

**DIALETOS
E LÍNGUA PADRÃO:
A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
DOS ITALIANOS EM PÁTRIA
E EM CONTEXTOS
DE IMIGRAÇÃO
(1861-2015)**

**DIALECTOS Y LENGUA ESTÁNDAR: LA EDUCACIÓN EN LENGUA ITALIANA EN PATRIA Y
EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN
(1861-2015)**

**DIALECTS AND STANDARD LANGUAGE: THE LANGUAGE EDUCATION OF THE ITALIANS
LIVING IN ITALY, AND CONTEXTS OF IMMIGRATION
(1861-2015)**

Paula Garcia de Freitas*

Luciana Lanhi Balthazar**

Manuela Lunati***

Universidade Federal do Paraná

RESUMO: Este artigo visa a apresentar a relação entre a língua italiana padrão e os dialetos da Itália na educação linguística dos italianos na Itália e no Brasil, um dos países para onde emigraram em busca de melhores oportunidades a partir da metade do séc. XIX. Essa relação é verificada com base no levantamento das principais medidas políticas e educacionais sancionadas pelos dois

* Doutora em Linguística (USFC), é professora adjunto de língua italiana da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: paulifreitas@hotmail.com

** Doutoranda em Letras pela UFPR. E-mail: lucianallbb@hotmail.com

*** Graduada em Ciências da Comunicação pela Universidade de Bolonha, é professora do Centro de Línguas da UFPR. E-mail: m.lunati@yahoo.it

países que apresentam, de certa maneira, um posicionamento e uma concepção de língua. Na primeira parte, analisa-se como essa relação aconteceu na Itália, uma relação instável, que passou por fases de forte antagonismo e outras, de aliança, uma vez que os dialetos eram usados para auxiliar no ensino/aprendizagem do italiano padrão. Na segunda parte, analisa-se como essa mesma relação se deu em contexto de imigração, com particular atenção ao Brasil, onde língua italiana padrão e dialetos se depararam com o português. A conclusão traz um balanço sobre a situação atual e as perspectivas para o ensino do italiano, tanto na Itália quanto no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: italiano; dialetos; educação linguística; política linguística; política educacional.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar la relación entre la lengua italiana estándar y dialectos en la educación lingüística de los italianos en Italia y en Brasil, uno de los países al cual emigraron en busca de mejores oportunidades desde la mitad del siglo XIX. Se analiza esa relación a partir de la recopilación de medidas políticas y educacionales sancionadas por los dos países que presentan, de determinada forma, un posicionamiento y una concepción de lengua. En la primera parte, se analiza cómo esa relación ocurre en Italia, una relación inestable, que pasó por fases de fuerte antagonismo y otras de alianza, ya que se usaban los dialectos para auxiliar la enseñanza y el aprendizaje del italiano estándar. En la segunda parte del trabajo, se analiza cómo esa misma relación se dio en contexto de inmigración, con especial atención al caso de Brasil, donde la lengua italiana estándar y dialectos se encontraron con el portugués. La conclusión presenta un balance sobre la actual situación y las perspectivas para la enseñanza del italiano, tanto en Italia como en Brasil.

PALABRAS CLAVE: italiano; dialectos; enseñanza de idiomas; política lingüística; política educativa

ABSTRACT: This paper aims to present the relationship existent between the standard Italian language, and the dialects used both in the language education of Italians living in Italy, and of Italians living in Brazil, to where they emigrated in search of better opportunities from the middle of the century XIX. This relationship is analyzed under the prism of different political and educational measures sanctioned by both countries, which somehow represent a subjective position on the language concept. Initially, the analysis was focused on how unstable such a relationship has been in Italy, varying from phases of great antagonism to phases of cooperation, since the dialects were used as a complementary tool in the teaching/learning process of the standard Italian language. Secondly, the analysis was focused on how this same relationship happened in the immigration context, particularly with regards to Brazil, where the Italian language and its dialects were mixed with Portuguese. Our conclusion offers an overview on the current stage, and the perspectives for the teaching of the Italian language both in Italy and in Brazil.

KEYWORDS: italian; dialects; language education; language policy; educational policy.

1 INTRODUÇÃO

Um país pode declarar uma ou outra língua como língua oficial e, para afirmá-la nessa posição, sancionar leis que impõem seu uso em uma ou outra circunstância. Tais ações são o que se entende por política linguística e, para Rajagopalan (2009), são prescritivas e normativas por excelência. Para Calvet (1996, p. 11), políticas linguísticas são "[...] as determinações das grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade" e o planejamento linguístico é a implementação de tais determinações. Para o autor, a política linguística envolve questões relacionadas à identidade, à cultura, à economia e ao desenvolvimento de um país e está intimamente ligada à noção de planejamento linguístico. Tais questões influenciam diretamente no contexto escolar.

Na Itália, a língua eleita como padrão convive há séculos com os dialetos, que não representam variedades locais da língua nacional. Conforme D'Achille (2003), assim como a língua padrão – constituída com base no fiorentino escrito, língua da cultura e da literatura – e as outras línguas românicas, como o português, por exemplo, os dialetos derivam do latim vulgar. Na visão de Avolio (2011), os dialetos não deveriam ser considerados *filhos* do italiano, e sim seus *irmãos*. Dessa forma, seria impróprio falar de "dialetos italianos", mas, como sugere o autor, seria mais oportuno o conceito de "dialetos ítalo-românicos" ou "dialetos da Itália". Significa dizer que, do ponto de vista histórico-linguístico, todos os dialetos da Itália poderiam ter o mesmo *status* de língua. Entretanto, a partir da unificação política, em 1861, a relação entre os "dialetos ítalo-românicos" ficou marcada pela valorização da variedade

escolhida como língua nacional, enquanto os demais dialetos foram relegados ao posto de variedades de baixo (ou nenhum) prestígio.

A relação conflituosa entre língua italiana e dialetos fica ainda mais evidente no contexto escolar. Tradicionalmente a língua padrão é valorizada na escola, que adota uma postura intolerante com as variantes dialetais, uma vez que trabalha com o normativo, isto é, com o certo e o errado e não dá espaço para o diferente (SOARES, 1984), quando o “diferente” é, na verdade, a língua mais familiar para o aluno.

Todavia, não se pode culpar somente a escola por valorizar ou discriminar uma ou outra variedade. A escola é reprodutora das hierarquias sociais e reflete o conjunto de medidas tomadas pelo poder político no que diz respeito à política linguística.

No caso específico da língua italiana e da sua relação com os dialetos, existem dois contextos que podem ser analisados para a compreensão do papel da instituição escolar na divulgação nacional e internacional da língua padrão nesses mais de 150 anos de unificação: o contexto em pátria e o contexto de imigração.

Nesse sentido, este artigo visa a apresentar a relação entre dialetos e língua italiana padrão na educação linguística dos italianos, desde a unificação aos dias de hoje, a partir do levantamento das medidas políticas e educacionais para o ensino do idioma. Na primeira parte, analisa-se como essa relação aconteceu na Itália, uma relação instável, que passou por fases de forte antagonismo e outras, de aliança, uma vez que os dialetos eram usados para auxiliar na aprendizagem do italiano-padrão. Na segunda parte, analisa-se como essa mesma relação se deu em contexto de imigração, com particular atenção ao Brasil, onde língua italiana e dialetos se depararam com o português.

