	0	0,00
provas/notas	0	0	1	1	2	33,33
Diferença Escolaridade	0	0	0	0	0	0,00
Gramática	0	0	0	1	1	16,67
Sem resposta	0	0	0	0	0	0,00
Nada	0	0	0	0	0	0,00
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Construção diálogos	0	0	0	0	0	0,00
Pouca conversação	0	0	0	0	0	0,00
Atividade Grupo	0	0	0	0	0	0,00
Geografia Italia	0	1	0	0	1	16,67
Outros	0	0	0	2	2	33,33
TT Alunos		1	1	4	6	100

14.1CELEM – Terceiro Ano – Temas interessantes e desinteressantes da aula de língua italiana LE

Tabela 14.1.1 :Temas Interessantes das aulas de língua italiana LE - CELEM/3ºANO

Temas Interes	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Conversaço	0	0	0	0	0	0,00
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Regiões italianas	0	0	0	1	1	12,50
Cult geral italiana	0	1	1	2	4	50,00
Tudo	0	0	0	0	0	0,00
Vocabulário	0	0	0	0	0	0,00
Alimentação	0	1	0	0	1	12,50
Gramática	0	0	0	0	0	0,00
Atividade Grupo	0	0	0	0	0	0,00
textos/leitura	0	0	1	1	2	25,00
Música	0	1	1	2	4	50,00
Curiosidade Itália	0	0	0	1	1	12,50
Mat. audio/vídeo	0	0	1	1	3	37,50
Outros	0	0	0	2	2	25,00
TT Alunos		1	1	6	8	100

Tabela 14.1.2:Temas Desinteressantes das aulas de língua italiana LE - CELEM/3ºANO

Temas Desinteres	IDADE				TT Respos.	%
	até 18	19-30	31-40	> 40		
Perg. repetid.alun	0	0	0	0	0	0,00
Provas/notas	0	0	0	0	0	0,00
Diferença Escolaridade.	0	0	0	0	0	0,00
Exercício Gramatical	0	1	1	3	3	37,50
Sem resposta	0	0	0	3	3	37,50
Nada	0	0	0	1	1	12,50
Dialetos	0	0	0	0	0	0,00
Espera leitura/alun	0	0	0	0	0	0,00
Geografia Italia	0	0	0	0	0	0,00
Outros	0	1	0	0	1	12,50
TT Alunos	0	1	1	6	8	100

ANEXO 2

Questionário aplicado junto aos alunos do Celin e CELEM

PESQUISA PARA FINS ACADÊMICOS

PARA RESPONDER A ESSE QUESTIONÁRIO NÃO É NECESSÁRIO

INDICAR O NOME, APENAS:

SEMESTRE EM QUE ESTÁ CURSANDO: () PRIMEIRO () SEGUNDO

() TERCEIRO () QUARTO () QUINTO () SEXTO

IDADE: () 18 ANOS () ENTRE 19 E 30 () ENTRE 31 E 40 () ACIMA DE 40

1. Cite algumas das motivações que o/a levaram a estudar a língua italiana:

2. Cite situações ou temas das aulas de italiano que você considera...

a) ... interessante, instigante ou motivador:

b) ...desinteressante, desmotivador:

3. Cite algumas semelhanças e diferenças entre Brasil e Itália que você aprendeu no curso de italiano:

Semelhanças:

Diferenças:

4. Dê uma nota de 0 a 10 para cada item:

“Estudar italiano é interessante porque...”

i) () amplio os meus conhecimentos culturais

j) () comunico-me com amigos via Internet

k) () ajuda-me a entender melhor a gramática

l) () sou de família/descendência italiana

m) () quero viajar para a Itália

n) () a história romana e a italiana me interessam

o) () gosto da cultura italiana

p) () outros

motivos

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO