

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**Aprender Italiano: Identidade em (Re) Construção entre Língua e
Cultura em Contexto Formal**

Alessandra Regina Ribeiro

Cascavel, 15 de dezembro de 2005

**APRENDER ITALIANO: IDENTIDADE EM (RE) CONSTRUÇÃO ENTRE LÍNGUA E
CULTURA EM CONTEXTO FORMAL**

Alessandra Regina Ribeiro

Dissertação de mestrado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras-Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Cascavel, 15 de dezembro de 2005

ALESSANDRA REGINA RIBEIRO

APRENDER ITALIANO: IDENTIDADE EM (RE) CONSTRUÇÃO ENTRE LÍNGUA E
CULTURA EM CONTEXTO FORMAL

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Claudia Rosa Riolfi

Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira

Prof.^a Dr.^a Clarice von Borstel

Prof. Dr. Ciro Damke

Dedicatória

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa; a toda a minha família e em especial aos meus pais que sempre me incentivaram; ao meu marido por seu companheirismo; aos amigos que acompanharam de perto o percurso deste trabalho.

Meus agradecimentos:

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira pela sua constante orientação.

À prof.^a Dr.^a Clarice Von Borstel pelas indicações de leituras durante o curso de mestrado.

As minhas amigas Adriana Ap. de Figueiredo Fiuza, Gabriela Camargo Hizume, Luciane Tomé Schröder, Jane Turcatel Alves e Patrícia David Nicolò pelo companheirismo nos momentos mais difíceis durante o curso de mestrado, e, naturalmente, a todos os outros amigos que me acompanharam durante a produção dessa dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa se baseou em estudos sobre identidade e bilingüismo, tendo como foco de análise sujeitos descendentes de imigrantes italianos residentes no município de Cascavel no Paraná. Estes sujeitos se classificam em: geração mais jovem de estudantes de língua italiana e geração mais adulta que compõe aspectos da memória da história dos imigrantes italianos que migraram do Rio Grande do Sul para outras regiões brasileiras. Os estudos realizados na comunidade escolhida, permitiram-nos conhecer algumas das atitudes destes sujeitos em relação à língua italiana. Para a coleta dos dados etnográficos utilizamos três instrumentos de pesquisa: roteiro de entrevista com os alunos, entrevista semi-estruturada com a geração mais velha e o diário de campo onde foram anotadas informações relevantes para esta pesquisa. Através do roteiro de entrevista procuramos detectar o que a língua italiana representa em suas vidas, que relações são estabelecidas entre estudar italiano e preservar a raiz e as razões do aprendizado via curso formal. O estudo evidenciou que estes sujeitos, não negam suas raízes italianas, mas a preocupação com o estudo da língua se dá por outras razões vinculadas à sociedade moderna, vêem nesta língua oportunidades de ascensão social e econômica. O instrumento da entrevista nos auxiliou para melhor compreendermos como se deram os deslocamentos dos descendentes dos primeiros núcleos familiares. Todos os três sujeitos secundários mostraram em seus depoimentos que a necessidade de encontrar novos espaços os estimulou a percorrer outros caminhos acompanhando seus cônjuges. O processo de iniciar uma nova vida em outros espaços fez com que o contato com a língua do país hospedeiro aumentasse. Neste sentido percebemos que houve por parte de uma das entrevistadas a assimilação total com a cultura e a língua dos brasileiros. No entanto, outros dois foram aculturados pela cultura brasileira, mas não completamente. Buscam através de eventos no âmbito familiar e no âmbito social manter vivos traços da cultura de origem.

Palavras-chave: Bilingüismo, identidade, cultura.

ABSTRACT

This research was based in studies about identity and bilingualism and it has as its main focus descendants of Italian immigrants who live in Cascavel city in the State of Paraná. In this research, these people are classified into young generation - students of Italian - and adult generation - who represent memory aspects of the Italian immigrants history of those who migrate from Rio Grande do Sul to other Brazilian regions. The study carried out in this community let us know some of the linguistic attitudes that these people display towards the Italian language. In order to collect data, an ethnographic approach was adopted by using the following research instruments: a) pre-planned and semi-structured interviews with the students, the adult generation and the school coordinator; b) and a field diary. Through the interviews we tried to elicit from the students and the adult generation the meaning of the Italian language in their lives as well as the links the students establish between the Italian language study and reasons for such formal study; the interviews with the adults generation helped us to understand how the first nuclear family displacements happened. The study shows that the students do not deny their Italian roots but the reasons for studying Italian are due to modern society factors – they see in this language the opportunity for social and economic rise. Regarding the adult generation, all the three participants state that the need for finding new places to make a living led them to follow their spouses and other ways. This made them increase their contact with the Brazilian language and culture ending up into a complete assimilation, especially in the case of one participant. However, we may also say that the other two participants have assimilated the Brazilian language and culture in less proportion than the other first as they still try to preserve the Italian language and culture in their family relations.

Key Words: Bilingualism, identity, culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O cenário macro: da Itália para o Brasil e do Brasil para Cascavel

Para melhor compreendermos o contexto objeto de nosso estudo, traremos aqui um preâmbulo para apresentar uma visão panorâmica dos aspectos históricos que constituem a imigração italiana no Brasil com o objetivo de situar o leitor no cenário macro. Desta forma, procuramos trazer à tona a saga de pessoas que saíram da Itália, repletos de esperança, no século XIX em busca de melhores condições de vida numa terra estranha. Conhecer um pouco desta história, mesmo que não seja um estudo profundo, muito nos auxiliou para posteriormente entendermos os registros dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Em virtude do processo de Unificação da Itália que aconteceu entre 1859 e 1870, o país acabou tomando rumos capitalistas, o que gerou um enorme contingente de pessoas sem terra e sem trabalho. De acordo com Maestri (2000, p.25), “quando da Unificação, a Itália era um país agrícola atrasado, de 26 milhões de habitantes, pobre em recursos naturais e terras agricultáveis”. Os camponeses perderam seus postos dando lugar à propriedade privada e à industrialização. Sem terras, sem trabalho, sem condições mínimas de sobrevivência, os italianos deixaram a Itália para fugirem dos pesados impostos ou após perderem suas terras para o fisco, para o agiota, para o burguês citadino, para o grande proprietário. Segundo Hutter:

recém-unificada, embora ainda faltasse a anexação de alguns territórios, em 1870 a Itália se encontrava entre os países pobres e de alto índice populacional. O excesso de população e a falta de terras cultiváveis, provocavam uma distorção na oferta de mão-de-obra. (HUTTER, 1987, p.60)

A situação na Itália era realmente muito crítica, no norte da Itália, por exemplo, milhares de famílias vegetavam em miseráveis choupanas comendo apenas polenta. Segundo Spessatto (2003, p.22), “a situação de caos social foi um estímulo à emigração”. A possibilidade de emigrar para um outro país, cujas características eram a fartura e riqueza, davam-lhes um novo ânimo, a esperança de uma vida mais digna. Conforme Maestri (2000, p.32), camponeses partiam da Itália para livrar-se dos patrões aos gritos revolucionários *‘Viva l’America, morte ai padroni!’* [*‘Viva a América, morte aos patrões!’*]

Além dos fatores sócio-econômicos, o fator político também concorreu para que este processo imigratório ocorresse em tão grande escala. A exemplo disto, temos o fato de que na Itália havia a obrigatoriedade do serviço militar e os jovens italianos eram contrários a esta regra, sendo assim, estes jovens partiam para o exterior a fim de não cumprirem tal determinação do governo.

Há outro fator que impulsionou a vinda de muitos imigrantes italianos para o Brasil, foram as passagens marítimas subvencionadas. Poucos eram aqueles que vinham por conta própria. Soma-se a isto, o fato de grande fluxo de imigração clandestina, do que não se tem registro.

No entanto, a vinda ao Brasil, não os poupou de passar por sérias dificuldades, ao chegarem aqui enfrentaram a falta de estrutura básica como moradias, estradas e instrumentos de trabalho, tinham que trabalhar pesado, arduamente para garanti-lhes a subsistência.

Em 1875 se registrou uma grande onda de emigração italiana em direção ao Brasil, na qual prevaleciam italianos provenientes das regiões, da Lombardia, do Piemonte e do Vêneto. Este fluxo cresceu fortemente com a abolição da escravatura (1888) quando foi criado um programa político de abertura à mão de obra estrangeira pelo Governo Imperial que tinha por objetivo substituir o trabalho dos trabalhadores escravos nas grandes lavouras de café, especificamente em São Paulo, e também colonizar as extensões territoriais no Sul do Brasil (Rio Grande do Sul e Santa Catarina). Estas pessoas humildes que deixaram a sua terra natal por necessidades econômicas, vieram rumo à América, trazendo no peito a esperança de encontrarem “la cuccagna¹”, isto é, lugar de grande abundância e riqueza. Tinham a certeza que “fariam a América” e não teriam mais patrões, seriam donos de suas terras.

Os italianos quando aqui chegaram, estabeleceram-se, em sua grande maioria, nos Estados do Espírito Santo, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como resultado de um programa do Governo Central que tinha o interesse de povoar terras virgens e de desfrutá-las economicamente. Quanto àqueles que se dirigiram à região Sul do Brasil, foi feito um parcelamento de terras destinadas à colonização. Segundo o relato senhor C., um dos sujeitos da pesquisa e neto de imigrante: *desde pequeno,*

¹ Na segunda metade do século 19, período em que se inicia a grande emigração italiana para o Brasil, propagandistas empenhados em recrutar imigrantes, recuperaram essa imagem de novo mundo[...]Entre outros argumentos, insinuavam que a América- no nosso caso, o Brasil era o Bengodo, o Paese di cuccagna, terra de fartura, da riqueza fácil, cheia de delícias, sobretudo gastronômicas. UM mapa publicado no Vêneto em 1606, ilustra, com legendas, esse país maravilhoso. RIBEIRO, J. P. M. C. Paese di Cuccagna ou País das Maravilhas. In: Og. MAESTRI, M. **Nós, os ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

ouvi da boca do meu avô que quando eles chegavam em terra firme, recebiam um saco de vários tipos de semente, objetos básicos para o cultivo da terra, um burro de carga e cestos feitos de bambu para transportar as coisas trazidas da Itália.

Conforme visto nos estudos de Esmer (2005, p.04), o governo imperial brasileiro, tinha motivos políticos e administrativos para que os imigrantes fossem organizados em colônias. Por razões históricas nem sempre bem esclarecidas, o governo brasileiro, seus políticos influentes (Senador Vergueiro, Senador Augusto Pestana, entre outros) escolhiam regiões das províncias, mais tarde se tornariam estados do sul do país, para serem colonizadas. Vastas áreas do território nacional eram transformadas em glebas e divididas em lotes rurais que, por sua vez, eram entregues aos imigrantes. Os lotes rurais seriam pagos mediante a produção e comercialização de excedentes agrícolas.

A partir daí, os imigrantes se empenharam na construção de uma nova vida a custa de muito trabalho. Estas pessoas enfrentaram muitos obstáculos, entre eles o clima diferente, o ambiente físico, a fauna, a flora, a alimentação, além da língua diferente.

Na realidade o pedaço de terra ainda era mata virgem, a qual os imigrantes deveriam desmatar, construir suas casas, para depois cultivar a terra. Podemos ver em Confortin que o homem é estreitamente ligado por aquilo que está ao seu redor. sendo assim:

o imigrante começou a modificar o ambiente servindo-se dos conhecimentos anteriores e de sua criatividade pessoal. Sentiu-se vinculado à natureza imposta e criou comunidades humanas de estreita solidariedade como forma de suprir as demais carências. (CONFORTIN, 1998, p.24)

É importante esclarecermos que há diferenças de estabelecimento entre os imigrantes que ficaram em São Paulo e aqueles que se fixaram no Rio Grande do Sul. Algumas pesquisas têm revelado tal fato. Marcon, por exemplo salienta que:

A colonização italiana no Rio Grande do Sul possui características congeniais, fundas e inconfundíveis, cujas raízes, sadias e vigorosas, radicam, de modo precípua, na circunstância histórico-humano-geográfica do Vêneto, da Lombardia e do Tirol italiano. Não pode, destarte, ser confundida com o fenômeno imigratório peninsular ocorrido em São Paulo. Em nosso estado o migrante italiano tornou-se desde logo, senhor do seu lote, da sua 'colônia', instaurando a pequena propriedade geradora do progresso e do desenvolvimento econômico posteriores. Já em São Paulo, o colono 'italo, trabalhando nos cafezais, apenas substituiu, durante muito tempo, o braço escravo, reduzido ele próprio, muitas vezes, a essa condição servil, degradante e aviltadora. (MARCON, 1998, p.45)

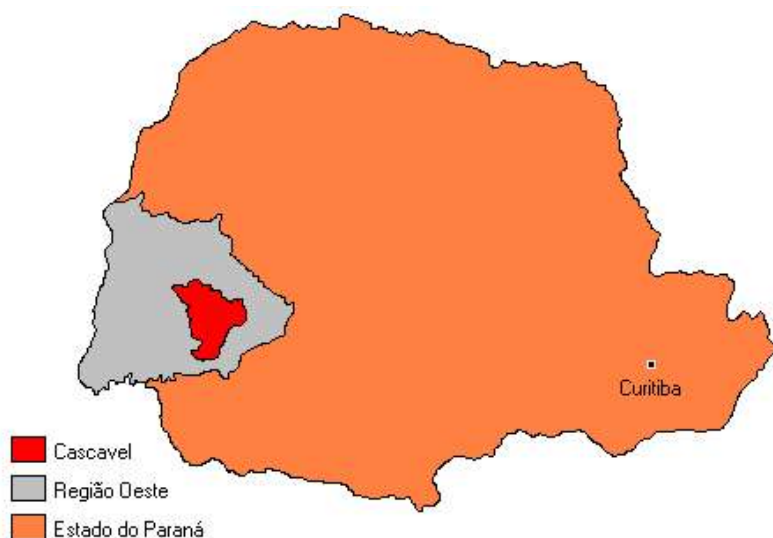
Em relação ao estado de São Paulo, o interesse era voltado para a substituição da mão de obra dos escravos negros, depois da abolição da escravatura. Embora este recorte tente mostrar a diferença entre os italianos que se instalaram no sul do Brasil e aqueles que se fixaram em São Paulo, deixa um traço sutil de preconceito em relação aos grupos étnicos ao dizer que o trabalho era degradante e aviltante para os italianos. Certamente, o era, igualmente, aos escravos que não vieram por opção ou mesmo por estímulo governamental. Maestri (2000, p.22), menciona que: “Desde 1883, com a crise do escravismo, os cafeicultores voltaram-se para a imigração e para o trabalho livre como alternativa ao trabalho escravizado”.

A constatação feita pelos autores acima sobre a imigração em São Paulo, não significa que todos os italianos não tenham conseguido se estabilizar, segundo Oliveira:

Entre 1880 e 1900, um milhão de imigrantes, muitos dos quais italianos, entre no Brasil, sendo que boa parte se fixa no Estado de São Paulo, empregando-se nas plantações de café do interior ou nas novas fábricas que surgiam na capital. Alguns se tornam pequenos empresários e implantam atividades industriais ou comerciais. O rápido processo de urbanização e industrialização cria, em pouco tempo, novos ricos e empobrece outros. (OLIVEIRA, 2004, p.10)

Sabemos que a imigração em São Paulo foi muito relevante para a história de muitos brasileiros, contudo, gostaríamos de enfatizar que tomamos como referência a história da imigração italiana no sul do Brasil, pois, é deste estado brasileiro que muitos descendentes de italiano migraram para o estado do Paraná, compondo assim parte da história da região oeste paranaense.

Tendo em vista trazermos aspectos históricos na imigração italiana para o Brasil, faz-se relevante particularizar a região de nosso interesse – oeste do estado do Paraná. Isto porque os sujeitos secundários participantes da pesquisa construíram no município de Cascavel, senão toda, mas grande parte de suas vidas.



Familiarizarmos com nosso contexto de estudo significa sermos remetidos a um passado que traz à tona a questão da origem italiana. Isto pode ser notado seja nos nomes de fundadores presentes nas placas de fundação, os quais foram homenageados com nomes de ruas e bairros, seja nos sobrenomes de seus moradores mais antigos, os quais compõem o cenário da tradição da cidade. E, em termos de tradição, a seguir há uma fotografia representativa de um momento histórico do município.



Primeira igreja de Cascavel construída na década de 50.

Colognese (2004, p.79), destaca que a região oeste do estado do Paraná foi colonizada por descendentes europeus. De acordo com o autor, a partir da década de 1940 várias companhias colonizadoras adquiriram glebas de terras e estabeleceram-se no oeste paranaense. Eram empresas que trabalhavam com a exploração da madeira, venda das terras e atuação no comércio e na indústria. Para a venda das terras

priorizaram pessoas originárias do Sul do Brasil, que fossem de origem étnica européia, que tivessem experiência no “desbravamento” das matas e na lida agrícola na pequena propriedade de policultura familiar. Em nossa interpretação, este movimento desconsiderava os povos nativos de tais contextos regionais onde haviam os chamados “brasileiros” e que, no olhar das colonizadoras, não eram pessoas dadas ao tipo de trabalho desejado. Nisto, incluem-se os povos indígenas que foram banidos das terras e vistos como selvagens, de pouca cultura. Este movimento teve como consequência a formação de um povo com características européias, representados pela predominância de colonos descendentes de alemães e italianos, vindos das antigas regiões de colonização, especialmente do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Em termos quantitativos, o autor coloca que 54,5% das pessoas vindas para a região oeste do Paraná eram italianos que contribuíram para formação de comunidades com características italianas como os municípios de Matelândia, Céu Azul, São Miguel do Iguçu, Medianeira, Palotina, Cascavel entre outros. Ainda em conformidade com o autor, estes italianos que migraram para essa região trouxeram referenciais de vida e de trabalho construídos no enfrentamento das realidades típicas dos locais de origem. Todavia, essa mudança de espaço exigiu que também se adaptassem a uma nova realidade. Colognese coloca que:

no universo de relações construídas a partir do fator étnico, a família e a religião se mantiveram como esteios na preservação dos valores e da cultura herdados dos antepassados, ao mesmo tempo em que alimentaram as experiências da vida associativa entre esses descendentes de italianos. (COLOGNESE, 2004, p.82)

Atualmente em Cascavel podemos perceber diversas manifestações da cultura italiana em meio à sociedade, exemplos disto são as festas gastronômicas, programa de rádio, grupos de danças, festas religiosas, etc. Além da presença, conforme já referido, de associações como o “Circolo Italiano” que se empenha em manter a cultura italiana promovendo eventos culturais e instituições de ensino que atendem a comunidade oferecendo cursos de língua italiana, como a Unioeste com o curso de Letras/italiano não somente objetivando a formação da língua, mas inclusive, da cultura e formação do professor de italiano. Neste sentido, se justifica nossa motivação em pesquisar o bilingüismo a partir de estudantes descendentes de italiano, e para isso necessário se faz que compreendamos certos aspectos relativos a pessoas mais velhas, que fazem parte da história do município de Cascavel. Estes estarão melhor apresentados no capítulo destinado a metodologia da pesquisa onde a explicitação dos sujeitos da pesquisa terá o ponto alto.

O cenário micro: motivações, características, objetivos e organização do estudo

Dada a relevância da história dos imigrantes italianos para a nossa região, este estudo tem como contexto privilegiado o município de Cascavel, localizado na região oeste do estado do Paraná.

Esta região vem sendo qualificada, segundo estudos de Pereira (1999; 2000) como sociolinguisticamente complexa. Esta qualificação se deve a vários fatores como:

- a) proximidade com áreas de fronteira Brasil / Paraguai / Argentina com ligações

terrestres e via pontes; b) cenários de imigração ítalo-germânica; c) cenário indígena avá - guarani (em um município da região oeste deste estado).

Na região oeste do estado há diversos municípios localizados às margens do lago de Itaipú – denominada de “região lindeira”. Nestes locais há uma “efervescência” lingüística em que outras línguas, além do português, são faladas. Na maior parte dos casos, na modalidade oral.



Mapa da região lindeira –

Toda esta complexidade não existe isenta de conflitos e estes decorrem da relação língua x identidade. É neste cenário que se propõe esta pesquisa, a qual tem como preocupação central a temática do bilingüismo (italiano/português) em seu aspecto social tendo em vista o uso lingüístico, mediado por questões de comportamento e atitudes em relação à língua. Segundo Mello (1999, p.17), “o falar bilingüe está, pois, diretamente relacionado ao contexto sociopsicolinguístico no qual

transcorre a interação verbal”. Neste sentido, pode-se entender que o interesse do nosso estudo está vinculado à forma com a qual os falantes e a comunidade reagem às duas línguas.

Esta pesquisa tem como finalidade estudar a situação de bilingüismo situacional e institucionalizado (italiano/ português) a partir de dois grupos: alunos entre 16 e 49 anos; idosos entre 65 e 81 anos. Neste sentido, temos a intenção de compreender as razões e motivações para a busca e sistematização do saber letrado do italiano via contextos institucionais de ensino; de averiguar se jovens e idosos têm as mesmas expectativas em relação a busca por esta língua; e identificar se as histórias de vida em família motivaram ou interferiram na opção pela aprendizagem formal desta língua.

Tomaremos como base o contexto sul brasileiro de imigração italiana. E para melhor conhecermos quais foram as atitudes envolvidas na produção lingüística dos imigrantes italianos e, posteriormente, de seus descendentes nos basearemos no pequeno panorama trazido no contexto macro em que podemos observar como foi a chegada ao Brasil, a forma de estabelecimento e a trajetória dos descendentes. Pois acreditamos que os fatos históricos trazidos teoricamente serão fortes aliados para a compreensão das atitudes dos sujeitos escolhidos para esta pesquisa: filhos, netos e bisnetos e alguns tataranetos de imigrantes residentes no município de Cascavel localizado no estado do Paraná. Neste grupo interessará como fonte de estudo, levantar questões pertinentes às atitudes envolvidas na produção lingüística de pessoas descendentes de italiano. Em termos de atitude, interessa tanto a partir das próprias categorias internas; ou seja, como se vêem, como vêem sua língua e, posteriormente, como percebem o olhar do “outro” sobre si.

A justificativa deste estudo parte da complexidade regional, assim, ao estudar a história da colonização da região oeste paranaense fica evidente a participação significativa em termos numéricos de imigrantes europeus, principalmente, alemães e italianos. Estes, por sua vez em maior ou menor grau, perpetuaram a língua de suas origens de geração a geração. Algumas pesquisas, como de Pereira (1999), de Borstel (1999), de Damke (1988), têm mostrado que alguns grupos étnicos têm mantido a língua dos antepassados via a modalidade oral, de tal forma, que atualmente, muitos jovens ouvem e entendem mas não falam, como por exemplo, em alemão. A expressividade dos grupos étnicos italianos e alemães presentes na região, foi motivadora a que a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) passasse a ofertar, no curso de Letras, vagas para italiano no campus de Cascavel, alemão no campus de Marechal Cândido Rondon e espanhol no campus de Foz do Iguaçu – área de tríplice fronteira (Brasil-Paraguai e Argentina). Assim, uma parte do grupo de alunos que se pretende acompanhar como sujeitos desta pesquisa são da 2ª e 3ª turmas de Letras italiano/português do ano de 2005 da citada instituição no município de Cascavel.

Se as questões postas até então, são significativas no sentido de justificar este estudo, há outro fator expressivo em termos da organização política da comunidade italiana no município de Cascavel. Trata-se das presenças do **Circolo Italiano** que, organizado politicamente, vem promovendo a divulgação dos valores culturais italiano de diversas formas, através de corais, grupos de danças, eventos gastronômicos, sociais e culturais e o **Centro de Cultura Italiana** que se empenha em ofertar cursos de língua italiana como forma de manutenção e divulgação da língua. Há que se considerar, ainda, conforme dados não oficiais da Secretaria de Cultura do município

de Cascavel, obtidos em 19 de maio de 2005 e registrado em nossas notas de campo, que 65-70% da população é de origem italiana, onde também é possível evidenciar traços da cultura itálica em seus hábitos e costumes.

Finalmente, há que se destacar a existência de um mito do monolingüismo em Cavalcanti (1999), a partir do qual, o país se vê como exclusivamente monolíngüe em português, apagando as demais línguas usadas em maior ou menor grau quer por grupos indígenas, quer em cenário de imigração e de fronteira. Segundo Mello (1999, p.23), “as línguas se mesclam, se misturam em um mesmo território, sem obedecer aos limites geográficos de suas fronteiras”. A mesma autora, acrescenta ainda que, apesar de no Brasil o português ser a única língua reconhecidamente brasileira, existem diversas línguas que são faladas nas comunidades indígenas, além das línguas faladas nas comunidades de origem italiana, japonesa, alemã, coreana, entre outras. Bagno (2001, p.15), compartilha da mesma idéia, pois argumenta que o maior dos mitos lingüísticos do Brasil é pensar que a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade. Este autor acrescenta que a escola tenta impor sua norma lingüística como se fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.

Este estudo, levando em conta todas as questões postas, pretende contribuir com as demais pesquisas ocorridas na região oeste do Paraná como, Borstel (1992, 1999), Damke (1998), Fenner (2001), Angnes (2005), buscando desvendar situações reais de bilingüismo, pondo em xeque o mito de que no Brasil se fala uma só língua, o português.

A presente pesquisa se organiza em três etapas que passamos agora a descrever. A primeira está voltada à metodologia da pesquisa, descrição do percurso da pesquisadora desde a escolha pela opção metodológica até a descrição dos sujeitos selecionados. A segunda etapa é dedicada a fundamentação teórica que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, em termos de apoio teórico, nos amparamos em estudos sócio-culturais da construção da identidade bem como em conceitos de bilingüismo. Este capítulo está dividido em sete seções, nas quais os pressupostos apresentados versam sobre bilingüismo, língua materna, segunda língua, línguas de repertório, identidade, cultura, aprendizado de uma língua em contexto formal e informal. O terceiro e último capítulo é destinado à descrição e análise dos dados recolhidos tanto dos sujeitos primários quanto dos sujeitos secundários. Esta parte se divide em cinco seções que versam sobre as atitudes de estudantes de língua italiana do curso de Letras português/italiano da Unioeste, curso de extensão via Unioeste e alunos da associação C.C.I - Centro de Cultura italiana, que nos propusemos pesquisar e as atitudes da geração mais adulta através de histórias de suas vidas como motivadoras na busca de identidades.

No último momento serão apresentadas as considerações finais de todo os dados analisados.

PREPARAÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 Observações Preliminares Relevantes

Escolher a metodologia norteadora de uma pesquisa é sempre algo desafiador para o pesquisador. O desafio se coloca de várias formas, desde o recorte realizado a seleção dos sujeitos a serem observados. Assim, o pesquisador se vê movido a decidir por uma metodologia quantitativa ou qualitativa. Todavia dentro destas possibilidades percebe uma gama possível de respaldo ao trabalho científico. Neste sentido, no tocante ao tipo de estudo que se propôs, uma metodologia sociolinguística a partir das redes sociais seria pertinente. Principalmente, se levarmos em conta o que coloca Gumperz:

Independente de tempo as relações de redes refletem longo período, a cooperação inter-pessoal no desempenho de tarefas regulares e a busca de objetivos comuns, elas (relações) favorecem a criação de comportamento rotineiro e as convenções comunicativas que se torna uma associação comum e serve para marcar atividades a ela (rede) ligadas. (GUMPERZ, 1994, p.42²)

Tendo em vista a citação acima, a rede social une pessoas que, ao desenvolverem convenções próprias, partilham de comportamentos similares, passando a aceitar rotinas como naturais. Neste aspecto, a língua passa a ocupar um

² Tradução minha

papel fundamental nas construções. Assim, manter ou deslocar uma língua do repertório pode ocorrer em virtude da manutenção das redes das relações sociais. Todavia, para garantia de fidedignidade para um estudo desta ordem, o ideal seria que fossem localizados sujeitos de famílias inter-relacionadas através de gerações – avós, pais, filhos e netos. Embora, o município onde a pesquisa se realizara tenha marcas da imigração italiana, a disponibilidade das pessoas em participar como sujeitos foi um desafio. Sendo assim, optamos por buscar outras pessoas que, do mesmo modo, pudessem relatar suas histórias de vida, suas origens até a chegada no município de Cascavel. No entanto, há alguns que têm grau de parentesco. Neste caso, a opção foi pelo estudo de caso etnográfico que, no decorrer desta seção será explicitado.

Feita a opção metodológica norteadora da pesquisa, sentimos a necessidade de orientar o leitor para questões significativas no tocante: a) problema ligado a entrada no campo da pesquisa; b) problema ligado a coleta dos dados.

A entrada no campo foi desafiadora, principalmente porque, a etnografia aponta seus princípios e, dentre eles há o do estranhamento. Neste, a orientação é de que o pesquisador deve *estranhar o familiar e tornar o familiar estranho*, questão trazida por Pereira (1998) ao pesquisar uma comunidade em região de fronteira Brasil – Paraguai.

A pesquisadora coloca que:

de um lado, as pessoas viam na minha presença a figura de alguém diferente, estranho. Por outro lado, eu via aquelas pessoas da mesma maneira, estranhas. Para elas, a minha presença poderia significar um certo 'perigo', sentimento que eu também experienciava em relação a elas. (PEREIRA, 1998, p.316)

Esta orientação tem uma razão forte. Se levarmos em conta que aquilo que nos é familiar se torna invisível dada a rotina da vivência. Por outro lado o que é distante,

precisa passar por um processo de familiarização que suavizará o impacto da diferença. A entrada no campo foi desafiadora, pois como pesquisadora, não tinha nenhum conhecimento prévio com seus sujeitos, principalmente os secundários. Este desconhecimento se agravava tendo em vista que a pesquisadora reside no município a pouco tempo. Era preciso buscar a familiarização.

Era preciso buscar através de contatos informais (com pessoas mais próximas) quais poderiam ser os sujeitos com idade a partir de 60 sessenta anos que residiam no município de Cascavel. Estes poderiam retratar aquilo que estávamos almejando saber sobre questões concernentes aos familiares oriundos da Itália, ter a percepção, não somente pelas abordagens teóricas, mas, sobretudo, sobre fatos narrados pelas próprias pessoas. Sendo assim, houve um contato através de uma senhora, a que nos referiremos pelas iniciais do nome: J. M. - filha de uma das entrevistadas, que auxiliou-nos indicando os sujeitos secundários. Após este procedimento, tomamos os cuidados necessários como: esclarecimento da pesquisa, garantia de sigilo e privacidade e o consentimento de entrevistá-los.

Os sujeitos secundários selecionados, os quais chamaremos por Senhor C., Senhora O e Senhora Z. mostraram-se, no início, um pouco receosos, em relação ao ato de “ter” que relatar suas histórias de vida, até mesmo o fato de receber alguém “estranho” em suas casas. Sendo assim, diante desta certa resistência, atentamos para o fator ético da pesquisa, trazido pelas “Normas para pesquisa envolvendo seres humanos” (1996, p.85), esclarecendo que este tipo de estudo implica entre outros em:

“consentimento livre e esclarecimento dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade”.

Em relação aos sujeitos primários, os alunos do curso de Letras e extensão da Unioeste e do Centro de Cultura italiana, o contato foi de menor resistência, tendo em vista a pesquisadora ser docente de alguns deles. E ainda, o fator idade, contou muito para diminuição das barreiras. Além do que, a estes, o instrumento utilizado foi o roteiro de entrevista. Sendo assim, o contato foi mais objetivo e mais ágil.

Problema da coleta de dados- as maiores dificuldades se restringiram aos sujeitos mais velhos, como já dissemos antes, não foram muito receptivos à idéia de exporem suas vidas.

Encaminhamo-nos à visita procurando não criar situações de inibição, fazendo as perguntas sem o uso do gravador, anotamos em um diário de campo as informações por eles relatadas. Tomou-se esta medida pelo fato já referido – a resistência. O gravador soava, para eles, como uma ameaça. Sem o mesmo, a “conversa” fluía com maior naturalidade. Posteriormente, retornamos a dois dos três entrevistados para confirmar alguns dados relatados, que para o objetivo da pesquisa, ficaram pendentes.

1.2 Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento da pesquisa se fundamentou em uma metodologia qualitativa de tipo estudo de caso etnográfico. Tal pesquisa leva em consideração o estudo profundo de um ou poucos objetos em um determinado contexto. Segundo Ludke e André (1986, p.14) este tipo de estudo está direcionado à descrição de um sistema de significados de um determinado grupo, como por exemplo, sua língua, sua cultura, sua religião, etc.

No livro de Ludke e André – em “A pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas”, é possível observar os vários métodos de coleta de dados referentes à abordagem etnográfica. Tais métodos são discutidos por Wolcott e depois foram resumidos por Firestone e Dawson:

há dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre neste grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, história de vida, análise de documentos, testes psicológicos, videoteipes, fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada. (FIRESTONE e DAWSON, 1981, p.14):

Esta metodologia poderá contribuir para que se desenvolva compreensão dos fatos que permeiam o estudo da língua italiana, via curso de formação. Segundo André (1995, p.50), “a decisão sobre quando e para que se deve usar o estudo de caso etnográfico e não outra estratégia de pesquisa depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder”. Tal abordagem foi escolhida, com o intuito de estudar um caso

levando em consideração seu contexto e sua complexidade, ou seja, pessoas de origem italiana que buscam o estudo formal da língua.

1.2.1 Instrumentos de pesquisa e seleção dos sujeitos

Primeiramente realizamos a classificação do material pertinente ao tema e aos objetivos propostos no que diz respeito ao bilingüismo e à questão da identidade com a intenção de identificar um campo teórico de sustentação para posterior análise dos dados. Após a leitura e apreensão dos dados bibliográficos obtidos, o próximo passo foi a coleta de dados etnográficos na comunidade falante de língua italiana selecionada para verificar as questões levantadas neste estudo, porém, antes de ter o contato com os alunos e os entrevistados foi-lhes traçado o objetivo, pois, por uma questão ética os sujeitos da pesquisa devem consentir com os procedimentos da pesquisa em que estarão envolvidos.

Tendo em vista a representatividade da comunidade de pessoas de origem italiana no contexto cascavelense, tentamos, através da coleta de dados, verificar como e porque os sujeitos buscavam a língua italiana através de cursos de formação.

Para que os dados captados tivessem validade foram necessários segundo Dawson (1982 apud André 1995 p.56), “diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação dos dados”. Vale salientar que a abordagem qualitativa de tipo estudo de caso etnográfico busca a compreensão e descrição do processo e não

respostas tidas como verdades, já que as representações sociais estão em constante mudança.

Os dados foram colhidos a partir de: a) roteiro de entrevista para levantamento de informações com uma série de perguntas dirigidas aos estudantes de língua italiana, isto é, sujeitos primários da pesquisa. Contudo, tal instrumento trouxe um desafio ao elaborador, visto que exigia sensibilidade no sentido de não induzir a respostas. Optamos, inicialmente, por dois tipos de roteiro com objetivos distintos que foram aplicados entre novembro e dezembro do ano de 2004. Entretanto em novembro de 2005 foi elaborado um terceiro com a finalidade de retomar algumas questões dos questionários anteriores:

-o **primeiro** deles contém a maioria das perguntas voltadas a questões de bilingüismo, e algumas informações sobre os antepassados;

-o **segundo** se configurou de perguntas direcionadas a informações mais detalhadas que os alunos participantes tinham sobre seus antepassados, suas motivações em relação a um curso sistematizado, sobre as influências da cultura italiana que se destacam no cotidiano do cidadão cascavelense e seus comportamentos em relação à língua italiana em seu aspecto social, tendo sempre como foco a identidade histórico-cultural do indivíduo, ou seja, acompanhar o processo de transformação desta identidade. Segundo Orlandi (1993, p.204), a identidade é um movimento na história, isto é, ela não é sempre igual, não é homogênea, ela se transforma.

-o **terceiro** foi direcionado a apenas dois dos sujeitos primários. As respostas destes sujeitos, nos dois primeiros roteiros, se destacaram por serem as únicas que apresentaram dados referentes ao fato de relacionarem o estudo da língua italiana a

questões afetivas. Este terceiro roteiro continha quatro perguntas, porém utilizamos apenas duas que contribuíram para a análise dos dados. No entanto, todos os três roteiros de entrevistas constam anexados no final desta dissertação.

Nosso objetivo, através deste instrumento, foi registrar suas histórias de vida em relação aos seus ancestrais que de algum modo foram-lhes transmitidas. Com os roteiros de entrevista em mãos, procedemos à comparação das respostas, procurando entender as variações que se deram no processo de transmissão das experiências vividas, a fim de compreendermos questões relativas às suas atitudes, comportamentos e motivações em relação ao estudo da língua italiana.

b) entrevista semi-estruturada, a qual é caracterizada por combinar perguntas abertas e fechadas, baseando-se em poucas questões. De acordo com Feres (1998, p.17), a entrevista é uma rica técnica. Nela está implícita a confecção do documento a partir da experiência vivida, era um desafio tentador que forçava a retirada do historiador de seu isolamento – por vezes muito cômodo e solitário, limitado aos espaços de seu gabinete ou de bibliotecas e arquivos – e levava-o a descoberta do outro. As perguntas de pesquisa foram pertinentes no sentido de auxiliar a responder dando conta dos objetivos da pesquisa. Algumas informações foram fornecidas por meio de conversas informais durante nossas visitas aos participantes da pesquisa, narradas neste estudo em 3ª pessoa, na forma de diário de campo elaborado pela pesquisadora. Neste diário de campo foram escritas as observações e as falas dos participantes em forma de paráfrase. Adotamos este procedimento para que os entrevistados se sentissem à vontade para discorrerem sobre as suas memórias, pois diante do gravador os entrevistados se sentiram constrangidos. Sendo assim, a pesquisadora foi tomando nota em um diário de campo (instrumento c), este, segundo Victora, Knauth e Hassen

(2000) é um instrumento de registro de dados do pesquisador, em que são escritas as observações, fatores pertinentes ao argumento da pesquisa, para que posteriormente, na análise fosse feita uma seleção dos dados mais relevantes.

A primeira entrevista aos três sujeitos secundários foi realizada entre novembro e dezembro de 2004. Já o retorno aos sujeitos secundários se deu no início do mês de novembro do ano de 2005, para confirmação de alguns dados, momento em que iniciávamos a seleção e organização dos dados, isto é, uma forma de lapidação dos dados brutos. Entretanto, esta entrevista foi mais direcionada, no sentido de esclarecer alguns eventos mencionados na primeira entrevista. Tais como: a manutenção da língua (talian³), e cultura italiana questões referentes à escola, ao aprendizado do português, ao momento de fixação no município de Cascavel. Assim sendo, algumas das perguntas se diferem dependendo do sujeito. Consideramos relevante ressaltar que retomamos a entrevista com apenas dois sujeitos secundários, visto que um deles, o Senhor C., possui um livro contando sua história de vida e de sua família. Sendo assim, o livro “As pegadas de uma trajetória”, contribuiu para que retornássemos aos dados pouco esclarecidos da primeira entrevista. Este momento de sistematização e confirmação das informações obtidas contribuiu para a composição da análise final da pesquisa.

O uso do instrumento da entrevista, motivou este estudo no sentido de conhecermos os primórdios do município de Cascavel, sabermos as motivações que os levaram a vivenciar deslocamentos do Rio Grande do Sul para o Paraná, outros do Rio

³ Talian: dialeto italiano do Rio Grande do Sul que se formou da junção do dialeto vênето com outros dialetos italianos mais representativos numericamente e também de empréstimos da língua portuguesa, o que se tornou uma koiné para integração lingüística de todos os imigrantes italianos provenientes de outras regiões do Norte da Itália. Este dialeto tornou-se o instrumento lingüístico de comunicação entre as diversas comunidades ítalo-brasileiras, tanto no convívio social quanto nas relações comerciais. (CONFORTIN, H. **A faina lingüística**. Porto Alegre: EST, 1998.)

Grande do Sul para Santa Catarina e depois Paraná e outros ainda que saíram de Santa Catarina e se fixaram no Paraná. Este instrumento ainda nos auxiliou no entendimento de como a língua italiana se colocou neste percurso desde a vivência com a família, casamento e migração, em que trabalhavam e em qual língua interagiam. Em outras palavras, auxiliou a entender como se deram as relações de contato dos imigrantes italianos com os indivíduos “nativos”, seus costumes e hábitos. Deste modo, os fatos mencionados pelos alunos, sujeitos primários, serão confrontados aos dados coletados da entrevista com a geração mais adulta, os sujeitos secundários.

O uso do diário de campo é um instrumento que tem relevância significativa no que diz respeito à coleta de dados em momentos em que, o observado ou entrevistado se sente constrangido com o uso do gravador. Todavia, os registros realizados em diário de campo devem ser confrontados com as outras fontes de coleta: entrevista semi-estruturada e roteiro de perguntas.

A opção e seleção de instrumentos são desafiadoras no sentido de que possam garantir confiabilidade às interpretações. Assim, vejamos o que coloca Wittrock (1989, p.320), “fundamental não é qual instrumento é melhor, mas qual é mais adequado para a questão que se estuda e qual representará adequadamente o segmento da realidade de uma observação”.

Tendo em vista que os três sujeitos secundários deste estudo foram pessoas mais idosas e que estas, “naturalmente” são mais reservadas, o registro em diário de campo assumiu relevância significativa, pois possibilitou que estes retratassem suas histórias de vida de forma tranqüila e natural.

Em relação aos sujeitos protagonistas da pesquisa, foram caracterizados da seguinte maneira: cinco estudantes da universidade Unioeste, sendo duas mulheres e dois homens do curso de Letras português/italiano e uma mulher do curso de extensão italiano básico; e do Centro de Cultura Italiana são cinco, sendo quatro mulheres e um homem. O quadro descrito demonstra a predominância do sexo feminino na busca do conhecimento. Quanto aos sujeitos secundários, escolhemos três pessoas com idade superior a 65 anos, por entender que este grupo constitui a memória viva dos acontecimentos vividos junto aos, pais, avós e bisavós.

SUJEITOS DA PESQUISA

-PRIMÁRIOS

	CURSO DE LETRAS	CURSO DE EXTENSÃO	CENTRO DI CULTURA ITALIANA
HOMENS	2	-	1
MULHERES	2	1	4
TOTAL	4	1	5

-SECUNDÁRIOS

ENTREVISTADOS	IDADE
SENHOR C.	65

SENHORA Z.	81
SENHORA O.	79

Julgamos pertinente esboçar algumas das características que um pesquisador precisa possuir, já que é figura importante no desenrolar da pesquisa, pois, não se trata somente de relatar os fatos observados, mas sua função será de imergir e familiarizar com o contexto estudado. De acordo com Chizzotti (1998, p.82), o pesquisador necessita ter familiaridade com o contexto da pesquisa, no sentido de “captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto”. No entanto, deve estar atento para não se envolver demais e ter uma visão distorcida da realidade.

Segundo André (1995, p.59), “no estudo de caso etnográfico o pesquisador é o principal instrumento de coletas e análise de dado. Haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes”. É fundamental que tenha uma atitude aberta livre de preconceitos diante das manifestações que estará observando.

1.3 Cenários institucionalizados: o ensino de italiano

É possível perceber no município de Cascavel a preservação da cultura italiana através das manifestações culturais ⁴como a presença do Circolo Italiano de Cascavel fundado no ano de 1991 com 86 famílias associadas; Festa das Colônias que acontece anualmente; Grupo de dança folclórica “Ladri di Cuori” fundado em 1995 e “Ladri di Cuori Jr fundado em 2003; Edição do livro de receitas, intitulado “Cucina fatta com allegria” em 1997; Programa radiofônico “Italia del mio cuore” entre outros. Todos estes momentos se caracterizam como locais onde acontecem o bilingüismo funcional, isto, momentos em que as pessoas usam a língua italiana informalmente. Por outro lado, tem-se percebido um resgate do italiano através da procura por cursos de língua italiana. Esta busca marca a necessidade de muitos em formalizar o conhecimento já adquirido em casa com os pais ou a “segurança” de aprender a língua dos antepassados através de uma instituição que lhes dê respaldo para se caracterizarem com sujeitos bilíngües. Dos cenários institucionalizados, destacam-se em Cascavel: o curso de Letras português/ italiano da Unioeste, o curso de extensão desta mesma instituição, o curso do Centro de Cultura Italiana, o Centro de estudos de língua modernas(Celem) e cursos das escolas particulares. Para melhor visualização segue uma tabela evidenciando a quantidade de cursos existentes e a quantidade de alunos dos respectivos cursos. Consideramos o número bastante representativo, tendo em vista que o italiano não é considerado uma língua de comércio:

Em 2004:

⁴ Essas manifestações foram fornecidas pelos sujeitos primários desta pesquisa ao serem questionados para evidenciar o que, no município de Cascavel, marcava a cultura dos imigrantes italianos.

	Curso universitário	Curso de extensão	Curso do CCI	Curso oferecido pelo CCI para crianças	Cursos de Escolas particulares	Total
Nº de alunos	25	60	165	100	30	380

Em 2005

	Curso universitário	Curso de extensão	Curso do CCI para professores	Curso oferecido pelo CCI	Cursos de Escolas particulares	Celem	Total
Nº de alunos	35	53	56	168	30	73	415

1.3.1 O curso de Letras

Nesta seção consideramos relevante conhecer os fatos que permearam a inclusão da língua italiana na grade do curso de Letras da Unioeste de Cascavel. Algumas das informações foram obtidas junto à coordenadora do curso, a professora Rose Belim Motter, pois, esteve envolvida no processo de implantação do italiano nesta

instituição. Segunda a coordenadora, a tentativa de implantar o curso de italiano da Unioeste iniciou-se no ano de 1998. Naquela época, alguns professores que acreditavam no valor da língua italiana, encamparam uma luta para a implantação do italiano no Campus de Cascavel. A professora Motter, acrescenta que foram dois anos de luta e negociações com autoridades locais e até mesmo com os conselhos superiores no sentido de convencê-los que este curso teria demanda na região. Em dezembro de 1999, foi aprovada a criação do curso de Italiano para funcionar à noite com 20 vagas. Em virtude desta aprovação o curso de Letras pode contar com a presença de uma professora leitora em língua italiana. Contudo, a implantação concretizou-se somente no ano de 2003, em que foram divididas as 50 vagas do curso de inglês entre espanhol e italiano, ficando assim, 20 vagas para a língua inglesa, 15 para a língua italiana e as outras 15 para a língua espanhola.

Atualmente o curso de português/ italiano está no terceiro ano. As principais dificuldades são a falta de bibliografias, a qual está sendo sanada com a aquisição de livros com o dinheiro vindo do consulado e também com o apoio vindo da Universidade Ca'Foscari ⁵de Veneza, a falta de professores para atuarem nesta área. O curso de italiano, conta neste ano de 2005 com dois professores colaboradores, pois, não houve ainda concurso para a efetivação de docentes. Apesar desta habilitação estar ainda no início, podemos perceber a vontade que os acadêmicos demonstram em aprender e em valorizar a língua e a cultura. Um outro fator que também tem se mostrado satisfatório é o interesse da comunidade pela língua italiana. Para poder atender tanto a comunidade acadêmica como os cidadãos cascavelenses e região, a Unioeste de Cascavel oferece cursos de extensão em línguas estrangeiras. Estão em

⁵ A universidade Ca'Foscari de Veneza colaborou com a doação de recursos bibliográficos e tecnológicos em virtude de um curso oferecido para formação de professores.

funcionamento os cursos de inglês, espanhol e de italiano, com o intuito de promover o conhecimento, a cultura das respectivas línguas. Além de cooperar para a propagação e manutenção de línguas como o italiano que se configura como língua de herança de muitos habitantes do município de Cascavel e região.

De acordo com os artigos 1º e 2º das normas e procedimentos específicos para atividades de extensão⁶:

Art. 1º - A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico articulado com o ensino e a pesquisa de forma indissociável que viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Art. 2º - As atividades de extensão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná serão desenvolvidas sob a forma de Programas, Projetos, Cursos, Eventos, Prestação de Serviços e Produção e Publicação.

O curso, estipulado no artigo 3º, tem como objetivo ser um conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou à distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária definida e processo de avaliação formal.

O curso de extensão de italiano prevê o estudo da língua envolvendo as quatro habilidades básicas, isto é, ouvir, falar, entender e escrever (discussão a ser retomada no capítulo da análise) sendo programado para acontecer em três anos. É dividido em seis etapas, as quais: básico A, básico B, intermediário A, intermediário B, intensivo A e intensivo B. O curso de italiano vem atendendo tanto a comunidade acadêmica em geral, como funcionários e pessoas da comunidade cascavelense. Teve início no ano de 2004 e hoje em 2005, conta com três turmas em funcionamento: 1ª de básico A, 2ª de básico B e a 3ª de intermediário A.

⁶ Resolução nº 080/2003 - CEPE

Percebemos tanto no curso de Letras português/italiano quanto no curso de extensão um interesse significativo. Além disso, a habilitação italiana do curso de Letras da Unioeste poderá contribuir para o melhor ensino e formação acadêmica nesta língua.

1.3.2 O Centro de Cultura Italiana

O C.C.I. é uma instituição que funciona nos estados do Paraná e Santa Catarina. De acordo com o site do C.C.I.⁷, “sua finalidade é promover e difundir o ensino da língua e cultura italiana no Brasil, onde por quase 60 anos ficou ausente, fase de perda quase absoluta dos valores de sua origem”. O C.C.I. foi fundado em 1992 e iniciou suas atividades no ano de 1993. Hoje, atua em 101 municípios dos estados do Paraná e Santa Catarina e têm mais de 16.000 alunos.

Para sua manutenção o C.C.I. conta com a verba do Governo italiano e as parcerias com os Governos Estaduais e Prefeituras.

No município de Cascavel foi implantado junto ao “Circolo italiano” no ano de 1994. A partir de 1998 o C.C.I. foi desvinculado do “Circolo” e mudou sua sede de funcionamento. Os cursos de língua italiana passaram a ser ofertados no convento das irmãs “Franciscanas Angelinas”, localizado na rua Presidente Bernardes, 3313- no bairro Canceli, onde permanece em funcionamento. No ano de 2005, o Centro de Cultura Italiana atendeu a 12 turmas somando um total de 227 alunos. Fazem parte do corpo docente desta instituição algumas irmãs de caridade deste convento e alunos

⁷ www.cciprsc.com.br

que já se formaram. Estes professores recebem capacitação freqüentemente em Curitiba na sede do C.C.I.

1.3.3 Celem – Centro de Estudos de Línguas Modernas

O Celem constitui-se em um projeto do governo do estado do Paraná desenvolvido para contribuir na formação de alunos do ensino fundamental de 5^a à 8^a série e ensino médio da rede estadual de ensino do estado paranaense. Este programa foi criado em 1986, embasado no artigo 7º da resolução secretarial n° 3546/86, mas começou a funcionar somente no ano de 1988.

Os cursos das respectivas línguas são sediados em estabelecimentos de ensino, os quais, devem aceitar o projeto previamente de uma ou mais línguas, de acordo com o espaço disponível.

Quanto à inclusão das línguas, esta acontece tendo em vista a demanda e a necessidade da comunidade. Isto pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacional de línguas estrangeiras (1998, p.15), “em uma política de pluralismo lingüístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição”.

De acordo com Auada (1993, p.20), “considerando a composição étnica da população paranaense, o Celem tem a finalidade de desenvolver cursos de língua e

cultura alemã, francesa, hispânica, inglesa, italiana, japonesa, ucraniana, árabe, polonesa e hebraica, visando estimular e facilitar a inclusão destas línguas nos currículos plenos do Sistema Educacional do Estado do Paraná”.

A inclusão da língua italiana no Celem, do município de Cascavel, ocorreu mediante concurso público realizado no final do ano de 2004 com a admissão do professor logo no início de 2005. Como já dissemos anteriormente, a comunidade cascavelense é composta de muitas pessoas de origem italiana, a porcentagem está entre 60% e 70% segundo a Secretária da cultura deste município. Esta língua estrangeira funciona no colégio Estadual Wilson Joffre, juntamente com a língua espanhola e a língua francesa. Este colégio oferece o ensino de línguas estrangeiras desde o ano de 1994.

A busca pelo conhecimento formal da língua italiana via Celem, pode ser comprovada através da formação de quatro turmas iniciantes logo no seu primeiro ano de funcionamento, atendendo a média de 73 alunos, dos quais, alguns pertencem à comunidade, isto é, não são alunos da rede estadual de ensino. Isso porque o programa do Celem permite 20% das vagas para pessoas que não sejam da comunidade escolar. A procura pela língua italiana da comunidade cascavelense é bastante expressiva, muitas pessoas têm procurado este curso com a finalidade utilitarista, isto é, desejam ter o conhecimento para irem trabalhar na Itália.

CONSTRUINDO A LITERATURA DE APOIO TEÓRICO

2.1 Olhar geral sobre os estudos de bilingüismo em caráter regional

De acordo com Cavalcanti (1999) o Brasil é um país que se vê monolíngüe, isto é, desconsidera os cenários indígenas, de fronteira e os de imigração, nos quais há questões de bilingüismo estabelecidas. A este olhar, a autora categoriza como o *mito do monolingüismo*.

As autoras Caprara e Mordente (2004, p.103) refletem na mesma direção ao relatarem que, historicamente, o Brasil se apresenta com uma notável unidade lingüística, sem diferenças dialetais e sem problemas aparentes de bilingüismo. Mas, na realidade, desde os tempos do descobrimento do Brasil se sustenta uma pluralidade lingüística da qual nem todos os estudiosos têm plena consciência. No início tratava-se de uma pluralidade referente às línguas indígenas e ao português, depois há o acréscimo das línguas africanas e no final do século XIX a presença dos imigrantes, primeiro os europeus e em seguida os orientais.

Conforme ressalta Oliveira (2003, p.08), o fato de no Brasil existir a imagem de que só se fala português, “é conseqüência da intervenção do estado e da ideologia da ‘unidade nacional’ que desde sempre, com diferentes formatos, conduziram as ações culturais no Brasil”.

Concernente a este fato, Teyssier (1984, p.75), relata um momento predominantemente importante para a história lingüística brasileira. Segundo o autor, quando os portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado apenas por índios, porém, posteriormente, importaram da África grande número de escravos. Assim, o português, o índio e o negro formaram, durante o período colonial, as três bases étnicas da população brasileira. Neste período, os ‘colonos’ de origem portuguesa falavam o português europeu, mas, evidentemente, com traços específicos que se acentuaram com o tempo.

As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprenderam o português, entretanto, não o manejavam de “forma perfeita”. Ao lado do português existia ainda o tupi, caracterizado como língua geral e principal língua indígena das regiões costeiras. Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação.

Na segunda metade do século XVIII, porém, a língua geral entrou em decadência por várias razões, uma delas foi a chegada de muitos imigrantes portugueses. Entre 03 de maio de 1757 e 17 de agosto de 1758 o Diretório criado pelo marquês de Pombal proíbe o uso da língua geral e obriga oficialmente o uso da língua portuguesa.

Um segundo momento no qual foi imposta a língua portuguesa, foi no período Vargas, entre 1930 e 1945. São instituídas por este Governo várias leis nacionalistas, entre elas, a proibição de línguas estrangeiras no Brasil. Sendo assim, as escolas de imigrantes foram obrigadas a ensinarem todos os conteúdos em língua portuguesa. Conforme nos explica Canetti (apud Lenharo, 1996, p.200-201):

É sabido da entrega ao exército o cuidado e vigilância das comunidades estrangeiras do sul, cujos países de origem estavam em guerra com o Brasil e que ficavam submetidos à ação ‘pedagógica’ do exército. Nestes termos, tratava-se de inserir o imigrante recém-chegado no circuito ordem-agulhão da nacionalidade.

Momentos como estes destacados acima vêm ao encontro com o que pondera Hamel (1988, p.42), ao falar da política da linguagem. Para ele, “a política da linguagem constitui um processo histórico de mudança lingüística com a intervenção política de instituições, aparatos etc.” E isto implica no desaparecimento ou resistência de uma língua minoritária, acarretando em mudanças na relação que estabelecem os falantes

com sua própria língua e com as outras. O autor acima (1988, p.44), acrescenta ainda que, deste modo, há uma mudança de padrões culturais de interação e interpretação do mundo de uma dada etnia ou de um grupo social, ou seja, a política da linguagem “determina quais padrões lingüísticos e qual língua deverá ser utilizada em uma dada situação.” Neste sentido, podemos, então, afirmar que as questões lingüísticas estão estreitamente vinculadas às relações de poder, portanto, os períodos históricos aos quais nos reportamos, referentes à língua no Brasil, culminaram para que hoje a população brasileira acredite que viva em um país onde se fala apenas o português. Todavia, Oliveira destaca cenários multilíngües existentes no Brasil:

No Brasil hoje são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas, chamadas de autóctones, como o guarani, o tikuna, o yanomami, o kaingáng; e as comunidades de descendentes de imigrantes, cerca de 30 línguas, chamadas de alóctones, como o alemão, o italiano, o japonês, o árabe, o polonês. As línguas africanas, embora formalmente extintas, sobrevivem no léxico e em prática sociais diversificadas dos descendentes dos antigos escravos. (OLIVEIRA, 2003, p.07)

Apesar do descaso com as minorias lingüísticas, fica evidente o multiculturalismo e o plurilingüismo existente no Brasil, o que se percebe através das pesquisas de Maher (1999), Cavalcanti (1999) e César (1999) em contexto indígena. Todavia, as pesquisas referentes ao bilingüismo tanto em contexto indígena, ou de imigrantes ou de fronteira, ainda são muito recentes e há um longo e árduo caminho a percorrer.

Savedra (2003, p.40), em seus estudos, enfatiza a necessidade de definição de uma política lingüística para o Brasil que contemple as diferentes situações de bilingüismo. Conforme a autora, “no Brasil coexiste um grande número de línguas de

imigrantes e para a integração cultural e lingüística das comunidades de imigrantes no território nacional pouco foi feito.” Em relação aos índios há uma proposta curricular de educação bilíngüe, tal proposta está contemplada na LDB Lei de Diretrizes e bases de 1996.

Deste modo concordamos com Cavalcanti (1999, p.395) ao afirmar que o “Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto de minorias lingüísticas.” Nesse sentido a história da miscigenação é esquecida e as minorias lingüísticas são silenciadas, negando assim a possibilidade de ouvirmos a diversidade de vozes tão singulares que coexistem em território brasileiro.

Atitudes como estas, as quais, nos reportamos acima, configuram em preconceito lingüístico e devem ser combatidas através de pesquisas que venham desmitificar essa idéia de monolingüismo no Brasil. É necessário que o brasileiro saiba que apesar da sociedade estar em constante mudança, estar sempre renovando, suas raízes não podem e nem devem ser ignoradas. Scaglioso (1996, p.23) pondera que uma política lingüística que se preze, no interior de um país, de uma nação, não pode ser feita através da homologação de uma língua como língua de prestígio, cancelando o valor de outras. Assim sendo, as situações de bilingüismo existentes no Brasil necessitam vir à tona e se fazerem perceptíveis, evidenciando os cenários bilíngües que aqui coexistem.

Em termos de pesquisa sobre a questão do bilingüismo é relevante que se apresentem trabalhos realizados na região oeste do Paraná, com o objetivo de somar a um mapeamento dos cenários bilíngües, de alguma forma invisibilizados, isto é, nem sempre possíveis de serem percebidos pela sociedade brasileira.

A tese de doutorado de Pereira (1999) "*Naquela comunidade rural, os adultos falam 'alemão' e 'brasileiro'. Na escola as crianças aprendem o português: um estudo continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada*", retrata um estudo etnográfico, na qual apresenta aspectos relativos ao continuum oral / escrito em uma comunidade bilíngüe – alemão/ português (brasileiro) localizada no município de Missal, na região oeste do PR. Neste contexto a pesquisadora observou que os membros daquela comunidade não são somente bilíngües, mas usam também o alemão dialetal que é característico próprio do grupo, utilizam o "brasileiro" caracterizado como língua da solidariedade e o português que é a língua da escola identificada como "modelo" para a escrita. Pesquisando esta comunidade, Pereira evidenciou que esta riqueza lingüística leva a alguns conflitos de identidade étnico-lingüística, levando estes sujeitos ora se identificarem como "brasileiros", ora como "alemães".

A tese de doutorado de Borstel (1999), intitulada "*Aspectos do bilingüismo: alemão e português em Marechal Cândido Rondon, PR - Brasil e Contatos lingüísticos e variações em duas comunidades bilíngües do PR*", apresenta de maneira bastante representativa um estudo sobre aspectos de línguas em contato alemão e português em duas comunidades, uma localizada no município de Marechal Cândido Rondon que teve imigração de suábios vindos de Ban- Wiirttemberg da Alemanha e a outra comunidade em Entre Rios- Guarapuava onde há imigrantes do Suábio do Danúbio da Antiga Yugoslávia. Borstel observou como os sujeitos bilíngües de ambas as comunidades, em diferentes ambientes comunicativos fazem uso de dois códigos distintos. A pesquisadora procurou investigar os fenômenos lingüísticos de interferências e situações de alternância de código, fatores sócio-pragmáticos e

também condicionamentos gramaticais utilizados nestas duas comunidades de falantes bilíngües.

Neste sentido, Borstel evidencia que os falantes de 1ª e 2ª gerações usam o alemão e dialetos em quase todas as situações comunicativas, isto é, ambientes familiares e sociais. Ela observou ainda que, houve nas duas comunidades influência do português no falar Suábio. Isto pode ser percebido através das alternâncias fonológicas, interferências gramaticais e lexicais.

Fenner (2000), em sua dissertação de mestrado pesquisou línguas em contato numa comunidade urbana no município de Cascavel-PR. Seu estudo trata da observação de uma comunidade da igreja luterana que utiliza o dialeto alemão “hunsrickisch”. Observando esta comunidade a pesquisadora apresenta uma descrição de fenômenos de alternância de código ocorridos em trechos de diálogos por descendentes de alemães pertencentes à 3ª, 4ª e 5ª gerações. Fenner coloca que o uso do dialeto se dá em contextos específicos como nas relações familiares e em eventos promovidos pela igreja luterana ou pelo clube alemão. Esses contextos são caracterizados como momentos de interações informais, momentos evidenciados como os de maior liberdade.

Teis (em andamento) investiga, no oeste do estado a situação de bilinguismo com adolescentes avá-guaranis em contexto escolar fora de sua aldeia. Suas perguntas são: como estes adolescentes se apropriam do saber escolar em escola monolíngüe? Que impasses vivenciam em sala de aula? Como professores lidam com questões culturais presentes na sala de aula em que os avá-guaranis se encontram?

2.2 Bilingüismo, língua materna e 2ª língua

Se estabelecemos como propósito discutirmos questões de bilingüismo e sujeitos bilíngües, faz-se necessário que abordemos alguns conceitos de bilingüismo, de 2ª língua e de língua materna.

Para o termo bilingüismo há várias acepções. Para Romaine (2000, p.11) o bilingüismo tem sido definido em termos de categorias, escala e dicotomias como um bilingüismo “ideal x bilingüismo parcial”, “coordenado x composto”, os quais são relacionados a fatores como proficiência, função, etc. A definição clássica trazida por Weinreich citado por Borstel (1992) se traduz no ato de alternar duas línguas pelo mesmo indivíduo. Já para Grosjean (1982) o bilingüismo caracteriza-se pelo uso regular de duas ou mais línguas. No entanto, acreditamos que não há um padrão ideal de bilingüismo, pois percebemos variações de bilingüismo quando observamos fatores como grau de fluência, desempenho, alternância e interferência. Sendo assim, concordamos com a teoria de Mackey (1968, p.554 in Borstel 1992, p.09), quando diz que “o bilingüismo é uma característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até um domínio completo de mais de uma língua”.

Na mesma direção destaca-se Heye (2003) quando coloca que devemos ver o bilingüismo como um fenômeno relativo, isto é, devem ser considerados o ambiente e as condições onde o bilingüismo se desenvolve. Portanto não podemos conceber apenas o bilingüismo de domínio igual em duas línguas, mas devemos considerar os diferentes contextos nos quais as pessoas estão inseridas. Deste modo, concordamos com o autor acima (2003, p.34) ao afirmar que “a condição de bilíngüe se modifica na

trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas”.

Renzo Titone (1996), também define o bilingüismo como algo relativo, todavia de forma mais restrita. Esta restrição se dá em função de este pesquisador estudar o bilingüismo levando em consideração não somente as numerosas definições, que muitas vezes apresentam conceitos extremamente vagos, mas também porque examina este fator sob a perspectiva da psicologia, ou seja, ele volta sua atenção para a relação que existe entre bilingüismo e personalidade. Para ele (1996, p.07) “la persona é a chave de todos os segredos do comportamento bilíngüe.” De acordo com ele, “a pessoa bilíngüe tem pensamentos, emoções, sentimentos, comportamentos, atitudes, desejos, interesses, motivações, decisões, capacidades, predisposições, forças, fraquezas que, somando tudo, são distintas das dinâmicas psicológicas dos monolíngües.”

No primeiro capítulo de seu livro “La personalità bilingüe”, o autor conceitua o termo bilingüalidade⁸ (1996, p.10). Conforme é destacado por ele, “temos a necessidade de dar e de encontrar algumas definições psicológicas da bilingüalidade, de forma a consentir aos pesquisadores encontrar a sua estrada através de múltiplas características e os fatores **da condição bilíngüe** [grifo meu]”. Titone conceitua o termo bilingüalidade como aquele que implica um grau de competência comunicativa suficiente para uma comunicação eficaz em mais de uma língua, a eficácia requer a habilidade de entender corretamente o significado das mensagens e/ou a habilidade paralela de produzir mensagens inteligíveis em mais de um código. Assim, as

⁸ Termo citado por Hermes em Titone que vem definido com: “A bilingüalidade corresponde a um estado psicológico que pode ser definido como um estado do indivíduo no qual ele (ou ela) tem acesso ao uso de um ou mais códigos lingüísticos. Esta aceitabilidade compreende um grande número de fatores não lingüísticos [...]; o grau de acesso a cada código lingüístico que uma pessoa tem pode variar nos bilíngües em mais níveis.”

conseqüências essenciais da bilingüidade seriam: uma adequada interação lingüística em duas ou mais línguas; uma variedade de formas possíveis como: bilingüidade balanceada, receptiva ativa; bilingüidade simétrica e assimétrica, etc.

O autor acima (1996, p.11) traz uma definição de personalidade bilíngüe. As atividades estratégicas (cognitivas) e táticas (comportamentais), dependem e são governadas pelo “eu” consciente (controle ego-dinâmico). Segundo ele:

a implicação desta definição é que a personalidade humana é uma estrutura estratificada, que opera simultaneamente em três níveis, em particular no nível tático das atividades psicofísicas (por exemplo os mecanismos de codificação e decodificação), o nível estratégico das operações cognitivas (por exemplo o controle gramatical e semântico) e o nível ego-dinâmico da consciência de si e das atividades emanadas de si (experiências extremamente pessoais, mentais, estados emotivos e afetivos , etc) Assim a personalidade bilíngüe implica na capacidade de exprimir os estado ego-dinâmicos ⁹através das atividades estratégicas e táticas codificadas em mais de uma língua. (TITONE, 1996, p.11)

Para Titone, o indivíduo bilíngüe apresenta as seguintes características: ter a consciência clara de possuir e de usar duas ou mais línguas e de viver ocasionalmente em duas culturas ou ser identificado com duas ou mais culturas; ele é, de regra, capaz de pensar em duas ou mais línguas diferentes, de programar e controlar uma mensagem em relação aos diversos códigos e às situações que variam; ele tem capacidade de produzir mensagens em dois ou mais códigos com uma pronúncia aceitável e de entender as mensagens em códigos diferentes sem notáveis dificuldades ou, no melhor dos casos, de falar, escrever e ler com eficácia e padronização.

⁹ Estrato da personalidade.

Entretanto, Titone acrescenta que estas características são formuladas de modo relativo, podem ser colocadas em um continuum de graus de níveis de competência. Além de um fator relevante, da inter-relação do “eu” consciente que interage continuamente com o ambiente.

São várias as conceituações e cada pesquisador expõe o bilingüismo de acordo com sua área. Borstel (1999) em seu trabalho observa que no campo da psicologia e da psicolingüística, o bilingüismo é enfocado a partir do critério de aquisição da língua: consideram-se bilíngües as crianças que adquirem ambas as línguas simultaneamente na infância. No entanto para os lingüistas, o importante é a maneira como o falante domina as duas línguas, ou seja, sua competência lingüística. Na área da sociologia e da sociolingüística, o bilingüismo é considerado em termos de atitude: a conceituação recai sobre a função que a linguagem desempenha para o bilíngüe ou para a comunidade bilíngüe.

Se as questões postas até então, demonstram que devemos levar em consideração o contexto e a história de cada sujeito, acreditamos ser relevante apresentar outros conceitos que possam identificar o bilingüismo desde aquele adquirido na infância simultaneamente com a língua materna até aquele que foi adquirido depois de adulto mediante instrução formal.

O bilingüismo natural trazido por Weiss citado por Heye (2003, p.32) se configura “no imediato uso ativo e passivo das duas línguas, sem necessidade de tradução, a L-2 é adquirida automaticamente e acumulativamente com a L-1 por meio natural, de modo que o ambiente pode ser vivenciado em ambas”. Santipolo (2004, p.21), destaca na mesma direção e distingue, semanticamente, entre bilingüismo primário (natural), o qual se refere à faculdade de empregar, contemporaneamente, dois ou mais códigos

lingüísticos adquiridos todos como língua materna, isto é, em idade precoce (de 1 a 3 anos) e sem instrução formal; e o bilingüismo secundário que se refere ao produto de uma instrução lingüística formal e mais tardia. A conceituação formal e tardia já havia sido destacada na década de setenta por estudiosos, como Gênese, 1978; Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976, citados por Heye (2003, p.33) que apresentam o bilingüismo coordenado, em que “a L-2 é adquirida por meio de instrução formal.” Tal definição vem caracterizar pessoas que não adquiriram a L2 em contexto familiar, mas em ambientes institucionalizados.

No que concerne o bilingüismo natural, MCLAughlin (apud Mello, 1999 p.69) acrescenta que “mesmo que a criança não tenha começado a falar até a idade de 3 anos, ela desde o seu nascimento interagirá com a língua dos pais.” Portanto para esses autores, qualquer interação com uma língua, diferente da primeira língua após esse período, só poderá ocorrer sucessivamente. MCLAughlin coloca que se for o caso de aquisição simultânea, os usos dos termos primeira e segunda línguas são impróprios. Ele ressalta que o fato de uma criança adquirir duas línguas simultaneamente não significa que ela seja igualmente fluente em ambas. Todavia, há casos em que isto ocorre tendo em vista as relações sociais que exigem uma ou outra língua para fins determinados. Um exemplo é o caso de uma criança bilíngüe que usa o português em casa, com os pais, e fora de casa, nas brincadeiras com seus amigos, usa o espanhol – caso relatado por Angnes (2005). Não obstante, devemos considerar um outro lado da questão. De acordo com Mello (1999, p.70), se o contato com uma das línguas não for mantido, em pouco tempo, a criança que tenha adquirido duas línguas poderá passar de bilíngüe a monolíngüe.

Há que se destacar que o conceito de bilingüismo não se esgota com as idéias expostas anteriormente, existem outros conceitos de bilingüismo, como por exemplo, a de Heye (2003) que utiliza a concepção de bilingüismo passivo quando o usuário bilíngüe por um determinado tempo não faz uso de uma determinada língua, mas assim que aciona a mesma em seu processo cognitivo, consegue se comunicar com a língua que estava dormente ou em um estado passivo por um determinado tempo com o seu enunciatário.

Diebold (apud. Romaine, 2000, p.11), conceitua como bilingüismo “incipiente”, o qual se refere a estágios iniciais de contato com as duas línguas. Neste caso, o autor deixa aberta a questão da proficiência absoluta mínima requerida para ser bilíngüe e aceita o fato de que a pessoa pode ser bilíngüe para alguns níveis, contudo não é capaz de produzir expressão oral com significado, ou a pessoa pode, por exemplo, não ter controle produtivo sobre uma língua, embora seja capaz de entendê-la. Deste modo, há uma proficiência mínima, os termos utilizados aqui para estes casos são caracterizados como bilingüismo passivo ou bilingüismo receptivo. É o que acontece com pessoas que estudaram por pouco tempo uma língua, ou ouviram-na em determinados contextos, como por exemplo, o ambiente familiar e as regiões de fronteira entre países. Nestes casos, há compreensão por parte do receptor que mesmo não sendo falante do idioma, consegue compreendê-lo. Pereira (1999, p.64) concorda com este tipo de bilingüismo. Para ela, existem pessoas que escutam com entendimento uma dada língua, lêem nesta língua, entretanto não a falam e nem a escrevem, constituindo assim um bilingüismo passivo. Todavia, Romaine (2000, p.11) ressalta que a definição de Diebold tem a desvantagem de que praticamente todo mundo nos EUA, Grã Bretanha ou Canadá, e sem dúvida em todos os países, pode ser

classificado como bilíngüe incipiente pelo fato de saber alguma palavra em outra língua

Diante destas breves definições de bilingüismo, podemos afirmar que o interesse de estudo nesta pesquisa está vinculado ao conceito de bilingüismo ligado à sociologia e sociolingüística, ou seja, visando pesquisar a forma com a qual os falantes e a comunidade reagem às duas línguas. De acordo com Pereira (1999), os sociolingüistas interessam-se, normalmente, pelo que as pessoas fazem com as línguas e com que propósito. Entende-se que para este estudo, esta questão seja fundamental, visto que se busca observar quais são as atitudes dos sujeitos participantes pesquisa em relação à língua italiana. Conforme nos coloca Pereira (1999), esta relação entre a atitude e o falante na sociedade é algo que vai se construindo sempre na relação com o outro. De fato, os sujeitos da pesquisa constroem imagens de si próprios em relação ao uso da língua italiana, a partir do “olhar” do outro, com quem se relacionam.

Quando Pereira fala de bilingüismo, coloca em evidência o contexto imigratório no Brasil salientando a importância do papel da escola. Esta pesquisadora estudou uma comunidade de imigrantes que tem uma história de imigração bastante similar a dos italianos. Eles também viviam em grupos e mantinham a sua língua materna, porém, assim como os italianos, os alemães tiveram um momento de silêncio, em virtude da lei da nacionalização no período do Estado Novo (1937) governado por Getúlio Vargas. A pesquisadora (1999, p.26), observou através de alguns depoimentos de imigrantes alemães localizados na cidade de Missal, no estado do Paraná, que aos poucos a comunidade passou do monolingüismo alemão para um bilingüismo alemão-português. Os exemplos evidenciados por ela mostram que a escola exerceu, desde o início, uma forte influência sobre as pessoas. De um lado, levando-as a experiências

em situações de bilingüismo e, de outro, mudando suas atitudes lingüísticas em virtude do sucesso das crianças quando iniciavam o ensino fundamental. A escola como transmissora da linguagem, funcionou na Era Vargas como portadora de uma ideologia baseada na política da “brasilidade”, impondo a todas as escolas do Brasil o ensino em língua portuguesa como forma de valorização de nosso país, de nossa cultura e de nossa língua.

Desta forma, a presença do imigrante italiano no Brasil configura momentos de monolingüismo em língua italiana e, paulatinamente, transforma-se num bilingüismo em língua italiana e em língua portuguesa. Estes imigrantes usam sem problemas seus dialetos¹⁰ italianos, no entanto, há uma lenta, mas segura integração com a sociedade brasileira. A aculturação ao Brasil, neste período, não os impedia de cultivar suas falas. Frosi (1998, p.161) ao tratar da colonização italiana no Rio Grande do Sul, enfatiza que “não há, neste período, desprestígio aos dialetos italiano [...] Não há estigmatização social, não há sentimento de vergonha em relação à própria fala.” Neste sentido, há registros de escolas de imigrantes em que os alunos foram ensinados em italiano. Este fato poderá ser melhor observado no capítulo 2.3.1. quando discutiremos sobre as questões que levaram o imigrante italiano a se tornar bilíngüe.

Grosjean (1982, p.123), relata que o domínio de uma língua em uma situação de contato é muitas vezes determinado por quem aprende a língua. A língua dominante ou majoritária é aprendida tanto pelo grupo majoritário como pelos membros do grupo minoritário, contudo a língua minoritária é aprendida apenas pelos membros da minoria. É o que acontece, por exemplo, na Itália em duas cidades de fronteiras com a Eslovênia. Conforme relata Mollica (1996 introdução do livro), nas cidades de Trieste e

¹⁰ Quando os imigrantes aqui aportaram, cada um falava o idioma de sua região. De acordo com Luzzatto (1998, p.168) praticamente ninguém falava o toscano, transformado em língua oficial italiana, com a unificação.

Gorizia existe um bilingüismo parcial, pois os eslovenos devem usar o italiano e o esloveno na escola, mas os italianos não precisam estudar a língua minoritária.

Este fato também aconteceu no Brasil, os italianos sentiram a necessidade de aprender o português devido às circunstâncias sociais, tornando-se sujeitos bilíngües, no entanto os brasileiros não aprenderam a língua italiana, pelo menos não possuímos nenhum registro a este respeito. O que ocorreu foi que nas regiões onde a colonização foi mais intensa houve influência do italiano tanto no sotaque como em alguns vocábulos da língua portuguesa. Isso pode ser visto em Leme (2001) em uma pesquisa sobre a comunidade de descendentes tirolezes¹¹, localizada próxima ao município de Piracicaba, no estado de São Paulo. Esta pesquisadora nos traz a *variedade misturada*¹², que segundo ela, trata-se do português local influenciado pelo dialeto trentino, além das características do dialeto caipira também usado na região de Piracicaba.

Grosjean (1982), nos leva a observar que as atitudes em relação às línguas, muitas vezes, refletem atitudes relacionadas aos usuários destas línguas. O autor ressalta que línguas estigmatizadas podem se tornar respeitadas, porém, infelizmente, o contrário também acontece. Para ele (1982, p.122), as línguas das minorias em países bilíngües ou multilíngües têm, muitas vezes, sido objeto de ataque por um grupo dominante.

¹¹ são oriundos do antigo Tirol austríaco (hoje parte da região do Trento, na Itália).

¹² Para maior entendimento deste fenômeno lingüístico, seria necessário uma leitura mais atenta da obra de LEME, A de M.L. **Dio, che brut estuda...** Campinas, SP: editora da Unicamp, 2001.

O autor (op. cit) aponta uma abordagem muito comum, aquela que chama a língua de dialeto ou um “patois”¹³ e cria conotações negativas associadas ao dialeto como sendo este menos gramatical, falar vulgar e menos refinado.

Conforme podemos observar em Confortin (1998, p.26), “dialetos são estruturas lingüísticas que, sendo simultâneas a outras, não alcançaram a categoria de língua.” É uma variante de um código padronizado, ou seja, é o modo de falar uma língua relacionada a fatores culturais, sociais e políticos e que se comprova no espaço e no tempo. É o que aconteceu e continua acontecendo na Itália, hoje, em menor grau, com a questão dos dialetos. Na época de sua Unificação a língua instituída pelos detentores do poder foi a variante fiorentina (de Florença) na região da Toscana. As outras variantes existentes ocuparam o lugar de dialeto, portanto, línguas sem prestígio social. Questões com esta, vêm confirmar o que Haugen (2001, p.97) relata: “sabe-se o quanto o desenvolvimento de um vernáculo, popularmente chamado de dialeto, numa língua está intimamente relacionado com o desenvolvimento da escrita e o incremento do nacionalismo.” Observando por este ponto de vista, torna-se mais fácil compreender o que acontece no período Vargas no Brasil, quando são instituídas leis nacionalistas. Na época, configurada como Estado Novo, circulavam em São Paulo jornais em italiano, o que significava que esta língua possuía um certo prestígio na sociedade, posto que grande parte da população local era de origem italiana. No entanto, constata-se que durante o período Vargas é proibida toda e qualquer veiculação, na fala ou na escrita, desta língua. De acordo com Petrone:

¹³ O termo patois se desenvolveu do francês, aplicava-se primordialmente à língua falada. Havia o termo dialeto, porém este era designado para identificar uma variedade regional de uma língua, a qual comportava uma cultura literária. “Quando os dialetos deixavam de ser escritos tornavam-se um patois.” HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: Bagno, M. **A Norma Lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p.100.

As medidas de nacionalização atingiram o ápice a partir do momento em que o governo brasileiro decidiu pela participação do país na conflagração mundial ao lado dos *aliados* e contra os países do eixo, ou seja Alemanha, Japão e Itália [...] Os jornais editados em italiano, assim como aqueles editados em alemão e outros idiomas, foram obrigados a utilizar o português [...] As associações culturais ou esportivas, ou encerraram suas atividades ou então *abrasileiraram-se*. (PETRONE, 1990, p.619):

Conforme relata Frosi (1998, p.162) o uso da língua portuguesa passou a ser o instrumento lingüístico usado na comunicação, na escola, na igreja, na vida em sociedade, enfim, em todo o lugar, adquirindo assim prestígio como língua nacional. Nos grupos mais compactos o italiano ainda permaneceu, embora sofresse forte influência da língua portuguesa.

Um fato bastante expressivo, é a estigmatização sofrida por essas pessoas decorrentes da campanha da nacionalização. Diante desta situação de preconceito muitos pais se empenharam em ensinar, mais ainda, seus filhos a adotarem o português. A este respeito Grosjean (1982, p.123), coloca que o fenômeno de pais ajudarem seus filhos a aprender a língua “correta” assim como não ser estigmatizado mais tarde na vida, como também progredir socialmente está se espalhando. Rubin (1968 citado por Grosjean, p.122-123) relata que vinte anos atrás, os pais no Paraguai tentavam falar apenas Espanhol com seus filhos para que eles se tornassem fluentes no idioma, pois o Guaraní era tido como língua menos prestigiada e não deveria ser usada por pessoas cultas.

Semelhante a este fato foi o caso de pais italianos terem preferido que seus filhos falassem o português, língua majoritária. Isto significava estarem inseridos desde

cedo na sociedade hospedeira. Falar o português implicava em ter oportunidades educacionais e econômicas.

Neste sentido, ao refletir sobre as diferentes abordagens do bilingüismo não estamos apenas descrevendo o indivíduo bilíngüe, mas, sobretudo, estamos pensando o uso que este faz da língua materna e da segunda língua e com que finalidade.

Em relação ao conceito de língua materna, o vemos que está freqüentemente associado por muitos estudiosos à língua culturalmente herdada, com um valor social, algo coletivo e uniforme, uma estrutura organizada que tem seus limites e é adquirida inconscientemente pelo indivíduo imerso numa comunidade social. De acordo com o novo dicionário Aurélio 3ª edição (p.1212) língua materna “é primeira língua que o indivíduo aprende, geralmente ligada ao seu ambiente.” Neste sentido consideramos relevante enfatizar que a língua falada pelos imigrantes italianos recém chegados era um dialeto regional, isto porque na Itália cada região e até mesmo cada província possuía o seu próprio dialeto. Este fato ocorreu devido à recente história de unificação deste país. Luzzatto nos leva a refletir que:

Quase todos os componentes das primeiras levas de imigrantes - pelos menos os adultos -, nasceram em território não-italiano. Eram vênnetos, lombardos, friulanos, trentinos, piemonteses.[...] O norte da atual Itália era, na época em que esses imigrantes adultos nasceram, governados por estrangeiros, direta ou indiretamente. (LUZZATTO, 1998, p.168)

Isto indica que os imigrantes trouxeram da Itália seus falares, por exemplo, da região do Vêneto os seguintes dialetos: belunês, trevisano, vicentino, veronês, veneziano; da região da Lombardia: o mantuano, cremonês, milanês; da região do

Friuli: um vêneto arcaico; da região do Trento: variante do vêneto. Diante deste fato, fica evidente que a língua materna do imigrante era sua língua local que em contato com os outros falares dialetais se tornou uma koiné o que configura na fusão de vários dialetos que, segundo Confortin (1998, p.29), predominando o que fosse numericamente mais significativo. Essa autora coloca que, “a esta língua comum, progressivamente, foram sendo incluídos empréstimos da língua portuguesa.”

Mas o que dizer de crianças que nascem em contextos bilíngües? Qual é a língua materna da criança cujos pais têm uma nacionalidade, porém residem em outro país? Podemos pensar que uma criança nasce em um ambiente familiar e as primeiras palavras, frases, que ouve, desde a barriga da mãe, são na língua dos pais. Por este ponto de vista a língua materna se configura como a primeira língua adquirida. Rottava nos coloca que:

De maneira ampla, a LM tem sido conceituada como a primeira língua que é aprendida por um indivíduo, porque ela é falada na família e/ou ela é a língua do país onde ele está vivendo (Dic. Applied Ling), ou seja, a língua natural dos falantes. Entretanto, essa língua ‘natural’ passa a ser institucionalizada na escola e esta determinará o tipo de ensino pelo qual a linguagem deve passar e, muitas vezes, reduzindo a grande variedade de língua ‘natural’ dominada pelos falantes daquela comunidade. (ROTTAVA, 1999, p.13)

Assim, podemos considerar que a língua natural do Brasil é o português, da França o francês e assim por diante. No entanto, esta concepção deve ser observada atentamente quando pensamos na flexibilidade de uma língua, isto é, a língua muda constantemente. A este respeito nos faz refletir Gagné (2002, p.165-166) quando em seus estudos relata questões relativas à norma e ao ensino de língua materna voltado para o sistema escolar do Quebec, no Canadá. Para ele, a língua é constituída de um

conjunto de variações cujo funcionamento é preciso conhecer para explicar a intercompreensão que se realiza, apesar dessas variações. Este estudioso coloca que:

a língua francesa não constitui um todo homogêneo. Ao contrário, ela apresenta numerosas variações, de sorte que raramente existe um único modo de exprimir a mesma coisa [...] Essas variações se devem primeiramente às diferenças entre o francês escrito e o francês falado.

Gagné (op. cit) pondera que no francês escrito há o respeito às prescrições ortográficas, lexicais e gramaticais. Já o francês falado é descrito como menos homogêneo e há numerosas variações de uso. O autor cita, por exemplo, os sotaques que constituem modos diferentes de dizer as mesmas palavras e variam de região pra região e as vezes de um pequeno vilarejo a outro. Há de se considerar também a variação lexical. O autor utiliza um exemplo do português de Portugal e do Brasil, em que os “brasileiros tomam *café da manhã* enquanto os portugueses tomam seu *pequeno almoço*.”

De acordo com Gagné (2002, p.211), será no ambiente escolar que o ensino da língua materna será veiculado, visando não somente a alfabetização da população, mas também a transmissão dos valores, da herança cultural e dos conhecimentos. Além de preparar os indivíduos a assumir o funcionamento eficaz das comunicações institucionalizadas no interior da comunidade nacional e exterior.

Pensando no Brasil percebemos, do mesmo modo, que a escola também visa transmitir a língua materna e seu uso eficaz. No entanto, o que se percebe é uma padronização desta língua ignorando suas diferenças regionais. Bagno (2002, p.30), pondera que: “No caso do português do Brasil, o apego à tradição dificulta o

conhecimento da língua tal como efetivamente é empregada hoje pelos falantes nativos.”

De qualquer forma, conforme podemos observar em UNESCO (apud. Scaglioso 1996, p.24), a língua materna marca para o ser humano o caminho essencial pelo qual esse entra para fazer parte da sua sociedade. Bagno (2002, p.17), do mesmo modo expõe que a educação lingüística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família, adquire sua língua materna.

Em Guimarães (2005, p.01), língua materna é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes.

Em relação à concepção de língua materna como língua nacional, Achard (1998, p.12), coloca que “a noção de LM é construída historicamente [...] A questão é colocada, de imediato, pelo Estado revolucionário, como um ponto importante da tarefa de nacionalização e, com ela, o problema da instrução pública.”

Na concepção de Wald (1998, p.95), língua materna é a língua que se adquire sem aprendê-la. Este autor, utiliza-se de noções de categorização social da sociolingüística, para mostrar que a língua materna tem relação com o ambiente e as suas interações sociolingüísticas. Assim, se uma criança adquiriu como língua materna a língua da família, pode ser que, mais tarde, isto possa ser mudado, ou seja, se essa mesma criança for exposta em um ambiente onde a interação se dá em uma outra língua, ela será capaz de adquirir essa outra língua também. É o caso da história de alguns dos imigrantes italianos passarem da língua materna italiana para o bilingüismo em língua materna e língua portuguesa e depois utilizaram na fala somente a língua portuguesa, é o que veremos na próxima seção 2.3.1.

Em um artigo de Pereira (1999, p.53-54), no qual aborda a questão da identidade étnica em uma comunidade de descendentes de alemães localizada no meio rural no município de Missal – PR, observou que há uma relação direta entre língua e identidade étnica, pois para eles, quem tem origem alemã a língua deve ser o alemão, se a identidade for brasileira, então a língua usada será a “brasileira”. No caso desta comunidade, a maioria afirmou que a primeira língua a ser aprendida é o alemão.