2 O PAPEL DO DIALETO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA ITÁLIA

Nesta seção, será analisada a relação entre língua italiana padrão e dialetos na Itália em três períodos históricos diferentes: na Itália pós-unificada, na seção 2.1; durante o fascismo, na seção 2.2; e, finalmente, na seção 2.3, do pós-guerra até os dias atuais.

2.1 Escola e dialeto na Itália pós-unificada

Antes da unificação da Itália, o problema de uma relação escola-dialeto não existia. Os dialetos eram usados normalmente na comunicação oral por praticamente todos os falantes, analfabetos ou cultos. Os eruditos, além de se comunicarem em dialeto, produziam uma literatura em seus idiomas, ainda que limitada. O italiano, língua dos “clássicos” e codificada pela *Accademia della Crusca*¹, era usado somente em textos escritos e, mesmo assim, em determinadas situações. Um grupo ainda menor, de nobres e cléricos, usava o italiano também para a comunicação oral.

Nas escolas, quase sempre mantidas por religiosos, ensinava-se sobretudo o latim; um pouco de italiano, mas, em nenhuma hipótese, o dialeto, embora fosse, para a maioria da população, a língua materna.

Nos anos seguintes à proclamação do Reino da Itália, período no qual a italoфония ainda não estava difundida², a relação entre educação linguística e dialeto foi realmente conflituosa. A antiga exigência da unificação linguística e da superação das particularidades dialetais se tornou ainda mais urgente e se transformou em uma verdadeira dialetofobia, uma aversão ao plurilinguismo – especialmente no âmbito lexical. Assim, falar dialetos era visto como algo negativo.

¹ A *Accademia della Crusca* é a instituição mais importante da Itália destinada ao estudo e à conservação da língua nacional. Foi fundada em 1582, em Florença, com o objetivo, de acordo com a Enciclopédia Treccani, de separar a “fior di farina”, isto é, a “boa” língua, representada pelo florentino dos textos de Dante, Petrarca e Boccaccio, da “crusca”, dos farelos, isto é, dos dialetos.

² Conforme estimativas, calcula-se que o percentual de itálofonos teria sido de, no mínimo, 2% e, no máximo, de 9,5%. Um pouco maior parecia ser o percentual daqueles que tinham uma competência somente passiva do italiano (DE MAURO, 1991).

Esta situação não poderia deixar de afetar a escola. Com a unificação, foi estendida a todo o país a Lei Casati (REGNO DI SARDEGNA, 1859), que tornava os primeiros anos da *scuola elementare*³ gratuitos e obrigatórios a todos, princípio reforçado pela Lei Coppino (REGNO DI ITALIA, 1877), com a qual se pretendia tornar efetiva a frequência obrigatória para os dois anos iniciais⁴. Nos primeiros programas escolares da Itália pós-unificada (de 1860, 1867, 1888, 1894 e de 1905), eram constantes os avisos aos professores de evitar instruções em dialeto e de prestar atenção na pronúncia, da qual deveriam ser excluídas interferências dialetais. A ideia sobre a qual se baseavam esses programas era a do dialeto como uma “erva daninha” (*malerba*) que deveria ser eliminada para poder semear o “trigo”, isto é, a língua italiana.

A essa ideologia se opôs uma alternativa, apoiada por linguistas, historiólogos e pedagogos. Dentre esses, podemos citar Graziadio Isaia Ascoli, que via no bilinguismo um valor, um patrimônio a ser defendido e ampliado, como afirmou no prólogo do primeiro número do *Archivio glottologico italiano* (1873). Em 1874, no *IX Congresso Pedagogico di Bologna*, em sua fala sobre os problemas do ensino da gramática na *scuola elementare*, Ascoli retomou a questão e defendeu o “trabalho de comparação contínua” entre dialeto e língua no processo de educação linguística das crianças dialetófonas (apud RAICICH, 1982).

Desenvolveram-se assim, entre os séculos XIX e XX, diversos estudos dialetais (com a compilação de dicionários dialetais, seleção de novelas, cantos, provérbios, etc.) que parecem ter influenciado parcialmente a relação entre escola e dialeto. Os dialetos começaram a ser vistos como o lugar no qual estava depositada a alma do povo: tradições, folclore e cultura regional eram estudados e divulgados com grande – e, às vezes, ingênuo – fervor. Surgiu, dessa maneira, a ideia de que se podia ensinar o italiano através do dialeto, uma abordagem para o ensino da língua-padrão baseada na análise contrastiva com o dialeto, com tendência a valorizar analogias e diferenças entre as várias falas locais e a língua nacional.

Nesse sentido, entre os primeiros a defender essa visão está o filólogo Ernesto Monaci:

Que se procure realçar na consciência do povo a ideia do seu dialeto, convencê-lo de que todos na Itália, assim como em todos os outros países, somos bilíngues: que a fala aprendida no seio da nossa família não é menos digna de respeito do que a língua aprendida nas escolas. Os dialetos deveriam ter um espaço próprio na língua falada e estaria já em tempo de introduzi-los nas escolas.⁵ (MONACI, [1872?], p. 6, tradução nossa, grifo das autoras)

Veremos a seguir como tais ideias seriam aprofundadas nos anos do fascismo.

2.2 A política linguística durante o fascismo

Os estudiosos – dentre eles Klein (1986), Ragazzini (1985) e Romani (2004) – preferem falar de política linguística *durante* o fascismo, mais do que de política linguística *do* fascismo. Isto em virtude da descontinuidade e desorganização das leis, das declarações de princípio, das tendências e dos encaminhamentos que se registraram sobre o tema. Nesse panorama, interessam-nos as iniciativas que colocam em evidência o papel dos dialetos em relação ao tema da unificação linguística.

³ Também chamada de Scuola primaria, diz respeito aos cinco primeiros anos do ensino básico. Equivale ao atual Ensino Fundamental I, atendendo alunos de 6 a 11 anos.

⁴ Apesar da existência da obrigatoriedade de frequência, a grande difusão do trabalho infantil (tanto no campo quanto nas indústrias) fez com que o número de crianças que frequentavam a escola continuasse baixo: 43% no biênio 1863-1864. Em 1901-1902, o índice não superava 64% (ANTONELLI, 2008). A questão escolar só poderia ser resolvida após a questão social.

⁵ No original: “Si cerchi di rialzare nella coscienza del popolo l’idea del suo dialetto, persuaderlo che tutti in Italia, siccome anche nelle altre nazioni, siamo bilingui: che la favella appresa nel seno della nostra famiglia non è men degna di rispetto che la lingua da apprendersi nelle scuole. I dialetti dovrebbero avere un loro spazio nella lingua parlata e sarebbe tempo che, finalmente, se ne introducesse lo studio nelle scuole affinché quei tanti che s’affannano a far dimenticare il dialetto nativo per una lingua che non sempre conoscono, cessassero da questa loro opera disfattistica.”

Dentro dessa perspectiva, é obrigatório salientar a figura de Giuseppe Lombardo Radice⁶ que, nos anos de 1922 a 1924 – portanto, durante o fascismo e no mandato de Giovanni Gentile como ministro da Educação⁷ –, redigiu os programas ministeriais para os primeiros cinco anos de ensino obrigatório, a partir de 1923, introduzindo o uso das línguas regionais nos textos didáticos para as escolas. Lombardo Radice retomou, assim, a importância do dialeto, isto é, da língua materna do aluno, como instrumento para a aprendizagem da língua italiana: aluno, professor e livros didáticos falariam “a mesma língua”. O dialeto, para o pedagogo, representava não somente um dado linguístico, inegável como ponto de partida, mas, sobretudo, um dado cultural, uma expressão da tradição e do mundo interior do aluno que devia ser levada em consideração. Em suas palavras: “o dialeto [...] é a língua do aluno e, por isso, se é verdade que o foco da aula é o aluno, ele, o dialeto, é o único ponto de partida possível para um ensino linguístico”⁸ (RADICE, 1913, p. 173, tradução nossa).

Nasceu, assim, o método “Do dialeto para a língua”, que foi também o título de uma coleção de livros didáticos lançada em 1925 e composta por três manuais para o terceiro, quarto e quinto anos da *scuola elementare*. Embora considerasse o dialeto, o método o concebia como inferior à língua italiana, já que era entendido como um instrumento a ser utilizado somente de forma contrastiva, como dado comparativo ao italiano. De acordo com o Decreto-Real n. 2185 de 1º de outubro de 1923, era previsto:

- para o primeiro e segundo anos da scuola elementare: “estudo do dialeto e da cultura popular”;
- para o terceiro ano da scuola elementare: “noções práticas de gramática e exercícios gramaticais com referência ao dialeto”;
- para o quarto ano da scuola elementare: “pequenos estudos lexicais: a) famílias de palavras na língua italiana, b) anotações de frases e palavras dialetais de difícil tradução”;
- para o quinto ano da scuola elementare: “noções de gramática italiana com particular atenção à sintaxe e sistemática referência ao dialeto (pequenas novelas e cantos populares)” (ITÁLIA, 1923, grifos das autoras).

Além dos manuais citados, foram elaborados numerosos livros com exercícios de tradução dos vários dialetos para o italiano, dos quais muitos receberam aprovação da Comissão do Ministério da Educação para a análise dos livros didáticos⁹. Os títulos de alguns desses livros expressam por si só a percepção do dialeto na qualidade de língua familiar, como, por exemplo, *Noi ed i nostri nonni* [Nós e os nossos avós] (BABUDRI, 1924), *El parlar de la mamma* [A fala da mamãe] (BAZZANI, 1924), etc.; e também a imagem do idioma nacional que se pretendia divulgar, como, *Verso la lingua di tutti gli italiani* [Em direção a língua de todos os italianos] (ALVARO, 1924), *Dolcissimo idioma* [Dulcíssimo idioma] (CAMPO, 1924), *Dal dialetto genovese all'idioma gentile* [Do dialeto genovês ao idioma gentil] (CARBONE, 1924), etc.

Contudo, se, por um lado, os professores não se demonstraram, em sua maioria, hostis à introdução do dialeto nos programas para o ensino fundamental, por outro, os linguistas, os intelectuais e os políticos posicionaram-se preponderantemente contra. Tal posicionamento desfavorável foi motivado pela convicção de que o ensino do dialeto acabaria por prejudicar a unificação linguística nacional. Aliadas a essa motivação de cunho teórico, existiam as de cunho prático, que giravam em torno do problema da transcrição, da escolha do dialeto a ser adotado (aquele dos alunos ou aquele do docente?) e da formação dos professores.

Apesar da polêmica, o dialeto permaneceu nos programas escolares até que os sucessivos desdobramentos históricos e políticos decretaram a vitória dos opositores ao método “Do dialeto para a língua”. O clima que se instaurou foi caracterizado pela chamada “autarquia linguística”, ou seja, pela tentativa de eliminar qualquer elemento julgado “ameaçador” à língua nacional. Os dialetos regionais, junto com as línguas minoritárias (o alemão, no Trentino e no Alto-Adige, e o servo-croata e o esloveno, na Venezia-Giulia) e com as línguas nativas das colônias, foram vítimas da nova corrente purista.

⁶ Nascido em Catania, em 1879, formado em filosofia na Universidade de Pisa, professor do ensino fundamental e, entre os anos de 1911 e 1922, professor de pedagogia, na Universidade degli Studi, de Catania. Para um aprofundamento sobre a figura de Lombardo Radice, ver De Mauro (1980) e Gori (2008).

⁷ Na Itália, o ministério que se ocupa de questões educacionais é chamado de Ministero della Pubblica Istruzione.

⁸ No original: “[...] il dialetto [...] è la lingua dell'alunno, e perciò l'único punto di partenza possibile ad un insegnamento linguistico.”

⁹ Para um elenco completo, verificar Ascenzi e Sani (2005, p. 402-405).

Com o Decreto-Real n. 2473 de 31 de dezembro de 1925 (ITÁLIA, 1926), o ministro Pietro Fedele aboliu o dialeto da prova de admissão no sexto ano da *scuola elementare* e eliminou a proposta, manifestada por Lombardo Radice, de temas ligados à vida e às realidades locais. Sucessivamente, em 1929, a Comissão ministerial para os livros didáticos eliminou os livros com exercícios de tradução do dialeto e os materiais auxiliares de cultura regional. Depois, os novos programas de 1934, assinados pelo ministro Francesco Ercole, decretaram o desaparecimento, no terceiro ano da *scuola elementare*, dos exercícios relacionados ao dialeto e à tradução deste. No quinto ano da *scuola elementare*, aboliu-se a “sistemática referência ao dialeto” (DE MAURO, 1970, p. 340). Já no segundo ano, foram mantidos os exercícios referentes aos dialetos, entretanto, com fins de correção dos erros mais verificáveis na língua padrão que eram “favorecidos” por seu uso.

E esse foi o cenário da relação entre língua italiana padrão e dialetos que se instaurou na escola italiana durante o fascismo.

2.3 Do pós-guerra a hoje

O retorno à democracia não mudou muito a situação naquilo que diz respeito ao dialeto: ele continuou a ser percebido como um obstáculo para a aprendizagem do italiano. Nos programas escolares de 1945, a única referência feita ao dialeto dizia respeito ao professor, que devia “dar exemplo de boa leitura, evitando principalmente a pronúncia dialetalmente marcada”¹⁰ (ITÁLIA, 1945, p. 34). Também nos programas de 1955 (ITÁLIA, 1955), que permaneceram em vigor por trinta anos, as referências não são significativas.

A partir dos anos sessenta, entretanto, no campo da educação linguística, novas metodologias ligadas às mais diversas áreas de estudo, como o estruturalismo, o gerativismo e a sociolinguística, começaram a encontrar aplicações. As *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* [Dez teses para uma educação linguística democrática], elaboradas pelo GISCEL (*Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*), trazem indícios desse desenvolvimento. O documento procura traçar caminhos para romper com a educação tradicional para a formação dos italianos. A sétima tese resume o sentimento que levou o grupo a propor mudanças na educação linguística:

Esta [a pedagogia tradicional] revelou e revela toda a sua ineficácia somente no momento em que se confronta com a exigência dos estudantes provenientes das classes populares, operárias, rurais. A esses, a educação tradicional deu uma sumária alfabetização parcial (ainda hoje um cidadão entre três está em condições de semi ou total analfabetismo). O sentimento de vergonha das tradições linguísticas locais e coloquiais, de que elas são portadoras, o “medo de errar”, o hábito de se calar e de respeitar com deferência quem fala sem se fazer entender. Sem culpa subjetiva e sem possibilidade de escolha, muitos professores, mantendo-se às práticas da tradição pedagógica linguística, veem-se obrigados a executar o projeto político de perpetuação e solidificação da divisão em classes vigente na Itália. Sem querer e sem saber, os professores contribuíram para a exclusão precoce da escola massas indigentes de cidadãos (ainda hoje 3 entre 10 crianças não terminaram os estudos e são filhos de trabalhadores)¹¹ (GISCEL, 1975, p. 6-7, tradução nossa).

