



REVISTA DE
Italianística

Tommaso Raso

Ana Maria Chelariu

Anna Calle

Simone Tassinari

Paolo Roversi

Leonora Caprera

Olga Alejandra Mardone

Giulia Cicalì

Roberta Ferroni

Alessandro Dell'Pera

Luca Antonio Lando

Francesco Degani



XIII

REVISTA DE
Italianística

XIII



DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Revista de Italianistica/Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Universidade de São Paulo, 2006

Semestral

ISSN 1413-2079

1. Língua Italiana 2. Literatura Italiana 3. Itália (aspectos culturais)

CONSELHO EDITORIAL

Lucia Wataghin (FFLCH-USP) – editora

Annateresa Fabris (ECA-USP)

Jacqueline Brunet (Univ. de Besançon – França)

Mario Perniola (Univ. de Roma- Itália)

Rodolfo Ilari (UNICAMP)

Maurício Santana Dias (FFLCH-USP)

Andrea Lombardi (UFRJ)

Doris N. Cavallari (FFLCH-USP) – editora-assistente

Loredana Caprara (FFLCH-USP)

Rocco M. Morano (University of Toronto at Mississauga)

Letizia Zini Antunes (UNESP/Assis)

Roberta Barni (FFLCH-USP)

Vera Lúcia de Oliveira (Univ. de Lecce – Itália)

Mariarosaria Fabris (FFLCH-USP)

Responsáveis pela publicação do presente número: Loredana de Stauber Caprara e Olga Alejandra Mordente.

As idéias emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista de Italianistica é uma publicação semestral, editada pela Área de Língua e Literatura Italiana (DLM/FFLCH/USP)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Profa. Dra. Suely Vilela

Vice-Reitor: Prof. Dr. Franco Maria Lajolo

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Gabriel Cohn

Vice-Diretora: Profa. Dra. Sandra Nitrini

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

Chefe: Prof. Dr. Mário M. González

Suplente: Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente

ÁREA DE LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA

Profa. Dra. Adriana Iozzi

Profa. Dra. Cecília Casini

Profa. Elisabetta Santoro

Profa. Dra. Lucia Wataghin

Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente

Prof. Dr. Pedro Garcez Ghirardi

Profa. Angela Zucchi

Profa. Dra. Doris Nátia Cavallari

Profa. Dra. Giliola Maggio de Castro

Prof. Dr. Maurício Santana Dias

Profa. Dra. Paola Baccin

Profa. Roberta Barni

Endereço para correspondência

Conselho Editorial – Revista de Italianística

DLM-FFLCH-USP

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403

CEP 05508-900 São Paulo, SP – Brasil

Tel. (011) 3091 4503/Fax (011) 3091 5041

e-mail: fflch@org.usp.br



Sumário

5 Apresentação

Loredana de Stauber Caprara e Olga Alejandra Mordente

Italiano no Brasil

9 L'italianistica brasiliana: alcune prospettive per la ricerca

Tommaso Raso

31 L'italiano in Brasile; lingua, italianità e processi di identificazione

Ana Maria Chiarini

39 A relação professor-aluno em um curso de italiano para fins acadêmicos

Annita Gullo e Simone Flaeschen

51 Equivalência terminológica gramatical entre o português e o italiano

Paola Baccin

Italiano em São Paulo

61 Italiano a San Paolo : lingua materna, etnica o lingua straniera da imparare e da insegnare? Come insegnarla?

Loredana Caprara e Olga Alejandra Mordente

- 79 Didática da língua escrita: uma proposta metodológica e de pesquisa na área de italianística
Cecília Casini
- 99 La commutazione di codice nella classe di lingua: prime considerazioni
Roberta Ferroni
- 113 Amministrare lo studio dell'italiano: l'Ufficio scolastico del Consolato generale d'Italia a San Paolo
Alessandro Dell'Aira

Várias

- 127 Recreações etimológicas
Luiz Antonio Lindo
- 143 Notas e Informações
Francisco Degani
Roberta Ferroni
Olga Alejandra Mordente



Apresentação

O número 13 da Revista de Italianística, dedicado a pesquisas lingüísticas e de ensino de línguas, que apresentamos logo após outro número que reúne algumas pesquisas desenvolvidas na Itália sobre os estudos relativos ao ensino/aprendizagem e a problemas lingüísticos dos imigrantes, se propõe a mostrar algumas das pesquisas feitas no Brasil sobre os mesmos assuntos.

O número inicia com a seção Italiano no Brasil, em que professores de diversas universidades brasileiras relatam seus interesses e suas pesquisas sobre o ensino de línguas. Tommaso Raso, que já colaborou com a Revista quando ainda era professor associado na Universidade Ca' Foscari de Veneza e é atualmente docente na UFMG, expõe as perspectivas gerais da pesquisa em Italianística nas universidades brasileiras. Ana Maria Chiarini, também da UFMG, examina o italiano no Brasil e o processo de identificação em seu aprendizado, na forma de participação a uma comunidade real ou imaginária. A relação entre professor e aluno em um curso de italianos para fins acadêmicos é o tema do artigo de Annita Gullo da UFRJ, com a colaboração de Simone Flaeschen, sua orientanda.

Na seção Italiano em São Paulo, Loredana de Stauber Caprara e Olga Alejandra Mordente (USP) consideram as transformações do italiano em São Paulo que, com o passar dos anos, de língua materna de um grande número de imigrados passa a ser língua étnica ou até mesmo língua estrangeira a ser aprendida por alunos de segunda e terceira geração ou por brasileiros sem ascendência italiana. É uma mudança de perspectiva que condiciona o ensino, particularmente o ensino universitário, que deve repensar a si mesmo. A língua a ser apresentada será preferivelmente uma língua

de cultura e os meios serão a televisão, mediante a seleção de alguns programas da RAI Internacional, a leitura, sempre válida através dos tempos, e a escritura. Sobre a didática da língua escrita em Italianística mais amplamente reflete Cecilia Casini, que já podemos considerar docente da USP.

Roberta Ferroni, mestranda na USP e professora de italiano em várias escolas italianas no Brasil, no México e no Peru, examina o uso da língua local por parte de professores de italiano de cursos de extensão da USP, em sua prática de ensino. Alessandro Dell’Aira, diretor do Ufficio Scolastico do Consulado Italiano de São Paulo, expõe as iniciativas do Consulado no campo do ensino do italiano nos territórios sob sua jurisdição, do estado de São Paulo a Rondônia, e as propostas inovadoras de sua gestão. Na seção Várias, Luiz Antonio Lindo, professor de Filologia (USP), ilustra algumas recreações etimológicas dos humanistas italianos do século XIV. Paola Giustina Baccin trata da equivalência terminológica entre português e italiano, um assunto extremamente importante para professores de língua e para pesquisadores na área gramatical.

Conclui a Revista uma novidade na forma de Notas e Informações de interesse de nossos leitores. Nas Notas, Francisco Degani fala da possibilidade de estudar na Itália sem sair do Brasil, evidentemente pela internet, enquanto Roberta Ferroni informa brevemente sobre a presença do italiano em Lima. Nas Informações, há notícias coletadas e organizadas por Olga Alejandra Mordente sobre livros, notícias da RAI e da Internet sobre o ensino do italiano, e no fim há a relação das dissertações em língua do Programa de Pós Graduação em Língua e Literatura Italiana da USP, de 2004 até o fechamento desta edição.

A apresentação nesse número de trabalhos que são fruto da colaboração de nossos orientandos, evidenciando seu valor e sua capacidade, faz com que nos consideramos satisfeitos com a nossa tarefa de professores e de organizadores da revista.

Loredana de Stauber Caprara
Olga Alejandra Mordente

Italiano no Brasil





L'italianistica brasiliana: alcune prospettive per la ricerca

Tommaso Raso

ABSTRACT: L'articolo valuta la situazione dell'italianistica brasiliana sotto il profilo della ricerca e offre alcuni spunti di riflessione per il futuro. Da una parte si valuta l'aspetto organizzativo degli studi, della ricerca e degli scambi con colleghi e con l'Italia. Dall'altra si suggeriscono alcune aree di interesse primario per gli studi italianistici brasiliani. In particolare si mette l'accento sulla necessità di contribuire con oggetti di studio che approfondiscano le aree di contatto tra Brasile e Italia. Infine, l'articolo fornisce le indicazioni dei principali strumenti bibliografici per l'italianista brasiliano.

PAROLE CHIAVE: italiano; ricerca; contatto.

L'italianistica brasiliana, riunitasi nell'ultimo congresso a Foz do Iguaçu nel giugno 2005, ha avviato una discussione sulle prospettive di ricerca e sui modi migliori per promuoverla¹. Questo articolo vuole essere una continuazione di tale dibattito, riprendendo gran parte delle considerazioni fatte in quell'occasione e aggiungendone di nuove. Lo scopo di questo articolo non è certo conclusivo; al contrario, esso nasce dalla convinzione che la comunità debba fare uno sforzo costante per strutturarsi scientificamente e che questo sforzo, incoraggiato dall'attuale presidenza e da alcuni fra i membri più autorevoli dell'*Associação Brasileira dos Professores de Italiano* (ABPI), sia appena all'inizio. Naturalmente le prospettive della ricerca non riguardano solo i contenuti, ma anche il sostegno esterno di cui essa ha bisogno e le qualità organizzative che possono alimentarla. Per questa ragione, prima di

1. La discussione è avvenuta durante una tavola rotonda a cui hanno partecipato il prof. Mauro Porru (UFBA), presidente dell'ABPI, la prof.ssa Loredana Caprara (USP), il prof. Maurizio Babini (UNESP) e chi scrive (UFMG).

parlare dei temi di ricerca che si offrono alla comunità degli italianisti brasiliani, in questo articolo si cerca di affrontare il più ampio argomento dell'organizzazione necessaria perché maturi meglio una comunità in grado di essere produttiva al di là dell'iniziativa lodevole dei singoli.

1 La comunicazione

Una prima considerazione importante riguarda le difficoltà di comunicazione all'interno dell'italianistica brasiliana e tra questa e i ricercatori italiani; si tratta di una difficoltà di cui risente anche questo articolo. Il Brasile è un paese molto ampio, in cui necessariamente gli spostamenti sono difficili e costosi. Se a ciò si aggiunge la scarsità di fondi che le istituzioni universitarie brasiliane dedicano agli scambi fra docenti e studiosi di varie sedi, si ha un primo quadro delle difficoltà che questi hanno per incontrarsi, incontrare i ricercatori italiani e costruire progetti comuni. Ciò è vero per tutte le discipline, ma è ancor più vero per quelle discipline, tra cui la nostra, che hanno il loro centro di irradiazione fuori del paese e che non possono vantare una forza numerica ed economica come accade per le discipline che interessano lingue come inglese e spagnolo. L'ABPI organizza in media ogni due anni un congresso che costituisce la principale occasione di incontro fra i docenti e i ricercatori della disciplina. Tuttavia, per le difficoltà appena espresse, non tutti riescono a parteciparvi, soprattutto se l'incontro è organizzato in una sede lontana, e anche chi vi partecipa sente ovviamente la necessità di avere a disposizione altre occasioni. In una cornice siffatta, è vitale per i membri dell'italianistica la possibilità di affidarsi a scambi telematici che non siano soltanto quelli privati fra i membri che già si conoscono e in qualche modo già collaborano, ma uno spazio istituzionale, curato, se possibile, dall'ABPI. Se ne è parlato nell'ultimo convegno dove è stato anche presentato un sito. Al sito e ai suoi curatori dovrebbe perciò competere una importante funzione informativa e comunicativa verso e fra i soci.

Una buona comunicazione all'interno dell'italianistica brasiliana potrebbe permettere tra l'altro a tutti di venire tempestivamente a conoscenza della presenza di

docenti italiani in Brasile. Periodicamente, infatti, una sede universitaria brasiliana riesce a ottenere i finanziamenti per invitare un ricercatore dall'Italia. Essere al corrente per tempo di queste rare occasioni sarebbe prezioso per le altre sedi che, con la semplice spesa di un biglietto interno e dell'alloggio, potrebbero beneficiarsi anch'esse della presenza dello studioso.

Una ulteriore caratteristica dell'ambiente accademico brasiliano, in particolare per le scienze umane, è la presenza di molte riviste che spesso non sono in condizioni di mantenere una periodicità fissa e di selezionare veramente i testi che pubblicano. Ne consegue che a una quantità di pubblicazioni talvolta anche eccessiva corrisponde la grande difficoltà, quando non l'impossibilità, di procurarsi i testi fuori dalle sedi di pubblicazione degli stessi e, non raramente, l'impossibilità di venire a conoscenza di cosa è stato pubblicato. Pertanto, molti lavori, nonostante siano stati pubblicati, rimangono del tutto ignoti alla comunità scientifica e non generano effettivamente conoscenza. La pubblicazione acquista così un valore autoreferenziale, funzionale quasi solo al curriculum del singolo ricercatore, e non uno strumento di conoscenza e di arricchimento per la comunità e per gli studi. Questo, come si è detto, non è certo una peculiarità dell'italianistica, ma è un problema comune a tutte le discipline umanistiche. Sarebbe senz'altro auspicabile che una o due di queste riviste acquisissero una visibilità almeno nazionale e fungessero da punto di riferimento per la comunità, attraendo il meglio dei lavori che si fanno in Brasile, ma anche dando notizia periodicamente di quanto accade che sia di interesse per la comunità. La presenza di una o due riviste chiaramente di spicco permetterebbe agli studiosi di tenersi costantemente al corrente delle più importanti novità e renderebbe possibile una rappresentatività effettiva degli studi svolti in Brasile anche fuori dal paese e soprattutto in Italia.

Analogamente, le pubblicazioni su rivista e in libro che interessino l'italianistica brasiliana spesso sono di difficile reperimento. Sarebbe utilissimo eleggere una sede più agevole da raggiungere, come ad esempio S. Paulo, e costituirvi presso la biblioteca della FFLCH, nella sezione dei libri d'italiano, una biblioteca dell'italianistica brasiliana. In tal modo qualunque ricercatore saprebbe dove cercare il materiale

bibliografico e dove inviare una copia della propria produzione con la ragionevole certezza che in futuro sarà reperibile e letta. Ovviamente, se è difficile conoscere e reperire in Brasile ciò che l'italianistica brasiliana produce, a maggior ragione è da attendersi che questa produzione, salvo alcune eccezioni, non venga conosciuta e letta in Italia. Eppure esiste una sede, la "Rivista Italiana di Dialettologia", che si sforza di segnalare periodicamente tutta la produzione che interessi la linguistica italiana fuori d'Italia. Nonostante la dedizione di chi cura questa sezione della rivista, non sempre però è possibile dar conto della produzione brasiliana, per la difficoltà dovuta al reperimento delle informazioni necessarie².

Fra le difficoltà che gli studiosi brasiliani incontrano, non ultima vi è la difficoltà di reperire le principali pubblicazioni italiane, siano esse libri o riviste. Le istituzioni, sia quelle universitarie sia quelle che rappresentano il governo italiano, non posseggono né ampie biblioteche³ né fondi sufficienti a formarle. Tuttavia una certa razionalizzazione è possibile, magari creando una banca dati di ciò che è disponibile nelle biblioteche delle varie sedi, utilizzando il prestito interbibliotecario e segnalando periodicamente le nuove ordinazioni. Anzi, proprio la grande difficoltà di comprare materiale italiano così importante per la comunità dovrebbe indurre a uno sforzo per mettere a disposizione di tutti ciò che arriva frammentato in varie sedi. La stessa difficoltà economica può in parte essere ridotta con una maggiore organizzazione che, come si dirà, permetterebbe il ricorso alle forme di finanziamento della ricerca messe a disposizione dalle agenzie di finanziamento.

Le difficoltà di comunicazione, se sono già evidenti fra coloro che aderiscono al ristretto ambito dell'italianistica brasiliana e ancor più fra costoro e l'Italia, diventano quasi assolute se si considera la precarietà dei rapporti fra gli italianisti e la più ampia comunità delle singole discipline che essa abbraccia. Si pensi alla scarsa partecipazione di chi lavora su temi di linguistica italiana (ma si potrebbe fare l'esempio della

2. La sezione è curata da Camilla Bettoni. Per il Brasile si possono consultare le recensioni pubblicate nel numero XXIX (2005), per verificare quanto limitato sia l'accesso reale alle informazioni in merito.

3. Unica parziale eccezione è la biblioteca dell'Istituto di Cultura di S. Paulo.

letteratura italiana o di altre discipline legate alla cultura italiana) col più ampio movimento dei linguisti brasiliani. Il rischio è ancora una volta l'isolamento, da una parte, a causa della specificità del tema di interesse, rispetto alla realtà locale, e dall'altra, a causa della specificità territoriale, rispetto all'Italia. Per evitarlo sarebbe perciò importante incoraggiare la partecipazione alle associazioni e agli eventi che raccolgono le singole discipline in Brasile. A questo scopo si segnala che il prossimo congresso della *Associação Brasileira de Linguística* (ABRALIN) si terrà nei primi mesi del 2007 a Belo Horizonte. Questo, come altri eventi analoghi per discipline diverse, è un'occasione preziosa per i linguisti italiani per farsi conoscere e far conoscere gli studi italianistici nel settore.

2 I rapporti con l'Italia

Solo da poco e in pochissime occasioni mi pare che si siano stretti rapporti stabili di collaborazione e di ricerca effettivi tra l'italianistica brasiliana e quella italiana⁴. Normalmente gli accordi tra istituzioni universitarie italiane e brasiliane si limitano di fatto allo scambio di studenti o ai corsi di formazione o di aggiornamento per i docenti, e non riguardano se non marginalmente la ricerca. Questo genere di collaborazione è tuttavia indispensabile per varie ragioni: innanzi tutto perché solo alimentandosi dei rapporti con l'Italia gli italianisti all'estero possono evitare l'isolamento disciplinare, con le inevitabili e ovvie conseguenze negative; in secondo luogo perché è da questi rapporti di collaborazione che nasce uno scambio proficuo fra le competenze, inevitabilmente diverse, di chi risiede in Italia e di chi risiede in realtà culturalmente altre; in terzo luogo perché ciò permette agli studenti brasiliani di recarsi in Italia e automaticamente di inserirsi in progetti già struttura-

4. Personalmente conosco solo il caso della collaborazione fra gli italianisti della USP e l'Università di Trieste, rappresentata dal gruppo che fa capo a Elvio Guagnini, per le ricerche sul tema della letteratura di viaggio, ma sembra che varie sedi stiano tentando di dare ai vari accordi già esistenti un impulso anche sul versante della ricerca.

ti, di cui magari già fanno parte, e con docenti conosciuti e disponibili; in quarto luogo perché l'accademia italiana dispone sia di una tradizione più consolidata di quella brasiliana (indipendentemente dall'ambito disciplinare) sia di disponibilità finanziarie maggiori: tramite accordi con gruppi di ricerca italiana sarebbe infatti possibile accedere ai finanziamenti che l'Italia e l'Unione Europea offrono a progetti di collaborazione con l'America Latina; infine perché da queste collaborazioni privilegiate e costanti possono nascere corsi nuovi che riducano la distanza fra l'offerta di cui può godere uno studente in Italia e in Brasile.

È diventato ormai quasi un luogo comune sostenere che l'Italia non possiede una politica culturale, che non sostiene la diffusione della propria cultura o l'insegnamento della propria lingua fuori dai suoi confini come al contrario fanno gli altri grandi paesi occidentali come gli Stati Uniti, l'Inghilterra, la Germania, la Spagna, per non parlare della grande tradizione francese. Se ciò è senz'altro in parte vero, tuttavia è anche vero che le possibilità che esistono non vengono sfruttate adeguatamente. Ogni anno infatti il governo italiano, alcune istituzioni regionali e alcune università mettono a disposizione dei singoli o delle università straniere dove vi sia un insegnamento di italiano borse o fondi per vari obiettivi: viaggi di studio per studenti o docenti, acquisto di libri, contrattazione di lettori temporanei in loco, borse per studenti o per tesi di master o dottorato, fondi per organizzare manifestazioni o convegni, finanziamenti per corsi di aggiornamento per docenti. Concorrere a questi fondi presenta tuttavia alcune difficoltà: in primo luogo, ottenere le informazioni esatte sulle possibilità esistenti; in secondo luogo, redigere la domanda secondo le modalità gradite al ministero. Per queste ragioni è difficile che i docenti o gli studenti accedano direttamente e senza aiuti a tali fondi, ed è cruciale la partecipazione dei direttori didattici. Questa figura professionale, presente presso tutte le sedi consolari italiane in Brasile, conosce i canali per accedere ai fondi e può informare i docenti e aiutare a redigere le domande. Ne consegue che la collaborazione fra docenti e direttori didattici è cruciale.

Le istituzioni consolari possono, se lo desiderano, intraprendere in proprio varie iniziative di appoggio alle attività di ricerca delle università. Anche qui è ovviamente

necessario che i docenti e le autorità consolari collaborino, e di nuovo appare cruciale il ruolo mediatore dei direttori didattici. Un esperimento in tal senso è in atto a Belo Horizonte, dove, grazie al sostegno della direttrice didattica e a una collaborazione a tre fra università, Fondazione Torino e Consolato, si sta tentando di dar vita a un ampio progetto di sostegno alla cultura italiana che sia di natura stabile e permetta alle varie entità interessate di ottenere fondi. I primi passi del progetto sono stati, da una parte, la richiesta di fondi al Ministero per poter contrattare localmente un lettore, per realizzare un breve convegno sui rapporti fra il Brasile e l'italiano, invitando relatori dall'Italia e da altre località brasiliane, e per invitare alcuni relatori italiani a partecipare al prossimo congresso della ABRALIN, che si svolgerà appunto a Belo Horizonte a inizio 2007; dall'altra, la realizzazione del primo volume di un repertorio che miri a raccogliere tutti i dati interessanti per lo studio dei rapporti fra l'Italia, l'italiano e il Brasile nella circoscrizione consolare, indipendentemente dall'ambito disciplinare (storia, linguistica, arte, letteratura, economia, diritto, ecc.).

Al di là del successo o meno dell'iniziativa, essa si segnala per almeno tre aspetti importanti: il primo, e più significativo, è la collaborazione autentica fra i principali attori interessati alla crescita degli studi italianistici nel territorio, vale a dire le autorità che rappresentano il governo italiano, la Fondazione Torino, la cui missione biculturale fa della scuola il principale veicolo di italianità nella comunità, e i docenti di italiano o che lavorano su argomenti italiani presso l'Università Federale di Minas Gerais. Si tratta di una novità per questa circoscrizione consolare, ma anche altrove le esperienze di collaborazione sono state finora decisamente al di sotto delle potenzialità dei vari attori. Va da sé che, laddove esistono, anche altri attori dovrebbero essere coinvolti, primi fra tutti gli Istituti di Cultura. Il secondo aspetto è la decisione di dar vita a uno strumento fondamentale per lo sviluppo delle ricerche, vale a dire un repertorio; ciò permetterà infatti di mettere assieme le notizie già esistenti e di definire, oltre a quanto già si è fatto, ciò che si può fare in futuro; la presenza di un repertorio permetterà ai futuri ricercatori di identificare e reperire gli oggetti di ricerca e la bibliografia in maniera sistematica, e quindi ren-

derà possibili programmi di ricerca non frammentari o casuali. Il terzo, infine, è il tentativo di rafforzare una comunicazione ingiustificatamente carente fra la realtà brasiliana di un determinato settore disciplinare, la linguistica, e l'equivalente settore italiano, magari con una comunicazione attiva tra ABPI e alcune delle associazioni disciplinari italiane, come la *Società di Linguistica Italiana* (SLI), l'*Associazione per la Storia della Lingua Italiana* (ASLI), l'*Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (AitLA) o l'*Associazione degli Italianisti* (ADI)⁵.

Negli ultimi anni sono sorte in Italia alcune iniziative telematiche che interessano particolarmente gli studenti, ma anche gli studiosi, delle discipline italianistiche. La più importante è quella del consorzio ICoN (*Italian Culture on the Net*)⁶, un consorzio di più di venti università che offre corsi di italiano per stranieri e una laurea in Lettere riconosciuta dall'intero consorzio. Nel sito, a pagamento, si può trovare una ricchissima messe di moduli, prodotti da specialisti sui singoli argomenti, sulle varie discipline di interesse storico-letterario, dalla linguistica alla letteratura, alla storia, alla filosofia, allo spettacolo, alla geografia e alla antichistica; essi costituiscono una biblioteca completa sui vari aspetti della cultura italiana. Precedente a ICoN

5. Naturalmente sarebbe importante ricevere i volumi che queste associazioni pubblicano periodicamente, in particolare la SLI e l'AitLA. Analogamente sarebbe di grande utilità che la comunità brasiliana avesse accesso alle principali riviste che si pubblicano in Italia e ai principali repertori disciplinari, come la *Storia d'Italia* della Einaudi, la *Storia della lingua italiana* curata da L. Serianni e P. Trifone per la Einaudi, l'*Italiano nelle Regioni* curato da F. Bruni per la UTET, La *Storia della lingua italiana* del Mulino curata da F. Bruni, La *Grande Grammatica di consultazione* curata da L. Renzi, G. Salvi e A. Cardinaletti per Il Mulino, la *Letteratura italiana* curata da A. Asor Rosa per l'Einaudi, il *Lexikon der romanistischen Linguistik* curato per Niemeyer da G. Holtus, M. Metzeltin e C. Schmitt, o i repertori su CD come la *Letteratura Italiana Zanichelli* (LIZ), curata da Pasquale Stoppelli, che contiene il testo integrale di 1000 opere della letteratura italiana ed è dotata di un motore di ricerca utilissimo, ecc. Naturalmente la rete permette oggi di utilizzare direttamente molti strumenti utili, sia per la ricerca sia per la didattica. Mi limito solo a citare la grande messe di materiale disponibile grazie al progetto CIBIT (Centro Interbibliotecario Italiano Telematico) <http://cibit.humnet.unipi.it> e, tra i vari *corpora* di italiano parlato, il LIP (Lessico dell' Italiano Parlato) consultabile al sito <http://languageserver.uni-graz.at/badip/badip/home.php>
6. Per la quale si veda il sito <http://www.italicon.it>

è la produzione del progetto *Italica* della RAI⁷. Infine merita di essere menzionato il master ITALS organizzato dall'Università di Venezia⁸. Esso si svolge a distanza, con una fase finale *in praesentia*.

3 La pos-graduação e le agenzie di finanziamento

In alcune sedi universitarie, *in primis* São Paulo e Rio de Janeiro, esistono programmi di Pós-Graduação esclusivamente destinati agli studi italianistici. Tuttavia questo non è l'unico modello possibile e talvolta, considerato il numero inevitabilmente limitato dei docenti di italiano in una singola istituzione universitaria, può non essere il modello migliore per i nostri studi. In altre sedi, come accade ad esempio nella UFMG o nella UFSC, esiste la possibilità di studiare argomenti italiani all'interno di programmi più ampi (letteratura, linguistica, traduzione, storia, ecc.) sotto la guida di un italianista specializzato nella disciplina del programma. In sintesi, a casi in cui è stato possibile montare programmi generali di italianistica, si alternano casi in cui singoli italianisti sono inseriti in programmi disciplinari specifici ma trasversali per quanto riguarda la cultura o la lingua di studio.

Quale che sia comunque il modello scelto (e la scelta spesso dipende dalla struttura dell'istituzione e non dalla volontà del docente), sarebbe importante che le strategie di ricerca delle singole sedi eleggessero uno o pochi ambiti di lavoro privilegiato che possano configurarsi in progetti del programma e non solo del singolo. In tal modo si potrebbe nel tempo accumulare un'esperienza e una ricchezza di lavori con almeno due effetti positivi: la creazione di competenze forti su un settore di ricerca, con la conseguente possibilità di attrarre studenti e docenti interessati anche se non residenti nella singola sede, e la creazione di progetti forti, in grado di attrarre finanziamenti e suscitare visibilità fuori dalla dimensione locale. Infatti è noto che l'orientamento delle agenzie di finanziamento, come il CNPq o la

7. <http://www.italica.org>

8. <http://www.itals.it>

CAPES, tende sempre più a privilegiare gruppi di ricerca ampi e che coinvolgono più sedi universitarie, perché esse danno maggiori garanzie di portare a termine progetti di dimensioni significative. Una strutturazione del genere potrebbe tra l'altro permettere seminari periodici che integrino le competenze di vari settori disciplinari e di varie sedi, alimentando i contatti, gli scambi e le collaborazioni. Insomma, la Pós-Graduação è un'occasione per creare col tempo dei veri e propri centri di ricerca su alcuni grandi temi, evitando la frammentazione di piccole ricerche isolate e distribuite su tutto il territorio, che spesso creano doppioni e che comunque non posseggono sufficienti forza e visibilità. Ciò non impedirebbe, ovviamente, che i singoli ricercatori continuino a coltivare i propri interessi, ma permetterebbe a costoro di inserirsi in ambiti strutturati, anche se la sede guida non è quella in cui lavorano.

Sopra si è detto della carenza dei rapporti fra il mondo accademico brasiliano e quello italiano. È noto infatti che gli studenti di dottorato in Brasile, indipendentemente dal fatto che lavorino su una determinata lingua, cercano, quando possono, la possibilità di recarsi per un anno o anche più fuori del proprio paese per formarsi alle più importanti scuole dei principali paesi occidentali: se gli Stati Uniti sono la meta principale di queste esperienze, tra i nomi dei paesi più richiesti compaiono anche quelli della Francia, dell'Inghilterra e perfino della Spagna, ma non quello dell'Italia, con l'unica parziale eccezione degli studi classici (caso nel quale il contrario sarebbe davvero impensabile). Ciò è vero per la linguistica, ma anche per altre discipline in cui l'Italia tradizionalmente contribuisce in maniera non inferiore ai paesi citati, come la letteratura, la storia, la filosofia. La ragione di ciò credo debba cercarsi, almeno in parte, nell'ignoranza da parte della realtà brasiliana di quanto si produca in Italia, anche se indubbiamente una quota di responsabilità andrà attribuita alla chiusura dell'ambiente universitario italiano, che offre poche opportunità a chi viene da fuori. Ciò non toglie che un italianista, indipendentemente dal settore disciplinare, possa e debba stimolare i rapporti fra la comunità scientifica del paese in cui vive e quella italiana, in modo che l'Italia e l'italiano non siano considerati solo il settore di pochi appassionati, ma in generale un veicolo di

accesso a opportunità più qualificanti, sia per quanto riguarda la formazione, sia per conoscere una produzione scientifica più che competitiva con quella degli altri paesi citati ma non altrettanto nota qui in Brasile⁹.

4 Gli argomenti di ricerca: guardare all'Italia guardando al Brasile

A mio parere la funzione di una comunità di italianisti in Brasile, e in generale all'estero, è duplice: da una parte promuovere a tutti i livelli, dall'insegnamento alla ricerca, alle più svariate manifestazioni culturali, l'interesse per la cultura prodotta dall'Italia e in Italia; dall'altra, più specificamente, contribuire all'identificazione delle forme che l'italianità assume nel paese straniero. Mentre nel primo caso, salvo pochi casi eccezionali, si è fatalmente costretti ad agire di riflesso rispetto a quanto si fa in Italia, nel secondo l'italianista che risiede all'estero può giocare la parte del protagonista. È senz'altro più difficile, oltre che meno necessario, l'apporto di un italianista che risiede in Brasile allo studio di autori o fenomeni o forme culturali che sono nate e hanno avuto o hanno il loro corso nella penisola; è evidente che chi risiede in Italia possiede, a questo scopo, strumenti, contatti e competenze che inevitabilmente sono difficili da colmare per chi non vive quotidianamente a contatto con essi. Al contrario, a un italianista che risiede all'estero, e tanto più a chi risiede in un paese in cui la presenza italiana è storicamente così forte come il

9. Desidero qui citare due lavori recenti che meriterebbero la massima attenzione da parte della comunità linguistica internazionale e quindi anche da parte di quella brasiliana e che un linguista italiano residente all'estero dovrebbe conoscere e far conoscere ai colleghi non italianisti: E. Cresti, *Corpus di italiano parlato*, Firenze, Accademia della Crusca, 2000, 2 voll.; E. Cresti e M. Moneglia (a c. di), *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 2005, con DVD. Non si tratta solo di un corpus dell'italiano e delle altre principali lingue romanze (francese, spagnolo e portoghese), ma di una teoria che integra e parametrizza l'analisi intonativa linguistica e pragmatica attraverso la corrispondenza fra enunciato e atto linguistico sulla base di elementi misurabili grazie all'analisi della curva intonativa. La teoria e il DVD forniscono quindi uno strumento eccezionale sia per la ricerca sia per la didattica ad alto livello, non solo per l'italiano ma per la linguistica romanza e la linguistica *tout court*. Sulle iniziative del gruppo di ricerca si veda anche il sito <http://lablita.dit.unifi.it>.

Brasile, è più agevole di quanto non sia per chi risiede in Italia studiare le forme in cui l'Italia ha stretto contatti con la realtà locale. Costoro infatti verosimilmente, se da una parte risentono della distanza dal centro di irradiazione della cultura italiana, dall'altro hanno l'opportunità di unire alle competenze dell'italianista quelle relative alla realtà e alla lingua locali, producendo quindi profili intellettualmente originali e capaci di riconoscere e interpretare la specifica realtà di contatto. Tali profili sono, a mio parere, una risorsa non sufficientemente valorizzata in molte realtà straniere e senz'altro in quella brasiliana, e, se maggiormente stimolati, permetterebbero alla comunità una visibilità ben maggiore.

Pertanto ritengo che, senza dimenticare la prima delle due funzioni indicate sopra, lo studioso della cultura italiana in Brasile debba privilegiare argomenti di ricerca in cui può svolgere una funzione originale e contribuire da protagonista e con competenze maggiori alla conoscenza della cultura italiana. Mentre infatti la comunità degli studiosi italiani presumibilmente non si aspetta che arrivi dal Brasile lo studio di un volgarizzamento toscano inedito o l'indagine storica degli archivi borbonici o l'analisi delle tradizioni popolari molisane o ancora la sistematizzazione dei dialetti friulani, si aspetterà invece dai colleghi brasiliani un contributo significativo sulla storia delle missioni italiane in territorio brasiliano o sui tanti fenomeni di contatto linguistico e culturale dove la presenza italiana nella società brasiliana è forte. Guardare all'Italia e dialogare con essa significa quindi soprattutto dare un contributo originale e che difficilmente può essere portato da chi risiede in Italia. Naturalmente a questo fine non mancano gli argomenti di studio per l'italianistica brasiliana. Senza la pretesa di esaurirli, provo qui a indicare alcuni fra i principali filoni, cercando di andare oltre le competenze di una singola disciplina¹⁰.

10. Per quanto riguarda le intersezioni tra mondo italiano e mondo brasiliano lungo la storia e in una prospettiva interdisciplinare è imprescindibile la conoscenza del volume promosso dalla Associazione Italia-Brasile *Novamente ritrovato. Il Brasile in Italia 1500-1995*, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria, Roma, s.d. Il volume raccoglie saggi in un ampio raggio disciplinare che va dalla etnografia alla storia culturale, dall'antropologia alla storia della scienza, dalla storia alla linguistica, dalla letteratura all'arte.

Tra i tradizionali ambiti di indagine sulla presenza italiana in Brasile vi è senz'altro quello che riguarda l'emigrazione. Si tratta di uno dei temi più studiati, ma sempre attuale e ricco ancora di molti motivi di indagine¹¹. Il tema è talmente vasto che si presta a molti approcci disciplinari, dalla storia economica o demografica, allo studio delle identità, alla sociolinguistica, all'antropologia, alla storia dell'arte, e ad altri approcci ancora. Se alcune realtà territoriali, come il sud e il sudest, sono state certamente toccate in modo più intenso dal fenomeno, non mancano casi significativi e poco noti in realtà territoriali diverse. L'argomento infatti, se affrontato non in termini quantitativi, può illuminare numerosi casi isolati ma importanti di presenza italiana nell'interno o nel nord del paese. Per una valutazione più approfondita del fenomeno e di quanto ancora resta da fare per la ricerca, è utilissima la collaborazione interdisciplinare con gli storici e una conoscenza degli archivi. Una indagine sistematica degli archivi potrebbe anzi costituire argomento di molte tesi di master o dottorato, nella considerazione del fatto che la creazione di un repertorio, per quanto limitato, significa sempre illuminare un frammento di storia culturale e creare l'opportunità per numerosissime ricerche che approfondiscano poi i singoli oggetti individuati dal repertorio.