Mello (1999, p.23) ao referir-se à noção de língua diz que esta “é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo”. Portanto para falar de LM, é preciso observar esse fenômeno como relativo, ou seja, devemos considerar todas as definições salientadas acima.

Se a língua materna é a primeira aprendida no lar, então, a segunda língua será a língua adquirida depois da primeira¹⁴. Segundo Ellis (apud Fragoso,2005 p.01), o termo referente a segunda língua está relacionado à qualquer língua adquirida após a língua materna. No entanto, a autora coloca que a aquisição da L2 pode ser definida como a maneira pela qual os aprendizes aprendem uma língua além da língua materna, dentro ou fora da sala de aula.

Para Balboni (1999, p.89), “a segunda língua é aquela que o estudante pode encontrar também fora da escola, como no caso de um italiano que estuda o francês na França, enquanto a língua estrangeira é aquela que o estudante encontra somente na escola.”

Na conceituação de Scaglioso (1996, p.24), o termo segunda língua significa uma língua diferente da materna que o sujeito utiliza, levando em consideração que no seu contexto cotidiano, essa é instrumento de comunicação e favorece as relações e as trocas. É o caso das crianças dialetofones (na Itália) que aprendem o italiano, é o

¹⁴ definição de primário e secundário na seção 2.3 página 27.

caso de quem vive em um contexto social bilíngüe. Para este autor, o aprendizado de uma segunda língua não marca os mesmos percursos da língua materna, já que esta é ligada, sobretudo, a trocas vivas, emotivamente e efetivamente marcadas, presentes também em situações não formais, enquanto que no caso da segunda língua, o discurso passa em formatos programados, intencionalmente construídos, formais e explícitos. O autor acrescenta ainda que, a segunda língua é ao mesmo tempo a língua da vida do contexto social em que se vive. Ela está presente nas ruas, nos cartazes que cobrem os muros, na televisão e na mídia em geral.

Podemos observar na teoria de Krashen (1982) sobre aquisição de segunda língua que a aquisição de uma língua é um processo similar à maneira como as crianças desenvolvem a capacidade que têm em sua primeira língua. O autor considera que a aquisição é um processo *subconsciente* [grifo meu], isto é, os aprendizes não estão sempre conscientes de que estão adquirindo linguagem, mas só percebem ao se verem usando esta língua para se comunicarem. Neste caso, adquirir uma língua tem relação com fluência, posto que esta não é diretamente ensinada, mas emerge, com o tempo, por si própria. É o caso de pessoas que emigram para outro país, ali têm seus filhos e estes filhos aprendem tanto a língua dos pais quanto à língua do país hospedeiro. Heredia (1989, p.177) cita um exemplo em seu artigo "Do bilingüismo ao falar bilíngüe" em que uma senhora argelina chegada há vários anos à França, vive com seus filhos num bairro parisiense dito 'árabe'. Estas crianças são escolarizadas junto aos pequenos franceses e outros imigrados, que têm pouca vontade de voltar à Argélia, que sonham em ficar na França. A autora coloca que, neste caso, "as línguas sofrem uma inversão de dominância à proporção que a criança cresce, socializa-se e abandona o meio familiar. No início predomina a língua dos pais, isto é, a primeira

língua a ser adquirida (em contexto familiar), depois, progressivamente, vai tomando lugar a língua do ambiente, ou seja, a segunda língua, por intermédio de vizinhos, amigos e mídia”.

Em relação ao conhecimento consciente de uma segunda língua usa-se o termo “aprendizagem”, isto é, o saber regras, ter consciência delas e saber dizê-las. Segundo Krashen (1982, p.02), aprender uma língua implica fazer uso de um monitor que tem o efeito de permitir ao usuário lançar mão de itens que ainda não foram adquiridos. O monitor constitui um conjunto de regras. Conforme se vê em Krashen, o monitor se sai melhor com algumas partes da gramática do que com outras. Ele parece dar conta melhor de regras que podem ser caracterizadas como “simples”. Para resumir, a utilização do monitor resulta na elevação de aquisição de itens tidos como tardios na aquisição, itens que o estudante já aprendeu, mas não adquiriu.

No artigo de Rottava (1999, p.12), a segunda língua é normalmente a língua institucionalizada, aprendida e adquirida sob a chancela da instituição responsável e detentora do domínio de suas regras e normas. A autora acrescenta que a língua é jamais vista como uma possibilidade de domínio natural pelos seus possíveis falantes.

Assim sendo, percebemos na visão de Krashen, Scaglioso e Heredia que a conceituação de segunda língua recai sobre a língua adquirida informalmente sem, necessariamente, ter uma instrução formal. Já para Rottava e para Ellis o termo está vinculado ao ensino de uma língua através de uma instituição, provavelmente, vinculado aos programas de educação bilíngüe.

2.2.1 Do monolingüismo italiano para o bilingüismo italiano português

De acordo com Mello (1999), são vários os fatores que contribuem para que uma pessoa ou um grupo de pessoas torne-se bilíngüe: movimentos migratórios, o sentimento nacionalista, os interesses políticos e econômicos da nação, o matrimônio inter-racial, a concentração geográfica, a pluralidade lingüística local, a configuração social do grupo ao qual o indivíduo pertence e a política educativa referente aos falantes bilíngües. Para esta autora (1999), o movimento migratório das pessoas é uma das principais causas para que ocorram situações de bi- ou multilingüismo. O resultado imediato desta migração é o contato com pessoas que falam outra(s) língua(s) e possuem outros costumes. Conseqüentemente, outros tipos de bi ou multilingüismo surgem: grupos que aprendem a língua da região como no caso das famílias de imigrantes, que necessitam adaptar-se à nova nação; há aqueles que usam um pidgin¹⁵; a valorização extremada do nacionalismo e os interesses políticos da nação também são fatores que contribuem para o bilingüismo, em que é valorizada apenas a língua oficial, em detrimento das outras. Neste caso, seria relevante evidenciar os possíveis momentos, nos quais os italianos no Brasil se tornaram bilíngües.

Com base nas leituras de Confortin (1998), Esmer (2005), Frosi (1998), Petrone (1990), entre outros, observamos que eles começaram a usar o português a partir do momento em que houve “necessidade”, isto é, recém chegados às terras onde deviam viver, permaneciam isolados, devido à grande distância entre o meio rural (florestas) e a cidade. As terras destinadas aos italianos eram próximas umas das outras, por isso,

¹⁵ De acordo com Santipolo (2004), O termo pidgin é uma língua de contato utilizada para a comunicação entre povos que falam línguas ou variedades diferentes e que necessitam falar umas com as outras.

eram chamadas de colônias, as quais eram formadas praticamente de italianos. De acordo com Frosi:

As vias de comunicação eram precárias, o meio físico era agreste e hostil e grande foi a luta pela sobrevivência. Esses fatores mantiveram o imigrante e seus descendentes nesse espaço físico, isolado da comunidade brasileira, seja estadual, seja nacional. Formou-se, assim, uma sociedade local de tipo vêneto-lombarda, tradicionalista e católica. (FROSI, 1998, p.160)

A colônia ia se construindo ao redor da igreja, a qual contribuía na manutenção da língua, pois, de acordo com a autora op.cit (p.160), “a capela representou o lugar de encontro não só para a realização do culto religioso mas, também, para a vida social.” Havia ali o armazém (bottega) e um salão para festas. Confortin (1998, p.28), relata que era lá onde “as famílias se encontravam para as festas, os cultos, cerimônias religiosas várias, com crenças e credices religiosas - e em volta da família - com canções, as comidas típicas, os jogos de carta, de mora, de bochas, o costume das narrativas de aventuras dos antepassados, reais ou fictícias, do auxílio mútuo e outras.” No começo quase não saiam do seu núcleo pois além da situação de isolamento a união entre os grupos de italianos fortaleceu a fala dialetal italiana, mas depois, para poderem negociar e ampliar o capital de trabalho, eles começaram a interagir com os brasileiros, e, conseqüentemente, a falar também o português. Confortin ressalta um outro fator também bastante relevante para o contato com a língua portuguesa:

a necessidade de nomear coisas estranhas à sua vivência estrangeira- ambiente físico, métodos e instrumentos de trabalho etc – e, por haver no seu léxico de origem uma lacuna para tais ocorrências, os imigrantes viram-se obrigados a recorrer a empréstimos portugueses de natureza

lingüística e, também, a adotar hábitos, costumes, divertimentos. (CONFORTIN,1998, p.15)

Provavelmente continuavam a falar o italiano em casa, porém, em outros espaços, procuravam comunicar-se em língua portuguesa ou “língua brasileira”, como diziam. É possível observar que para eles estabelecerem relações com a população local, era a saída mais viável para a sobrevivência, conforme o olhar de Esmer (2005, p.07) a língua portuguesa era considerada “a língua das trocas comerciais.” O que culminou em alterações lingüísticas. Neste caso, o que se pode perceber é que a língua portuguesa representava ascensão social e, à medida em que iam interagindo com o “outro”, foram aos poucos incorporando a cultura local bem como, a população brasileira assimilou certos aspectos culturais dos imigrantes italianos. Vale lembrar que a proporção desta aculturação foi maior ou menor dependendo da região e do modo de fixação dos italianos. É o que podemos observar, segundo os estudos de Esmer:

os imigrantes das fazendas de café do oeste paulista, Espírito Santo e vale do rio Paraíba, tanto assalariados como meeiros ou parceiros dos fazendeiros de café, passaram a constituir uma população européia esparsa, diluída entre os demais segmentos da população agregada às fazendas, convivendo, inclusive, por um certo período, com os escravos negros. Por essas razões é que a população descendente de imigrantes europeus das regiões citadas tem características completamente diferentes dos imigrantes do sul do país. Em razão da convivência com a população de fala portuguesa, desde o começo muita intensa, aquela população de imigrantes europeus rapidamente abandonou a língua de origem e adotou os costumes da população local. (ESMER, 2005, p.02)

Em São Paulo, por exemplo, segundo relata Lemos (1990), houve uma lenta, mas segura assimilação dos imigrantes pelo povo paulistano, uniformizando-se à vida e hábitos locais. Em contrapartida, os imigrantes mudaram a cidade tanto no seu aspecto físico, quanto nos usos e costumes do cotidiano e até mesmo a pronúncia da população local sofreram alterações devido à sua presença atuante. Deste modo, podemos perceber que o ser humano está sujeito a mudanças, é influenciado pelo meio em que vive, não é constituído um sujeito pronto e acabado, ele constrói sua existência dentro das condições sócio-econômicas de uma sociedade. Para Bakthin (1999), o sujeito é heterogêneo, capaz de modificar seu discurso em função das intervenções dos outros discursos. Moita Lopes (2002, p.196), pondera que as identidades sociais são construídas socialmente pelos participantes do discurso, no “passo a passo da interação, no processo de se tornar o que está sendo dito compreensível para o interlocutor, e, por outro lado, que ao nos envolvermos nesse processo nos construímos e os outros a nossa volta”. Faraco, baseado em Bakthin (2003, p.57), expõe que: “é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas.” O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, os sujeitos consideram a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a eles, assumindo assim, ambas as partes, papéis geradores de sentidos. Portanto é na interação com o outro que a linguagem se constitui.

Um outro possível momento de aprendizado da segunda língua - L2 seria o da migração interna, como nos acenou um entrevistado C.¹⁶, dizendo que um grande

¹⁶ paráfrase de sua fala

número dos primeiros italianos e seus descendentes não permaneciam para sempre em um só lugar, mas se mudavam para outras regiões para trabalharem em outras terras. Assim, para este grupo, sair de um núcleo, onde se conservavam as tradições e retomá-las em um outro ambiente sócio-geográfico, distante cerca de mil ou dois mil quilômetros, significava submeter-se à ambigüidade de assimilar a cultura do “outro” sem perder a própria.

Tal processo de assimilação, é lento, por isso é preciso um considerável espaço de tempo para a adaptação ao “novo”. Laraia, nos alerta a este respeito dizendo que:

homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas.[...] A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade.

(LARAIA, 2005, p.67)

Neste sentido, Inneraty (2004) nos leva a refletir a coexistência do “mesmo” e do “outro” em um mesmo espaço, a necessidade de dialogar com as diferenças. Segundo o autor, é necessário saber dialogar, conviver, aceitar e respeitar a realidade do outro sem ter que negar as próprias identidades.

Ao mesmo tempo em que buscavam interar-se com a língua e cultura local, procuravam manter vivos os laços com a terra natal. Um dos recursos utilizado pelo imigrante é a implantação de escolas italianas para alfabetização de seus filhos e a manutenção da cultura lingüística.

Grande parte destes imigrantes no Brasil eram originários das áreas rurais e eram analfabetos. Segundo Petrone (1990, p.603): “Analfabetismo, origem

predominantemente rural do imigrante, indubitável pobreza, quando não miserabilidade, são alguns dos traços que podem contribuir para que se compreenda o nível de valorização da escola por parte dessa gente.” Todavia, o autor aponta que esta valorização do ensino não foi atitude de todos. Muitos estavam mais preocupados com o trabalho que com o aprendizado dos filhos. Segundo Petrone (op. cit) “a realidade é que no conjunto não se deu à questão da escola a atenção que seria de esperar.” No entanto, houve a criação de escolas em algumas comunidades originadas pelos imigrantes italianos. O autor acima, coloca que foi elaborado por Ângelo Trento uma tabela que mostra as escolas italianas de ensino elementar no Brasil¹⁷:

para o período de 1908 a 1930, pela qual vê-se que, o menor número de escolas, no Brasil, foi de 167 em 1930, tendo sido de 396 em 1913. No mesmo ano de 1913 o total de alunos, o mais elevado, foi de 23.323. Tais escolas distribuíam-se principalmente pelos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, secundariamente Espírito Santo. [...] Nos estados onde a presença italiana se fez sentir basicamente através da criação de núcleos coloniais com pequenos proprietários rurais, as escolas localizaram-se fundamentalmente no interior, tendo escassa representatividade nas capitais. Foi o que se verificou no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Em contrapartida, no Estado de São Paulo a capital sempre contou com uma elevada proporção das escolas italianas do Estado: 69% em 1908, 65% em 1911, 64% em 1913, 52% em 1924 e 44% em 1930. (PETRONE, 1990, p, 609)

¹⁷ Scuole elementari italiane in Brasile.

Contudo, as condições de subsistência da maioria delas eram precárias, tanto do espaço físico quanto de pessoas não tão qualificadas para desempenharem a função de professor. De acordo com Pisani (op.cit, p.611), “os primeiros professores foram improvisados, pessoas autodidatas e que mesmo desconhecendo o método pedagógico tentaram progredir e manter viva a sua cultura no espaço da aprendizagem.”¹⁸. Por outro lado Franco Cenni considera que:

embora certamente falhas em sua orientação didática, embora vivendo sempre em grandes dificuldades, entregues muitas vezes a pessoas sem o devido preparo, as escolas italianas durante longos anos desenvolveram uma função de grande importância na formação das gerações futuras e não apenas entre imigrantes, pois muitas delas eram freqüentadas pelos próprios nativos. (apud PETRONE, 1990, p.611)

Neste sentido, é possível perceber que, apesar das dificuldades enfrentadas em relação às estruturas e à formação dos professores, estas escolas serviram como o único meio para que as crianças italianas e os descendentes deixassem de ser analfabetos e tivessem acesso ao letramento.

Um terceiro momento bastante delicado da história brasileira, já mencionado na seção 2.2, foi durante a Era Vargas, quando nas escolas o uso das línguas estrangeiras foi proibido, em função do ensino em língua portuguesa, como forma de exaltar a nacionalidade brasileira. As escolas rurais que atendiam ao filho do imigrante, deveriam deixar de ensinar na língua dos pais, para ensinar em português. Tal atitude, autoritária, abala esses indivíduos imigrantes e descendentes, que viam na língua um

¹⁸ “i primi insegnanti furono dei maestri improvvisati, degli autodidatti e delle persone che, pur sconoscendo ogni metodo pedagogico, tentarono di mantenere a profito la loro limitata cultura nel campo dell’ insegnamento.”

laço com um passado, que buscavam manter vivo, apesar de perceberem na língua local uma forma de se manterem economicamente. Esta decisão gerou em crianças e adolescentes o sentimento de vergonha de falar em língua italiana, dado que a sua fala era estigmatizada pelos brasileiros. Assim, concordamos com Hall quando expõe sobre as culturas nacionais que:

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2003, p.49)

Nos três momentos evidenciados, os imigrantes foram obrigados a aprenderem a língua local, porém, nos dois primeiros momentos este aprendizado se deu por interesses sócio-econômicos, aconteceu de maneira mais lenta e não tanto traumatizante, fazendo deles indivíduos bilíngües. Já no terceiro momento houve uma repressão, o aprendizado se deu de forma imposta, causando em muitos imigrantes um sentimento de discriminação e de medo. Tal situação, levou alguns deles a deixarem de falar sua língua materna e, conseqüentemente, de transmiti-la aos seus descendentes. Neste caso, há que se considerar os dois lados da questão: o primeiro, apesar da imposição, alguns conseguem conservar sua língua e assimilar a língua estrangeira mantendo-se indivíduos bilíngües; o segundo, é o fato de permanecerem monolíngües, porém, na segunda língua, ou seja, adotaram obrigatoriamente a língua do “outro” em detrimento da própria para garanti-lhes a sobrevivência e a ascensão social. Sendo assim, a língua portuguesa funcionou como instrumento de dominação,

tornando-se a língua de todos, o imigrante é obrigado a utilizar a língua portuguesa como língua principal para a sua sobrevivência. O Governo brasileiro agiu como dominador, pois reprime com violência àqueles que não lhe obedecem, mostrando, deste modo, seu poder político. Neste sentido, Bourdieu (1972, apud Burke 2002, p.122) usa o termo “violência simbólica”, o qual, refere-se à imposição da cultura da classe dominante aos grupos dominados e, em particular, ao processo pelo qual esses grupos dominados são forçados a reconhecer a cultura dominante como legítima e a própria cultura como ilegítima.

Deste modo, a lei da brasilidade, a qual obriga somente o uso da língua portuguesa, rompeu, por um determinado tempo a interação social entre aqueles indivíduos, visto que não podiam exprimir-se em público em língua materna. Isto aconteceu principalmente com aqueles que viviam distantes de seus compatriotas.

Levando em consideração todas as lutas e todos os percalços enfrentados, é possível compreender o sofrimento que todas estas questões políticas lhes trouxeram e, assim, entender porque muitos imigrantes não mantiveram a língua. No entanto, apesar da proibição das línguas estrangeiras, tiveram aqueles que conseguiram manter suas cultura e língua, principalmente os que viviam em colônias. Conforme nos coloca Esmer, é neste período que o bilingüismo italiano/ português se torna bastante expressivo:

quando a escola dos colonos passou a ser fechada ou substituída pela escola pública municipal ou estadual em português. As crianças que passaram a estudar em outra escola, não mais na escola da colônia, é que deram início ao bilingüismo, ainda nas antigas colônias. Na verdade, a escola foi um fator fundamental na origem e desenvolvimento das práticas do bilingüismo. (ESMER, 2005, p.07)

A questão do bilingüismo é significativamente marcada nos locais onde predominou a convivência em grupos, como por exemplo, alguns bairros da cidade de São Paulo, como o Bexiga, o Brás, entre outros; colônias localizadas nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Deste último, podemos citar, por exemplo, a velha colônia de Dona Isabel, hoje o município de Bento Gonçalves no Rio Grande do Sul.

Os fatos colocados, culminaram na passagem, primeiramente, do monolingüismo italiano para um bilingüismo italiano-português e depois, para os grupos menos compactos, o monolingüismo português. De acordo com Moraes:

No caminho para a homogeneidade cultural básica, a sociedade e a escola brasileiras desde os seus primórdios, têm contribuído para o silenciamento dos povos que falam uma língua diferente daquela tomada como *a língua* nacional, isto é, o português (de preferência o português padrão). A bem da verdade, esses grupos sempre foram negligenciados no currículo escolar, especialmente durante os anos do governo Getúlio Vargas (1937-1945) e, posteriormente, no período da ditadura militar (apud MELLO, 2005-in mimeo)

É válido ressaltar que nosso estudo se respalda na estreita ligação entre o passado e o presente, por evidenciarem os fatores que marcaram a formação da comunidade em questão. Muitas das situações de bilingüismo que vemos atualmente em Cascavel - PR, em ambiente acadêmico, são conseqüências dos acontecimentos relatados acima. Hoje, no contexto cascavelense, notam-se variadas motivações, entre as quais, pessoas que buscam na língua italiana o aprendizado de mais uma língua, por motivos profissionais, por conservação das raízes familiares, por status, etc.

Concernentes às motivações que contribuíram para o aprendizado do italiano, as mesmas serão abordadas na análise dos dados na seção 3.3.

2.2.2 Atitudes em relação à (s) língua (s) de repertório: *A importância das redes de comunicações sociais*

As redes sociais têm relevância neste estudo uma vez que, a manutenção da língua, nos poucos lugares em que esta ocorrera, ocasionou a configuração das famílias em uma estrutura de redes sociais. Neste sentido, nesta seção pretendemos fazer um breve comentário do conceito de redes de comunicações sociais tendo como base os trabalhos de Borstel (1999) e Altenhofen (1990) – este segundo pesquisador realizou um trabalho de investigação sociolingüística, no Rio Grande do Sul, valendo-se das redes sociais.

De acordo com Bortoni (apud Borstel 1999, p.56), as redes de comunicação referem-se à análise das relações entre sujeitos de um determinado grupo inserido em sistemas sociais onde as relações interpessoais ocorrem. Este estudo permite, “sociolinguisticamente, reconhecer os padrões e a densidade de suas redes de interação comunicativa, como uma variável intermediária, situada entre a língua e as características sócio-pragmáticas de uma comunidade lingüística.”

Embora o estudo sociolingüístico, a partir das redes sociais, tenha relevância quando se trata de uma pesquisa acerca do bilingüismo, para a presente pesquisa, esta tipologia não foi central porque a pretensão não foi a de fazer análises sociolingüísticas. Para tanto, o recorte em termos dos sujeitos seria outro e, a partir dos

mesmos, deveriam ser realizadas observações acerca das variações e misturas existentes em línguas em contato. Neste caso, provavelmente, a pesquisa deveria tomar como sujeito primário – idosos, pois muitos deles, certamente tenham duas línguas em seu repertório. Sendo bilíngües, a questão seria como mantiveram as duas línguas em uso, em que situação e com que interlocutor. Enfim, como nas redes sociais fariam as línguas de seu repertório funcionar.

Confortin (1998, p.29), realizou um trabalho tomando as redes sociais como parâmetro. Seu projeto trouxe contribuições significativas aos estudos sociolingüísticos voltados ao bilingüismo. Em seu estudo, a autora focalizou o caminho percorrido pela língua dos imigrantes italianos, no Rio Grande do Sul, por ela observados. A autora aponta que:

numa primeira etapa, cada imigrante ficou com seu dialeto; numa segunda etapa, desapareceram os dialetos menos representativos e criaram-se **grupos dialetais**; numa terceira, todos esses dialetos se fundiram num único dialeto comum, a **koiné**, usada no comércio, nas comunicações sociais entre as comunidades distantes, na comunicação jornalística da época e na literatura escrita. (CONFORTIN, 1998, p.29)

Confortin (op. cit), acrescenta que até os dias atuais, depois de 100 anos de imigração italiana no Brasil, seus descendentes conservam “usos, costumes, a tradição de seu(s) dialeto(s) falado(s) em casa e nas relações de cordialidade, embora a maioria dos colonos seja bilíngüe e use a língua portuguesa na maior parte das situações.”

Em Bortoni (apud Borstel- 1999), podemos observar que as redes de comunicação não influenciam a língua diretamente, mas as características das redes podem influenciar a predisposição das pessoas a se identificarem com o grupo social.

Em acordo com Downes (apud Borstel, 1999), as redes apresentam uma importante característica, a densidade, que mede quantas ligações potenciais são de fato reais, dependendo se são mais densas ou menos densas. É categorizada como de densidade alta quando seus membros estiverem em contato e interagindo entre si, envolvidos nos mesmos direitos e deveres. Neste sentido, podemos considerar que, em relação aos imigrantes e aos primeiros descendentes, havia uma rede de densidade alta, posto que interagiam constantemente e compartilhavam os mesmos ideais, a mesma língua e lutavam pela mesma causa, isto é, produzirem e prosperarem na terra nova.

De acordo com Borstel (op. cit), a abordagem da variação e/ou da mudança lingüística, analisada através da rede de relações sociais e situacionais dos falantes, procura esclarecer o processo pelo qual comunidades bi-ou multilíngues tendem a um bilingüismo estável ou ao desaparecimento de uma variação em função da outra.

A alta densidade das redes ocorre em várias condições, com os familiares, os vizinhos, os amigos e no trabalho, entre outros. É o que Frosi (1998, p.160) aponta em seu estudo ao falar dos imigrantes italianos no Rio Grande do Sul. Estes, mantiveram-se coesos dentro do seu grupo étnico, em suas relações familiares, no trabalho, na “bodega”, na capela, meios onde interagiam, um fator relevante para a preservação da fala deste grupo.

Estes sujeitos da pesquisa de Frosi (op cit) estariam configurados da forma como Milroy (apud Altenhofen, 1990, p.85), expõe: zona de rede de primeira ordem, isto é, o contato direto com as pessoas que estão ligadas a uma determinada pessoa. No entanto, existe a zona de segunda ordem que caracteriza uma rede de pessoas

conectadas com mais distância. A esta zona estariam ligados os filhos, netos, bisnetos, sobrinhos, amigos que, de algum modo, conservaram a língua da geração mais velha.

Tomando do original, Milroy descreve rede como:

Pode ser vista como uma teia de laços sem limites atingindo toda a sociedade, ligando as pessoas umas as outras ainda que, remotamente. Ainda que por razões práticas as redes sociais estão geralmente ancoradas a indivíduos e análise é efetivamente limitada a algo entre vinte e cinquenta indivíduos. ¹⁹(1995, p.138)

Borstel, em seu artigo “Poliglossia em contextos de ilhas lingüísticas”, aponta que:

Tanto os imigrantes e seus descendentes alemães como os italianos, construíram nos núcleos coloniais uma identidade étnica regional, imaginada e transnacional, unida pela língua e pelas origens comuns do grupo. Mas em uma nação onde a língua nacional é outra da do grupo, a linguagem e, por extensão a cultura dos imigrantes, não é apenas o que une o grupo, mas ao mesmo tempo é o que separa dos outros. Houve a formação de ilhas lingüísticas por grupos pluriéticos, no sul do país, colonizado por imigrantes e seus descendentes, alemães e italianos que ainda conservam, através de redes familiares, a língua, costumes e suas práticas culturais de uma utopia de memória mítica e simbólica, cultuada e cimentada de geração a geração. (BORSTEL, 2003, p.112)

Questões relativas ao grau de densidade podem ser verificadas nos depoimentos dos sujeitos participantes da presente pesquisa sobre bilingüismo italiano. Constatamos que o dialeto Vêneto (talian) continua presente na vida de alguns netos de imigrantes italianos: dois sujeitos primários e dois secundários, o que poderá ser constatado no capítulo da análise dos dados. Mesmo diante de vários fatores ligados à

¹⁹ Tradução minha

sociedade moderna, estas pessoas demonstram em suas falas a importância que tem esta língua para suas vidas, relacionando, como já mencionamos, as questões afetivas.

Gumperz (1994), ao abordar sobre as redes sociais e a mudança de língua expõe que a necessidade de abertura da rede social e o conseqüente contato com outras pessoas envolvidas em outras redes, geram mudanças significativas. Assim, para exemplificar, o autor aponta comunidades bilíngües alemãs e austríacas de base rural. Cita o caso de Kärnten onde as crianças, na escola, recebem instrução em ambas as línguas – alemão e esloveno. Contudo, muitas pessoas no vilarejo lêem e escrevem somente em alemão. Crianças na escola são encorajadas a aprender o alemão porque há a crença de que aqueles que sabem esta língua têm maiores oportunidades de empregos. Este exemplo torna clara a relação de uma rede com outras e que decorrências esta relação pode trazer. Certamente, na base disto estão relações de poder interpessoal, econômico, político e mesmo ideológico.

A língua ou as línguas ocupam neste ínterim um lugar de destaque e, no caso de bilíngües estas relações se colocam em termos de qual língua deve ser preservada, qual língua passa a ser vista como a mais própria para determinados fins; qual língua se coloca como a representante de determinado saber letrado. Deste modo, neste estudo, parece ser o caso dos demais sujeitos da pesquisa. O afastamento de suas redes familiares, incluindo as pressões político-históricas, deslocou a prática de falar italiano entre os mais jovens. Este deslocamento foi se intensificando, provavelmente, pelas relações de escolarização e trabalho com falantes da língua majoritária – o português. Estas questões serão abordadas na seção de análise.

2.3 Cultura e identidade

O conceito de cultura é muito amplo e abarca várias definições. Segundo Santipolo (2004, p.05), na concepção comum, cultura se relaciona às produções mais altas do intelecto humano. De acordo com esta definição, deve-se considerar como fenômenos culturais: a poesia, a literatura, a pintura, a música, a filosofia, a matemática, a física, etc. No entanto, os antropólogos explicam, sobretudo, no decorrer do século XX, que, estas categorias, normalmente definidas como cultura, são um percentual mínimo, apesar de importantes e significativas, em relação ao significado de cultura. O termo é muito mais abrangente, configurando também o conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo de comunidades.

Conforme se pode confirmar no dicionário Aurélio (p.587), há diversas conceituações para o termo cultura. Entre as quais podemos observar:

O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações, etc.; Antrop.- O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, norma de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [como conceito das ciências humanas, esp. Da antropologia, cultura pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da

humanidade, ou, mais concretamente, como patrimônio próprio ou instintivo de um grupo ou sociedade específica].

Pudemos notar das definições trazidas pelo Aurélio, que a maioria delas menciona o fator social, evidenciando que a cultura não é algo transmitido geneticamente, ela é transmitida à medida que o sujeito começa a interagir com o mundo que o cerca.