Em 1979, quatro anos após a redação do documento, o grupo viu algumas de suas propostas serem incluídas nos programas dos últimos três anos da *scuola elementare*.

¹⁰ No original: “[...] dare l'esempio della buona lettura, evitando principalmente le inflessioni dialettali.”

¹¹ No original: “[...] Essa ha svelato e svela tutta la sua [...] inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A questi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la «paura di sbagliare», l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).”

Na década de oitenta, felizmente, afirmaram-se alguns princípios pedagógicos, fundamentados, principalmente, nas pesquisas de âmbito linguístico, sociolinguístico e em linguística aplicada, tais como:

- a educação linguística procura valorizar o patrimônio linguístico do discente;
- o objetivo da aquisição do italiano não está em oposição a esta valorização; ao contrário, uma boa competência na língua materna (seja ela o dialeto¹² ou a língua do país de emigração) é a base para a aquisição de uma segunda língua;
- a presença de línguas diferentes na sala de aula é uma ocasião importante de reflexão metalinguística e de desenvolvimento da competência gramatical.

Assim, os programas da *scuola elementare* de 1985, por exemplo, afirmam que:

[...] toda criança tem uma variedade de códigos verbais e não verbais [...], desenvolveu uma capacidade de comunicação oral em uma língua e em um dialeto [...]. De fato estas características se manifestam e se compõem de várias maneiras de aluno para aluno. A escola levará em conta as diversidades, diferenciando as metodologias e os instrumentos em relação às exigências individuais de aprendizagem (ITÁLIA, 1985, p. 35, tradução nossa)¹³.

Fica claro a partir da leitura das *Lettere dagli Studenti d'Italia* (epistolário coletivo composto por cartas assinadas pelos estudantes e publicadas em jornais) o quanto uma didática baseada nesses princípios poderia agradar tanto aos alunos quanto aos professores. A carta a seguir foi enviada pelos alunos da *scuola elementare* de Striano, cidade da região de Nápoles, ao jornal *Domenica del Corriere*, do dia 26 de novembro de 1983:

O fato de o professor D'Angelo permitir que nos expressemos também em dialeto para chegar ao italiano, deixa-nos sempre entusiasmados: assim podemos facilmente expressar tudo aquilo que pensamos e sentimos. Ao contrário, não nos sentimos à vontade com os professores que nos repreendem, às vezes rispidamente, quando acontece, infelizmente, de falarmos em dialeto, que é a língua que conhecemos melhor (SICILLANI DE CUMIS; FERSINI, 1986, p.70, tradução nossa)¹⁴.

No entanto, a mudança no perfil do aluno da década de noventa e do início dos anos 2000 – o qual já aprendia a língua padrão em casa e tinha um contato maior com o italiano pelos meios de comunicação – levou à previsão de uma “morte” iminente dos dialetos. Os próprios linguistas defendiam a hipótese de uma rápida, progressiva e radical exclusão do dialeto dos recursos comunicativos – ou seja, do repertório linguístico – dos italianos. Na verdade, a situação atual é bem mais articulada e complexa do que aquela imaginada por aqueles que acreditavam no abandono do dialeto: não só o conhecimento do dialeto continua difundido entre milhões de falantes, mas a queda no uso do dialeto não ocorreu no ritmo esperado. Apesar de o uso exclusivo do dialeto ter diminuído, aumentou o uso alternado entre dialeto e italiano dentro da família, fora de casa, com amigos e desconhecidos. Ou seja, persiste, entre os italianos, um comportamento bilingue.

Nesse contexto, a escola continuou com objetivo (exclusivo) de ensinar a língua italiana. Em oposição, uma visão localista dos dialetos, apoiada principalmente pelo partido político *Lega Nord*, levou a posicionamentos populistas a favor da tutela das várias falas locais. Em 2009, o líder do partido, Umberto Bossi, em busca de visibilidade e movido mais por propósitos políticos do que pedagógicos, propôs à Comissão da Cultura da Câmara dos deputados a inserção do ensino obrigatório dos dialetos nos programas

¹² Hoje os italianos exclusivamente dialetófonos são pouquíssimos. Segundo pesquisa do *Istituto Nazionale di Statistica* (ISTAT, 2006), somente 16% da população fala exclusivamente ou predominantemente dialeto em família; 13,2 %, com amigos e 5,4%, com desconhecidos.

¹³ No original: “Ogni fanciullo ha una varietà di codici verbali e non verbali [...], ha maturato una capacità di comunicare oralmente in una lingua e in un dialetto [...]. Di fatto queste caratteristiche si manifestano e si compongono in modo diverso da alunno a alunno. La scuola terrà presenti queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze individuali di apprendimento.”

¹⁴ No original: “Il fatto che il professor D'Angelo ci permetta di esprimerci anche in dialetto per arrivare all'italiano ci rende sempre entusiasti: così possiamo più facilmente esprimere tutto ciò che pensiamo e sentiamo. Al contrario, non ci sentiamo a nostro agio con i professori che ci rimproverano, anche aspramente, quando ci capita purtroppo di parlare in dialetto, la lingua che meglio conosciamo.”

escolares. A proposta do parlamentar previa também a submissão dos professores a testes que avaliariam a sua preparação sobre a história, as tradições e o dialeto da região onde pretendesse ensinar.

O professor de Linguística Luca Serianni (2010), autor dos novos programas ministeriais para os *licei*¹⁵, em uma entrevista para a revista *Il Giornale di Lettere e filosofia.it*, declarou considerar a proposta de Bossi inviável. De acordo com o linguista, os dialetos não podem ser ensinados por várias razões: eles são mutáveis, uma vez que são a viva, espontânea e informal expressão dos falantes; na maioria dos casos, eles não têm uma literatura e não passaram por uma standardização em gramáticas e dicionários; e, acima de tudo, eles são muito numerosos. Na Itália, existem aproximadamente 10.000 dialetos, sem alguma unidade regional, e, mesmo em regiões com forte conotação dialetal (como o Vêneto no Norte e a Campânia no Sul), não existe um dialeto (de uma província, de uma cidade ou até de um bairro) que tenha se imposto sobre os outros.

Mesmo respeitando a opinião de Serianni, segundo a qual o dialeto não pode ser ensinado na escola, resta aberta a questão se eles devem ser, de alguma forma, valorizados.

As próximas seções serão dedicadas à repercussão do quadro acima apresentado, ou seja, o ensino da língua italiana e dos dialetos, mas em contexto de imigração, como foi no Brasil, um dos países que recebeu um grande número de imigrantes italianos.

3 DIALETO E “GRAMATICAL” NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DOS IMIGRANTES ITALIANOS NO BRASIL

As próximas seções destinam-se à análise do ensino da língua italiana e dos dialetos da Itália no Brasil e, para tanto, foram assim delimitadas: na seção 3.1, será verificado como a língua italiana é vista no Brasil; na seção 3.2, serão apresentadas as primeiras providências para o seu ensino em solo brasileiro; na seção 3.3, serão relatadas as dificuldades encontradas durante o ensino; na 3.4, serão vistos alguns conflitos ocorridos entre língua italiana, dialetos e português; e, na última seção, 3.5, será apresentado um panorama atual da situação dos dialetos e da língua italiana no Brasil.