Desidero insistere un po' su quest'ultimo aspetto, perché mi pare tanto importante quanto trascurato. Le possibilità di ricerca relative a un testo, a una figura o a un centro culturale dipendono ovviamente dalla conoscenza dell'esistenza del

11. La bibliografia sul tema è molto ricca. Mi limito qui a segnalare alcuni fra i tanti titoli significativi, dai quali può essere ricavata gran parte della produzione sull'argomento: G. Rosoli (a c. di), *Un secolo di emigrazione italiana (1876-1976)*, Centro Studi Emigrazione, Roma, 1978; Angelo Trento, *Là dov'è la raccolta del caffè. L'emigrazione italiana in Brasile*, Padova, Antenore, 1984; *idem*, *Do outro lado do Atlântico. Um século de imigração italiana no Brasil*, São Paulo, Nobel, 1989; alcuni dei lavori contenuti nei testi seguenti: Boris Fausto (a c. di), *Fazer a América*, São Paulo, Edusp, 1999; P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana*, Roma, Donzelli, 2002, 2 voll.; Luis A. De Boni (a c. di), *A presença italiana no Brasil*, Edições EST-Fundazione Giovanni Agnelli, Porto Alegre-Torino, 1987-1996, 3 voll.; G. Tassello, M. Vedovelli, *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale (1970-1995)*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1996.

testo o della figura o del centro culturale che si vuole studiare. Se ciò è facile per testi, figure e centri recenti o che hanno ricevuto una notevole risonanza editoriale o altre forme di pubblicità, non è così invece per un'ampia messe di testi o di personalità o per filoni culturali che sono rimasti inediti o che hanno goduto di una vita effimera e sono poi stati risucchiati dall'anonimato. Eppure essi hanno agito e spesso meritano di essere recuperati, talvolta per il loro valore intrinseco, altre perché illuminano un'epoca o un'area culturale. Questo genere di oggetti deve quindi prima essere portato alla luce e solo dopo può essere studiato. Da ciò l'utilità estrema della produzione di repertori. Entrare in un archivio o in una biblioteca importante e individuare a tappeto i materiali che possono interessare un approccio disciplinare, lungi dall'essere un lavoro poco stimolante e meccanico, è un'operazione di grandissima utilità per almeno due ragioni: la prima è che un lavoro del genere individua una costellazione (di testi, di autori, di percorsi) e costituisce quindi di per sé un'operazione di grande importanza storico-culturale; non si tratta infatti solo di elencare ciò che si trova, ma anche di capire come e per quali tramiti i materiali sono giunti nel luogo ove si trovano, di dare uno sguardo sommario a ogni unità e fornire una prima pista per un'analisi più approfondita, di strutturare il materiale in sottogruppi omogenei per interesse, ruolo storico, autori. In secondo luogo, uno strumento del genere permette a molti altri studiosi di realizzare ricerche nuove che approfondiscano uno dei singoli elementi portati alla luce. In conclusione, studiare un archivio, o anche una parte di esso, deve di per sé essere considerato un lavoro ampiamente utile e meritorio, senza il quale si chiudono le porte alla comprensione di tutto ciò che non è immediatamente noto e percepibile.

Una fonte interessante, sia per gli studi storici sia per chi ha interessi antropologici o linguistici, è costituita dai numerosi libri di viaggio, che percorrono cinque secoli di storia, dal momento che gli italiani sono tra i viaggiatori più noti sin dalla scoperta del nuovo continente¹².

12. Si veda per questo Associazione Italia-Brasile (a c. di), *cit.* e, tra i contributi recenti più interessanti, il lavoro di C. Palma dos Santos, in "Revista de Italianística", IX, 2004, pp. 83-98.

Il Brasile, come è noto, è un paese di grandissimo interesse per gli studi antropologici, etnografici ed etnolinguistici e ciò è vero anche per indagare come la religiosità o la quotidianità e gli usi delle componenti etniche italiane siano stati reinterpretati nella società brasiliana. Non è difficile immaginare interessanti ambiti di indagine come il peso assunto da culti decisamente periferici nel paese di origine¹³ e la loro rilettura in loco, oppure la reinterpretazione delle tradizioni gastronomiche a cavallo fra memoria e contaminazione con gli usi e i prodotti del paese di adozione, o ancora la presenza di intercalari, parole o usi linguistici italiani o più spesso dialettali in molte comunità, quando non addirittura il riflesso della enorme componente italiana nella fonetica del portoghese di regioni come S. Paulo, oppure lo studio di elementi del costume e della cultura di massa come le telenovelas in cui compaiono personaggi italiani o che addirittura ripropongono la saga dell'emigrazione, e ancora i segni evidenti nelle insegne dei negozi e nella quotidianità dei brasiliani dell'enorme prestigio di cui gode l'immagine dell'Italia oggi nel paese.

Quest'ultimo esempio ci porta al più ampio argomento della ricezione dell'italianità in un paese così variegato e ampio come il Brasile. Si tratta di una prospettiva feconda per tutti gli interessi disciplinari, dalla storia, all'antropologia, alla letteratura, all'arte, alla lingua. Infatti un conto è la cultura italiana così come è nata e si è evoluta nella madrepatria, e un conto ben diverso è ciò che questa cultura ha prodotto a contatto con altre culture e più o meno isolata dal contesto italiano. L'arte e l'architettura italiana hanno condizionato urbanisticamente e culturalmente interi quartieri di città brasiliane¹⁴, così come il sistema fondiario del sud del paese risente

13. Si pensi ad esempio al culto della Madonna Achiropita nella comunità italiana di S. Paulo.

14. Si pensi al caso della costruzione di Belo Horizonte, avvenuta ad opera di maestranze italiane, su cui si veda Ambasciata d'Italia, *Presenza italiana in Brasile*, São Paulo, Istituto di Cultura di San Paolo-I.C.I.B. Istituto di Cultura Italo-Brasileiro, s.d., pp. 111sgg., ma anche a tante ville di S. Paulo. Su S. Paulo si veda Bruno Giovannetti (a c. di), *Arquitetura Italiana em São Paulo*, São Paulo, 1994 e, dello stesso autore, *Artistas Italianos nas Praças de S. Paulo*, Empresa das Artes, 1992.

della struttura proprietaria del nordest italiano. La letteratura classica e quella italiana hanno influenzato generazioni di scrittori brasiliani, a cominciare da Machado de Assis, e continuano a influenzarla. Spesso a influenzarla non è il prestigio letterario della cultura italiana, ma è direttamente il riferimento all'idea o a una idea dell'Italia che ispira la narrazione¹⁵. A questo proposito, sarebbe interessante avere un quadro storico delle traduzioni in portoghese delle opere italiane. Un'indagine di questo tipo contribuirebbe a conoscere quali sono le linee della cultura italiana che hanno agito nella formazione degli intellettuali brasiliani¹⁶. Analogamente sarebbe interessante vedere cosa oggi si pubblica di italiano in lingua portoghese e quali sono gli indici di consumo; ciò permetterebbe di cogliere un importante canale che veicola l'immagine dell'Italia in Brasile¹⁷. A questo argomento, chi possiede interessi letterari può aggiungere il tema, particolarmente in voga, della letteratura di emigrazione¹⁸, sia, soprattutto storicamente, prodotta da italiani in Brasile, sia, forse con maggiore ricchezza di opportunità oggi, prodotta da brasiliani in Italia.

15. Per citare solo due esempi recenti, si pensi all'idea della mafia e del mondo siciliano alla base di un romanzo come *Honra ou vendetta* di Silvio Lancellotti e all'idea del legame fra Italia e tradizione anarchica in *Um amor anarquista* di Miguel Sanches Neto.
16. Si pensi, per tempi recenti o non lontani al prestigio di cui godono o hanno goduto in Brasile autori come Gramsci, Pasolini, Bobbio o Eco, per non parlare dell'enorme fortuna di Machiavelli. La particolare sensibilità del paese per questi autori e non per altri di importanza analoga o maggiore deve trovare una spiegazione nei meccanismi della ricezione.
17. La ricerca invece si è già interessata alle pubblicazioni in lingua italiana all'estero; per il Brasile si trovano notizie nei testi citati che hanno indagato il fenomeno migratorio. Si veda comunque Assocamerestero, CCIE, Unioncamere e MAE – Direzione Generale Emigrazione e Affari Sociali (a c. di), *I media della diaspora. Giornali, radio e televisioni dell'Italia fuori d'Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria, Roma, 1994. Vale la pena di segnalare qui le iniziative dell'editrice Berlandis e Vertecchia che negli ultimi anni ha pubblicato numerose opere letterarie italiane.
18. J-J. Marchand (a c. di), *La letteratura dell'emigrazione. Gli scrittori di lingua italiana nel mondo*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1991.

Si può dire che non vi sia quasi ambito della cultura brasiliana che non risenta, direttamente o indirettamente di un contatto con la cultura italiana, sia nel senso che il prestigio, antico e moderno, dell'Italia e della sua cultura ha nutrito la vita brasiliana come quella di altri paesi, sia, a maggior ragione, perché i legami strettissimi di larga parte della società brasiliana con l'Italia hanno da più di un secolo riservato all'Italia un posto di rilievo fra i modelli culturali a cui guardare per la formazione dell'identità nazionale; un modello che è diventato parte così integrante della società da non essere più vincolato a una origine etnica delle singole persone.

Non vi è dubbio che le tracce lasciate dall'Italia in quasi un secolo e mezzo sulla società brasiliana siano talmente forti, sia sotto il profilo quantitativo sia sotto quello qualitativo, da averne condizionato profondamente la formazione di un'identità nazionale originale. Il Brasile è senz'altro lusofono, nonostante siano più che evidenti gli effetti del contatto linguistico indigeno, africano e con le varie realtà di immigrazione (prima fra tutte quella italiana), ma non può dirsi culturalmente portoghese più di quanto non sia africano o italiano. Per un italianista ciò è una enorme opportunità: lavorare avendo sullo sfondo la ricerca del contributo italiano alla formazione dell'identità brasiliana, cioè quanto di ciò che il Brasile è oggi è dovuto alla ricezione e alla rielaborazione originale di elementi di italianità, e come avviene il processo di tale rielaborazione¹⁹.

Per tutti questi ambiti di indagine, e per moltissimi altri ancora, è indispensabile possedere sia una competenza profonda dal versante italiano sia una conoscenza intima della realtà brasiliana e della sua storia. E occuparsi di argomenti del genere significa illuminare importanti capitoli della storia culturale italiana fuori di Ita-

19. Su questo tema alcune riflessioni si possono trovare in T. Raso, *L'italiano in Brasile oggi*, in "Quaderni ibero-americaeni", 85-86, 1999, pp. 109-118 e naturalmente in Sérgio Buarque de Hollanda, *A contribuição italiana para a formação do Brasil*, Florianópolis, NUT/NEIITA/UFSC, 2002.

lia²⁰. Per entrambe queste ragioni è ragionevole ritenere che questi siano gli ambiti naturali della ricerca per un italianista che vive in Brasile.