No entanto, é pertinente ressaltar que antes de considerar a cultura de sua nação, deve-se levar em conta as interações que se dão no âmbito de sua cultura local. Ainda assim, deve ser considerada a existência de uma grande diversidade cultural em um mesmo ambiente natural. Deste modo, é possível afirmar que o ser humano concebe o mundo através de sua cultura. Neste caso, poderá ocorrer a desaprovação dos padrões culturais do “outro” considerado diferente. A este respeito Rocha, destaca a questão do etnocentrismo, o qual, baseado nos padrões de cultura do “eu” desprestigia a do “outro”. Segundo o autor:

De um lado, conhecemos um grupo do eu, o ‘nosso grupo’, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantes.²⁰ [...] o ‘outro’, o grupo dos ‘diferentes’ que, às vezes nem sequer faz coisas como as

²⁰ No entanto, é necessário atentar para não estereotipar as culturas, padronizando todas do mesmo modo. Evidentemente como abordaremos na seção abaixo tanto a cultura quanto a identidade não são uniformes, mas estão em contínua mudança.
(comentário meu)

nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, ai grave ainda, este 'outro' também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente também existe. (ROCHA, 2003, p.08)

Rocha nos expõe que esta diferença entre culturas diferentes, isto é, do “eu” e do “outro”, é ameaçadora, pois agride nossa própria identidade cultural. O grupo do “eu” sempre considerará o próprio “mundo” como superior.

Se pensarmos na nossa presente pesquisa, observaremos que o etnocentrismo cultural acontece até certo ponto, visto que para os brasileiros a cultura do “outro” é considerada de maior prestígio. Isso porque este “outro” é a Itália, um país de primeiro mundo que faz parte da União Européia. Enquanto que o Brasil é considerado um país em desenvolvimento, e, há nele sérias questões socioeconômicas que fazem com que muitos brasileiros acreditem que seu próprio país não é um lugar ideal para que se construir a vida. Por estes fatores, é que muitos emigram para países como Estados Unidos, Inglaterra, Itália, etc.

Confortin, em seu livro “A faina lingüística”, ao pesquisar comunidades bilíngües italiano-português na Região do alto Uruguai Gaúcho, apresenta-nos uma abordagem do termo cultura. A autora coloca que:

a cultura exprime toda herança sócio-cultural de uma comunidade transmitida pelo convívio entre novas e velhas gerações; que (ela) é soma de conhecimentos que se repetem tradicionalmente, que são tradicionalmente adquiridos e que, tradicionalmente, passam de pais a filhos. (CONFORTIN, 1998, p.21)

Esta abordagem pode se adequar aos primeiros imigrantes italianos no Brasil ou a algumas comunidades existentes ainda hoje, como por exemplo, a que pesquisou Confortin.

Em relação aos primeiros imigrantes, ao chegarem no Brasil, vivenciaram um momento de isolamento, em função do estranhamento com a nova realidade e por não dominarem a língua, viram-se fechados em seus núcleos, cultuando assim, aquilo que lhes era mais familiar: a cultura trazida de seu país (ou região). No entanto, como já pudemos observar na seção 2.3.1, esta situação foi se transformando. Os filhos e netos foram, cada vez mais, inserindo-se à cultura brasileira, claro que vivenciando no contexto familiar a preservação de certos aspectos culturais, como os gastronômicos, os religiosos e a valorização do trabalho, entre outros. Não estamos, de modo algum, desconsiderando aquelas pessoas das gerações mais recentes que perpetuaram as experiências das gerações passadas. Não queremos e nem podemos generalizar fatos tão amplos e profundos como os que dizem respeito à história de imigrantes italianos no Brasil.

Por outro lado, Cuche (1999, p.10) aponta que, “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza.” O autor, ao falar de hierarquias sociais e hierarquias culturais coloca que a cultura não é uma herança que se transmite imutável de geração em geração. Segundo ele, o contato acontece primeiramente nas relações sociais. Em seguida, o autor pondera que:

há o jogo de distinção que produz as diferenças culturais. Cada coletividade, no interior de uma situação dada, pode ter a tentação de

defender sua especificidade, fazendo um esforço através de diversos artifícios para convencer (e se convencer) que seu modelo cultural é original e lhe pertence. (CUCHE, 1999, p.143)

Cuche (op. cit), acrescenta ainda que são nas relações sociais que nascem as culturas e que estas relações são sempre desiguais.

Neste sentido, concordamos com Hall (2003), quando argumenta sobre a questão da identidade cultural na pós-modernidade. Ele nos apresenta o declínio de velhas identidades e o surgimento de novas identidades, fragmentando o sujeito moderno. O autor relaciona esta mudança de identidade ao processo de globalização. Para Hall (2003, p.14), as sociedades modernas são assim caracterizadas por estarem em constante mudança. As tradicionais, distinguidas por Anthony Giddens (apud Hall, 2003, p.14), são aquelas em que: “o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações”.

Analisando o aspecto sócio-cultural do Rio Grande do Sul, fica claro que ali não era a continuidade da Itália como queriam os militantes da política expansionista e muito menos constituía um projeto de uma Itália dentro do Brasil. Os imigrantes, retirados do seu contexto de origem e transferidos para um outro lugar desprovido de todos os sinais e símbolos culturais, muitas vezes se encontraram perplexos e desorientados diante do conflito de uma nova cultura e uma nova língua. De acordo com Pozzenatto:

é bastante comum ouvirmos a expressão cultura italiana no Rio Grande do Sul. Embora as pessoas não a entendam no seu sentido literal, isto é, de que haja uma cultura italiana enxertada na cultura gaúcha e brasileira [...] Na realidade, não existe uma cultura italiana entre nós, mas uma cultura de raízes italianas que, por isso mesmo, a caracteriza

como uma cultura brasileira diferente, sob diversos aspectos, da oriunda de outras etnias. (POZZENATTO, 2000, p.118)

Deste modo concordamos com Hall (2003, p.43), quando afirma que a nação não é somente uma entidade política, mas algo que produz significados. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Isto produz sentimentos de identidade. Talvez seja por isso que os imigrantes recém -chegados, mesmo fora de sua pátria, ainda conservaram lealdade em relação à cultura da Itália. A cultura, que vemos, nos dias atuais sendo cultuada, pode ser caracterizada como algo que se cristalizou no tempo. Se compararmos a Itália do final do século XIX, com a Itália de hoje, século XXI, seguramente, encontraremos inúmeras mudanças ocorridas neste espaço de tempo.

Para os imigrantes no Brasil, certamente, à medida que o tempo foi passando, houve maior interação com os brasileiros. No entanto, sem perceber, cristalizaram certas práticas culturais, contudo em contrapartida adquiriram novos hábitos ligados aos brasileiros. Hall (2003, p.24), ao falar do descentramento do sujeito expõe que “uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular (seu nascimento) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar, e, de fato, sob certas circunstâncias, podemos mesmo contemplar sua *‘morte’*”.

Cuche (1999, p.198), compartilha da mesma idéia. O autor argumenta que, “a identidade se constrói, se destrói e se reconstrói segundo as situações”. O fato de o imigrante italiano ter que se ajustar à situação local, fez com que negociasse com a cultura brasileira sem que fosse assimilado totalmente por ela e sem perder completamente a própria identidade.

Há uma questão bastante significativa para a compreensão das atitudes que demonstram os imigrantes e seus descendentes que conservam a cultura de origem como se colocassem-na em uma “caixa”, ou seja, como se dentro deste recipiente ficasse protegida, guardada como uma fotografia imutável, que, mesmo com o passar do tempo, as coisas capturadas naquele determinado momento não foram mudadas.

Este ato de conservar “guardado”, bem cuidado – representado pela imagem metafórica de uma caixa, é um meio, pelo qual, podem superar, de certo modo, a saudade do passado. No entanto, muitos não se dão conta de que aquilo que está conservado ali na “caixa” já não existe mais, a cultura, a língua, também naquela nação, tiveram mudanças e continuam tendo. Tanto é real, que “alguns”²¹ deles, ao retornarem depois de muito tempo ao país de origem, sofreram um choque cultural dizendo que ali não era mais a Itália, queriam voltar, pois se sentiam mais confortáveis, em “casa”, no Brasil, no lugar em que construíram suas vidas e suas famílias. Fatos como estes veremos na seção de análises na entrevista do Senhor C.

Esta distinção entre identidade cultural moderna e a tradicional poderá ser comprovada mediante análise de dados da presente pesquisa, em que serão evidenciados relatos de pessoas com suas histórias de vida mais ligadas aos seus oriundos e àqueles que, apesar de se reconhecerem de origem italiana, possuem uma visão diferente dos mais velhos (ou daqueles que puderam vivenciar constantemente a cultura dos seus antepassados).

2.3.1 Identidade étnica e social e o falante bilíngüe

²¹ Quando dizemos **alguns** estamos nos referindo ao fato de escutarmos histórias que ouvimos através de conversas informais, não possuímos nenhum registro escrito sobre isto.

Nesta seção, pretendemos fazer um breve comentário sobre a identidade relacionando-a a questão da língua. Para o termo língua há várias acepções, a que consideramos mais completa é aquela que trata a língua como um sistema de símbolos, todavia é flexível, já que é um sistema de hábitos que são alterados com o tempo. De acordo com Bakthin (1999, p.90), a língua não é um sistema de normas imutáveis, ela é uma corrente evolutiva ininterrupta. Isto ocorre, em virtude desta possuir uma relação direta com a sociedade, visto que se caracteriza como expressão das necessidades humanas que se congregam socialmente, construindo e desenvolvendo o mundo.

A linguagem faz parte da educação e da personalidade do sujeito, que está inserido em um contexto social. Portanto, é neste conceito de língua, sujeito e sociedade que temos a identidade, pois a identidade do indivíduo se constrói na e através da língua, a qual é viva e está em constante evolução. O seu desenvolvimento pode ser verificado mediante condições de status: lingüístico, econômico, cultural, histórico, etc. Todavia, se a língua não tem prestígio social, não proliferará, e deste modo, a interação se limitará a uma minoria étnica, tornando-se uma variação da língua *standard*.

Neste sentido, podemos entender que as identidades são constituídas na interação com o outro. A interação é o instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos em uma dada prática social. Loureiro (2004, p.51), coloca “a identidade nunca é estabelecida como uma realização, na forma de uma armadura da personalidade ou de qualquer coisa estática e imutável, é um

processo em permanente construção”. Assim, devemos pensar na identidade como algo que nunca está completa, que está sempre em processo evolutivo, criando novos significados.

Mello (1999, p.71), mostra como é nítido o papel da interação social no desenvolvimento da fala da criança, seja ela monolíngüe ou bilíngüe. A autora coloca que este fato acontece de uma forma dialógica em que a fala da criança é espelhada nas relações que ela estabelece com o outro e com o mundo que a cerca.

Goffman (2002, p.11), ao falar de identidade, concebe-a através do cenário em que se desenvolve a interação, isto é, a identidade a partir do interlocutor. Ele caracteriza o indivíduo como um ser que desempenha um papel para outros indivíduos que o observam, neste sentido, implicitamente, solicita aos seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles, já que quando um sujeito chega diante de outros suas ações influenciarão a definição da situação que se apresentará. O autor indica que esta representação é toda atividade de um sujeito que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência.

Do mesmo modo, Loureiro (2004, p.49), ao argumentar sobre identidade, afirma que não se pode separar o desenvolvimento pessoal e a transformação comunitária, bem como não se pode separar a crise de identidade da vida individual e a crise contemporânea no desenvolvimento histórico, já que para a autora, ambas estão relacionadas entre si e definem-se mutuamente.

De acordo com a mesma autora (2004, p.53), “a identidade de uma pessoa ou grupo é relativa à de outras pessoas ou grupos, tendo portanto, uma significação étnica”. Podemos pensar, então que, neste contexto, o indivíduo age de acordo com o

meio, no qual vive, em acordo com as pessoas com as quais interage. No entanto, por outro lado, existem outras identidades que coexistem num mesmo sujeito, isto é, este, não se compõe apenas de suas raízes, mas de tudo aquilo que o cerca. É o que salienta Moita Lopes (2002, p.61), ao afirmar que, “a natureza fragmentada das identidades sociais se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea como se pudessem ser explicadas somente por sua raça”.

De acordo com o autor, as identidades sociais são complexas, devendo considerar questões como, gênero, classe social, sexualidade, fatores político-econômicos, etc. Tudo isso, ocorre em práticas discursivas, ou seja, na relação com o “outro”, num processo de influência mútua entre os sujeitos. Ao refletirmos sobre os estudantes sujeitos desta pesquisa, é possível perceber seus vários “Eus”: como descendente de italiano, como estudante de língua italiana via curso sistematizado e como cidadão cascavelense, levando em consideração que tal sociedade é formada, em sua grande maioria, por pessoas de origem italiana.

Um outro aspecto ressaltado por Goffman (2002, p.13), que também nos auxiliou a fundamentar nossos estudos acerca das atitudes dos estudantes bilíngües no município de Cascavel no Paraná, é o fato de o indivíduo se apresentar diante dos outros com a tendência de incorporar e exemplificar valores oficialmente reconhecidos pela sociedade, na medida em que esta representação ressalta os valores oficiais comuns da sociedade. Este autor, em uma outra obra, *Estigma* (1988, p.53), traz uma questão muito pertinente que se adequa à situação destes estudantes, ao falar de identidade.

O autor coloca que a informação social é transmitida por símbolos em determinados contextos, por exemplo, a aliança que um homem tem em sua mão.

Entretanto, o mesmo autor (op. cit), enfatiza que, “a informação social transmitida por um símbolo pode estabelecer uma pretensão especial a prestígio, honra ou posição de classe desejável [...] tal signo é popularmente chamado de ‘símbolo de status’.”

Consideramos bastante representativo o caso, dado que a maior parte destes jovens ao responderem o roteiro de entrevista, por serem de origem italiana, enfatizaram o desejo de ter dupla cidadania e ser um cidadão europeu. Muitas pessoas (quando dizemos pessoas estamos falando de uma maneira geral, sobre dados informais que obtivemos durante conversas, naquele momento, sem pretensão de registro) acreditam que a cor do passaporte brasileiro (verde) é um fator bastante negativo nos aeroportos.

Assim sendo, para estes sujeitos, afirmar que tem em mãos o passaporte europeu é símbolo de prestígio. Isso vem ao encontro do que Goffman (2002, p.21), ressalta: “A sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada”.

Muitas vezes, o sujeito agirá de forma calculada e em outras situações poderá ter pouca consciência de estar procedendo de maneira calculada para obter a atenção e a credibilidade da qual necessita. Assim, percebemos que os indivíduos agem de acordo com as situações e com as diferentes práticas desempenhando diferentes papéis.

É através de papéis que nos conhecemos uns aos outros e a nós mesmos. Neste sentido, a “máscara” a qual Goffman (2002, p.27), faz menção, representa a concepção que formamos de nós mesmos, o papel que nos esforçamos para chegar a viver. Esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao

final, a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos um caráter e nos tornamos pessoas. Por isso, podemos afirmar que não há uma identidade única, mesmo refletindo sobre os sujeitos participantes desta pesquisa, que apesar de buscarem o bilingüismo institucionalizado, fazem-no por razões ligadas às circunstâncias sociais da vida atual e não por questões de afetividade.

Existe ainda um fator muito relevante, que é a necessidade de pertencimento que o homem tem a um grupo. Assim sendo, o sujeito tem a necessidade de ser aceito no grupo, na comunidade em que vive, etc. Desta forma, sempre procurará buscar identificações para a construção de suas identidades.

Neste sentido Loureiro (2004, p.71), pondera que, “no processo de identificação étnica, as pessoas se identificam com características escolhidas dentre um leque de opções culturalmente definidas, e que obedecem a um padrão que rege determinado sistema interétnico.” Se pensarmos nos sujeitos bilíngües desta pesquisa podemos afirmar que o processo de formação de identidades ocorre por várias vias, isto é, a identificação com os sujeitos que interagem mais proximamente, amigos, família, companheiros profissionais, professores, igreja, etc. Além da identificação com os fatores ligados à modernidade do mundo atual, como o fácil acesso aos recursos tecnológicos, a mídia, facilidade de locomoção em curto espaço de tempo, excesso de informações, etc, têm contribuído para que haja várias identidades coexistindo em uma mesma pessoa. A este respeito Hall, ao questionar sobre o conceito de identificação, afirma que:

é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas,

ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. (HALL, 2005, p.105-106)

Entretanto, apesar de sabermos que a identidade é um processo que vai se construindo na e através da língua, consideramos relevante ressaltar o que Mey (2000) expõe sobre a identidade étnica. O autor nos mostra, de um modo muito significativo, a questão da identidade étnica na Dinamarca, isto é, a partir de quais traços culturais os dinamarqueses estabelecem sua identidade e excluem os estrangeiros. Segundo Mey (2002, p.70), eles criam “uma linha de divisão, uma linha demarcatória (talvez semelhante ao Muro de Berlim), atrás da qual as pessoas ‘boas’ podem se defender das más influências vindas de fora.”

De acordo com o mesmo autor (2000), a língua é um dos principais fatores para o estabelecimento da identidade étnica. Tanto é verdade que por maiores que sejam os esforços de um aprendiz de uma dada língua estrangeira, este será sempre identificado como um sujeito não pertencente àquela nação. É o que ressalta Mey (2002, p.75), ao afirmar que, “um sotaque estrangeiro será sempre comentado e, em ocasiões especialmente infelizes, será usado contra o falante.” Todavia, como o próprio autor (op. cit) alerta, devemos ter muito cuidado ao pensar em uma língua como se esta fosse comum a todos falantes de uma nação, pois, mesmo no caso da Dinamarca, que tem uma população de mais ou menos cinco milhões de falantes, existe uma variação muito alta.

Bagno, ao apontar as diferenças dialetais no Brasil expõe que:

se emprendermos uma grande viagem pelo Brasil, de Norte a Sul e de Leste a Oeste, recolhendo os modos de falar das pessoas de todas as regiões, de todos os estados, das principais cidades, da zona rural, etc., vamos perceber que existem diferenças nesses modos de falar, diferenças que podem ser fonéticas, sintáticas, morfológicas, lexicais, semânticas, pragmáticas... Há muitas semelhanças, também, mas são as diferenças que chamam mais atenção e que permitem classificar esses variados modos de falar. (BAGNO, 2001, p 42)

Quando pensamos em identidade étnica, logo, relacionamos a um conjunto de crenças que faz parte de uma determinada nação e que exclui a outras. É o caso de etnocentrismo salientado por Rocha (2003), citado na seção acima 2.4. E que Mey (2002, p.85) retrata como racismo, afirmando que este é sempre negativo, pois exclui “as pessoas em vez de incluí-las”. Quando preterimos uma determinada localidade, uma determinada nação, deixamos sua língua sua cultura e sua história à margem, para, em contrapartida exaltarmos a nossa. De acordo com Mey (op. cit), “o racismo é uma ideologia destinada a manter os oprimidos subjugados; e , nesse jogo, ‘o roto explora o mal vestido’.” Isso ocorre, em função de vivermos em uma sociedade capitalista, ou seja, dependentes das condições do mercado que nos levam a viver subjugados pelos detentores do poder. Mey (2002, p.87) acrescenta que o conceito de etnia , sob este aspecto, serve para mascarar as questões verdadeiras ligadas ao poder dominante que nos domina e nos oprime.

Sendo assim, diante das condições em que vivemos no mundo moderno, apresentado por Mey (op. cit) como internacionalização da cultura, da arte, do comércio e da política, é bastante difícil não ter ameaçadas as identidades étnicas. Conceitos também abordados por Moita Lopes (2002) como identidades fragmentadas e por Hall (2003) ao tratar da identidade cultural na pós- modernidade.

2.4 Aprender línguas em contexto formal e informal

Para melhor compreendermos as relações que se estabelecem entre o saber “informal” e o saber “formal” no que se refere à língua italiana, utilizaremos, a princípio, as teorias de Moita Lopes, Bagno e Stubbs.

Moita Lopes (2002) pondera sobre identidade pelo viés dos conhecimentos adquiridos através da escola, isto é, o espaço institucional onde são construídas as identidades sociais ou a fragmentação identitária. Segundo ele, a escola é um dos primeiros espaços sociais onde a criança, longe da família, expõe-se pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família. Deste modo, Moita Lopes adverte (2002, p.30) que, “a prática social se dá através da interação, onde os participantes discursivos constroem significados ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares.”

O mesmo autor (2002, p.64), ao relatar sobre a identidade que se constrói a partir do “outro”, considera ainda que, quando historiamos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais. Para Moita Lopes (op. cit), esta construção se dá “tanto no espaço da sala de aula, lugar privilegiado da interação, quanto fora dele, nas conversas, na convivência, no contato.” Assim, reiteramos que é na interação com o outro que construímos, fragmentamos, destruimos e reconstruímos nossas identidades, e este processo ocorre constantemente, pois, não somos seres

com identidades fixas, definidas e definitivas, ao contrário, mudamos a cada nova interação, a cada espaço novo, em contextos diversificados.

Do mesmo modo, já havia explicitado Goffman²² (2002, p.23), “a interação (isto é, interação face a face) pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações dos indivíduos uns dos outros, quando em presença física imediata.”

Quando Moita Lopes (2002, p.30), focaliza o letramento como prática social, não se refere somente ao que as pessoas fazem com o letramento na vida social, como também aos valores, às ideologias e às crenças que envolvem esta atividade humana. É por meio deste processo de construção do significado que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. É válido retomar a reflexão de que o mundo social e as identidades não são fixos estão sempre em processo, pois dependem da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso.

Todavia o que se observa em algumas instituições é que o ensino formal de línguas tanto as estrangeiras como a língua portuguesa, focaliza as normas lingüísticas, postulando este tipo de língua como a padrão, isto é, a “forma correta”. Além disso, há que se enfatizar que as instituições colocam de lado questões como a relação língua e sociedade. Portanto, alcançar o letramento tem colocado as outras variedades à margem, como é o caso de pessoas descendentes de alemães, italianos, espanhóis que, mesmo tendo aprendido uma variante da língua em casa ou tendo residido no

²² Originalmente este livro publicado de 1975 fazia parte da Coleção Antropológica, orientada por Roberto Augusto da Matta e Luiz de Castro Faria.

país onde se fala esta determinada língua, buscam o conhecimento institucionalizado para ter segurança de que realmente é um sujeito bilíngüe.

Este tipo de formação, pautado no ensino da língua formal, poderá, em algum momento, gerar conseqüências traumáticas no sentido de estigmatizar outras variedades, seja ela em território brasileiro ou fora. Exemplos de rejeição lingüística, podem ser visto no Brasil em relação à fala caipira (assim chamada no interior do estado de São Paulo) ou à fala do colono, caracterizando aqueles que habitam em região rural da região sul do Brasil. Na Itália, por exemplo, o desprestígio cai sobre os dialetos, falados em casa e cultivados pelos mais velhos.

Stubbs (2002, p.89), ao examinar a questão do ensino e aprendizagem afirma que estão implícitas, nestes termos, crenças sociais, culturais e políticas. O autor exemplifica expondo sobre crenças difundidas do que é um bom inglês. Saber esta língua tem relação com educação, isto é, ser culto, ter desenvolvimento social e qualidade de vida e o contrário significa ser analfabeto.

O aprendizado da língua formal traz a idéia de ascensão social, falar a língua informalmente, como por exemplo, o dialeto italiano, faz do sujeito uma pessoa excluída. Se o sujeito veicula o dialeto é tomado como retrogrado, porque utiliza a língua dos “velhos”.

Fatos como estes nos levam a compreender a posição de muitos pais imigrantes italianos que se esforçaram para que seus filhos aprendessem o português. Fato citado na seção 2.3.1., e que se corrobora com a citação de Stubbs (2002, p.110-111), ao asseverar sobre Berry, um poeta negro, jamaicano que vive no Reino Unido desde 1948 e que tem se envolvido ativamente em questões de língua na educação. Em um texto, comenta sobre as crianças afro-caribenhas em relação ao inglês – padrão.

Segundo o autor (op. cit), estas crianças são condicionadas a “acreditar que sua própria língua é ‘língua do mato’, ‘ruim’ e ‘degradante’, os pais querem que seus filhos usem a língua que lhes trará qualificações e realizações.”

Situações semelhantes a esta recortada acima poderão ser comprovadas na seção de análises, através das histórias de vida tanto dos sujeitos primários quanto dos sujeitos secundários.

Stubbs (2002, p.11), acrescenta que, diante das circunstâncias em que o aluno vive, é necessário que este possa se adaptar à escola, no entanto, também é função da escola adaptar-se ao aluno, ambos aceitando a realidade social de cada uma das partes. Tendo em vista que a língua – padrão é a língua que abre as portas para a ascensão social, este aluno se vê obrigado a aprender a variedade de prestígio. Contudo, sua língua materna não pode ser depreciada.

O autor enfatiza o conceito de diferenças em relação ao uso da língua e ao comportamento, trazendo a discussão sobre a oposição casa-escola. Para Stubbs (2002, p.115), este conceito está profundamente arraigado em crenças culturais sobre educação: em suposições, por exemplo, sobre oposições entre conhecimento informal e acadêmico e, portanto, sobre a valorização de certos tipos de conhecimentos em detrimento de outros.

Neste sentido, Stubbs ao argumentar acerca da situação de imigrantes no Reino Unido, registra que:

a diversidade cultural, incluindo o bilingüismo , é a norma, e não algum desvio de uma normalidade monolíngüe; as crianças têm o direito de ter sua língua materna respeitada pela escola e também de aprender a língua de prestígio, o inglês-padrão internacional; e o bilingüismo das crianças pode ser um recurso, não um problema -as crianças muitas vezes sabem, literalmente, mais acerca de língua do que seus professores. (STUBBS, 2002, p.118-119)

As questões ressaltadas pelo autor acima (2002) levam-nos a refletir sobre a necessidade de se ter uma política lingüística institucionalizada, que atenda as pessoas que adquirem em ambiente familiar uma dada língua, mas que vivem em uma sociedade, cuja língua nacional é outra língua determinada como padrão. E ainda, que este fosse um direito garantido às gerações vindouras, para que fossem quebrados os preconceitos com as minorias lingüísticas.

Deste modo, fechamos nossa reflexão acerca do aprendizado formal, considerando que o espaço da sala de aula constitui um espaço relevante para a transmissão do conhecimento. Este espaço influencia significativamente as identidades sociais dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Moita Lopes (2002, p.193), retrata que “a sala de aula de línguas é, essencialmente, um espaço onde se aprende língua para construir significados por meio de leitura, compreensão oral, fala e produção escrita.” Portanto, a sala de aula deve atentar para o modo como os conteúdos são veiculados, procurando levar o aluno a não só perceber o conteúdo pelo conteúdo, mas, sobretudo, para que reflitam seus papéis de participantes sociais dentro e fora da escola.

3. INTERPRETANDO O MATERIAL COLETADO

3.1 Aprender ou adquirir a língua- do Brasil para a Itália

Os sujeitos selecionados para esta pesquisa são todos descendentes de italiano. A maioria deles, 90%, afirmou que seus ascendentes eram provenientes do norte da Itália e estes quando chegaram ao Brasil se estabeleceram no Estado do Rio Grande do Sul. Apenas uma das alunas respondeu que seus ancestrais vieram da região da Basilicata no Sul da Itália e se fixaram no Estado de Minas Gerais.

De qualquer modo, seja através da língua ou da cultura na vivência familiar, todos têm raízes italianas e vêm de um contexto bi-cultural e bilíngüe. Vale salientar que alguns destes estudantes já residiram na Itália por um período, há outros que

ouviram a língua em seus lares através dos avós e pais. Tanto suas histórias de vida quanto o domínio da língua italiana se diferem, no entanto, estes sujeitos vêm no estudo desta língua, não somente o resgate da cultura dos antepassados italianos, mas também, a comprovação do saber adquirido via curso de formação.

É relevante esclarecermos que, apesar de pensarmos na escola, quando falamos sobre educação bilíngüe, o termo vai além deste espaço. A instituição se caracteriza como o local em que se adquire a educação formal, isto é, o bilingüismo institucional (Mello 2005 in mimeo). Contudo, outros espaços funcionam como forma de aprendizado, podendo levar uma pessoa a se tornar bilíngüe. São os espaços onde o sujeito pode adquirir uma outra língua de modo informal, caracterizando assim, um bilingüismo situacional. A exemplo disto podemos evidenciar os sujeitos L. de 33 anos , o L. F de 38 anos, D de 41 anos, R. de 36 anos e Z. de 48 anos. Estes sujeitos vêm de uma realidade bilíngüe. Os dois primeiros moraram na Itália e os dois últimos afirmaram que aprenderam o italiano desde pequeno em casa. Ambos os casos se caracterizam com bilingüismo situacional, pois, aprenderam de modo informal, isto é, em ambiente não institucionalizado.

Os dois alunos que moraram na Itália quiseram, num primeiro momento, conquistar objetivos profissionais, partiram em busca de oportunidades de empregos. Vale enfatizar, que fizeram, justamente, o mesmo caminho dos seus ancestrais, isto é, buscar uma vida nova. Contudo, a realidade vivida na época da emigração italiana, pode ser considerada muito mais dura, tendo em vista às suas precárias condições tanto de subsistência vivenciada na Itália, da trajetória da viagem no navio, quanto o modo de assentamento no Brasil.