3.1 *Status* da língua italiana no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) prevê a inclusão de uma língua estrangeira no currículo a partir da 5ª série (atual 6º ano), dentro das possibilidades da instituição. A Lei abre espaço também para que a escola trabalhe com várias línguas estrangeiras ao mesmo tempo (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sugerem que a escolha pela língua dependa da função que ela desempenha na sociedade. No atual momento histórico, a língua inglesa e, em certa medida, o espanhol, ocupam destaque nos currículos escolares e na preferência do aprendiz. A primeira, segundo os PCNs, por dar “[...] acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (BRASIL, 1998, p.65). A segunda, pela proximidade geográfica e pelas relações estabelecidas com os países da América Latina, como o MERCOSUL, por exemplo.

O mesmo documento enfatiza a importância de se trabalhar com as outras línguas (francês, italiano, alemão, etc.), principalmente em contextos e regiões em que desempenhem alguma função, como já dito. Contudo, embora o italiano tenha mundialmente o *status* de língua de cultura (D'ACHILLE, 2003), na sociedade brasileira, ele não desempenha uma função comunicativa precisa, nem mesmo em contextos em que houve imigração.

Carboni (2008) mostra que, desde a chegada dos imigrantes oriundos da Península, existem dois fenômenos sociolinguísticos que caracterizam as comunidades ítalo-brasileiras, rurais e urbanas: a diglossia e o nivelamento linguístico-dialetal, em que estão

¹⁵ Também chamada de *scuola superiore*, diz respeito à segunda parte do ciclo de instrução na Itália. Equivale ao Ensino Médio brasileiro, atendendo alunos de 14 a 18 anos.

envolvidos, principalmente os dialetos italianos, a língua italiana – também chamada “gramatical” – e o português, com um altíssimo nível de instabilidade e variedade.

O nivelamento linguístico-dialetal ocorre quando há o hibridismo de códigos diferentes, dando origem a uma nova variedade de língua. Já a diglossia ocorre quando os falantes, em contextos distintos, usam uma ou outra língua, demonstrando, portanto, um uso funcional diferenciado.

No Brasil, considerando o português, os dialetos e o gramatical, os italianos preferiam usar o português para situações mais formais e o dialeto em situações familiares ou com amigos, e o nivelamento linguístico-dialetal que se instaurava nas comunidades italianas era um híbrido dos vários dialetos (m. q. *koiné*), segundo Carboni (2008). Isso porque os imigrantes italianos que se instalaram no Brasil provinham de regiões diferentes e eram, em sua maioria, dialetófonos¹⁶, isto é, não usavam a língua italiana padrão. Na verdade, quando os imigrantes começaram a chegar, por volta de 1870, o país “Itália” ainda não estava consolidado como uma entidade política: a Itália se tornou um país somente em 1861 e, conforme a proclamação de Massimo D’Azeglio (1862?), escritor e político italiano, era chegada a hora de “[...] fazer também italianos”¹⁷.

3.2 Primeiras medidas para a difusão do italiano no Brasil

A construção de uma identidade “italiana” começou a ser feita dentro e fora da Península. Camponeses, operários, artesãos, outrora vênnetos, trentinos e lombardos, não só se tornaram, no país que os hospedava, pequenos empreendedores ou proprietários de terras, mas também foram caracterizados apenas como “italianos”. Segundo o novo governo itálico, esses novos cidadãos mereciam uma educação de qualidade, oferecida pelas associações de mútuo socorro, cujo objetivo era o de defender a cultura italiana por meio do ensino da língua.

No Brasil, assim como em outros países que receberam imigrantes italianos, instituíram-se escolas estatais mantidas pelo governo do país recém-unido para a difusão da cultura e da língua eleita como padrão. Esse investimento, segundo Pertile (2009, p. 99), escondia o receio de que, caso o emigrado se naturalizasse, deixasse de investir na Itália e de enviar dinheiro aos parentes que ali tinham ficado.

Percebe-se que as medidas para a difusão do idioma partem da Itália. O Brasil não tinha uma política que previsse o ensino do italiano, nem mesmo como língua estrangeira (LE). Por exemplo, nas reformas curriculares do Colégio Pedro II, instituição idealizada para ser uma escola modelo para o Brasil na formação de pessoas cultas, o italiano aparece como língua facultativa depois da Reforma Couto Ferraz, de 1854, e é excluída do plano educacional da instituição com a lei de 1870 (VIDOTTI, 2012), no auge da primeira onda de imigração italiana.

Nesse sentido, o Brasil não se esforçaria para “fazer italianos” e, isso seria, se assim o quisesse, encargo do governo italiano. Apesar do empenho para a promoção do italiano padrão entre os emigrados no Brasil, a língua teve uma fraca penetração na educação dos imigrantes, já que sempre teve que competir com os dialetos. Na próxima seção, veremos alguns dos motivos que geraram esse fracasso.

3.3 O desafio de ensinar italiano aos imigrantes

Dentre os motivos que justificam a fraca penetração do italiano na educação dos imigrantes estava a dificuldade de encontrar bons professores italianos nas primeiras décadas da imigração - fim do século XIX e início do XX. Conforme Carboni (2008), na maioria das vezes, era o mais culto (ou o menos inculto) da comunidade que ensinava, em dialeto, os fundamentos de cálculo, leitura e escrita.

¹⁶ Ver nota de rodapé 5.

¹⁷ O célebre aforismo proclamado por Massimo D’Azeglio foi: “L’Italia è fatta, facciamo gli italiani” [a Itália está feita, façamos os italianos].

Maestri (2000, p. 76) relata que, nas colônias fixadas no sul do Brasil, as aulas eram precárias, dadas em troca de um pouco de dinheiro ou de produtos e, em geral, aconteciam em casa, apesar do governo brasileiro, por meio da Lei Provincial n. 771, de 4 de maio de 1871 (RIO GRANDE DO SUL, 1871), ter decretado que fossem criadas salas de aula para a atuação de professores locais que conhecessem a língua italiana.

Outro fator que influenciou o ensino da língua italiana no Brasil foi a falta de identificação dos italianos com a instituição “escola”. Bem sabemos que a escola é responsável pela difusão de um idioma tido como “oficial”, além de ser o lugar por excelência onde se dá a alfabetização. Para os italianos, a instituição não tinha uma função bem definida, já que grande parte dos emigrados era analfabeta. Segundo dados ISTAT (2011)¹⁸, em 1871, 10 anos após a unificação, 69% da população italiana ainda era analfabeta.

Além disso, ressalta-se a forte influência que a Igreja teve na relação entre imigrante e língua italiana padrão nos primeiros anos de imigração. A religião, com suas tradições, festas e rituais, foi marcante na elaboração da identidade italiana. Vale lembrar que a língua de comunicação com os fiéis era o dialeto, enquanto a língua litúrgica era o latim (MANFRÓI, 1999). Por essa razão, como afirma Pertile (2009), o clero, no Brasil, não via com bons olhos o ensino da língua italiana, cuja difusão foi combatida para que os católicos não participassem da vida política italiana, o que, pelo contrário, era o objetivo das associações de mútuo socorro e dos agentes diplomáticos (MAESTRI, 2000).