5 La lingua

Data la natura di questa rivista e del suo pubblico, e date le competenze di chi scrive, non si può non concludere questo breve intervento con uno sguardo più puntuale agli interessi linguistici²¹. Si è già accennato sopra ad alcuni ambiti di indagine sociolinguistico, come è il caso delle comunità venete del sud del paese. Naturalmente esistono comunità interessanti anche in altre regioni, come testimoniano i lavori su Pedrinhas Paulista. Si tratta di ricerche che affrontano il problema del bilinguismo in parlanti non colti, con una conoscenza dell'italiano limitata, sia che si

20. Si tratta di una storia molto più ricca di quanto comunemente si pensi e ancora in buona misura da scrivere, come dimostrano le recenti scoperte sul cosiddetto *Levant italian*, su cui si veda F. Bruni, *Lingua d'oltremare. Sulle tracce del "Levant Italian" in età preunitaria*, in "lingua nostra", 60, 1999, pp. 65-79. A proposito dell'italiano fuori di Italia si vedano anche S. Vanvolsem, D. Vermandere, Y. D'Ulst, F. Musarra (a c. di), *L'italiano oltre frontiera*, atti del V convegno internazionale, Leuven-Firenze, Leuven University Press-Cesati, 2000, 2 voll; Società Dante Alighieri, *Vivere italiano: il futuro della lingua*, rapporto dell'indagine svolta in collaborazione con il CNEL, Roma, 1999; L. Renzi, M. Cortelazzo (a c. di), *La linguistica italiana fuori d'Italia. Studi, Istituzioni*, SLI, 38, Bulzoni, Roma, 1997; T. De Mauro, M. Vedovelli, *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. La prospettiva degli anni '90*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1996; T. De Mauro, M. Vedovelli, M. Barni, L. Miraglia, *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri, 2001; A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, *Italiano lingua secondalingua straniera. Atti del XXVI congresso della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, 1993. Utile dal punto di vista storico, ma ormai invecchiato nelle osservazioni in sincronia, è anche V. Lo Cascio (a c. di), *L'italiano in America Latina. Congresso internazionale svoltosi a Buenos Aires*, Firenze, Le Monnier, 1987.
21. Per uno sguardo sulla produzione nelle varie branche della linguistica italiana fino a pochi anni fa, si può consultare C. Lavinio (a c. di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1998)*, Bulzoni, Roma, 2002, dove il contributo di M. Vedovelli è specificamente dedicato all'*Italiano come L2* (pp. 160-212) e fornisce un quadro dei principali problemi affrontati nell'ambito e una ricchissima bibliografia di ben 18 pagine.

tratti di lavori di carattere storico su fonti scritte di emigranti di prima generazione, sia che si tratti di lavori sulla seconda o la terza generazione. Si tratta quindi di una prospettiva di studio sull'erosione linguistica e sui risultati del contatto che tocca inevitabilmente questioni di ordine sociale: un approccio che gode di metodologie consolidate e che è sempre molto interessante e ricco di possibilità²².

Chi scrive ha invece avviato alla fine del 2004 un progetto sull'erosione dell'italiano colto in contatto con il portoghese brasiliano. Al progetto partecipano docenti e studenti di più sedi universitarie. In realtà l'idea di studiare il fenomeno dell'erosione degli italiani colti è più antica ed è da attribuire a Loredana Caprara e al gruppo della USP²³. Questa linea di ricerca ha obiettivi e sfrutta metodologie diversi dalla precedente, perché studia l'erosione da un punto di vista prettamente linguistico e sincronico; per essa, costituendo lo studio dell'erosione l'altra faccia della medaglia dell'acquisizione, sono di interesse primario anche i meccanismi di apprendimento,

22. Tra i molti studi sul sud del Brasile ricordo G. Meo Zilio (a c. di), *Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo*. Parte I America Latina. Prime inchieste e documenti, Venezia, Giunta Regionale Veneto, 1987; G. Padoan (a c. di), *Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei Veneti nel mondo*, II, Venezia, Regione Veneto, 1994; Florence Carboni, "Eppur si parlano". *Étude diacronique d'un cas de contact linguistique dans le Rio Grande do Sul (Brésil)*, Passo Fundo, UPF, 2002; V. M. Frosi, C. Mioranza, *Dialetos italianos*, Caxias do Sul, EDUCS, 1983; E. Franzina, *Merica! Merica! Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti e friulani in America Latina. 1876-1902*, Verona, Cierre, 1992; U. Bernardi (a c. di), *A catar fortuna. Storie venete d'Australia e del Brasile*, Vicenza, Giunta Regionale del Veneto, Neri Pozza, 1994, dove compaiono due contributi linguistici sul Rio Grande do Sul di G. B. Pellegrini. Si vedano inoltre i vari contributi di L. Corrà e F. Ursini, di cui cito solo *Migranti romanzi in età moderna* in G. Holtus, M. Metzeltin e C. Schmitt (a c. di), *Lexikpn der romanistischen Linguistik*, 7, Tübingen, Niemeyer, 1998, pp. 559-585. Per S. Paulo, lavorano sull'argomento Loredana Caprara e Giliola Maggio de Castro.
23. Si vedano in proposito l'intero numero 5 della "Revista de Italianistica" e T. Raso, *L'italiano parlato a San Paolo da madrelingua colti. Primi sondaggi e ipotesi di lavoro*, in "Revista de Italianistica", VIII, 2003, pp. 9-49. Il progetto avviato a Belo Horizonte mira ad ampliare il *corpus* predisposto a S. Paulo e a inserirlo nel progetto CHILDES, su cui si vedano B. MacWhinney, *Il Progetto CHILDES* (edizione italiana a cura di E. Pizzuto e U. Bortolini), Pisa, Edizioni del Cerro, 1995; U. Bortolini e E. Pizzuto (a c. di), *Il Progetto CHILDES Italia*, Pisa, Edizioni del Cerro, 1997; e il sito <http://childes.psy.cmu.edu>

tanto della L1 quanto della L2, e lo studio contrastivo delle due lingue di contatto²⁴ per poter cogliere i punti del sistema più esposti al fenomeno.

Entrambi gli approcci però toccano, sia pure in maniera e in proporzioni diverse, aspetti importanti dei fenomeni di contatto, sia sotto il profilo sociolinguistico, come i temi legati all'identità, al prestigio, all'origine socio-culturale e all'inserimento sociale, sia sotto il profilo testuale, come la commutazione di codice (il cosiddetto *code-switching*) e la scelta dei registri, sia sotto il profilo acquisizionale, come i meccanismi di perdita e di acquisizione linguistica²⁵.

Lo studio dell'acquisizione dell'italiano come L2 occupa naturalmente un posto di rilievo di per sé. Si tratta di un tipo di studi oggi molto praticato, sia sotto il profilo squisitamente linguistico sia sotto quello glottodidattico. Quest'ultimo si concentra nell'individuazione delle tecniche che rendano più efficace l'apprendimento di una L2 e nella produzione di materiale indicato a questo obiettivo. Dato lo sviluppo recente della glottodidattica²⁶ in Italia e data la forte contiguità fra glottodidattica e opportunità di contatti fra istituzioni italiane e università straniere, direi che quest'area è quella che oggi più facilmente e frequentemente consente scambi con le università italiane, in particolare quelle che dispongono di un forte centro glottodidattico, e opportunità di finanziamenti, fra cui Venezia, Roma, e naturalmente le Università per Stranieri di Perugia e Siena²⁷. Non altrettanto diffuso, ma molto interessante, è lo studio dell'apprendimento in chiave acquisizionale. In Italia il centro principale di questi studi è a Pavia e il suo oggetto di indagine teorica è il meccanismo di apprendimento di una L2, con un forte accento sulla

24. Un esempio di analisi contrastiva a proposito dell'aspetto verbale del *pretérito perfecto compuesto* è l'articolo di M. E. Verdager, in "Revista de Italianística", IX, 2004, pp. 185-201.

25. Su tutti questi temi la bibliografia è ampia e di facile reperimento anche in Brasile.

26. Cito qui alcuni dei manuali di glottodidattica pubblicati in Italia: A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994; P. Margutti, *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Roma, Carocci, 2004.

27. Un'utile guida ai temi che riguardano l'insegnamento dell'italiano agli stranieri è M. Vedovelli, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2002.

cosiddetta interlingua, cioè quei sistemi linguistici naturali e in equilibrio dinamico che costituiscono la competenza di un apprendente una L2 durante la fase di apprendimento e quindi senza coincidere con la L2 stessa²⁸. Lo studio delle interlingue è di grande interesse teorico e in forte espansione. Uno degli oggetti di studio più stimolanti, quindi, anche per un linguista italiano che vive all'estero è proprio lo studio dell'acquisizione dell'italiano come L2 in quel contesto linguistico. A questo proposito il Brasile dispone non solo del materiale fornito dai vari apprendenti nei corsi universitari o in altri corsi, ma anche della situazione privilegiata rappresentata dalle due scuole bilingui e biculturali della Fondazione Torino a Belo Horizonte e della Eugenio Montale di S. Paulo.

In parte connesso a questa prospettiva di studio, sarebbe utilissimo uno sforzo per illuminare contrastivamente gli aspetti pragmatici e culturali del linguaggio. È noto che, al di là del diverso codice linguistico, i parlanti di due comunità nazionali come Italia e Brasile non condividono le strategie testuali. Spesso la comunicazione si inceppa o non funziona non per difficoltà imputabili al codice, cioè non per ragioni di ordine grammaticale o lessicale, ma per come le due culture codificano i singoli atti linguistici, cioè per ragioni di ordine pragmatico. Questo aspetto può essere ancora molto incrementato sia nella ricerca sia nell'insegnamento e viene sempre più richiamato nella teoria didattica²⁹. Tuttavia, perché esso possa essere

28. Tra i manuali pubblicati in Italia sull'argomento segnalò due testi dovuti ai ricercatori del gruppo di Pavia: A. Giacalone Ramat (a c. di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003; M. Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005; e C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Roma, Laterza, 2001. Chi volesse consultare i dati del progetto di Pavia può farlo in C. Andorno (a c. di), *Banca Dati Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD ROM, Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica, 2001.

29. Si pensi all'importanza guida che esso assume nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Il documento è reperibile in inglese e in altre lingue nel sito <http://culture.coe.fr/lang>, mentre la versione italiana è uscita a stampa a cura di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, Milano-Firenze, RCS Scuola-La Nuova Italia, 2002. Un diffuso commento al *Framework* in funzione di un modello glottodidattico si trova in M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002.

utilizzato in modo non impressionistico nell'insegnamento, mancano ancora studi appropriati³⁰.

RESUMO: O artigo avalia a situação da italianística brasileira sob o aspecto da pesquisa e oferece alguns motivos de reflexão para o futuro. Por um lado se avalia o aspecto organizacional dos estudos, da pesquisa e das trocas entre colegas e com a Itália. Por outro lado se dá alguma sugestão de áreas de interesse prioritário para os estudos italianísticos no Brasil. O foco principal é sobre a necessidade de contribuir com estudos que aprofundem as áreas de contato entre Brasil e Itália. Além disso, o artigo fornece as indicações dos principais instrumentos bibliográficos para o italianista brasileiro.

PALAVRAS CHAVE: italiano; pesquisa; contato.

30. Per un primo approccio al problema in rapporto all'italiano e per una bibliografia, si veda P. E. Balboni, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999.



L'italiano in Brasile: lingua, italianità e processi di identificazione

Ana Maria Chiarini

ABSTRACT: L'obiettivo del presente lavoro è evidenziare la sovrapposizione tra processi di apprendimento di una lingua straniera e processi di identificazione, specificamente nel caso della lingua italiana in Brasile. I dati ottenuti nel corso di un master in Antropologia e di un dottorato in Linguistica Applicata saranno utilizzati con l'intenzione di difendere sia la lingua/simbolo di identità sia il desiderio di celebrare la partecipazione ad una comunità reale o immaginaria come dimensioni da prendere in considerazione nella questione della lingua italiana parlata fuori Italia.

PAROLE CHIAVE: lingua italiana in Brasile; identità.

In tutti gli studi che trattano della questione della identità nel campo della Linguistica Applicata è comune l'idea che nell'interagire nel mondo e dentro l'aula, nello stabilire rapporti e scambiare informazioni con l'Altro – che può essere l'allievo, l'insegnante o il parlante nativo della lingua – costruiamo significati e ci costruiamo come soggetti. Così, mentre organizziamo e riorganizziamo significati, sempre in rapporto all'alterità, ci costituiamo come individui, come partecipi di una comunità o come apprendenti.

A partire dall'ottica della psicanalisi, quando si presenta un nuovo codice all'individuo, ossia, nel contatto con la L2, avviene *lo spostamento del reale e della lingua*¹ (Revuz, 1998:223) e la rivelazione dell'arbitrarietà del segno linguistico. Questa rottura tra le parole e le cose si configura come una scoperta e lascia una impronta incancellabile sui processi interni di identificazione del soggetto. L'io che risulta da questa scoperta – l'io della L2 – non corrisponde all'io della L1, che, probabilm-

1. Le citazioni sono state tradotte dall'autrice del presente saggio.

te, a sua volta, è pur colpito dalla fine della illusione iniziale della corrispondenza diretta tra il segno e il suo referente. In base a ciò, l'incontro con una seconda lingua può essere vissuto in diversi modi: *come una perdita (addirittura come una perdita di identità), come una operazione salutare di rinnovamento e di relativizzazione della lingua materna, o anche come la scoperta ubriacante di uno spazio di libertà* (Revuz, 1998:224).