Estes alunos ao responderem sobre que tipo de língua que aprenderam e com quem, declararam que:

“Padrão. Através da convivência, no trabalho com os italianos”.(L.-33 anos)

“Padrão, na minha vivência cotidiana com os italianos”. (L. F. -38 anos)

Estes alunos entendem que aprender a língua em contexto de imersão significa “saber o padrão” desta língua. Contudo não tornam claro o que é para eles “padrão”. Por outro lado, é provável que os pais não falassem em casa esta língua. Suas famílias apesar de terem raízes italianas, provavelmente, não cultivaram a cultura lingüística e por isso não transmitiram a seus filhos. De acordo com Frosi (1998, p.164), “para que uma língua ou dialeto continuem a ser falados em determinada comunidade, é preciso que as crianças adquiram, como língua materna.” Em relação a este estudo, de acordo com as respostas dos entrevistados, não foi este o caso, a primeira língua a ser adquirida foi o português, isto porque muitos pais consideravam que seria mais conveniente aos filhos aprenderem a língua do país hospedeiro, local que estavam designados a passar a vida. Além do fato que, depois da lei nacionalista na década de 30, em que o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório, os falares dialetais – italiano e alemão ficaram desprestigiados socialmente. Houve, deste modo, uma estigmatização das línguas estrangeiras extensiva ao sotaque. Segundo a mesma autora (op.cit), o colono quando se comunicava em dialeto italiano era caracterizado como “grosso” e quando se expressava em português, porém, de um modo bastante precário, tornava-se motivo de riso. Este conflito mostra quão complexa é a relação destes sujeitos com as línguas de seu repertório.

Quanto aos sujeitos que afirmaram ter aprendido italiano com a família são pessoas mais velhas que vêem na língua um estreito laço com as origens. Ocorre,

nestes casos, o que explicita Heredia (1989, p.183), sobre língua materna e segunda língua, “No caso de imigrados ou de casais residentes no exterior [...] o status das línguas usadas para se dirigir à criança na família ou fora dela é desigual e seus usos diferentes, o que vai influenciar seus respectivos desenvolvimentos.”

Entretanto, para a maioria dos alunos sujeitos deste estudo a língua italiana é aprendida como língua estrangeira e reservada ao domínio escolar, isto é, durante as aulas interagindo com sujeitos específicos que possuem nesta língua interesses similares.

3.2 Habilidades letradas como parâmetro para aceitar-se como bilíngüe

Através deste estudo pudemos levantar questões pertinentes às atitudes envolvidas na produção lingüística destes estudantes descendentes de italiano. Todos eles, como já dissemos acima, buscam o conhecimento do italiano através de uma instituição que lhes confira a certificação do saber, pois acreditam que somente através de um curso de formação se tornarão “realmente bilíngües”, expressando assim, o que entendem por ser bilíngüe.

Uma das questões presentes no roteiro de entrevista é o conceito do que é ser bilíngüe. Nesta pergunta, a maioria deles ao responder enfatizou que para ser bilíngüe

“é necessário dominar as quatro habilidades básicas nas duas línguas.” Neste sentido, podemos perceber que para estes sujeitos ser bilíngüe está fortemente ligado ao letramento, isto significa que não acreditam que somente falar ou somente entender poderia qualificar alguém como bilíngüe. Vêm como tal a posse das habilidades letradas – leitura e escrita. Tal fato pode ser destacado nas respostas de alguns informantes:

“dominar completamente duas línguas em todas as habilidades (ler, escrever, falar e interpretar).” (E.T. –49 anos)

“Uma pessoa que sabe falar duas línguas”. (D. –16 anos)

“Dominar completamente outra língua, além da língua materna”. (L. -33 anos)

“É dominar a língua materna e uma língua estrangeira nas quatro habilidades (entender, falar, ler e escrever)”. (C. Z. -26 anos)

“Saber falar e entender e ler e escrever”. (C. - 24 anos)

Para estes sujeitos o bilingüismo está associado à noção de “perfeição”, assemelhando-se ao “falante nativo”. Entretanto, devemos salientar que, a noção de língua nativa deve ser observada de modo relativo, tendo em vista que dentro de um país há diversas variações e cada uma delas também é caracterizada como um falar nativo daquela determinada região, por exemplo, em relação ao Brasil, apesar de falarmos todos a língua portuguesa, existem variações que se diferem de região pra região. De acordo com Mello:

o português falado no Brasil que, embora se constitua em um único sistema lingüístico, apresenta diferenças regionais que dão identidade própria aos habitantes do Sul, Norte, Nordeste ou Centro-Oeste. Estas diferenças ocorrem em todos os níveis – lexical, morfológico, sintático, fonológico e prosódico. (MELLO, 1999, p.24)

Há ainda, uma questão bastante significativa sobre qual variação tem maior ou menor prestígio. No contexto brasileiro há quem considere que o falar de mais prestígio é a variação de São Paulo, outros acreditam que seja o falar do Rio de Janeiro, isso porque estes estados se destacam na mídia nacional, seja televisivo, jornalístico ou virtual, posto que sustentam a idéia de veicularem modelo “ideal” de língua.

Conforme podemos observar em Bagno (2002, p.41), no que concerne a língua, a preservação de uma norma abstrata, de um pensamento único, é apresentado a todo o momento na mídia e na multimídia brasileiras contemporâneas. Este modelo de língua, é considerado como aquele que tem maior prestígio, sendo empregado por aqueles que pertencem às classes sociais mais favorecidas com alto grau de escolarização. Para Zengel; Bright e Ramanuyan (apud. Haugen 2001, p.108), “é uma exigência significativa, e provavelmente crucial, para uma língua padrão que ela seja escrita [...] Sustenta-se freqüentemente que a língua escrita impede o desenvolvimento ‘natural’ das línguas, mas isso ainda é tema de debates.” Haugen (2001, p.110), ainda aponta o caso ideal de variação mínima na forma, isto é, metas ideais de uma língua-padrão, o que “seria uma hipotética variedade ‘pura’ de uma língua, com apenas uma ortografia, uma palavra para cada sentido, e uma estrutura gramatical para todos os enunciados.” O autor (op. cit), indica que se falantes e ouvintes possuírem o mesmo código, não haverá mal-entendido. Para isso, é necessário que a língua tenha estabilidade. Neste caso, entendemos a língua-padrão com algo fixo, cuja norma não deve ser transgredida. No entanto, a língua “oral” no Brasil vai além de regras uniformes. De acordo com Bagno (2002, p.31), “os processos de mudança e variação

das línguas vivas são incessantes e ininterruptos.” E cada pessoa possui seu “padrão-oral” de acordo com sua região, sua cidade. Não podemos dizer que a língua adquirida no seu “gueto” ou na sua região não seja nativa. Ela se caracteriza como nacional, todavia, com variação local que atende às necessidades da comunidade que a veicula.

Passando para outra questão também bastante significativa, podemos observar como estes sujeitos se classificam em relação ao bilingüismo: 70% dos alunos afirmou que se considera bilíngüe; 10% dos sujeitos se considera trlíngüe, tendo em vista que fala o português, o italiano e o talian; e 20% dos participantes “ainda não se considera”, pois estão ainda no início do curso de italiano. E, para estes, conforme já foi dito – ser bilíngüe é ter habilidades letradas.

Para maior entendimento dos dados acima citados, seguem algumas respostas selecionadas sobre considerar-se ou não bilíngüe:

“Eu sou oficialmente bilíngüe português e italiano. Mas o meu grande orgulho é falar bem o talian, após 130 anos de Brasil [...] eu na verdade sou trlíngüe”. (A. - 48 anos)

“Sim, mas sei que tenho que estudar ainda pra isto” (C. Z.– 26 anos)

“Sim, concluindo o curso”. (D. -16 anos)

“Sim, pois entendo que o dialeto vêneto (talian) é uma variação do italiano”. (D. – 41 anos)

Podemos perceber que as duas pessoas mais velhas assumem seu bilingüismo e reforçam o *talian* como língua de seu pertencimento. O sujeito A, de 38 anos ainda enfatiza o fato de após 130 anos de colonização, pois, ainda sente latente o amor por esta língua que representa suas origens. Os mais jovens, em contrapartida, manifestam a crença de que ser bilíngüe está relacionado ao letramento. O informante de 16 anos,

inclusive, afirma que será bilíngüe quando terminar o curso e isto, significa, tomar posse das habilidades de leitura e escrita.

Seguem outras respostas:

“sim, depois de morar 10 anos na Itália”. (L.- 38 anos)

“Há uns 10 anos . Quando estive na Itália”. (R. – 36 anos)

Vale mencionar que o informante L., de 38 anos, apesar de considerar-se bilíngüe por ter residido na Itália por dez anos, acredita que consegue apenas comunicar-se na língua italiana. Outro caso semelhante é o da informante R., de 36 anos que, atualmente, é ex- aluna do C.C.I e está lecionado na mesma instituição, todavia apesar disso, acredita que consegue apenas se comunicar nesta língua.

Estas falas trazem a pauta a questão da crença sobre as habilidades letradas. Dizendo de outra forma, saber a língua e categorizar-se como bilíngüe exige o uso das demais habilidades. Assim Baker (1997) traz o seguinte quadro:

	ORALIDADE	LETRAMENTO
Habilidades Receptivas	Ouvir	Ler
Habilidades Produtivas	Falar	Escrever

Foundation of Bilingual Education – p.06

A partir deste quadro, o autor comenta que:

O quadro sugere que a classificação de quem é bilíngüe ou não se relaciona com as seguintes questões: Algumas pessoas falam, mas não lêem ou escrevem em dada língua; outras pessoas ouvem e lêem com entendimento (bilíngüismo passivo), mas não escrevem ou falam tal língua; há outras pessoas que entendem a língua falada, mas elas mesmas não falam a língua que entendem. (Baker, C 1997, p.06)

Assim, o autor entende que categorizar pessoas como bilíngües é algo complexo e que se relaciona com o próprio olhar do sujeito que se categoriza. Para muitos se auto-dominarem como bilíngüe tem relação com o domínio das habilidades letradas – saber não somente falar uma outra língua e ter domínio cultural, mas, tomar posse das habilidades tanto produtivas quanto receptivas com propriedade.

Este quadro de Baker contribuiu para que se tornassem objetivas as respostas de alguns sujeitos desta pesquisa. Isto porque, para muitos, há maior valorização das habilidades de leitura e escrita em detrimento da habilidade da fala. Nesta perspectiva, ser bilíngüe se liga às habilidades de ler e de escrever. E esta valorização do letramento os fará buscar os cursos de formação como, escolas de idiomas, de extensão e de licenciatura. Esta busca será alvo na seção a seguir.

3.3 Habilidades orais – o italiano nas relações familiares: apagamento e revitalização

Neste espaço abordaremos aspectos referentes à influência que a língua italiana exerceu na vida dos alunos descendentes de italiano para que fossem motivados a estudar essa língua. Para isso necessitamos compreender que papel ocupou seus ancestrais para que desejassem estudar a língua italiana. É importante, neste contexto, conhecer qual foi o caminho percorrido pelos antepassados e que lugar ocupou a língua italiana em suas relações no Brasil.

De acordo com Frosi:

a linguagem oral é importante não só para o enquadramento social de um indivíduo, ela é igualmente importante na identificação social e cultural de um grupo humano. A linguagem faz parte da história de vida e da comunidade em que esse indivíduo se insere. A linguagem oral reveste-se de maior importância ainda quando ela representa a única forma de transmissão da cultura de determinados grupos humanos. (FROSI, 1998, p.158)

Portanto, cabe aqui lembrar, como já referimos no recorte histórico, que o fenômeno da imigração no Brasil não ocorreu igualmente para todos os grupos, visto que se estabeleceram em lugares diferentes.

O fato de estes imigrantes terem se instalado em regiões brasileiras diferentes e terem tido contato com uma realidade diversa, trouxe como consequência uma diversificação na maneira e na frequência em que a língua italiana foi sendo veiculada, e, conseqüentemente, no uso desta língua por seus descendentes.

Em relação aos alunos sujeitos da nossa pesquisa, podemos dizer que alguns escutaram a língua italiana (ou dialeto) dos avós ou dos pais, mas não a assimilaram completamente, ou seja, são aqueles que dizem que entendiam, porém não falavam.

Portanto para fins de análise, veremos abaixo a percepção dos sujeitos primários, em que retratam a partir de quando e em que circunstâncias se tornaram bilíngües e de que modo suas histórias de vida contribuíram para que se tornassem sujeitos bilíngües:

Quando perguntamos à senhora Z. sobre o motivo, pelo qual, não ensinou a língua italiana aos seus filhos, afirmou que:

“Na verdade falava um pouco, algumas palavras apenas as partes do corpo, alguns nomes de ferramenta). Mas ninguém falava onde morava, então não tinha o porque de ensinar e cobrar dos filhos.”

Neste caso parece que não houve conscientemente, por parte dos pais, o interesse em dar continuidade a língua italiana aos filhos. Através de “visitas” a sua casa e observando o envolvimento cultural desta família, parece que a língua italiana se perdeu por completo. Assim sua neta, a aluna C. Z.– de 26 anos, sujeito primário deste estudo, não recebeu em sua casa a língua de seus ancestrais. Para ter esta língua em seu repertório foi para um curso específico através do qual passou a ter a língua italiana incorporada ao seu repertório. A aluna C. Z, hoje é professora de italiano e se considera bilíngüe embora tome como amparo para tal, o fato de ensinar a língua italiana conforme diz.

“Após começar a dar aulas” (C.Z- 26 anos)

Histórias similares a do sujeito C. podem ser evidenciadas:

“Quando fui morar na Itália” (L. - 33 anos)

“Depois de morar por 10 anos na Itália”.(L.F.- 38 anos)

Estes dois alunos apesar de serem de origem italiana também não aprenderam a língua em casa. Nestes dois casos ambos residiram na Itália por 10 anos e hoje falam a língua em decorrência da convivência com os italianos.

“Concluindo o curso.” (D. -16 anos)

“Quando conclui o curso no C.C.I.” (C.- 24 anos)

Os sujeitos acima passaram a se considerar indivíduos bilíngües depois de três anos de curso formal no Centro di Cultura italiana (C.C.I), recuperando o quadro de Baker, a consideração destes sujeitos esta relacionada as habilidades letradas.

Há uns 10 anos quando estive na Itália” (R. 36 anos)

Este sujeito aprendeu italiano também no C.C.I e o aperfeiçoou na Itália, onde permaneceu por um ano.

Em contrapartida, há outros, cujos pais procuraram conservar essa língua transmitindo-a aos seus filhos e netos, nestes casos, a língua de origem sempre os acompanhou em toda a trajetória até os dias de hoje. É o que declararam os dois sujeitos abaixo:

“Nos braços da mãe e do papai, sou autêntico...” (E.- 48 anos)

“desde o nascimento”. (D.- 41 anos)

Estes sujeitos, de forma afetiva, relatam como receberam a língua, os hábitos, as tradições absorvidas desde os primeiros anos de vida no seio familiar. Na fala destes dois sujeitos percebe-se o orgulho de falar italiano e tê-lo aprendido em casa com a família. Segundo MACLaughlin (apud Mello 1999, p.69), ainda que a criança não tenha começado a falar até os três anos, a criança, desde o seu nascimento, interage com a língua dos pais. Há um forte componente afetivo associado à língua italiana na relação de como aprenderam-na.

Acrescentaram, ainda em um outro momento ao falar sobre língua materna que:

“Sou oriundo de famílias de descendentes de italianos (tanto paterna quanto materna).

Na comunidade onde nasci (interior de Santa Catarina) quase todos falavam um dialeto

da região do Vêneto. Assim, até os cinco anos falava basicamente o dialeto. Já no Paraná, contando com seis anos, iniciei a alfabetização no colégio Auxiliadora de Cascavel, onde aprendi a escrever já em língua portuguesa. Embora de início com muitas dificuldades na pronúncia. Considero o português minha língua materna.” (D. 43- anos- 2005)

“Na realidade minha língua materna é a língua Veneta- da Sereníssima Republica de Veneza. Esta língua era a única que eu me expressava até os cinco anos de idade. Hoje chamamos ‘Talian’.” (E.Z. - 49 anos - 2005)

Os recortes acima, dos sujeitos D. e E.Z., assinalam como foi significativa o dialeto talian em suas famílias. O que houve nestes dois casos, que não se percebe nos outros alunos, é a questão da transmissão e manutenção da cultura. Quando falam deste dialeto, o talian, percebe-se um laço afetivo muito forte. De acordo com Skutnabb-Kangas (1981, p.42), quando uma criança aprende uma língua, entra em um mundo em que aqueles objetos, que vê e ouve e experiencia, tem certas propriedades e relações umas com as outras, por exemplo: uma mesa tem a propriedade de se tornar dura e o seio da mãe de se tornar suave. O seio levanta certas relações com o leite e a fome. Mais adiante a mesma autora (1981, p.42), acrescenta que quando uma criança pequena aprende a falar, não somente aprende palavras. Ao mesmo tempo aprende sobre o mundo e a si mesma, seu próprio lugar nas relações com o mundo.

A autora traz não somente um componente afetivo, traz elementos a respeito das construções sociais – os lugares de pertencimento que são construídos através das relações (primeiramente familiares) sociais. Estas construções podem ser percebidas, no caso destes sujeitos, pela postura da família – ensinar italiano. E, no caso dos outros sujeitos – no silenciamento da família através da opção de não ensinar

a língua italiana. Vejamos novamente Skutnabb-Kangas (op. cit), seu próprio lugar nas relações com o mundo. Falar italiano, pertencer ao Brasil, talvez possa significar: ser brasileiro e preservar elementos que cultuem os ancestrais – língua; e para outros, o apagamento poderia significar – “o meu lugar é aqui, e aqui se fala português. Esta será a língua de meus filhos”. Certamente esta decisão não foi algo a – histórico. Não se pode deixar de lembrar o período nacionalista presente na memória histórica dos mais velhos.

O fato de a maioria ter aprendido a língua por outros meios, que não a família, se comprova quando observamos algumas questões referentes ao modo de fixação dos ancestrais no Brasil e sobre a frequência de veiculação desta língua entre as pessoas da família.

Suas histórias se igualam no que diz respeito à migração, nenhuma dessas famílias permaneceram no Rio Grande do Sul. O Fato de se deslocarem de seus primeiros lugares de assentamento, distantes dos núcleos familiares e o contato com a língua da população local, contribuiu para que assimilassem mais expressivamente a língua portuguesa. Podemos, nestes casos, entender que essa língua foi aos poucos deixada pelos descendentes de imigrantes italianos.

Um outro fato relevante, que contribuiu para que muitas famílias de italianos deixassem de falar a língua de origem, como já retratamos anteriormente, foi a campanha da nacionalização, conforme posto no capítulo teórico. Este momento ficou marcado com o prestígio que a língua portuguesa adquiriu como língua nacional. De acordo com Grosjean (1982, p.121), o termo língua majoritária ou língua dominante relaciona-se com a língua falada pelo grupo que detém o poder político, cultural e econômico do país. O termo minoria lingüística se refere a língua falada pelo grupo que

tem menos poder e prestígio. Deste modo a língua italiana no Brasil ficou restrita a uma minoria lingüística que não detinha o poder e que não possuía forças políticas suficientes para se estabilizar como uma língua de prestígio. Assim, concordamos com Grosjean (1982, p.122), quando diz que atitudes lingüísticas podem ter efeitos positivos ou negativos profundos nos usuários de uma determinada língua. Frosi (1998, p.163), argumenta que, “o estigma social que se forma neste período marcará profundamente as fases subseqüentes, fará parte da história de vida de muitos ítalo-brasileiros”.

Há um outro aspecto evidenciado pela informante L., de 33 anos, ao relatar que não usavam o italiano em casa. Ela nos acena com um fator que também contribuiu para o abandono da língua de origem:

“Por questões de absorção total da cultura brasileira. Pelo que sei, a família de minha avó veio para o Brasil após a 1ª Guerra Mundial, e suas condições eram muito precárias, talvez o abandono da cultura italiana tenha sido voluntário, um modo de esquecer o sofrimento e as dificuldades.”

É fato que os italianos passaram e estavam passando na Itália uma série de dificuldades, sem contar o tempo que passaram no navio viajando rumo à América. A este respeito nos leva a observar Maestri:

Os passageiros passavam a maior parte do tempo nos estreitos, escuros e malcheirosos dormitórios. À noite, como as latrinas eram poucas e encontravam-se distantes, os dejetos humanos eram depositados nos cantos das grandes peças. [...] A água era rara e poucos navios possuíam máquinas de destilação.[...] Falecimentos não eram incomuns, sobretudo entre crianças de até dez anos. A superlotação dos dormitórios, as péssimas condições de higiene e o stress da viagem faziam com que doenças infantis endêmicas na Itália - caxumba, escarlatina, difteria, etc- se difundissem nos dormitórios com singular gravidade. (MAESTRI, 2000, p. 49)

O informante D., de 41 anos, contribui ao relatar uma das histórias contadas pelos seus antepassados: *“a história que ficou registrada em relação a viagem dos ancestrais para o Brasil foi a morte de uma menina chamada (Itália) tendo sido jogada ao mar após a constatação do óbito.”*

Fatos como estes colaboram para que se traga à discussão a influência das atitudes lingüísticas no aprendizado da primeira língua. O que percebemos nos casos evidenciados acima, é que a língua italiana foi adquirida como língua materna por apenas dois sujeitos Z e D; como segunda língua pelos alunos L de 33 anos e L.F. de 38 anos, em contexto de imersão; e os demais alunos aprenderam-na mais tarde como língua estrangeira em contexto formal.

No entanto, as questões postas até o momento, revelam que alguns de maneira mais expressiva, outros menos, mesmo não tendo sido aprendida no contexto familiar, estes alunos partem em busca do conhecimento dessa língua. Todavia há que se destacar as motivações mais expressivas que os impeliram a estudar o italiano. Para Mello:

quando se focaliza o bilingüismo individual na sua interface com o social, dois fatores adquirem relevância especial- as atitudes das pessoas em relação ao uso das línguas e aos seus falantes e a motivação do indivíduo para a aprendizagem/uso da(s) língua(s)[...] a motivação está relacionada ao desejo ou ao impulso que move a ação do indivíduo/aprendiz para atingir um objetivo específico. (MELLO, 2003, p.239)

Esta autora (2003, p.240), cita Gardner & Lambert que classificam quatro tipos de motivação: a intrínseca que leva em conta fatores internos ou aspectos da personalidade do indivíduo; a extrínseca que está associada aos fatores externos ou variáveis sociais e culturais; a integrativa, ligada ao desejo do indivíduo de aprender uma língua para se tornar potencial membro do outro grupo social, isto é, o desejo de ser aceito na cultura do outro; e a motivação instrumental, que reflete uma orientação utilitarista, por parte do aprendiz, em relação às recompensas que ele pode atingir por meio da aprendizagem e uso de duas línguas. No entanto, a autora alerta que não se pode tomar como base nestas definições, observando os sujeitos de um ponto de vista estático. Estas orientações devem ser consideradas em relação a outros fatores como sexo, idade, objetivo do aprendiz, etc. É preciso perceber a motivação como condicionada por fatores de ordem social que influenciam a ação do sujeito aprendiz.

Os sujeitos participantes da pesquisa, sobre suas motivações em relação ao estudo da língua italiana, responderam:

“A possibilidade de formalizar o meu conhecimento da língua.” (L.- 33 anos)

“Aprender uma nova língua, com objetivo de estudar no exterior.” (D. -16 anos)

“Primeiro por falar a língua italiana, porque é de interesse do governo italiano investir na divulgação da cultura italiana, no nosso país” (L.F-38 anos)

“Minhas origens.” (C. -24 anos)

“Cultura e espiritualidade franciscana”. (R. -36 anos)

“Pelo fato de ter cidadania italiana; para obter certificado de um curso de língua que me beneficia profissionalmente; por ser a língua dos meus antepassados.” (E. -49 anos)

“Desejo de ir a Itália para estudo e trabalho”. (G. -48 anos)

“Por já estar lecionado, por necessidade de um diploma para poder atuar em universidades. Enfim, para me especializar na língua italiana”. (C. Z. -26 anos)

Apesar de todos serem de origem italiana, suas motivações estão associadas a fatores externos relacionados a variáveis sociais e culturais, além de verem nesta língua oportunidades de estudos e recompensas profissionais. A jovem de 16 anos não traz em sua fala nenhuma referência aos seus antepassados. É bastante objetiva, saber italiano é abrir espaço para poder estudar no exterior.

O sujeito de 26 anos é professora de italiano e tem aí suas raízes. Associa entre o prazer de estudar e saber mais a língua a oportunidades profissionais e de conhecimento pessoal.

Os recortes abaixo apresentam motivações diferentes, ligadas ao sentimento de preservação, uma forma de lealdade aos seus ascendentes:

“Está no sangue as coisas da Itália nós a fizemos no Brasil, é só ver o Talian, senti que buscando as raízes o Vêneto, isto é, a Republica de Veneza – A Sereníssima, não existe mais. Lá é Itália. Este fato me motivou a estudar Italiano. É e capital importância a valorização da nossa etnia. Muito bom” (Z.- 48 anos- 2004)

“São decisivas. Em casa falava-se muito o Talian. Sempre quis estar próximo às coisas da Itália. Por isso busquei aprender a língua italiana também por saber me expressar e ser digno na busca da dupla cidadania”. (Z. -50 anos - 2005)

“O que me motiva é o prazer que sinto em estudar a língua, conhecer cada vez mais as raízes ancestrais”. (D. - 41 anos - 2004)

“A língua Italiana como já dito, tem tido haver com o meu retorno aos bancos escolares. [...] Sabe-se que pela hegemonia mundial, o inglês é estudado de forma técnica e calculista, necessária na atualidade para a ascensão profissional. Já o italiano, vejo-o

como a língua do coração, aquela que serve de complemento para a alma, é a língua que se estuda para interagir em família, entre as pessoas, em comunidade.” (D.- 43 anos- 2005)

A este respeito Mordente (1998, p.267), afirma que, “muitas vezes as pessoas querem estudar o italiano como homenagem aos antepassados [...] sentem prazer de falar a língua dos avós, porque é um modo de aproximar-se deles, através da língua e da cultura”²³. Entretanto, quando observamos o segundo fragmento de 2005 dos dois sujeitos acima, D e Z, percebemos informações significativamente novas. Em relação ao sujeito D, por exemplo, traz uma comparação do aprendizado da língua inglesa e da língua italiana, apontando de modo incisivo, o aspecto utilitarista do inglês. Neste sentido, concordamos com Laraia (2005, p.68), ao dizer que as apreciações de ordem moral e valorativa, os comportamentos sociais diferentes são produtos de uma herança cultural. Este sujeito demonstrou ainda, o valor afetivo que esta língua tem nas suas relações familiares. De acordo com Altenhofen (1990, p.100), “a família, em muitos estudos do comportamento multilíngüe, figura entre os domínios mais cruciais. O multilingüismo freqüentemente começa na família e depende, em função disso, para ser encorajado, senão protegido.” Por outro lado, este sujeito enfatiza o papel da língua inglesa nas relações de poder. A este respeito Moita Lopes (2003, p.31), assinala argumentando que vivemos em um mundo, cujo discurso é fundado num pensamento único: a globalização. Praticamente todos os discursos são “construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano que chega a praticamente toda parte em um mundo em que os *media* passam a influenciar o que se faz e se pensa em todos os lugares.”

²³ tradução minha

Já a respeito do sujeito Z, surge uma informação reveladora: em todas as suas falas. Este sujeito demonstrou ter vínculos muito estreitos com o passado e a preocupação de não perder as raízes. Contudo, ao relatar que aprendeu a língua italiana também para saber se expressar e ser **digno na busca da dupla cidadania** [grifo meu], deixou evidente sua preocupação com o aprendizado formal desta língua quando se trata de questões burocráticas, em que prevalece a língua padrão. Está claro que apesar da lealdade à cultura dos ancestrais, este sujeito não está livre da influência que a sociedade exerce em sua vida, conforme podemos ver em Berger (2004, p.106), ao ressaltar que sociedade é uma realidade que pressiona e coage o ser humano. Assim sendo, concordamos com Hall (2003, p.74), ao apontar que, “à medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.”

Observando o todo, as motivações se diferem entre resgatar as origens e motivos ligados ao campo profissional. Num primeiro momento, o que se esperava, baseado no fato de possuírem raízes italianas, é que suas respostas se encaminhassem para a valorização da cultura dos ancestrais, no entanto, o que se observou foram sujeitos preocupados com o momento histórico em que vivem. Sendo assim, concordamos com Moita Lopes (2002), ao afirmar que a natureza fragmentada das identidades sociais se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social e homogênea como se pudessem ser explicadas somente por sua raça. Ao contrário, as identidades sociais são complexas, pois levam em consideração não só o fato de uma pessoa fazer parte de determinada etnia, mas outros fatores que compõem várias identidades num mesmo sujeito, como o gênero, a classe social, a

idade, etc. De acordo com Hall (2003, p.25), “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas”. As pessoas vivem em um mundo em constante mudança, o que é tradicional se tornou folclórico.

Ao pensarmos nestes sujeitos participantes da pesquisa, podemos compreender suas identidades fragmentadas, isto é, cada estudante, além de ser de origem italiana, viver em um município onde são preservados traços da cultura italiana, é brasileiro/a, é homem ou mulher, é casado/a ou não, situação econômica, etc. Para Moita Lopes (2002, p.37), “a escolha de nossas múltiplas identidades não dependem de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas”. No entanto, resistir, muitas vezes, implica conseqüências duras para nossa vida, como ser tomado como um sujeito alienado, fora de seu tempo, excluído dos eventos relevantes para a nossa integração na sociedade.

3.4 Resgatando as histórias de vida como motivadoras na busca de identidades

As histórias de vida das pessoas entrevistadas e contatadas são diferentes, contudo, mantêm e se identificam em relação às raízes. A geração mais velha, os entrevistados, foram figuras importantes para este trabalho, no sentido de compreendermos as atitudes vinculadas à manutenção da cultura dos ancestrais e

entendermos determinadas atitudes das gerações mais jovens em relação à língua italiana. Assim, fez-se necessário investigarmos suas histórias de vida, como chegaram, que hábitos e vivências trouxeram para o município de Cascavel. De acordo com Costa (1979, p.199): “é urgente dialogar com o passado”.