Apesar de todos esses empecilhos para a difusão do idioma padrão, os esforços do governo italiano continuaram e até se intensificaram no período fascista, quando técnicos e professores formados na Itália foram enviados ao Brasil para ensinar, além de outras disciplinas, o italiano aos seus compatriotas. Entretanto, de acordo com Carboni (2008), a concepção de escola elaborada pelo imigrante de um lado e os métodos, os programas, os conteúdos e até o calendário escolar de outro, não condiziam com a realidade local e, assim, o ensino ficava prejudicado.

3.4 Italiano, dialetos e português

O conflito no Brasil não se dava somente entre língua italiana e dialetos, línguas maternas dos imigrantes. Neste novo cenário, havia um terceiro personagem: a língua portuguesa que, por razões sociais, políticas e geográficas, levou vantagem, uma vez que “os imigrantes preferiam que os filhos aprendessem o português e pouco se importavam com o italiano-padrão, já que não lhes havia sido útil nem mesmo na pátria-mãe” (PERTILE, 2009, p. 102).

Até as primeiras décadas do século XX, o governo brasileiro não se opunha aos costumes ou à língua usada pelo imigrante, proporcionando ao recém-chegado uma sensação de liberdade. Para Pertile (2009), tratava-se de uma falsa liberdade, uma vez que, colocando pessoas de diferentes origens em um mesmo espaço físico e social, uma língua seria escolhida para ser veículo de comunicação; e essa língua, segundo a autora, foi o português.

O golpe fatal aos dialetos e à língua italiana ocorreu na década de 1930, quando o Brasil mudou de postura e implementou um projeto nacionalista que excluía qualquer forma de organização autônoma da sociedade que não fosse ligada ao Estado. O Decreto-Lei de Getúlio Vargas de 25 de agosto de 1939, em seu artigo 16, exigia que todas as prédicas religiosas fossem feitas em português (BRASIL, 1939b). Em 1942, por meio de editais de segurança pública (ex. SANTA CATARINA, 1942), proibiu-se o uso das línguas de origem em qualquer ocasião, principalmente as que se relacionavam aos três países inimigos na 2ª Guerra Mundial: Alemanha, Itália e Japão.

No contexto escolar, o Decreto-Lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL 1939a) normatizou sobre o livro didático e proibiu a utilização de publicações que não fossem escritas na língua nacional para o nível da escola elementar. Essa medida de impacto

¹⁸ O Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) é o órgão estatístico do governo italiano que tem o objetivo de recolher e organizar dados essenciais da vida econômica e demográfica do país a fim de gerar recenseamentos da população, das atividades produtivas e dos serviços e de pesquisas por amostragem de famílias (consumo, trabalho, aspectos da vida cotidiana, saúde, segurança, lazer, uso do tempo etc.). No Brasil, este serviço é realizado pelo IBGE.

didático-pedagógico foi reforçada com o Decreto-Lei n. 3.580, de 3 de setembro de 1941 (BRASIL, 1941), que enfatizou a proibição da importação de livros didáticos e a produção local de livros escritos em língua estrangeira.

A industrialização e a urbanização também contribuíram para o enfraquecimento estrutural, funcional e de prestígio tanto do italiano-padrão quanto dos dialetos. Para Pertile, o progresso causou a segregação dentro do próprio grupo de imigrantes e contribuiu para o enfraquecimento dos falares italianos. Nas palavras da autora:

[...] há um novo grupo de descendentes, mais urbanos e enriquecidos, que vê os menos favorecidos e rurais como colonos, no sentido pejorativo do termo, inferiorizando-os social e linguisticamente, seja pelo falar dialetal, seja pela fala do português com forte pronúncia italiana (PERTILE, 2009, p. 80).

Para Frosi et al. (2010, p. 44), o português, no caso do bilinguismo no Sul do Brasil, "assume uma posição dominante e goza de um certo *status* por influência política, cultural e econômica do grupo majoritário" e, além disso, é a língua oficial do país. Os dialetos italianos, por sua vez, "[são preteridos] por representar o grupo minoritário, de nível socioeconômico e cultural menos favorecido".

Assim, no imaginário coletivo brasileiro, as línguas italianas perderam prestígio, não merecendo uma política de ensino nem mesmo nas regiões em que haveria alguma razão, seja para o resgate das tradições ou da italianidade. Frosi (1996), constatou que os ítalo-brasileiros situados no sul do país, mais especificamente no Rio Grande do Sul, sentem vergonha de assumir sua italianidade e revelam atitudes negativas em relação à sua origem.

3.5 Dialetos e língua italiana: um panorama das últimas décadas

Apesar da perda de prestígio, o governo italiano continuou a incentivar a divulgação da língua e da cultura italiana entre as segundas e terceiras gerações dos imigrantes que viviam em outros países, por meio de leis e decretos que previam verbas para as associações comprometidas com a formação dos filhos dos trabalhadores italianos no exterior. Exemplos são o Decreto Legislativo Italiano n. 297, de 19 de maio de 1994, art. 636 (ITALIA, 1994), e a Lei n. 153 de 1971, que dispunham sobre a promoção linguístico-cultural a favor da "coletividade italiana no exterior" (ITALIA, 1971), principalmente por meio dos cursos de língua e cultura italiana.

Os descendentes dos imigrantes italianos passaram então a demonstrar o desejo de reanimar a identidade étnica de origem, da qual a língua constitui um elemento fundamental. De fato, a vergonha étnico-linguística dos ítalo-brasileiros em relação à sua origem e sua língua, segundo Frosi et al. (2010), está, finalmente, tomando uma nova direção. De acordo com a autora gaúcha, a partir de 1975, com as comemorações do centenário da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, houve um momento de reflexão propício para a mudança e um forte movimento de revalorização da cultura italiana.

No Brasil, as maiores associações que gerenciam os fundos públicos italianos para a difusão da língua concentram-se nos estados de máxima presença de ítalo-descendentes: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. A criação da maioria dessas associações, conhecidas como entes-gestores, ocorreu na primeira metade dos anos de 1990, estimulada por motivos econômicos e políticos, dentre os quais a grave crise econômica ocorrida no Brasil, depois da Ditadura Militar, que nutriu nas comunidades de ítalo-descendentes a esperança de encontrar na Itália a solução para os próprios problemas. Outro fator relevante para a criação e ampliação dos cursos oferecidos por essas associações foi o baixo custo para o aluno, já que, até pouco tempo atrás, eram subsidiados quase que completamente pelo governo italiano. Nos últimos anos, contudo, esse quadro tem mudado em virtude do duro corte de verbas realizado pela Itália nesse setor.

Há que se observar, ainda assim, que, com relação ao recrutamento de professores, quando os primeiros cursos populares da Lei 153 (ITALIA, 1971) começaram a ser oferecidos no Brasil, as associações procederam da mesma maneira que os primeiros imigrantes: escolheram, na comunidade local, italianos ou mesmo brasileiros com alguma competência linguística em italiano para dar aulas desse idioma.

É importante ressaltar que, em muitas comunidades, o conhecimento linguístico do professor não era em língua italiana, mas em dialeto, já bem distante daquele de origem, permeado pela língua portuguesa. O material didático, elaborado por italianos para a divulgação da língua italiana padrão, não levava em consideração a cultura e a italianidade locais, tampouco os dialetos, o que dificultava o ensino, a aprendizagem e a identificação com a cultura por parte dos descendentes.