Benché l'approccio psicanalitico non sia quello prevalente nei miei studi, questo tipo di analisi suggerisce tematiche importanti che, in linea di massima, fino a pochi anni fa hanno meritato scarsa attenzione. La possibilità di considerare la lingua non solo come uno strumento per la comunicazione ci permette di evidenziare i processi d'identificazione coinvolti nel contatto apparentemente neutro tra la L2 e l'allievo oppure tra la L2 e l'utente. Rafforza l'idea che non si impara una lingua soltanto per "fare cose con le parole" o per comunicare, ma piuttosto per essere soggetti mobili, con progetti riguardo alla propria soggettività, partecipi di numerose comunità, storicamente significative e in cambiamento costante.

Peirce (1995), già nel campo della Linguistica Applicata, ha svolto una ricerca con donne immigrate in Canada, principianti di inglese come L2, e ha concluso che la *performance* individuale e l'efficacia dell'apprendimento riguardano questioni in genere sottovalutate dai teorici della Acquisizione di Seconda Lingua. La linguista afferma che lo studente viene definito tradizionalmente come motivato o demotivato, estroverso o introverso, senza che siano considerate però la sua identità sociale complessiva e i rapporti di potere collegati al suo rapporto con la L2. La motivazione è vista soltanto come una proprietà o caratteristica di chi si propone di imparare.

Tramite quelle donne immigrate, ci si accorge che la lingua non funziona come un semplice bersaglio, fisso e astorico, colpito o no dallo studente. Infatti, da questo bersaglio partono frecce: le numerose rappresentazioni collettive o individuali che circondano la L2, la nazione dov'è parlata e il parlante nativo. Tali frecce colpiscono lo studente, rendendolo sensibile, intimidendolo, stimolandolo all'azione o offrendogli l'opportunità di esercitare un modo alternativo di essere.

Ibrahim (1999), seguendo i passi di Peirce (1995), raccoglie testimonianze di

giovani africani immigrati da poco negli Stati Uniti che hanno deciso di imparare il *Black English*. Il linguista rileva che non è una coincidenza che questi giovani vogliano conoscere questa varietà della lingua inglese. Anzi, nel momento in cui si inseriscono nella nuova società, penetrano in uno spazio discorsivo in cui *sono già costruiti, immaginati, localizzati e pertanto trattati dai discorsi egemoni e dai gruppi dominanti come neri* (1999:353). Di fronte alla nuova vita presentatagli dall'immigrazione, la voglia di imparare *Black English*, di giocare a pallacanestro e di avere contatto con un certo tipo di musica traducono il *desiderio del giovane di appartenere a un luogo, a una politica, a una memoria, a una storia e, di conseguenza, a una rappresentazione* (1999:353). Ibrahim (1999:366) dichiara che *imparare è investire in ciò che ha un significato personale o particolare per quello che siamo o che vogliamo essere*.

Balboni (1994), a sua volta, osserva che insegnare una lingua a partire da un approccio educativo, e non soltanto strumentale, implica, oltre alla soddisfazione di obiettivi immediati, la ricerca di mete educative a lungo termine: la *culturizzazione*, la *socializzazione* e l'*autopromozione*. Quanto alla *culturizzazione*, la relazione *Io e il Mondo* (Balboni, 1944:32) prevale. All'apprendimento dei propri valori culturali si aggiungono l'interesse nei confronti delle altre culture e la tolleranza che ne risulta. In quello che riguarda la *socializzazione*, la relazione predominante è *Io e Te* (Balboni, 1994:33). Qui la lingua esercita il ruolo di protagonista della interazione. Nell'ambito della *autopromozione*, invece, è l'*Io* che conta, e da questa prospettiva si possono rafforzare le idee di Ibrahim (1999), già citate. Il linguista italiano rileva che ogni individuo cerca una L2 con la finalità di sviluppare un *progetto di sé* (Balboni, 1994:33). Si tratta di fidarsi di una competenza abbastanza solida che favorisca la realizzazione di questo progetto dello studente, un progetto che è vario e può rimandare a Dante e alla letteratura, al commercio con l'Italia o al turismo.

Insomma, attraverso l'apprendimento di una L2 siamo in grado di riscrivere la nostra storia: possiamo provare un'altra identificazione, esercitare un'altra identità, diversa dalla nostra. Emilia, una delle insegnanti intervistate per la mia ricerca di dottorato, insegna francese e italiano da circa trent'anni e ammette di comportarsi

diversamente nelle lezioni di francese e di italiano. Mentre nelle lezioni di francese è più riservata, nelle lezioni di italiano parla ad alta voce, ride, racconta barzellette e persino la sua voce cambia. Silvia, un'altra intervistata, afferma:

A voz modifica, né. A minha voz quando eu tô falando italiano ela fica bem diferente. Eu sou outra pessoa. É um personagem. É interessante. É um personagem que você assume. Você se caracteriza. E eu já sinto essa resposta dos alunos, sabe. Eles já esperam isso: o gesticular, o brincar, né, o chamar atenção.

Un discorso analogo si può fare per quello che riguarda tutta l'energia consumata nella imitazione della pronuncia esatta e nella intonazione giusta della L2, sforzi che rivelano il desiderio di essere un altro, anche se per un attimo. In questo senso, Kramersch (1994:239) si occupa dell'utilizzo di testi autentici nell'apprendimento di lingua straniera e mette in evidenza il piacere particolare esistente nella invasione di territori linguistici e culturali altrui:

Questo piacere assomiglia a quello delle spie e degli attori: bisbigliare una conversazione, capire un messaggio che non ci era indirizzato, utilizzare una lingua che non sia capita dagli altri, farsi passare per parlanti di madrelingua, perdersi in mezzo alla folla, fingendo di essere un altro. Tutti questi piaceri elementari costituiscono la maggior parte del divertimento che ricaviamo quando leggiamo o guardiamo materiali non-pedagogici.

Per quanto riguarda il legame proposto dal titolo di questo articolo – lingua e processi di identificazione – per me è evidente che questa discussione mette in risalto sia una dimensione rilevante oggi per il campo della Linguistica Applicata nel suo insieme, sia una dimensione fondamentale per la comprensione dell'area specifica dell'italiano come L2.

Le testimonianze di tredici laureandi in Lettere, indirizzo Lingua Italiana, della Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasile) e di diciannove professori della maggiore scuola di italiano della medesima città, raccolte nel 2000 per la mia ricerca di dottorato (Chiarini, 2002), riecheggiano le testimonianze degli immigrati e dei discendenti della città di San Paolo, riunite per un'altra ricerca dell'inizio degli anni '90 (Chiarini, 1992). In tutte e due le occasioni, ho ascoltato

storie e sogni su una terra mitica denominata Italia che mi consentono di affermare che i motivi per cui si studia l'italiano vanno oltre l'uso pragmatico di un codice linguistico.

Bisogna tener presente che nell'investire nell'apprendimento e nell'insegnamento, si investe nella nostra propria identità, si apprende per essere soggetti e per celebrare la partecipazione ad una comunità nella quale ci inseriamo o pretendiamo di inserirci. La sovrapposizione tra alcune conclusioni dei due diversi studi – quello che ho realizzato nel campo della Antropologia e quello del mio dottorato in Linguistica Applicata – secondo me, è indicativa della sovrapposizione tra processi di identificazione e apprendimento della lingua.

Nella ricerca sull'identità italiana nella città di San Paolo sono state individuate, nel lavoro di campo e nella ricerca bibliografica, tre nozioni di italianità esistenti in Brasile. La *prima nozione*, legata all'Italia della grande emigrazione di fine Ottocento, corrisponde a un italiano bonaccione, semplice e lavoratore indefesso. La *seconda nozione* corrisponde a un italiano dotato di una cultura millenaria e sensibilità artistica, compatriota di Dante e Leonardo. L'Italia del Rinascimento e delle glorie del passato è il termine di riferimento. La *terza nozione* viene affermandosi dagli anni '80, a cominciare da una sfera istituzionale, associando l'individuo italiano ad uno stile europeo e la penisola agli altri paesi membri della Comunità Europea.

È interessante osservare che le caratterizzazioni della lingua italiana come *lingua di cultura*, *lingua delle comunità all'estero* e *lingua del mondo del lavoro, del commercio e della moda*, individuate nella ricerca di Baldelli (1987), possono essere chiaramente correlate a tali nozioni. La lingua di cultura e la lingua delle comunità all'estero si riferiscono alla prima e alla seconda nozione. La lingua del mondo del lavoro, del commercio e della moda interagisce con un cittadino cosmopolita, che corrisponde alla terza nozione di italianità, e con un'Italia fiera di essere uno dei paesi del G7. Inoltre, anche le sette rappresentazioni della lingua italiana percepite nei discorsi degli insegnanti e studenti intervistati (Chiarini, 2002) – lingua bella, lingua di cultura, lingua dell'Italia, lingua gestuale, lingua romantica, lingua del piacere e lingua del lavoro – si articolano con le tre nozioni identitarie.

In questo senso, come ci ricorda Lombardi (2002):

In fondo, tutto questo è elemento della costruzione o ricostruzione dell'identità nazionale brasiliana, attratta come una calamita dal sistema nordamericano, ma in cerca di un contrappeso culturale, economico o politico nel Mercosud o nell'Europa. [...] Il processo di acquisizione della lingua straniera, pertanto, diviene uno strumento per emergere culturalmente, a prescindere dall'origine etnica, per affermare una nuova maniera di vedersi e di agire.

Detto questo, possiamo concludere che se la lingua prodotta in tali contesti – l'italiano parlato in Brasile – non è esattamente quella varietà privilegiata dai formalisti, ciò è dovuto al fatto che l'idea di comunità discorsiva italiana reale e contemporanea (se questa unità esiste davvero) tiene conto solo di una tra le varie comunità discorsive che si pongono come meta degli utenti della lingua e che stanno in gioco in questi processi di identificazione.

Maher (1996) sostiene che i professori indios dell'Acre (Brasile) affermano la loro indianità parlando portoghese, però in un processo di appropriazione “antropofagica” (1996:37) della lingua portoghese, caricandola di modalità discorsive indigene. La linguista mostra come gli indios assumono a volte una identità pan-etnica indigena, a volte l'identità relativa alla propria etnia specifica, oltre ad una identità brasiliana, a seconda del contesto politico. Strategicamente, aprono il proprio repertorio linguistico, investendo nell'apprendimento, non solo per comunicare, ma piuttosto per affermare i loro vincoli di appartenenza a queste comunità.

Ai nostri “indios” – italiani del Brasile, discendenti di italiani e studenti senza alcun legame familiare con l'Italia – succede quasi lo stesso. Forse, le varietà di lingua parlate in Brasile – lingua etnica, italiano pidgnizzato o interlingua – corrispondono più ad un oggetto di estremo interesse per la curiosità di un antropologo che non ad un *output* degno di ammirazione da parte dei linguisti. Ma dobbiamo, chissà, accettare l'idea che per sviluppare uno dei “progetti di sé” comuni al nostro pubblico sia sufficiente una lingua assomigliante a quella dei personaggi italiani di alcune *telenovelas* brasiliane: una lingua/simbolo, un elemento di affermazione o di desiderio di una identità piuttosto che un codice linguistico che segue la norma ed è utile per la comunicazione.

Questo fatto non dovrebbe, a mio avviso, essere motivo di frustrazione o pessimismo da parte nostra, insegnanti di italiano, ma uno stimolo per continuare il nostro lavoro. Se mettiamo in conto che lo studente, oltre a studiare, o che l'apprendente, oltre ad apprendere, lavora in classe per trasformarsi, per fingere o per provare nuove identità, il nostro sforzo si intensifica, caricandosi di conseguenze e diventa ancora più necessario.

A titolo di conclusione di quanto detto, vorrei sottolineare che l'intenzione di questo articolo è stata quella di aggiungere un altro aspetto – oltre a quello strettamente linguistico – alla discussione sulla lingua italiana parlata in Brasile e fuori Italia. La citazione di Morgan (1995-1996:11), insegnante di inglese, in riferimento a un tema simile, riassume perfettamente l'aspetto che mi proponevo di evidenziare e che mi piacerebbe non fosse dimenticato nella nostra pratica: *La lingua è usata per mettere la gente al loro posto, la gente usa la lingua per cambiare il posto in cui è stata messa.*

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é evidenciar a sobreposição entre processos de aprendizagem de uma língua estrangeira e processos de identificação, centrando o foco especificamente sobre o caso da língua italiana no Brasil. Dados obtidos com base em uma pesquisa de mestrado em Antropologia e em uma pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada são utilizados para defender a língua/símbolo de identidade e o desejo de celebrar a participação numa comunidade real ou imaginária como dimensões importantes a serem consideradas na questão da língua italiana falada fora da Itália.