Ressaltamos que o diário de campo teve grande relevância no momento da coleta de dados. Principalmente, em momentos em que o gravador soava invasivo ao entrevistado. Assim, a pesquisadora anotava em seu diário muitas das falas dos entrevistados e, para fins desta análise há momentos em que as falas foram parafraseadas a partir dos registros de diário. Ao ouvirmos as histórias dos sujeitos secundários tentamos captar os pontos relevantes de seus depoimentos: a senhora Z, se configurou nesta pesquisa como o sujeito que, apesar das experiências vividas com seus antepassados, demonstrou em seus relatos um distanciamento em relação à cultura e à língua dos imigrantes, isso ocorreu em virtude das experiências vividas junto a brasileiros; a senhora O. se caracterizou como o sujeito que vivenciou junto à família todos os valores e tradições que tanto prezavam os imigrantes italianos: a religião, o trabalho e a família; o senhor C, se destacou como o informante convicto de suas raízes e preocupado com a transmissão à geração mais jovem, tanto é verdade, que escreveu um livro retratando a trajetória de sua família desde a saída da Itália até os dias atuais com seus filhos e netos. Para maiores esclarecimentos seguem seus depoimentos:

A senhora Z relatou que seus familiares italianos quando chegaram ao Brasil foram morar no Rio Grande do Sul, na cidade de Guaporé, próximo a cidade de Passo Fundo. Mais tarde, após casar-se precisou se mudar. Ela nos contou que:

“Mudamos para Sarandi, depois Carazinho, Palmas, depois Cascavel em 1962. Meu marido veio trabalhar na Serraria Boscheroli no ciclo da madeira”. Ao falar do município de Cascavel relata que: “Era feia, era tudo mato, a igreja de Santo Antonio era pequena e de madeira se localizava no começo da praça, a igreja Matriz era um pavilhão, Só a avenida Brasil, era calçamento de pedra.”

Este trecho da fala da senhora Z marca a migração da qual Tedesco (2001, p.44), traz: “as trajetórias migratórias foram variadas em termos de espaços, sobretudo pós-década de 1950. Novas regiões dentro e fora do estado²⁴ e outros espaços urbanos, terras já exploradas, outras ainda naturais, de ocupação étnica diferenciada, foram acionados pelos imigrantes.”

Ela é a nossa informante mais velha, é viúva, tem 81 anos. Seus depoimentos nos serviram para termos idéia sobre os momentos da fixação dos pioneiros imigrantes italianos no Rio Grande do Sul. Falou-nos da colônia na qual morava, da escola, da convivência com outros italianos, do trabalho, do hábito de rezar, da lei do silêncio e do casamento. Começa dizendo que seus antepassados vieram do Norte da Itália da região do Vêneto, chegaram no Brasil assim que havia terminado a escravidão. No Brasil trabalhavam no campo plantando frutas e fazendo vinho. Entre eles haviam outros italianos que também falavam somente em vêneto²⁵.

Sobre a escola, ela disse que o primeiro professor era italiano e depois veio um segundo, que era brasileiro. Segundo seu relato:

“Na escola tinha professores, que davam aula em períodos bem curtos, e ia para a roça. Não lembro direito se o professor falava italiano (dialeto), aprendi as vogais, números, e algumas palavras.”

²⁴ Aqui o autor faz menção ao estado do Rio Grande do Sul.

²⁵ Língua vêneta- ver em LUZZATTO, D. L. A nossa língua. In: MAESTRI, M. Nós, os ítalo-gaúchos, 1998, p.168-172.

Conforme podemos ver em Maestri (2000, p.91), “esse mestre informal ministrava aulas precárias, em geral em casa, em troca de módica soma ou de gêneros colônias. Ele lecionava as quatro operações e ensinava os alunos a ler e – nem sempre- a escreve.”

Ainda em relação à escola se recorda também que neste mesmo período foi proibido a eles falarem no dialeto, a informante disse que era criança e não se lembra o motivo, mas segundo ela:

“vinham uns homens na colônia avisar que não era para falar em língua italiana, se falassem iam presos”.

“Só falava em português, era jovem, os pais não saiam mais, pois senão prendiam as pessoas, quase não falavam por causa do medo.”

De acordo com Tonet (1998, p.63), “vale igualmente lembrar os profundos danos causados à identidade cultural das regiões de imigração pela proibição dos dialetos de origem européia no Estado Novo de Vargas, especialmente no decorrer da Segunda Guerra Mundial”. Nossa informante se lembra que depois do trabalho as pessoas se dirigiam à igreja para rezar e depois iam dançar e conversar, porém, neste período de proibição citado por ela, todos os imigrantes após saírem da igreja retornavam imediatamente para seus lares. Este momento foi marcado por ela como o início do aprendizado da língua portuguesa, reforçado depois ao distanciamento do núcleo familiar após o casamento:

“Quando houve a proibição, não falava na rua, só em casa. Depois que casei aprendi o português”

A partir daí, foi levada pelas circunstâncias sociais a falar só em português. Ela acrescenta ainda que:

“parei de falar italiano (dialeto)²⁶ quando me casei tive que sair do convívio da família e conviver com brasileiros.”

Entendemos desta maneira que este foi o motivo também, pelo qual, a cultura lingüística não foi transmitida aos descendentes. Os casamentos interétnicos podem levar ou ao bilingüismo ou tornar a família monolíngüe em uma das línguas. Grosjean (1982) exemplifica esta questão de uma forma suave e romântica como se pode ver na epígrafe de seu livro:

“A ma femme Lysiane, pour ses encouragements et son bilinguisme éclairant, and to my sons, Marc and Eric, for their monolingualism, so categorical and get so natural”.

“A minha esposa Lysiane, pelos seus encorajamentos e seu bilingüismo brilhante, e a meus filhos, Marc e Eric, pelo seu monolingüismo tão categórico e assim tão natural”.

No caso desta epígrafe, o autor traz de sua família o caso de um casamento interétnico em que os filhos passaram a ser monolíngües embora filhos de pais falantes de duas línguas (francês/inglês) distintas.

Em relação aos casamentos, a *senhora Z.* contou que, aconteciam entre italianos e muitas vezes depois de casados, o casal saía da colônia para construir uma vida nova em outras terras (o que aconteceu com ela). Acrescentou que também falava com os filhos só em português, pois achava necessário para o futuro deles. Todavia, lembrou-se que quando ia visitar os familiares, falava só em língua italiana (vêneto). Ela contou que seus filhos tinham curiosidade em relação à língua italiana, porém ela ensinava somente algumas palavras:

²⁶ Talian

“Na verdade falava um pouco, algumas palavras, só as partes do corpo, alguns nomes de ferramentas, mas ninguém falava onde morava, então não tinha o porque de ensinar e cobrar dos filhos.”

Neste âmbito concordamos com a reflexão de Pereira (2000, p.15 - in mimeo) ao dizer que crianças cujos pais são falantes de línguas minoritárias, sem status ou mesmo reconhecimento oficial na sociedade são levadas a um monolingüismo devido à pressão da sociedade. E isto, se ajusta ao que retrata Maestri (2000, p.92), ao falar dos imigrantes no Rio Grande do Sul: “os pais proibiam que os filhos falassem o dialeto para acelerar o aprendizado da língua nacional [...] se priorizava um aprendizado lingüístico que permitia melhor integração na sociedade sulina”.

Conforme podemos observar em Fishman (1995, p.168) as atitudes e emoções em relação à língua vão desde a lealdade da qual o nacionalismo lingüístico é somente uma expressão até mesmo a aversão a esta língua da qual seu abandono é conscientemente.

Apesar da senhora Z. lembrar de diversos fatos do passado que compõem a sua história, considera que não preservou os laços culturais, pois entende que isto se daria mediante contato com as pessoas da família, na interação. Tendo em vista a distância dos familiares, a língua se perdeu. Em seu depoimento deixa evidente que as coisas mudaram:

“Não muito, porque muitas coisas mudaram. Não existe muita convivência com os familiares irmãos, irmãs porque a maioria já faleceu.”

Mesmo a senhora Z. tendo chegado nos primórdios do município de Cascavel, ao lhe perguntarmos sobre sua contribuição para a sua formação, ela acena que:

“Ah, não sei. Acho que não. Eu não fiz nada pra Cascavel [...] Não sei.”

Observando os relatos desse sujeito concernentes à preservação da língua de origem distinguimos dois momentos de aculturação (já evidenciamos na seção teórica 2.3.1): o primeiro se destacou no período Vargas com as leis nacionalistas assim a repressão de quem falasse em outro idioma que não fosse o português; o segundo quando o contato com os falantes brasileiros se tornou constantes, aumentando assim a necessidade de comunicação e também a disponibilidade em aprender esta nova língua.

A senhora O, nasceu em Guaporé, no Rio Grande do Sul, local onde também se fixaram seus ancestrais italianos entre os anos de 1878 e 1884 (sem confirmação). Viúva de 79 anos, dos antepassados ela afirmou saber muito pouco. Pôde dizer com certeza que seu bisavô paterno veio sozinho da Itália quando tinha 20 anos. Em relação aos avós maternos relatou que moravam longe e por isso ela os via poucas vezes. Já o avô paterno, afirmou tê-lo conhecido muito bem. Nossa entrevistada o descreveu como um homem alto, forte, que tinha uma grande colônia de plantações de uvas e de outras espécies de frutas. Era um líder na comunidade e tinha o papel de sacristão. Ajudava o padre nas funções religiosas, coordenava as procissões, o rosário e as festas da igreja.

Percebemos na fala da senhora O. o valor que tinha a religião entre seus familiares. De acordo com Manfroi (1979, p.189), “os italianos vindo ao Rio Grande do Sul, eram em sua maioria absoluta católicos praticantes, o que os diferenciava dos alemães e os aproximava dos luso-brasileiros”. Mais adiante ao falar sobre os instrumentos de preservação da língua, ele explicita (1979, p.192), que “nas colônias

italianas nós temos como fator principal, que seria ousado dizer exclusivo, de preservação da língua e dos costumes, a família e a religião.”

Da escola, a senhora O. afirmou que somente quando começou a estudar, com muita dificuldade, aprendeu o português :

“aos nove anos fui para a escola. Nossa professora no início falava em italiano-vêneto, pois a gente não entendia o português. Aliás minha primeira professora era italiana. Mas aos poucos fui aprendendo o português. A escola era um salão bem grande e todas as séries estavam juntas no mesmo salão. Os mais adiantados estudavam na seleta que era um livro de textos e gramática da língua portuguesa. As professoras eram da própria comunidade”

A senhora O. contou que seus 15 anos marcou muito, em função da morte de sua mãe, motivo que a levou a parar de estudar e assumir os negócios da família, uma espécie de mercearia onde se vendia de tudo desde agulha a utensílios para carruagem. Considera que já falava bem o português, mas, continuou a usar o dialeto italiano. Ela coloca que:

“na minha juventude quando moça, eu procurava falar o português porque era conveniente. Falar o italiano ficou complicado principalmente para negociar com os brasileiros. Era melhor usar o português também para fazer uma boa figura entre os moços”.

Através deste fragmento de sua fala percebemos que a senhora O. usava o dialeto italiano na vida doméstica, porém, na vida pública utilizava o português. Também neste caso notamos que a língua portuguesa começou a estar presente em sua vida a partir da necessidade de comunicação. Esta postura vem caracterizar o que pondera Heredia. Esta autora (1989, p.180), argumenta que a escolha da língua é

certamente determinada pela sua freqüência de uso em determinadas situações, que por sua vez é determinada pelo grau de bilingüismo ou monolingüismo que os interlocutores possuem.

Outro aspecto, significativamente, relevante para o imigrante, e, conseqüentemente, aos seus descendentes, foi o papel preponderante da família. Fato enfatizado pela senhora O. Sua família era composta por treze pessoas: os pais e onze filhos. Todos trabalhavam na propriedade do pai que era comerciante, também produtor de erva-mate. Ela relatou que seus empregados eram de “origem brasileira”, eram pobres e que não tinham a própria terra:

“Nós tínhamos colônias vizinhas com poloneses. Na verdade, os que tinham uma situação melhor eram os imigrantes. Quando queríamos nos referir aos mais pobres a gente dizia - Poareto, é brasilián!”²⁷

Aliada ao papel da família estava o espírito trabalhador. Família numerosa significava mais braços para a força de trabalho.

As filhas mulheres não tinham permissão para saírem sem o pai ou os irmãos. A diversão era ir a igreja, conversar depois do terço e às vezes dançar, isso se o pai estivesse junto. Conforme Tedesco, podemos notar que:

Em grande parte, as famílias eram nucleares e extensas; o pai mandava sobre a mulher, os filhos e a propriedade; a mulher perdia seu sobrenome de família, tomando o do esposo. A mulher era caracterizada pelo seu significado de esposa e de mãe, elementos indispensáveis para a reprodução, não se descuidando da capacidade física, habilidade e vontade no trabalho. (TEDESCO 2001, p.51)

²⁷ pobre é brasileiro

A senhora O. diz que recebeu como herança cultural o gosto pela música, pois seu pai tocava clarinete, havia aprendido quando serviu o exército. A informante disse que sua família gostava muito de cantar e até a pouco tempo ela fazia parte de um coral da cidade de Cascavel. Considera que sempre manteve vivas as tradições e os hábitos, sobretudo os culinários. Ainda hoje, ama fazer os pratos da culinária italiana. Sua fala transcorreu da seguinte maneira:

“Não muito, a própria língua veneta eu não uso mais. Mas acho que é na culinária que mais conservo as minhas raízes italianas... adoro contar piada e cantar em italiano. Acho que ninguém consegue esquecer os hábitos e costumes dos nossos antepassados, essas coisas fazem parte do nosso ser.”

Seus filhos sabem o dialeto talian, uma de suas filhas está fazendo um curso de italiano e outras duas já concluíram. Três netos desta senhora estudam a língua italiana.

Ao finalizar lhe perguntamos se fazia parte da história de Cascavel de alguma maneira, ao que ela respondeu:

“Sim, quando viemos morar aqui investimos no comércio e na pecuária. Meus filhos estudaram e são profissionais que aqui trabalham. Nós sempre colaboramos nos diversos aspectos da comunidade cascavelense: social, religiosa e artística, Fiz parte do primeiro coral criado em 1967. fui uma as fundadoras do primeiro presidium da legião de Maria da catedral Nossa Senhora Aparecida.”

Percebemos que esta informante sente orgulho das suas origens e do percurso familiar. Concluiu dizendo que:

“não foi fácil, trabalhou, sofreu, chorou, ma acredita ter conseguido educar os cinco filhos na fé cristã e transmitir os valores que aprendeu com os pais, conservando as tradições e a língua”.

O terceiro sujeito, o senhor C., nasceu em 27 de novembro de 1936, em Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul. Através de sua entrevista pudemos constatar também o valor família. Ao relatar sobre seu avô, conseguiu demonstrar a forte ligação empreendedora que há desde seus antepassados até a sua própria história de vida. Conforme pudemos observar em seu livro: principal atividade de seu pai foi o ramo de vitivinicultura por longo período e também como industrial no ramo madeireiro em serraria. A apicultura foi sua principal realização vocacional, como profundo estudioso e como grande produtor de mel. O senhor C. relata que:

“Era também ótimo marceneiro, caprichoso com ferramentas feita por ele, e onde nós exercitamos as primeiras experiências de trabalhos manuais.” Na década de 50, meus pais demonstraram desprendimento dando apoio a nossa vinda ao Paraná, em busca de novas alternativas de progresso”.

Este sujeito fundou sua primeira empresa com apenas 17 anos de idade, um posto de combustível localizado à beira da estrada do Rio das Antas, em frente à casa de seus pais. Em 1957 resolveu explorar novos horizontes e mudou-se para o Paraná no município de São Miguel do Iguaçu, onde segmentou no ramo de terraplanagem em sociedade com seus irmãos e tio, e no ramo madeireiro, com serraria. Anos após casar-se, mudou-se para Cascavel, onde reside até hoje e continua no segmento das máquinas pesadas junto a seus filhos. (contra capa do livro: Família C.: *As pegadas de uma trajetória*)

No caso deste informante também ficou claro o lugar de destaque que ocupa o trabalho e a família. Em todo momento evocou o espírito empreendedor que se compunha na união e perseverança dos componentes familiares. Segundo Costa (1979, p.204), “as atividades agrícolas exigiam grande dispêndio de forças físicas e motivaram a continuidade de uma tradição familiar- decisória centrada na autoridade paterna.”

O nosso informante, durante a entrevista, falou tanto em português quanto em talian.²⁸ No início da entrevista fez uma apologia ao talian afirmando que em uma visita recente à Itália, descobriu que os italianos usam sim o dialeto, porém, este é muito diferente do falado aqui na região Sul do Brasil. O *senhor C.* diz que em sua visita a Itália as pessoas que o hospedavam, pediam-lhe que repetisse as palavras para poderem recordar a fala de seus avós. Palavras, que atualmente não fazem mais parte do vernáculo, foram esquecidas ou perdidas no tempo. Segue o recorte de sua fala:

“Fala em dialeto que eu quero ouvir, porque meu pai falava. Fala que eu quero ouvir?!... enquanto eu falava, um dizia: escuta! E me mandava dizer a palavra de novo...porque algumas palavras já tinham sido esquecidas há tanto tempo.”

Tendo em vista suas colocações a respeito da língua do imigrante, consideramos pertinente expor o que apresenta Costa (1979, p.202), “através do dialeto italiano identifica-se a concretude da vida. O dialeto se constitui, pois, numa forma plena da memória da vida dos antepassados”.

O senhor C. afirmou orgulhoso que se considera um descendente privilegiado, já que pôde viver até seu matrimônio junto a sua família, incluindo os avós, que, apesar de não terem tido muita escolarização, transmitiram - lhe não com palavras, mas com

²⁸ Muitas dos fatos mencionados foram parafraseados em português devido ao fato de a pesquisadora não compreender o talian (mistura de dialetos).

exemplos, uma grande bagagem cultural, “a verdadeira sabedoria que se deve ter para enfrentar a vida”. A figura do avô é sempre lembrada com muita nostalgia e gratidão.

Segundo ele (2000, p.48):

“Indescritível... seria a palavra que eu usaria todas as vezes que eu falasse do meu avô Alcide[...] dizer do nono Alcide é falar da pessoa que mais me motivou a conduzir esta história para que ela seja, na sua essência, nosso manifesto, nosso tributo e gratidão a esse patriarca reconhecido seguramente por todos os seus, como prisma de conduta e caráter.”

Ele expôs com veemência a questão religiosa. Na sua ótica, a fé católica foi a grande motivação que o levou a conviver, dividir, integrar-se em torno de um grande ideal, que era: progredir no mundo novo, “fazer a América” usando a própria força, a própria experiência, a própria determinação. De acordo com as palavras do informante, “estes valores foram transmitidos pela religião católica, reforçada pelas autoridades religiosas que, freqüentemente, visitavam as capelas e se hospedavam em nossa casa”. De acordo com Rigotto (1998, p.49), “outra particularidade marcante dos imigrantes, que tem sido determinante para prosseguirmos nessa escalada de progresso, é a fé inabalável, resultado de uma religiosidade impressionante, que preservamos e conseguimos transferir de uma geração à outra.” Para reforçar as informações do Senhor C., ele nos mostrou um livro escrito sobre a história dos ancestrais e todo percurso feito até os dias atuais. O livro foi elaborado junto aos seus familiares, que colaboraram para reconstrução das memórias. Uma sobrinha sua, Pompermayer considerou:

Nossa Itália, nossa origem, país essencialmente católico, de fé, de religiosidade, a marca mais presente na família. Herdamos a

espiritualidade com a qual alicerçamos nosso caráter. O primeiro crucifixo da família atravessou o mar nas mãos de Giulio e Melania (bisavós do senhor C.), recebido de Domenico (o pai), como presente de casamento. A fé em um Deus que lhes deu toda coragem, força e bravura para enfrentar o desconhecido, a região montanhosa, com muitas pedras nos caminhos e nas plantações. A esperança os ajudou a criar a família numerosa e, entre esses filhos e filhas, entregar alguns ao serviço de Deus, na Igreja. (POMPERMAYER, 2000, p.195)

A religião além de servir como mais um meio de preservação da cultura, servia também para inserir os filhos no mundo do estudo via seminários ou conventos. Rigotto (p.50) coloca que, “desde que aqui²⁹ se instalaram, eles tiveram a preocupação de transmitir a cada filho, a cada descendente, os valores que trouxeram na bagagem e que formaram na nova pátria. Com certeza, este é um dos grandes méritos dos imigrantes: a valorização, a propagação e a preservação daquilo que construíram com tanto sacrifício.”

O senhor C. ressaltou que todas as famílias tinham um santo como patrono que o imigrante havia trazido da Itália, uma espécie de desenho feito em couro.

Acreditamos que o isolamento físico, a saudade da pátria deixada, a falta de estruturas básicas, os levaram a buscar o consolo na fé. De Boni e Costa (apud Tedesco, 2001, p.57) afirmaram que: “a religião serviu como fator de integração cultural”.

Sobre o aspecto lingüístico e manutenção da língua de origem a esposa do *senhor C* que acompanhou a entrevista, recordou que na escola, em uma dada época, era vergonhoso falar em italiano no ambiente escolar, pois suas falas eram estigmatizadas. Ela acrescentou que tal estigmatização acontecia porque quando o

²⁹ vale lembrar que aqui o autor se refere ao estado do Rio Grande do Sul.

imigrante ou filho de imigrante falava, sempre misturava vocábulos da língua de origem, além do sotaque ser também muito marcante, o que deixava evidente suas origens. De acordo com Goffman (1988), ao percebermos que uma pessoa tem um atributo diferente, indesejável para nós, passamos a enxergá-la de modo depreciativo. Neste caso, o sujeito estigmatizado fica a mercê de piadas e constrangimentos.

Quanto a fazer parte da história do município de Cascavel, sem dúvida, ele se caracterizou como alguém que contribuiu para a formação desta cidade, tanto com sua força de trabalho quanto no empenho em cultivar suas raízes nas manifestações culturais. De acordo com seu livro (2000): demonstrou o cultivo de suas raízes como participação na fundação do Circulo Italiano de Cascavel. Costumeiramente manifesta com o hábito de exercitar o dialeto italiano da família e conversar junto aos amigos.

Comparando os dados das três entrevistas, destaca-se um fator bastante significativo que é relacionar a figura do imigrante com a força e o trabalho. Todos os três sujeitos demonstram em suas falas, direta ou indiretamente, que o imigrante italiano e seus descendentes possuem um caráter empreendedor. Todos eles têm um referencial calcado na relação família e trabalho. Sabemos que sempre foi desejo e objetivo do imigrante conquistar suas terras para produzir e prosperar.

Consideramos, de igual forma, a importância dos elementos que os estimularam a saída do lugar de origem, os valores culturais que lá possuíam, e que, trouxeram para o novo local de estabelecimento, contribuindo assim, para a formação deste município. Todavia, quando fazemos menção dos aspectos de continuidade dos modos de estrutura das referidas famílias, não temos a pretensão de generalizar a história do município de Cascavel, somente a partir destes três sujeitos.

No que tange a manutenção da língua de origem, notamos que entre os três sujeitos, os que mais demonstraram preocupação em mantê-la foram o senhor C. e a senhora O. Em relação à senhora Z., entendemos que esta faz parte daqueles que sofreram um desenraizamento. Os fatos ocorridos de tempos em tempos, como proibição da língua materna, deslocamento do núcleo familiar, convivência com a comunidade nativa, contribuíram para que hoje não perceba traços da cultura dos antepassados. Ao relembrar sua história de vida, demonstrou afeto, todavia, não foi constatada a preocupação em preservá-la. Este fato também é evidenciado por Fishman (1995, p.169) em relação a alguns imigrantes nos Estados Unidos. Ao pesquisar esses sujeitos, o autor entendeu que os indivíduos mais jovens – da segunda e terceira gerações consideraram suas línguas maternas com menos emoção, mas com valor positivo. Neste sentido entendemos que o português assumiu na vida da senhora Z. uma posição completamente dominante em todas as situações comunicativas.

Um outro ponto fortemente enfatizado pelos três entrevistados, foi a exaltação da religiosidade. Autores como Monfroi e Costa (1979) Confortin (1998) e Maestri (2000), evidenciam que a religião representou o alento nos momentos mais difíceis. Cultivar a vida cristã constituiu uma das atitudes primordiais no cotidiano do imigrante italiano. Costa (1979, p.206), afirma que, “há muitos indicadores da oração comum ou do grupo: oração em família, reunião aos domingos, à tarde, por ocasião de velórios, nas promessas e novenas, nas procissões”.

As informações adquiridas serviram para melhor compreender a posição dos imigrantes italianos em terras estrangeiras no aspecto lingüístico, sócio-histórico e cultural, pois, sabe-se que a imigração implicou em um processo de reconstrução de

referenciais de vida, conquista de espaço e construção de novos sonhos. Segundo Manfroi:

para os imigrantes italianos, o essencial de sua cultura estava contido numa certa prática da religião e em torno dessa prática eles foram, através da memória coletiva, reconstituindo todos aqueles elementos que eles se recordavam. E, na medida em que transportaram aqui para o Brasil a Itália que eles amavam, eles foram esquecendo a Itália real. (MANFROI, 1979, p.193)

Este fato relatado pelo autor acima, pôde ser evidenciado através destes entrevistados que fazem parte de uma geração mais próxima dos imigrantes. Eles reconstruíram suas vidas, à medida do possível, cultivando aspectos da cultura de origem, todavia, cada vez mais distantes dos acontecimentos reais que se davam naquele país.

3.5-Aspectos políticos e ideológicos na aprendizagem de segunda língua

As transformações de ordem política, econômica, cultural e social tem afetado a sociedade contemporânea. Somos, a todo tempo, compelidos a caminhar a passos largos para não sermos lançados fora desse turbilhão que é a vida moderna. A necessidade de sobrevivência, o medo da exclusão leva-nos a enxergar o aprendizado

como forma de inserção no mercado de trabalho. Vivemos num momento histórico que valoriza, sobretudo, a competitividade e a produtividade. Sendo assim, destacam-se aqueles que se sobressaem com algum diferencial qualitativo e produtivo. Todas essas transformações têm feito surgir um sujeito cada vez mais fragmentado (Hall, 2003 e Moita Lopes 2002), isto é, capaz de se inserir em diversos campos de estudos, profissionais, entre outros. O sujeito moderno tem sua preocupação voltada para o futuro e cada vez mais disperso das tradições do passado.

Neste sentido, esta seção de análise se detém em recortes das respostas dos sujeitos desta pesquisa selecionados sobre que vantagens apontam por ser descendente de italiano:

“poder fazer a dupla cidadania, poder usufruir dos benefícios desta mesma cidadania em outros países”. (D.- 16 anos)

“sim, tenho dupla cidadania, assim tenho acesso a várias vantagens na Europa”. (C.- 24 anos)

“o intercâmbio cultural, nesse sentido, a região de Cascavel e principalmente a população vai ser beneficiada, já que é intenção do governo Italiano investir na divulgação da cultura italiana fora da Itália.” (L.- 38 anos)

“Uma vantagem seria na aprendizagem da língua, outra seria a obtenção da cidadania italiana.” (C.Z.- 26 anos)

“oportunidade de gozar dupla cidadania e poder circular por vários países como cidadão italiano.” (G. - 48 anos)

não, pois minha avó veio para o Brasil com 7 anos, nunca falou italiano conosco. E tendo vindo para o Brasil muito criança, absorveu totalmente a cultura e a língua brasileiras.” (L. -33 anos)

“Dupla cidadania e ter, como conseqüência, a liberdade de poder viver na Itália, como cidadã, além de poder possuir direitos de viver/morar na Europa, bem como o acesso facilitado a outros países, como os Estados Unidos”. (E.- 49 anos)

Em relação à questão acima, a maior parte dos informantes evidenciou a oportunidade de ter a dupla cidadania. Apenas dois sujeitos participantes responderam de modo diferente, exaltando como vantagem a importância que esta língua representa em termos de valorização das raízes e manutenção das práticas culturais:

“Dupla cidadania ainda não tenho mas a vantagem ‘intrínseca’ de pertencer a esta valorosa etnia é o fato de ser um povo trabalhador, perseverante, de muita fé, alegre. Estas características são visíveis. Basta olharmos ao nosso redor e vemos que a nossa etnia é detentora de 85% a 90% do PIB de Cascavel e da região. Da mesma forma estamos transformando o Brasil numa potência em 130 de imigração/2005”. (Z.- 48 anos- 2004)

“O fato de sermos descendentes proporciona vantagens e atribui responsabilidades:1) a vantagem de ter um ouvido e uma pronúncia de certa forma “habitados” facilitando de alguma forma a compreensão; 2) as práticas culturais da música e gastronomia fazem parte do dia a dia dos descendentes de italiano, mantendo acesos os prazeres que essa prática proporciona”; 3) nos atribui a responsabilidade de mantermos viva a nossa cultura, os nossos dialetos, entre nós e os nossos descendentes, sem prejuízo do aprimoramento do italiano (padrão).” (D. -41 anos- 2004)

Percebemos, especialmente, nestes dois participantes que mantiveram os laços culturais mais estreitos com seus familiares recebendo os símbolos necessários para que se sentissem sustentados na valorização das raízes. Mesmo vivendo em uma sociedade contemporânea, não esqueceram quem são e de onde vieram.