Para a formação dos professores, os promotores de tais iniciativas recorriam a duas universidades italianas para estrangeiros, a de Siena e a de Perugia, que, segundo Carboni (2008), eram incumbidas de dar os fundamentos de metodologia de ensino de línguas, além de cursos de língua italiana. Mais uma vez, a exemplo do que aconteceu na era fascista, o método, o material, os programas e conteúdos propostos pelas universidades não condiziam com a realidade local.

Hoje, além dos cursos organizados pelos entes-gestores, o ensino da língua italiana se dá também em escolas públicas. Entretanto, os números demonstram a pouca relevância que é dada à disciplina. No Estado de Santa Catarina, por exemplo, em 2009, as escolas que ofereciam o idioma na educação básica como matéria optativa eram apenas seis: EEB Francisco Mazzola (Nova Trento), EEB Padre Izidoro Benjamim Moro (Lindóia do Sul), EEB Domingos Sávio (Ascurra), EEB Osvaldo Cruz (Rodeio), EEB Governador Bornhausen (Arroio Trinta) e EEB Frei Evaristo (Iomere). O número total de alunos era de 1489 e as aulas eram ministradas por 10 professores efetivos¹⁹. Em novo levantamento realizado em 2012, foi constatado que apenas em 10 escolas do Estado se ensina italiano e que o número de professores contratados é significativamente pequeno: 13 professores para todo o Estado²⁰.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA

Por meio do levantamento das medidas políticas e educacionais para o ensino da língua italiana tomadas pela Itália e pelo Brasil, no contexto de imigração, foco deste estudo, pode-se perceber que a relação entre dialetos e escola, ou, como propõe Avolio (2011), entre culturas regionais e didática, foi sempre muito difícil e controversa, tanto num país quanto no outro.

Na Itália, desde a unificação, tendências definidas como “dialetofóbicas” conseguiram, mesmo com alguns momentos de certa consonância entre língua e dialetos, ser privilegiadas na elaboração dos programas de ensino e disposições ministeriais. A tendência da escola italiana foi ignorar o patrimônio linguístico e cultural do aluno, vendo os dialetos, quase que exclusivamente, como uma inevitável fonte de erros de pronúncia, ou mesmo como motivo de chacota.

No Brasil, não foi diferente. Mesmo tendo sido o dialeto a língua em que se fundava a italianidade dos imigrantes, a escola mantida pelo governo italiano tentou, a todo custo, incorporar o ensino do italiano padrão. Em seguida, com o respaldo de uma política linguística discriminatória orientada à supremacia do português, todos os falares italianos tenderam a ser inferiorizados, tanto dos dialetos quanto do italiano padrão.

É necessário enfatizar que, graças aos progressos nos estudos em Sociolinguística, os dialetos estão começando a ser valorizados e respeitados como definidores de uma cultura. Pesquisadores²¹ dessa área apontam para a necessidade de reformas políticas e educacionais que levem cada país a aceitar e divulgar as diferentes variedades que fazem parte da sua realidade linguística.

Na Itália, a reforma já começou a ser feita por meio de programas que privilegiam as diferentes variedades de língua apresentadas pelos discentes. As variedades não se limitam aos dialetos, mas incluem também outras línguas, como as dos imigrantes que agora vivem na Itália. Hoje o país adota uma política que valoriza a boa competência da língua materna, seja ela o dialeto ou a língua do país de origem, para a aquisição da língua italiana padrão.

¹⁹ Conforme levantamento realizado por Balthazar (2009) junto à Secretaria do Estado de Santa Catarina.

²⁰ Conforme o Sistema da Secretaria de Educação/SISGESC.

²¹ Ver Oliveira e Altenhofen (2010); Frosi, Faggion e Dal Corno (2010); e Pertille (2009).

No Brasil, o italiano ainda não é visto como uma língua estrangeira de prestígio, graças a um passado de discriminação e intolerância, mas, ao menos os documentos oficiais (como LDB e PCNs) já demonstram alguma preocupação com a manutenção da italianidade, principalmente em contextos em que houve imigração.

Nesses contextos, Pertile (2009) sugere que o italiano padrão seja incluído no currículo como uma língua que possibilite o acesso a “bens de natureza universal”. Sugere também a oferta de uma disciplina aberta, voltada a toda comunidade, que constituiria um espaço para a reflexão sobre as origens e o resgate da italianidade, uma disciplina que se chamaria “língua e cultura local”. Na concepção da autora:

O conteúdo das duas disciplinas contemplaria tanto a realidade local, quanto as exigências advindas do contexto mais amplo, eliminando as já conhecidas disputas entre aqueles que defendem o ensino da língua padrão em detrimento da manutenção da língua local, como se fosse necessário a eliminação de uma para que a outra sobreviva (PERTILE, 2009, p. 223).

Pela realidade brasileira e pelo pouco espaço no curriculum escolar para a língua italiana, nossa opinião é a de que uma única disciplina de língua italiana, que, porém, levasse em consideração os aspectos sociolinguísticos locais e a realidade dialetal da região, já seria suficiente para dar início ao resgate da italianidade contemplado por Pertile (2009) e à manutenção das raízes italianas. Para tanto, seria necessário, além do espaço na grade curricular destinada à língua italiana, investir na formação de professores com conhecimentos sociolinguísticos.

REFERÊNCIAS

ALVARO, A. *Verso la lingua di tutti gli italiani* Esercizi di traduzione dal dialetto calabrese. Classe III. Lanciano: Edit. Carabba, 1924.

ANTONELLI, G. *Profilo di storia linguistica italiana III: da lingua letteraria a lingua comune nazionale*, modulo ICON (Italian Culture on the Net). Universidade de Cassino, 2008.

ASCENZI, A.; SANI, R. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Milano: Vita e Pensiero, 2005.

ASCOLI, G. I. Proemio. *Archivio glottologico italiano*, 1873. Disponível em: <<http://www.bibliotecaitaliana.it/xtf/view?docId=bibit000730/bibit000730.xml&doc.view=print&chunk.id=0&toc.depth=1&toc.id=0>>. Acesso em: 20 set. 2013.

AVOLIO, F. *Lingua e dialetti d'Italia*. Roma: Carocci Editore, 2011.

BABUDRI, F. *Noi ed i nostri nonni*. Libro di esercizi di traduzione dal dialetto veneto-giuliano. Classi III, IV e V. Milano: Edit. Trevisini, 1924.

BALTHAZAR, L. L. *Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana*. Florianópolis, 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BAZZANI, A. A. *El parlar de la mama*. Esercizi di traduzione dal dialetto veneto. Classi III, IV e V. Palermo: Edit IRES, 1924.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 277, 5 jan. 1939b.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1545 de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - p. 20674, 28 jun. 1939a.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3580 de 3 de setembro de 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1, p. 17347, 5 out. 1941.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a Educação Nacional. *Diário oficial da União*, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel Duarte, Jonas Terfene e Marcos Bagno. Florianópolis: Ipol; São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPO, L. *Dolcissimo idioma*. Esercizi di traduzione dal dialetto per la regione campana. Classi III, IV e V. Palermo: Edit. Sandron, 1924.

CARBONE, G. A. Dal dialetto genovese all'idioma gentile. Classi III, IV e V. Milano: Edit. Trevisini, 1924.

CARBONI, F. Italiano e dialetti italiani in Brasile: Bilancio e prospettive. In: STRAPPINI, L. *Italianistica in America Latina*. Perugia: Guerra Edizioni, 2008. p. 75-88.