PALAVRAS-CHAVE: língua italiana no Brasil; identidade.

Bibliografia citata e consultata

- BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore & Università per Stranieri di Siena, 1994.
- BALDELLI, I. *La lingua italiana nel mondo: indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987.
- CHIARINI, A. M. *Imigrantes e italianos all'estero: os diferentes caminhos da italianidade em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 1992.

- CHIARINI, A. M. *Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, UFMG, 2002.
- IBRAHIM, A. "Becoming black: rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning." *Tesol Quarterly*, v.33, n.3, Autumn 1999.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1994.
- LOMBARDI, A. Dal Brasile - *In.It*, anno 2, n.3. Disponível na Internet. <http://www.initonline.it/n5.index.htm> em 19.09.2004.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.
- PEIRCE, B. N. "Social identity, investment and language learning." *Tesol Quarterly*, v.29, n.1, Spring 1995.
- REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio." In SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.



A relação professor-aluno em um curso de italiano para fins acadêmicos

Annita Gullo
Simone Flaeschen

RESUMO: Apresentamos nesse artigo os resultados de uma pesquisa de base etnográfica sobre a relação professor-aluno em um curso de italiano para fins acadêmicos; identificação de alguns impactos desse tipo de relação sobre o processo ensino-aprendizagem; identificação de estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem; italiano língua estrangeira; italiano para fins acadêmicos; relação professor-aluno.

*Ormai da diversi anni uno degli aspetti che
caratterizzano gli studi linguistici e glottodidattici è
l'interesse verso l'analisi e le modalità
di insegnamento dei linguaggi specialistici.*
Paolo Balboni (in: Troncarelli; Vannini, 1995)

O desenvolvimento da abordagem LSP – *Languages for Specific Purposes* / línguas para fins específicos – para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, viabilizado sobretudo por pesquisas em Lingüística Aplicada, além de proporcionar uma ampliação dos horizontes no campo da didática dessas línguas, trouxe novos olhares sobre aspectos educacionais freqüentemente investigados em outros contextos; um desses aspectos é a relação professor-aluno.

A abordagem em questão é de origem anglo-americana e começou a ser desenvolvida na década de 60 do século XX. Ela tornou possível uma formação em língua estrangeira de nível técnico, voltada para fins acadêmicos e profissionais. Neste sentido, os cursos norteados por essa abordagem têm, como objeto de estudo na língua estrangeira, a área acadêmica ou profissional dos alunos. Quando os fins

são acadêmicos, a abordagem é identificada como LAP – *Languages for Academic Purposes*; quando os fins são profissionais, é identificada como LPP – *Languages for Professional Purposes* – ou LOP – *Languages for Ocupacional Purposes*.

Em cursos de línguas estrangeiras que focalizam a língua cotidiana, comum a todos, podemos encontrar, por exemplo, alunos que pertençam a áreas profissionais ou acadêmicas diferentes. Esse é um aspecto geralmente irrelevante para o desenvolvimento desses cursos, porque a matéria a ser ensinada/aprendida é a língua cotidiana na língua estrangeira. Já os cursos de línguas para fins específicos, que seguem a abordagem LSP, são baseados na análise das necessidades dos alunos que pertencem a uma única área acadêmica ou profissional, ou pelo menos a áreas afins; eles estudam a língua estrangeira de nível técnico, da área deles.

Segundo Paolo Balboni (in: Troncarelli; Vannini, 1995), a grande demanda, em diversos países do mundo, por cursos dessa natureza – gerada por fatores sobretudo sócio-econômicos – intensificou as pesquisas lingüísticas e glotodidáticas na área. Atualmente no mercado editorial, além dos tradicionais manuais didáticos para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, há também à disposição diversos manuais didáticos voltados para cursos LSP, de áreas especializadas, tais como a Medicina, a Arquitetura, o Direito, a Economia, a Administração.

A atenção, por parte dos glotodidatas italianos, dedicada à abordagem LSP, de origem anglo-americana, e às questões ligadas à mesma, gerou recentemente uma espécie de *boom* editorial na Itália. Várias editoras italianas de prestígio publicaram manuais didáticos voltados para o ensino/aprendizagem do que Paolo Balboni (2000) chama de “microlínguas científico-profissionais”, que são as variações da língua, objetos de estudo nos cursos LSP.

Segundo Giovanni Freddi (in: Balboni, 2000), o ensino/aprendizagem das línguas para fins específicos implica significativas mudanças no modelo canônico aplicado para a língua comum. Uma dessas mudanças diz respeito à relação professor-aluno. Com o termo “relação”, queremos nos referir aqui ao relacionamento, à ligação entre estes dois sujeitos, considerando o poder em sala de aula e o conhecimento que esses sujeitos têm dos conteúdos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

É preciso estar claro que “relação” não é o mesmo que “interação”. Este último termo significa a ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas (Ferreira, 1986). Podemos interagir com várias pessoas por meio da conversação e ter, com cada uma delas, uma relação diferente. O tipo de interação que se estabelece entre os indivíduos depende de vários fatores, entre os quais citamos a idade, a condição econômica e a relação social. Assim, por exemplo, costumamos conversar de um modo com uma pessoa idosa e de outro com uma criança; de um modo com o nosso chefe, e de outro com um amigo íntimo.

As situações que envolvem interação por meio de diálogos podem ser analisadas por meio do parâmetro distância social versus poder do indivíduo. Dizemos que uma relação é simétrica quando não há distância social e o poder é equilibrado. É o caso, por exemplo, da interação entre dois diretores de empresas. A relação é assimétrica quando há distância social e desequilíbrio de poder, como ocorre, por exemplo, na interação entre chefe e empregado.

A relação entre poder e conhecimento pode contribuir para a simetria ou a assimetria nas relações sociais. Sobre esse aspecto, recorreremos à teoria foucaultiana (Machado, 1995):

Saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é ao mesmo tempo um lugar de formação de saber.

No campo educacional, a relação professor-aluno é tipicamente assimétrica: o professor controla o discurso e, portanto, detém o poder (Moita Lopes, 2002). Ele é, segundo Vigotsky (in: Rego, 1995), o par mais competente, o elemento que possibilita a construção do conhecimento. O aluno é um elemento que não tem o conhecimento e, por isso, não detém o poder. Moita Lopes (2002) afirma o seguinte sobre a questão da relação assimétrica entre professor e aluno:

Na sala de aula [...] o desenvolvimento de conhecimento comum não é uma atividade simples para alunos e professores. A dificuldade está, principalmente, calcada na relação assimétrica entre o aluno e

o professor, que atua como empecilho para o que Bruner chama de *handover*, ou seja, o ponto em que o adulto, isto é, o professor, passa a competência para o aluno. O ato de passar a competência para o aluno implica, portanto, que o professor é o possuidor de um conhecimento que o aluno não tem, e isto os envolve em uma relação de poder, que é extremamente importante para a compreensão de como o conhecimento comum é criado na sala de aula através da interação entre aluno e professor.

Alice Maria da Fonseca Freire (Cox; Assis-Peterson, 2003) reforça essa idéia com a seguinte afirmação:

[...] o discurso da sala de aula é caracterizado pela seqüência *Iniciação, Resposta, Avaliação*, cabendo ao professor o primeiro e o terceiro movimentos, e ao aluno, apenas o segundo. Uma análise rápida da afirmação acima demonstra que a distribuição do poder não é equilibrada nessa interação: o professor não só tem direito a mais turnos, como também a ele cabe iniciar a seqüência e avaliá-la. Aos alunos cabe apenas responder. Portanto, não se trata apenas de uma questão quantitativa, mas também qualitativa: a questão não se esgota em uma análise de quem fez mais uso da palavra, mas para que a palavra é usada. Essa análise se aplica praticamente a todas as salas de aula, mas, no caso da sala de aula de língua estrangeira, há um fator complicador, uma vez que o aluno é chamado a participar da interação usando um código que ele está aprendendo, a própria língua estrangeira. Esse fato tende a reforçar a centralização do poder na mão de uma pessoa – o professor.

O arranjo espacial em sala de aula é um outro fator que determina o tipo de interação estabelecida entre os indivíduos envolvidos no processo educacional. O arranjo tradicional de sala de aula tem contribuído para a relação assimétrica entre os sujeitos: o professor ocupa uma posição de destaque na parte dianteira da sala de aula, e os alunos ocupam carteiras enfileiradas, de frente para o professor. Esse arranjo dificulta o igual acesso dos participantes à interação.

Na didática das línguas para fins específicos, porém, a relação professor-aluno deverá apresentar-se diferente, principalmente porque, apesar de o professor possuir o domínio da língua-alvo comum e o domínio didático, ele não domina – salvo raras exceções – a área especializada do aluno, que é justamente o objeto de estudo na língua estrangeira.

De acordo com Paolo Balboni (2000), “o modelo ‘o-professor-ensina-coisas-que-sabe-a-um-aluno-que-não-sabe’ se adapta à cotidianidade da turma da escola

auto-referencial, mas não pode ser aplicado ao ensino das microlínguas científico-profissionais”. Balboni apresenta as seguintes razões para esse fato:

- 1) “o ensino microlingüístico é por natureza hetero-referencial”, isto é, o seu planejamento e realização dependem do mundo externo, do lugar onde a microlíngua é utilizada;
- 2) o professor não conhece a microlíngua com profundidade e segurança, porque ele não pertence à área científico-profissional do aluno;
- 3) “o ensino da microlíngua é dirigido a um estudante especialista”; ele geralmente não domina as variações cotidianas da língua estrangeira, mas domina o conteúdo tratado na microlíngua.

Destacamos que estes fatores impedem que, nos cursos LSP, o método tradicional seja adotado. Este paradigma se baseia no modelo “o-professor-ensina-coisas-que-sabe-a-um-aluno-que-não-sabe”.

Um outro fato importante que contribui para descaracterizar a típica assimetria da relação professor-aluno é que os cursos de línguas para fins específicos geralmente são direcionados a alunos que já tenham concluído pelo menos um curso básico da língua estrangeira. São, portanto, alunos que já têm um certo domínio da língua comum.

A reflexão sobre os princípios que sucintamente apresentamos, aplicados à didática da língua italiana para estrangeiros, levou à realização de uma Pesquisa de Mestrado na Faculdade de Letras da UFRJ, intitulada *A relação professor-aluno em um curso de italiano para fins acadêmicos*. A investigação objetivou descrever e analisar essa relação no contexto citado, e identificar alguns impactos que ela provocaria no processo ensino/aprendizagem. Trataremos aqui de apontar alguns dos resultados dessa investigação.

Optamos pela etnografia como metodologia de pesquisa. O trabalho de campo foi feito em um curso intitulado *L'arte del costruire: curso de italiano técnico*, criado especialmente para o desenvolvimento da pesquisa, e oferecido como curso de

extensão pelo Setor Cultural da Faculdade de Letras da mesma Universidade no segundo semestre de 2004. O curso foi dirigido a alunos de Arquitetura, Engenharia Civil e Belas Artes, entendidas como áreas afins, mas participaram também alunos da Faculdade de Letras. A coleta de dados foi realizada através dos seguintes instrumentos: diário da professora-pesquisadora; diário de duas informantes; gravações em áudio e em vídeo da maioria das aulas; e questionários.

O curso realizou-se nos meses de setembro e outubro de 2004. Foram 15 encontros de uma hora e meia cada, sendo dois encontros por semana. A carga horária total foi de 22 horas e meia. Frequentaram e concluíram o curso 11 alunos. Este grupo discente era formado por estudantes das faculdades de Arquitetura e Urbanismo, Letras, Engenharia Civil e da Escola de Belas Artes.

O principal material didático utilizado foi uma apostila que desenvolvemos com base no manual didático *L'arte del costruire* (Troncarelli; Vannini, 1995), projetado para o ensino/aprendizagem do italiano da Arquitetura.