Em relação às outras repostas, revelaram o status que a língua italiana assume nas vidas destes sujeitos. Percebemos que vêem o “outro” como sendo o melhor, ou seja, ser uma pessoa com cidadania européia é sinal de prestígio, pois lhes oferece a possibilidade de ter livre acesso na Europa, ter acesso ao mercado de trabalho na Itália. Em Pereira (1999, p.77), a pesquisadora ao estudar uma comunidade de descendentes de alemães relata que, “para os moradores mais velhos de ascendência alemã no contexto de Missal, a Alemanha reconstruída pós-guerra é o país tido como o lugar onde as pessoas trabalham muito, lugar onde há riqueza, trabalho e beleza. Estas questões levam a uma visão idealizada, a um status significativo, em contraposição ao contexto brasileiro rural. A autora coloca que estes sujeitos são agricultores e têm vivenciado experiências desalentadoras pela perda de incentivos reais à permanência digna no campo. Apesar do contexto diferenciado, em ambos os casos, trata-se de sujeitos que têm raízes européias e habitam em um país onde a situação econômica tem deixado muito a desejar. Estas pessoas olham o país de seus ancestrais com outros olhos, estes dois países são caracterizados como fortes e ricos. Deste modo podemos observar em Moita Lopes (2002, p.33), que “os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam.” Neste sentido, podemos afirmar que a recorrência desta resposta, pelos alunos de italiano, leva em consideração o momento sócio histórico que estamos vivenciando, isto é, a globalização. Esta produz, cada vez mais, sujeitos com identidades múltiplas, que agem de acordo com as circunstâncias sócio-econômicas que lhes são apresentadas. Sendo assim, somos seres determinados pelo momento histórico em que vivemos. Neste âmbito, Hall (2003, p.13), nos apresenta o sujeito pós-moderno, o qual é

“conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade tornou-se celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.”

Vivemos em um mundo ditado pela globalização, em que a grande maioria é levada a viver os ideais da cultura “superior”, isto é, dos países de primeiro mundo. Temos em mente que tudo que diz respeito à Europa ou aos Estados Unidos é melhor, e, conseqüentemente, desprestigiamos a nossa própria cultura nacional.

Percebemos através de outras questões (que não foram mencionadas aqui) a intenção de estudar a língua como forma de valorizar as origens e homenagear os ancestrais, contudo também deixaram evidente a percepção de outras oportunidades que essa língua pode lhes conceder.

Estes alunos apesar de terem raízes italianas, não vêem mais a cultura deste país como algo que permaneceu imutável e não evoluiu, ao contrário, vislumbram neste país algo além da cultura dos ancestrais, enxergam tanto na possibilidade de aprender a língua formalmente quanto na vantagem de ter cidadania italiana, outros espaços e novas expectativas de trabalho e produção de novos significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou-nos que alcançássemos nossos objetivos, no sentido de averiguar atitudes em relação ao bilingüismo em uma dada comunidade.

As teorias aliadas aos dados colaboraram para que compreendêssemos motivações, interferências ligadas à família na opção pela aprendizagem formal da

língua italiana em relação aos sujeitos primários descendentes de italianos, habitantes do município de Cascavel. Permitiu-nos também ter uma visão do grau de importância que tem a preservação da cultura e língua dos ancestrais, tanto para os sujeitos primários (geração mais jovem) quanto para os sujeitos secundários (geração mais adulta). Percebemos que jovens e adultos têm expectativas diferentes em relação a esta língua que vão desde o amor pela cultura dos ancestrais até seu uso utilitarista.

No entanto, acreditamos não termos penetrado o suficiente na vida desses sujeitos, posto a restrita proximidade. Um estudo de caráter mais longitudinal, certamente, permitiria maior profundidade. Todavia, apesar da limitação temporal, este estudo auxiliará a desvendar (desnudar) a realidade bilíngüe da região oeste do estado e a questionar o mito do monolingüismo em nosso país.

As narrações fornecidas pelos sujeitos desta pesquisa, fizeram transparecer dados bastante significativos os quais passamos a descrever:

A partir dos sujeitos primários, configurados como os que buscaram o aprendizado formal da língua italiana, notamos que para considerarem-se bilíngües enfatizaram a necessidade do letramento, não bastando apenas ter o bilingüismo situacional. Demonstraram através de suas falas, que, para ser verdadeiramente bilíngües, precisam passar por uma instituição que lhes transmitam as habilidades letradas básicas como ler, entender, falar e escrever. Observando por este aspecto, conseguimos entender que o saber letrado se configura como oportunidade de crescimento profissional e acadêmico. Alias, o mundo contemporâneo, como já refletimos anteriormente no corpo desta dissertação, com suas mudanças vertiginosas, tem cobrado sujeitos cada vez mais múltiplos, atualizados e competentes.

Considerando o aspecto das identidades fragmentadas e múltiplas trazidas por Moita Lopes (2002) e Hall (2003), entendemos que esta cobrança constante na vida do sujeito moderno faz dele uma pessoa mais preocupada com o futuro do que com o passado. Para este sujeito, o passado não é ignorado, mas também não é cultivado.

Baseados no fato de todos os sujeitos serem descendentes de italianos, quisemos saber se as histórias de vida em família auxiliaram ou interferiram no estudo da língua italiana. O bilingüismo para a maioria destes sujeitos não surgiu de contatos culturais transmitidos no âmbito familiar, nem tampouco a língua foi vivenciada, o que configura um aprendizado tardio do italiano.

Nos dias atuais, traços culturais como gastronomia, religiosidade, tem exercido influência na vida destes sujeitos, porém, no tocante à língua, a influência recebida vem através do contato com os “outros” (vários outros sujeitos habitantes do mesmo município) que também são descendentes de italianos e estão, cada vez mais, emigrando para a Itália em busca de melhores condições financeiras. Daí a motivação: desejo de melhorar economicamente. Neste sentido, reiteramos a fala de Moita Lopes (2002), ao dizer que a identidade vai se construindo a partir do outro. Que à medida que se constroem, constroem também o “outro”. Sendo assim, concordamos mais uma vez como Moita Lopes (2002), ao falar da natureza fragmentada da identidade. O perfil do sujeito da sociedade moderna se desdobra em várias facetas, isto é, este se percebe descendente de italiano, mas, não se prende somente a este fato, ao contrário, é um sujeito que possui outras identidades sociais.

No entanto, para dois dos sujeitos primários, verificou-se que assumem o amor por esta língua, percebemos que suas motivações estão atreladas às vivências familiares, pois, tanto o conhecimento cultural como o lingüístico foram transmitidos e

vivenciados de maneira mais estreita do que para os citados acima. Suas histórias de vida se diferem, as identificações que fazem parte de suas vidas também, daí a natureza diversificada de cada sujeito. Neste sentido, nos apropriamos do que expõe Moita Lopes (2003, p.28), “as identidades sociais devem ser entendidas, portanto, como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos.”

Durante as análises dos dados um fato nos chamou a atenção: existem diferenças entre as gerações, entretanto, o fator idade não é o único que marca esta diferença, posto que alguns dos sujeitos com idade superior a 45 anos, demonstraram atitudes não tão ligadas às raízes, ao contrário, se mostraram pessoas conscientes das mudanças que ocorrem em todos os âmbitos da vida. Mostraram-se bastante receptivos à idéia de poderem usufruir os benefícios que a dupla cidadania pode lhes oferecer.

Tomando como referência os estudantes selecionados para verificação das questões levantadas, pudemos concluir que não há preocupação em cultivar “o passado”, pelo menos, não conscientemente. A maior parte dos alunos se apropria da língua italiana para ocupar espaços profissionais. De acordo com Cummins:

A mobilidade populacional é causada por diversos fatores: desejo de melhores condições econômicas, necessidade de trabalho em vários países que estão sofrendo baixas taxas de natalidade, um constante fluxo de refugiadas resultante de conflitos entre grupos, opressão de um grupo por outro ou desastres ecológicos. (CUMMINS, 2005, p.01)

Quanto às informações históricas concernentes ao imigrante italiano, foram adquiridas primeiramente por teorias que nos embasaram e que nortearam os encaminhamentos para a realização das entrevistas com pessoas pertencentes a uma geração mais adulta. A partir das entrevistas com os sujeitos secundários buscamos recompor o percurso daqueles que migraram de seus primeiros núcleos, em busca de novas oportunidades. Pudemos compreender que o caminho percorrido por eles tem relações com as conseqüências que se apresentam hoje na vida das gerações mais novas, isto é, pouco interesse pela língua dos antepassados. É claro que, não se pode generalizar, ainda mais se pensarmos que, para a maioria dos sujeitos primários, não existe grau de parentesco. Mesmo assim, diante dos fatos mencionados foi possível ter uma idéia do papel da língua dos imigrantes na vida destas pessoas tanto para os estudantes quanto para os entrevistados.

No que diz respeito à geração mais adulta, a princípio, tínhamos a idéia que suas falas seriam semelhantes em relação à manutenção lingüística, entretanto, não foi o que se verificou. Os dois sujeitos: senhora O. e senhor C. representam aqueles que, mesmo migrando, saindo dos núcleos familiares, mantiveram vivos os traços culturais e lingüísticos. No entanto, verificamos o contrário com a senhora Z., para ela a língua materna marcou sua vida até um determinado período: o casamento. Deste momento em diante iniciou a fase de aculturação brasileira. O contato prolongado e contínuo com a língua portuguesa desencadeando o esquecimento da língua de origem. Deste modo, entendemos que a língua é um elemento fundamental da identidade nacional de um povo, se não for cultivada cotidianamente em contextos familiares, sociais, profissionais acaba desaparecendo ou limitando-se a algumas expressões ou vocábulos.

Os três sujeitos secundários são representativos das motivações observadas nos sujeitos primários, ou seja, o senhor C. e a senhora O. representam os alunos cujas motivações estão associadas às relações afetivas, em que os familiares assumem o papel de cooperador no processo de aquisição da língua materna, já a senhora Z. representa os alunos que não vivenciaram em seus lares a preservação da língua italiana, por isso, suas razões estão vinculadas ao aprendizado formal desta língua, inclusive para sua neta, o sujeito C. Z de 26 anos.

Podemos deste modo concluir nossas reflexões sobre este estudo afirmando que se as identidades estão em constante evolução, provavelmente, as condições dos sujeitos primários e secundários apresentadas nesta pesquisa poderão mudar. No entanto, é relevante ressaltar que há para alguns um comprometimento com as práticas e valores tradicionais, o que não significa que mesmo estes sujeitos não estejam propensos a mudarem. Estes fatos vêm ao encontro do que pondera Hall:

as comunidades migrantes trazem as marcas da diáspora, da hibridização e da difference em sua própria constituição. Sua integração vertical a suas tradições de origem coexiste como vínculos laterais estabelecidos com outras 'comunidades' de interesse, prática e aspiração reais ou simbólicos. Os membros individuais, principalmente as gerações mais jovens são atraídos por forças contraditórias. Muitos 'estabelecem' seus próprios acordos ou os negociam dentro e fora de suas comunidades. (HALL, 2003, p.83)

Neste sentido, percebemos através dos quatro sujeitos que evidenciaram o comprometimento com as raízes, que estão mais resistentes ao fluxo homogeneizante do universalismo provocado pelas evoluções emergenciais, das quais todos são vítimas e, por isso, continuam presos ao sentimento de pertencimento. Neste aspecto, a cultura

dos ancestrais cultivada por eles, neste momento, é fixa e definitiva. Quanto aos outros sujeitos fazem parte de uma cultura móvel, que muda continuamente, não demonstraram nenhum sentimento de pertencimento ao passado.

BIBLIOGRAFIA

ANAIS DO I e do II fórum de estudos ítalo-brasileiros. Caxias do Sul.1979.

ANGNES, J. S. **Das habilidades em espanhol para as habilidades em português: um estudo de caso com Anália**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2005.(Dissertação de Mestrado)

AUADA , A. T. R. Realidade e perspectivas dos centros de línguas no estado do Paraná. IN: **III EPLLE- encontro de professores de línguas e literaturas estrangeiras**. Unesp, Assis 1993, p.20-22.

ACHARD, P. Um ideal monolíngüe. In: VERMES, G. e BOUTET, J. (org). **Multilinguismo**. Campinas: UNICAMP, 1998, p.31-54.

BATTISTEL, A. **Colônia Italiana: Religião e Costumes**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

____ Plurietnias: situações enuciativas sócio-culturais e pragmáticas,IN: **SIGNUM. Estudos da linguagem**. Revista do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. 2003, p.55-80.

BAGNO, M. Introdução: Normas lingüísticas e outras normas. IN: BAGNO, M. **Norma lingüística**. São Paulo, SP: LOYOLA, 2001.

____ STUBBS, M., GAGNÉ, G. **Língua maternal: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BERGER L. P. **Perspectivas sociológicas, uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORSTEL, von C.N. **Aspectos do bilingüismo: alemão e português em Mal. C. Rondon, PR, Brasil**. Florianópolis: UFSC, 1992. (Dissertação de Mestrado, inédita).

____ **Contatos lingüísticos e variações em duas comunidades bilíngües do PR**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. (Tese de Doutorado)

CASTRO, G. & DRAVET, F. (org). **Sob o céu da cultura**. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

CAVALCA, A.(org). **As pegadas de uma trajetória**. Cascavel:Gráfica Igol, 2000.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, 15, n° Especial. São Paulo: Educ, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLOGNESE, S. A. **Associações étnicas de italianos: identidade e globalização**. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CONFORTIN, H. **A faina lingüística**. Porto Alegre: EST/URI, 1998, p.15-57.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sócias**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMKE C. **As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português**. Porto Alegre: UFRG, 1988. (Dissertação de Mestrado)

DE BONI, A., L. **A presença italiana no Brasil**, v. 2. Porto Alegre: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990.

ESMER, I. OSS. **Raízes históricas do bilingüismo no oeste do Paraná**. Cascavel, 2005.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GROJEAN, F. **Life with two languages. An introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982, p.117-127.

FENNER A. L. **Línguas em contato – Alemão e português numa comunidade urbana. Cascavel, Paraná**. Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”. 2001. (Dissertação de Mestrado)

KRASHEN, D. S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. New York: Pergamon Oxford, 1982.

HEYE, J. Considerações sobre bilingüismo e bilinguidade: revisão de uma questão. IN: SAVEDRA, M. & HEYE, J. **Palavra**. Rio de Janeiro: editora Trarepa, 2003, p.30-38.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

____ **Da diáspora: identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

____ Quem precisa de identidade? IN: TOMAZ, T. da S. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HAMEL, R. E. La política Del lenguaje y el conflicto interéctico. IN: ORLANDI, E. P. (ORG) **Politica lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

HAUGEN, E. Dialeto, língua e nação. IN: BAGNO, M. **Norma lingüística**. São Paulo, SP: LOYOLA, 2001, p.97-114.

HEREDIA, De, C. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. IN: VERMES, G. e BOUTET, J. (org). **Multilinguismo**. Campinas: UNICAMP, 1989, p.177-218.

HUTTER, M. L. **Imigração italiana em São Paulo (1880-1889): os primeiros contatos do imigrante com o Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros - USP, 1972.

LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LOUREIRO, G. A. S. **Identidade étnica em re-construção**. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAESTRI, M. (org). **Nós os Ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1998.

____ **Os senhores da serra: a colonização no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2000.

MAHER, T. M. Português é língua de índio. Bay (A educação escolar indígena em Minas Gerais). IN: CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, 15, nº Especial. São Paulo: Educ, 1999.

MEY, L. J. **As vozes da sociedade**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001.

MELLO, A. B. **O falar bilíngüe**. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

____ Atitudes lingüísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás. IN: **SIGNUM. Estudos da linguagem**. Revista do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. 2003, p.233 - 268.

____ **Educação bilíngüe: uma breve discussão**.2005. (in mimeo)

MOITA, L. da L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

____ & BASTOS C. L. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

____ (org.) **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MORDENTE, O.A. L'italiano a San Paolo. IN: **O Italiano falado e escrito**. São Paulo: Humanitas Publicações. 1998, p.263-268.

OLIVEIRA M. de G. **Declaração universal dos direitos lingüísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PEREIRA, M.C. e JUNG, N. M. Quando o familiar se torna “estranho” e o “estranho” se torna familiar: duas experiências surpreendentes no campo de pesquisa. IN: **Revista Ciência & Letras**: Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras: FAPA, 1998, p.305-317.

____ (org.) **Sob a perspectiva da lingüística aplicada**. Cascavel. Edunioeste, 1999.

____ **Naquela Comunidade rural, os adultos falam alemão e “brasileiro”. Na escola as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada.** Campinas SP, 1999. (Tese de Doutorado)

SANTIPOLO, M. **Profilo Sociolingüístico Dell’ Italia Contemporanea.** Venezia: Università Ca’Foscari, 2004.

SAVEDRA, G. M. M. Política lingüística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. IN: SAVEDRA, M. & HEYE, J. **Palavra.** Rio de Janeiro: editora Trarepa, 2003, p.39-54.

SCAGLIOSO, C. Contesti culturali, continuità educativa, bilingüismo. IN: BALBONI, P. **Educazione bilíngüe.** Perugia: Guerra, 1996, p.23 –28.

SIGNORINI, I. et al. **Língua(gem) e Identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SPERANÇA, A. **Cascavel a História.** Curitiba: Lagarto, 1992.

ROCHA, E. **O que é etnocentrismo.** São Paulo: brasiliense,2003.

SPERANÇA, A. & C. **Pequena História de Cascavel e do Oeste.** Cascavel: JS impressora LTDA, 1980.

SPESSATTO B., M. **Linguagem e colonização.** Chapecó: Argos, 2003.

TEIS, D. T. **Identidade e letramento do aluno brasiguai no município de Itaipulândia.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2004.

TEDESCO, J. C. **Um pequeno grande mundo: a família italiana no meio rural.** Passo Fundo: EDIUPF, 2001.

VERMES, G. e BOUTET, J. (org). **Multilinguismo.** Campinas: UNICAMP, 1989.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. Um ideal monolíngüe. IN: VERMES, G. e BOUTET, J. (org). **Multilinguismo**. Campinas: UNICAMP, 1998, p.12.

ALTENHOFEN, C. V. **A aprendizagem do português em uma comunidade bilíngüe do Rio Grande do Sul: um estudo de redes de comunicação em Harmonia**. Porto Alegre, 1990, p.85 - 100. (Dissertação de mestrado).

ANDRÉ de M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p.50, 56 e 59.

AUADA, A. T. R. Realidade e perspectivas dos centros de línguas no estado do Paraná. IN: **III EPLLE- encontro de professores de línguas e literaturas estrangeiras**. Unesp, Assis 1993, p.20

BAGNO, M. Introdução: Normas lingüísticas e outras normas. IN: BAGNO, M. **Norma lingüística**. São Paulo, SP: LOYOLA, 2001, p.15.

____ **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001, p.42.

____ A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. **Língua maternal: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 17, 30, 31 e 41.

BAKER, **Foundation of Bilingualism Education and Bilingualism**. Clevedon. Multilingual Matters Ltd. 1997, p.06.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1999.p.90.

BALBONI, P. E. **Dizionario di Glottodidattica**. Perugia: Guerra, 1999, p. 89.

BERGER L. P. **Perspectivas sociológicas, uma visão humanística**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.106.

BORSTEL, von N. C. **Aspectos do bilingüismo: alemão e português em Mal. C. Rondon, PR, Brasil**. Florianópolis: UFSC, 1992, p.09.(Dissertação de Mestrado, inédita).

____ **Contato lingüístico e variação em duas comunidades bilíngües do Paraná**. Universidade do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1999, p.56 (Tese de Doutorado)

____ Poliglossia em contextos de ilhas linguísticas. IN: **ANAIS DA 6ª JELL. Jornada de estudos lingüísticos e literários**. Marechal Cândido Rondon: Gráfica Escala Ltda, 2003, p.112.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais- língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.15.

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 2002. p.122.

CAPRARA, L. de S. e MORDENTE, O. A. Panorama dell'italiano in San Paolo nel contesto plurilinguistico brasiliano. IN: **Revista de ITALIANISTICA IX**. Departamneto de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004, p.104.

CAVALCA, A.(org). **As pegadas de uma trajetória**. Cascavel:Gráfica Igol, 2000, p.48-195.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. IN: **DELTA**, 15, nº Especial. São Paulo: EDUC, 1999, p.395.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998, p.83.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1998, p.86.

COLOGNESE, A. S. **Associações étnicas de italianos: identidade e globalização**. São Paulo: Itália Nova editora, 2004, p.79-82.

CONFORTIN, H. **A faina lingüística**. Porto Alegre: EST/URI, 1998, p.15, 21, 26, 28, e 29.

COSTA, R. Valores da imigração italiana cem anos após. IN: **ANAIS DO I e do II fórum de estudos ítalo-brasileiros**. Caxias do Sul.1979, p.199, 202, 204 e 206.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sócios**. Bauru: EDUSC, 1999, p.10, 143 e 198.

CUMMIS, J. Língua mãe das crianças bilíngües: Por que é importante para a educação? IN: www.bilinguismo.org acessado em 11/09/2005, p.01.

ESMER, I. OSS. **Raízes históricas do bilingüismo no oeste do Paraná**. Cascavel, 2005, p.02, 07 e 14. (no prelo)

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003, p.57.

FENNER, L. A. **Línguas em contato – alemão e português numa comunidade urbana- Cascavel – Paraná**. Araraquara-UNESP, 2001. (Dissertação de Mestrado)

FERES, P. L de C. **Herdeiros da fundação: “lavoro” e “famiglia”em São Caetano**. São Caetano do Sul, SP: HUCITEC, 1998, p.17.

FISHMAN, J. **Sociologia Del language**. Madrid: Catedra, 1995, p.169.

FRAGOSO, L. P. C. Aquisição/Aprendizado de L2: algumas questões teóricas. IN: www.estácio.br/campus/vilavalqueire/revista/revista0.asp. Acessado em 23/10/2005. 2005, p.01.

FROSI, M. V. A linguagem oral da região de colonização italiana no sul do Brasil. IN: MAESTRI, M. (org). **Nós os Ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1998, p.158, 160, 161, 162, 163 e 164.

GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua materna. In: BAGNO, M. STUBBS, M., GAGNÉ, G. **Língua maternal: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p.165, 166 e 211.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11, 13, 21, 23 e 27.

____ **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988, p.53.

GROJEAN, F. **Life with two languages. An introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982, p.121, 122, 123.

GUIMARÃES, E. **Apresentação Brasil: país multilíngüe**. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br>. Acessado em 14/06/2005, p.01.

GUMPERZ, J. **Social Network and language shift – DISCOURSE STRATEGIES**. Cambridge University Press. 1994.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.13, 14, 24, 25, 43, 49 e74.

_____. **Da diáspora: identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p.83.

_____. Quem precisa de identidade? IN: TOMAZ, T, da S. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.105-106.

HAMEL, R. E. La política Del lenguaje y el conflito interéctico. IN: ORLANDI, E. P. (ORG) **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988, p.42 e 44.

HEREDIA, de, C. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. IN: VERMES, G. e BOUTET, J. (org). **Multilingüismo**. Campinas: UNICAMP, 1989, p.177, 180 e 183.

HAUGEN, E. Dialeto, língua e nação. IN: BAGNO, M. **Norma lingüística**. São Paulo, SP: LOYOLA, 2001, p.108 e 110.

HEYE, J. Considerações sobre bilingüismo e bilinguidade: revisão de uma questão IN: SAVEDRA, M. & HEYE, J. **Palavra**. Rio de Janeiro: editora Trarepa, 2003, p.32, 33 e 34.

HOLANDA, de F. A . B. **AURÉLIO: novo dlcionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004, p.587 e 1212.

HUTTER, M. L. **Imigração italiana em São Paulo (1880-1889): os primeiros contatos do imigrante com o Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros – USP, 1972, p.60.

INNERATY, D. Educar para uma sociedade multicultural. In: CASTRO, G. & DRAVET, F. (org). **Sob o céu da cultura**. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

KRASHEN, D. S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. New York: Pergamon Oxford, 1982, p.09.

LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.67-68.

LEMOS, C. A. **O morar em São Paulo no tempo dos italianos**. In:DE BONI, A., L. **A presença italiana no Brasil**, v. 2. Porto Alegre: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990.

LEMOS, de A. M. L. **Dio, ma brut estuda... Um estudo lingüístico da comunidade tirol-trentina da cidade de Piracicaba**. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2001.

LENHARO, A. **Sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986, p.200 e 201.

LOUREIRO, G. A. S. **Identidade étnica em re-construção**. Belo Horizonte: O Lutador, 2004, p.49, 51, 53 e 71.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.14.

LUZZATTO, L. D. A nossa língua. IN:MAESTRI, M. (org). **Nós os Ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1998, p.168.

MAESTRI, M.**Os senhores da serra: a colonização no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2000, p.22, 23, 25, 32, 49, 91 e 92.

MANFROI, O. Imigração alemã e italiana :estudo comparativo. IN: **ANAIS DO I e do II fórum de estudos ítalo-brasileiros**. Caxias do Sul, 1979, p.189, 192 e 193.

MARCON, I. Acertos e equívocos sobre a imigração italiana no Rio Grande do Sul. IN:MAESTRI, M. (org). **Nós os Ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1998, p.45.

MEY, J. Etnia, identidade e lingual. IN: SIGNORINI, I. et al. **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.70, 75, 85 e 87.

MELLO, A. B. **O falar bilíngüe**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999, p. 23, 24, 69, 70 e 71.

____ Atitudes lingüísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás. IN: **SIGNUM. Estudos da linguagem**. Revista do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. 2003, p.239 e 240.

____ **Educação bilíngüe: uma breve discussão**. 2005, p.20. (in mimeo)

MILROY, L. & MUYSKEN, P. **A Social network approach to code-switching. ONE SPEAKER TWO LANGUAGES**. Cambridge University Press. 1995, p.138.

MOITA L. da L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.30, 33, 37, 61, 64, 193 e 196.

____ A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma nação política. In: BÁRBARA, L. RAMOS, R.C.G. (orgs) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: mercado de Letras, 2003, p.31.

____ **Discursos de identidade**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2003, p.28.

MORDENTE, O. A. L'italiano a San Paolo. IN: **O Italiano falado e escrito**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1998, p.267.

MOLLICA, A. Introduzione. IN: BALBONI, P. **Educazione bilíngüe**. Perugia: Guerra, 1996.

NORMAS PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS. 1996, p.85.

OLIVEIRA, L. de V. Os imigrantes italianos em São Paulo, na perspectiva de Alcântara Machado. IN: **revista de ITALIANISTICA XI** / Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, 2004, p.10.

OLIVEIRA M. de G. **Declaração universal dos direitos lingüísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.07 e 08.

ORLANDI, E.P. Identidade lingüística escolar. IN: SIGNORINI, I. et al. **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.204.

PEREIRA, M. C.(org). **Sob a perspectiva da lingüística aplicada**. Cascavel. Edunioeste. 1999, p.53 e 54.

____ **Naquela Comunidade rural, os adultos falam alemão e “brasileiro”. Na escola as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisserieda**. Campinas SP, 1999, p.26, 64 e 77. (Tese de Doutorado)

____ **Implicações contextos bi(multi) língue**. Cascavel: Unioeste, 2000, p.15 (in mimeo)

____ e JUNG, N. M. Quando o familiar se torna “estranho” e o “estranho” se torna familiar: duas experiências surpreendentes no campo de pesquisa. IN: **Revista Ciência & Letras**: Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras: FAPA, 1998, p.316.

PETRONE, P. Italiano e descendentes do Brasil: escola e língua. IN: DE BONI, A.L. **A presença italiana no Brasil**, v. 2. Porto Alegre: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, p.603, 609, 611 e 619.

POZENATTO, J. C. A cultura da imigração italiana. IN: CARBONI, F. & MAESTRI, M. **Raízes italianas do Rio Grande do Sul: 1875-1997**. Passo Fundo: UPF, 2000, p.118.

ROTTAVA, L. Categorização Social- Um conceito que aproxima LM e L2. IN: PEREIRA, M.C. (org). **Sob a perspectiva da lingüística aplicada**. Cascavel. Edunioeste, 1999, p.12 e 13.

RIGOTTO, A. G. Nossa salutar integração faz do Rio Grande a terra que os imigrantes sonharam. IN:MAESTRI, M. (org). **Nós os Ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1998, p.49-50.

ROCHA, E. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: brasiliense, 2003, p.08.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford-UK: Blackwell Publishers, 2000, p.11.

SANTIPOLO, M. **Profilo Sociolingüístico Dell' Italia Contemporanea**. Venezia: Università Ca'Foscari, 2004, p.05-21.

SAVEDRA, G. M.M. Política lingüística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional IN: SAVEDRA, M. & HEYE, J. **Palavra**. Rio de Janeiro: editora Trarepa, 2003, p.40.

SCAGLIOSO, C. Contesti culturali, continuità educativa, bilingüismo. IN: BALBONI, P. **Educazione bilíngüe**. Perugia: Guerra, 1996, p.23 e 24.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not- the education of minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1981, p.42.

SPESSATTO, B. M. **Linguagem e colonização**. Chapecó: Argos, 2003, p.22.

STUBBS, M. A língua na educação. IN: BAGNO, M. STUBBS, M. , GAGNÉ, G. **Língua materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p.89, 110, 111, 115, 118 e 119.

TEDESCO, J. C. **Um pequeno grande mundo: a família italiana no meio rural**. Passo Fundo: EDIUPF, 2001, p.44, 51, 57.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. 1984, p.75

TITONE, R. **La personalità bilíngüe**. Milano: Bompiani, 1996, p.07, 10 e 11.

TONET, Z. T. M. Os ítalo-gaúchos: mais que denominação, consciência de cidadania. IN: MAESTRI, M. (org). **Nós os ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1998, p.63.

VERMES, G. e BOUTET, J. (org). **Multilinguismo**. Campinas: UNICAMP, 1989, p.02.

VICTORIA, G. C., KNAUTH R. D. e HASSEN A. N. de M. **Pesquisa qualitativa em saúde**. 2000.

WALD, P. Língua materna- produto de caracterização social. IN: VERMES, G. e BOUTET, J. (org). **Multilinguismo**. Campinas: UNICAMP, 1989, p.95.

WITTROCK, M. 1989, p.320. **La investigación de la enseñanza, II**. Barcelona: Paidós Educador, 1989, p.320.