D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino, 2003.

D'AZEGLIO, M. *L'Italia è fatta, facciamo gli italiani*. Aforismo. 1862?. Disponível em <<http://aforismi.meglio.it/aforismi-di.htm?n=Massimo+d%27Azeglio>>. Acesso em: 14 set. 2015.

DE MAURO, T. G. Lombardo Radice e l'educazione linguistica. In: _____. *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*. Bologna: Il Mulino, 1980. p. 99-103.

DE MAURO, T. G. Per lo studio dell'italiano popolare unitario. In: ROSSI, A. *Lettere da una tarantata*. Bari: De Donato, 1970. p. 43-75.

DE MAURO, T. G. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza, 1991.

FROSI, M. V. et al. *Estigma: cultura e atitudes linguísticas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

FROSI, V. M. A linguagem oral da região de colonização italiana no sul do Brasil. In: MAESTRI, M. (Coord.). *Nós, os ítalo-gaúchos*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 158-167.

GISCCEL. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. 1975. Documento online. Disponível em: <<http://www.lsdavincinoci.it/PON/PDF/2%20%20Dieci%20tesi%20GISCEL.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

GORI, E. Indirizzi di politica linguistica e di politica scolastica ed educativa durante il fascismo (1923-1939). *Historied.net*, n. 2, 3 aprile. 2008. Disponível em: <http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=21>. Acesso em: 26/07/ jul. 2013.

ISTAT. *L'Italia in cifre*. Opúculo informativo em comemoração aos 150 anos da Itália. Roma, 2011. Disponível em: <<http://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

ITÁLIA. Decreto del Presidente della Repubblica n. 104 de 12 de fevereiro de 1985. Estabelece novos programas didáticos para a escola primária. *Gazzetta Ufficiale*, n. 76, 29 mar. 1985.

ITÁLIA. Decreto del Presidente della Repubblica n. 503 de 14 de junho de 1955. Estabelece os programas didáticos para a escola primária. *Gazzetta Ufficiale*, n. 146, 27 de jun. 1955.

ITÁLIA. Decreto Legislativo n. 297 de 16 de abril de 1994. Dispõe sobre as leis vigentes em matéria de instrução, relativas às escolas de todos os tipos e graus. *Gazzetta Ufficiale*, n. 115, 19 maio 1994.

ITÁLIA. Decreto Luogotenenziale n. 459 de 24 de maio de 1945. Estabelece os programas didáticos para a escola primária. *Gazzetta Ufficiale*, n. 100, 21 ago. 1945.

ITÁLIA. Lei ordinaria n. 153 de 03 de março de 1971. Dispõe sobre as iniciativas escolares, de assistência escolar e de formação e aperfeiçoamento profissional a favor dos trabalhadores italianos e seus dependentes que moram no exterior. *Gazzetta Ufficiale*, n. 96, 19 abr. 1971.

ITÁLIA. Regio-decreto n. 2185 de 1º de outubro de 1923. Estabelece os programas didáticos para a *scuola elementare*. *Gazzetta Ufficiale* de 24 de outubro de 1923. Disponível em <<http://www.emscuola.org/dofras/temi/Spada/legge1923.htm>>. Acesso em: 14 set. 2015.

ITÁLIA. Regio-decreto n. 2473 de 31 de dezembro de 1925. Estabelece os novos programas didáticos nas escolas italianas. *Bollettino ufficiale della pubblica istruzione*. Ano 3, n. 5, p. 244-357, 1926.

KLEIN, G. *La politica linguistica del fascismo*. Bologna: Il Mulino, 1986.

MAESTRI, M. *Os Senhores da Serra: a colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: ACIRS/UPF, 2000.

MANFRÓI, O. Imigração e nacionalismo. In: DAL BÓ, J. et al. (Org.) *Anais do Simpósio Internacional Sobre Imigração Italiana. Anais do IX Fórum de Estudos Ítalo-Brasileiros, Caxias do Sul, 24 a 27 de abril de 1996*. Caxias do Sul: EDUCS, 1999.

MIORANZA, C. O futuro dos dialetos italianos. In: DE BONI, Luís A. (Org.). *A presença italiana no Brasil*. vol. II. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990. p. 595-601.

MONACI, E. Proemio. *Rivista di Filologia Romanza*. Imola: Tip. D'Ignazio Galeati e Figlio, p. 5-8, [1872?]. Disponível em: <<https://archive.org/stream/rivistadifilolo00stengooog#page/n13/mode/2up>>. Acesso em: 17 set. 2015.

OLIVEIRA, G. M. ; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H. et al. (Org.). *O contato linguístico no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 187-216.

PERTILE, M. *O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RADICE, G. L. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron, 1913.

RAGAZZINI, D. I programmi della scuola elementare durante il fascismo. Il caso dell'educazione linguistica. *Orientamenti pedagogici*, SEI, Torino, n. 32, p. 1087-1117, 1985.

RAICICH, M. *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*. Pisa: Nistri-Lischi, Pisa, 1982.

RAJAGOPALAN, K. Os desafios da política linguística no Brasil. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICAS APLICADAS, 17., InPLA, 2009, São Paulo. *Caderno de Resumos...* São Paulo: PUC-SP, 2009. p. 28-28.

REGNO DI ITALIA. Lei n. 3961 de 15 de julho de 1877. Estabelece a obrigatoriedade do ensino primário. Disponível em <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l1571877.htm>. Acesso em 16 set. 2015.

REGNO DI SARDEGNA. Regio-decreto legislativo n. 3725 de 13 de novembro de 1859. Dispõe sobre a Instrução Pública e sobre os professores particulares. Disponível em: <http://www.dircost.unito.it/root_subalp/docs/1859/1859-3725.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Lei n. 771. Cria o Conselho Diretor da Instrução Pública, composto por seis membros efetivos nomeados livremente pelo Presidente da Província, Porto Alegre, 4 maio 1871.

ROMANI, W. *Dialetto ed educazione linguistica tra passato e presente di un rapporto difficile*, Traccia della relazione al Convegno "Al dialt e la scola", Università di Bologna, 27 novembre. 2004. Disponível em: <<http://www.pianurareno.org/?q=node/45><http://www.pianurareno.org/?q=node/45>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

SANTA CATARINA. Edital da Secretaria de Segurança Pública, de 28 de janeiro de 1942. Proíbe o uso dos idiomas italiano, alemão e japonês no território estadual. *Diário Oficial do Estado*, p. 4, 21 jan. 1942.

SERIANNI, L. Dialetti nelle scuole. Cosa ne pensano i linguisti? Entrevista. [13 de junho de 2010]. *Il giornale di Lettere e filosofia.it*. Entrevista concedida a Silvia Micheli e Violetta Torregiani. Disponível em: <<http://www.lettereefilosofia.it/2010/06/dialetti-nelle-scuole-cosa-ne-pensano-i-linguisti/>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SICILIANI DE CUMIS, N. ; FERSINI, A. *Lettere dagli Studenti d'Italia. Parlano i protagonisti dell'85*, Bari: Dedalo, 1986.

SOARES, M. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n.150, p. 337-68, maio/ago. 1984.

VIDOTTI, J. *Políticas Linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil do século XIX com ênfase na língua inglesa*. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

Recebido em 29 / 10 / 2014. Aprovado em 16 / 06 / 2015.