Os objetivos do curso de extensão foram os seguintes: compreensão de textos em italiano ligados à Arquitetura, Engenharia Civil e Belas Artes; identificação das estruturas sintáticas italianas recorrentes em textos ligados às referidas áreas acadêmicas; conhecimento e utilização de léxico ligado às referidas áreas; aperfeiçoamento da capacidade de produção oral e escrita na língua italiana, no contexto das referidas áreas; e reflexão crítica sobre o modo de conceber o conhecimento científico das referidas áreas nas culturas brasileira e italiana.

A análise dos dados coletados durante a realização do curso de extensão partiu da existência de dois grupos diferenciados de alunos na sala de aula:

GRUPO 1: alunos dos cursos de Arquitetura, Belas Artes e Engenharia Civil

GRUPO 2: alunos do curso de Letras ou extra-universitários

A relação entre a professora e esses dois grupos de alunos mostrou-se diferente. De qualquer forma, a situação da professora era a seguinte: possuía o domínio didático e domínio do italiano, língua comum, mas não possuía domínio das áreas

especializadas do grupo 1 de alunos – Arquitetura, Engenharia Civil e Belas Artes; o conteúdo referente a essas áreas era, no caso, o objeto de estudo no curso.

Em relação aos alunos, verificamos duas situações. O grupo 1 apresentava domínio das áreas especializadas. Durante as aulas, muitas vezes a professora “dependia” do conhecimento específico desse grupo. Por isso, a relação entre a professora e os alunos desse grupo se caracterizou por um equilíbrio do poder em sala de aula, apesar de haver uma distância social. Sob esse aspecto, a relação foi mais simétrica do que em cursos de língua comum.

Quando as etapas de *iniciação*, *resposta* e *avaliação* – tradicionalmente seguidas em cursos de língua comum – foram aplicadas nas aulas do curso de extensão, verificamos que a *iniciação* e a *resposta* foram como nas aulas tradicionais, mas a avaliação foi diferente, porque a professora, no que diz respeito às áreas especializadas, não era capaz de avaliar. Essa etapa, muitas vezes, era realizada pelos alunos do grupo 1.

Já o grupo 2 não tinha nenhum conhecimento inerente às áreas especializadas. A relação entre a professora e esse grupo de alunos – sob o aspecto do poder em sala de aula – seguiu a tendência tradicional, ou seja, foi assimétrica; caracterizou-se pelo desequilíbrio de poder e pela distância social. A professora apresentava um conhecimento mínimo das áreas especializadas, obtido sobretudo através da pesquisa e do estudo que realizou para planejar o curso e cada aula. Esse conhecimento, apesar de mínimo, representou uma vantagem da professora em relação ao grupo 2, e isso possibilitou a detenção do poder por parte da professora.

No curso de extensão, observamos que tanto a professora quanto os alunos do grupo 1 exerceram a função de facilitadores da aprendizagem, uma vez que, na construção do conhecimento comum, esses participantes do processo contribuíram com as suas respectivas competências.

Devido a isso, pudemos observar que no curso de extensão foi posta em prática um tipo de didática que Balboni (2000) denomina didática colaborativa ou cooperativa. Sobre esse paradigma, o autor afirma o seguinte:

No ensino microlinguístico, o ato didático vê os dois sujeitos – estudante e docente – em posição de igual dignidade, de igual responsabilidade, com deveres e competências complementares: o termo “microlíngua” é dividido nos seus dois componentes, e o estudante traz a sua competência relativa ao “micro”, ao *signifié*, enquanto o professor contribui seja com o *signifiant*, com a própria competência na “língua”, seja sobretudo com o seu domínio das técnicas de análise linguística e o seu conhecimento dos processos de aprendizagem.

No curso de extensão, a professora utilizou determinadas estratégias para exercer a sua função de facilitadora no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Algumas dessas estratégias foram as seguintes:

- 1) Apoio no domínio da língua comum. A professora, no decorrer do curso, procurava por meio do seu domínio da língua comum superar a falta de domínio nas áreas especializadas dos alunos.
- 2) Apoio na distância social. Apesar de termos verificado a ocorrência de uma maior simetria, no que tange ao poder em sala de aula, entre a professora e os alunos do grupo 1, a professora manteve a autoridade que a hierarquia institucional lhe confere. Era ela quem tomava todas as decisões, por exemplo, sobre o direcionamento das aulas.
- 3) Apoio no domínio didático. Esse aspecto pôde ser percebido em determinadas situações ocorridas em sala de aula. Um exemplo disso é que, quando tanto a professora quanto os alunos do grupo 1 não entendiam algum termo técnico ou apresentavam dúvida sobre a utilização de um termo técnico, geralmente a professora resolvia a situação pedindo-lhes que pesquisassem o assunto e apresentassem na aula seguinte. Assim, superava esse tipo de obstáculo e avançava com o material didático.

A relação professor-aluno estabelecida no curso de extensão *L'arte del costruire: curso de italiano técnico* provocou impactos positivos no processo ensino/aprendizagem. A didática colaborativa que se desenvolveu no curso levou, conforme afirmamos anteriormente, a um equilíbrio do poder em sala de aula. Tendo em vista que os alunos do grupo 1 sabiam que eram eles – e não a professora – os

especialistas nas áreas, isso proporcionou uma maior segurança aos alunos e serviu para aumentar a motivação e a participação deles no processo de construção do conhecimento comum.

Esses foram alguns dos resultados obtidos pela pesquisa. Por fim, queremos chamar a atenção para algumas particularidades da abordagem LSP, que a tornam ímpar no cenário pedagógico.

O ensino/aprendizagem de línguas para fins específicos atende perfeitamente ao modelo educacional valorizado por muitos estudiosos que se inspiram nas teorias vygotskiana e bakhtiniana do conhecimento e significado, respectivamente. Eles caracterizam a educação como um processo comunicativo em que conhecimentos e significados são construídos mediante a atuação conjunta entre professores e alunos. Há uma valorização de abordagens educacionais que propiciem o desenvolvimento de conhecimentos compartilhados. A LSP é uma dessas abordagens: abre espaço para as experiências e os interesses dos alunos, fazendo com que os conteúdos curriculares sejam mais significativos para eles.

Esse tipo de abordagem representa também uma espécie de desafio tanto para professores quanto para alunos. Ambos vêm de uma tradição de aulas expositivas, acostumados com a relação assimétrica entre eles. Nos cursos LSP é preciso que ambos tenham coragem para assumir novos papéis. O professor precisa aceitar a sua necessidade de compartilhar com os alunos o poder em sala de aula. Precisa encarar com naturalidade o fato de ter de abrir espaço para o conhecimento técnico dos alunos no desenvolvimento das aulas. Precisa aceitar que ele não é o único possuidor do conhecimento significativo.

Por sua vez os alunos precisam deixar de lado a sua posição tradicionalmente passiva na sala de aula – de somente receber o conhecimento do professor –, e desenvolver uma disposição para participar ativamente das aulas de forma constante, contribuindo mediante o compartilhamento do seu conhecimento técnico. É preciso que o aluno conheça e entenda o tipo de didática educacional em que está envolvido para aceitar a função do professor, cumprir a sua própria função e aproveitar ao máximo o curso, que é totalmente voltado para as suas necessidades.

Enfim, a abordagem LSP é um convite para que se destruam preconceitos ligados sobretudo à relação professor-aluno e às funções que esses dois sujeitos devem assumir no processo educacional, e para que o ensino/aprendizagem de línguas não se resuma à tríade língua comum-literatura-cultura.

ABSTRACT: In questo articolo presentiamo i risultati di una ricerca di base etnografica sul rapporto professore-allievo in un corso di italiano con obiettivi accademici; identificazione di alcuni effetti di questo rapporto sul processo di istruzione/aprendimento; identificazione di strategie pedagogiche utilizzate in questo contesto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: istruzione/aprendimento; italiano língua straniera/italiano con obiettivi accademici; relazione professore-allievo.

Referências Bibliográficas

- BALBONI, Paolo. (2002). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- . (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- BLOOR, M.; BLOOR, T. (1986). *Languages for Specific Purposes: practice and theory*. CLCS Occasional Paper, nº 19, Autumn.
- CILIBERTI, Anna. (1981). *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*. Bologna: Zanichelli.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (2003). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1987). *Common knowledge*. Londres: Routledge.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- MACHADO, R. (1995). "Introdução." In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (2002). *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas: Mercado de Letras.
- . *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Revista D.E.L.T.A., vol. 10, nº 2, 1994.

- RIBEIRO, Luiz Freire. *A relação de poder na sala de aula: em busca de positividades*. Dissertação de Mestrado. Natal – RN, 2001.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (organizadoras) (1998). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- TRONCARELLI, D.; VANNINI, E. (a cura di). (1995). *L'arte del costruire*. Guida per l'insegnante. Roma: Bonacci.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem*. São Paulo: Scipione.
- . (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.



Equivalência terminológica gramatical entre o português e o italiano

Paola Giustina Baccin

RESUMO: Apesar de semelhantes, as estruturas gramaticais do italiano e do português são diferentes. Portanto, a equivalência terminológica apresenta uma simplicidade aparente. Há termos que correspondem perfeitamente nas duas línguas; há outros, cujos significados coincidem apenas parcialmente e há conceitos inexistentes em um dos sistemas. A semelhança no nível do significante não significa que há equivalência no nível do significado.

PALAVRAS-CHAVE: lexicologia bilíngüe; dicionário didático; língua italiana, terminologia gramatical bilíngüe.

Italiano e Português: duas línguas neolatinas, com estruturas gramaticais semelhantes e terminologias correspondentes. À primeira vista, a equivalência terminológica de termos gramaticais não apresenta nenhum problema:

soggetto = sujeito

verbo = verbo

fonema = fonema

pronome = pronome

aggettivo = adjetivo

Uma breve reflexão comprova um princípio da correspondência lexical entre dois sistemas lingüísticos: semelhanças no nível do *significante*, não constituem uma correspondência ideal, absoluta no nível do *significado*.

A presente pesquisa surgiu do trabalho de tradução para o português da *Grammatica Italiana di Base* (Trifone e Palermo: 2000) e constitui a reflexão inicial para

a nossa pesquisa de pós-doutorado. Portanto, nosso objetivo nesse artigo é o de chamar a atenção dos profissionais na área do ensino do italiano para o cuidado no momento de estabelecer as equivalências terminológicas nas duas línguas. Esse problema surge, por exemplo, ao descrevermos, em português, os programas oficiais para os cursos de língua italiana ou quando os alunos precisam confrontar um determinado conceito em sua língua.

A *Grammatica Italiana di Base* é constituída por 14 capítulos que tratam dos seguintes assuntos: *suoni e lettere; l'articolo; il nome; gli aggettivi qualificativi; gli aggettivi pronominali; i pronomi personali, relativi, allocutivi, doppi; il verbo; l'avverbio; la preposizione; la congiunzione; l'interiezione; la frase semplice; la frase complessa e la formazione di parole.*

Já no primeiro capítulo, observamos a dificuldade em estabelecer, para a terminologia da fonética e da fonologia, alguns termos equivalentes em português. Nesse campo, temos a contribuição do Professor Maurizio Babini que em seu livro *Fonética, fonologia e ortoépia da língua italiana* (São Paulo: Annablume, 2002) estabelece algumas correspondências, como por exemplo, para o termo *approssimante*. Na *Grammatica Italiana di Base* temos:

Le semiconsonanti sono definite *approssimanti* perché nel pronunciarle la lingua si avvicina agli organi fonatori senza però toccarli. L'italiano ha un'approssimante palatale /j/ e un'approssimante labiovelare /w/. (Trifone e Palermo: 2000, 3)

Para estabelecer os equivalentes, adotamos o seguinte procedimento:

1. procuramos os equivalentes nos dicionários da língua portuguesa (Aurélio e Houaiss);
2. verificamos nas gramáticas da língua portuguesa as definições dos conceitos (Bechara: 2004 e Cunha e Cintra: 2001);
3. estabelecemos as equivalências dos sememas nas duas línguas;
4. em caso de dúvidas, consultamos outras obras da área de lingüística (v. bibliografia).

Portanto:

Consoante aproximante. E. Ling. 1. Aquela em que a obstrução à passagem do ar é mínima, e não produz fricção. [Tb. se diz apenas aproximante.] (Aurélio)

Em Houaiss, Bechara (2004) e Cunha e Cintra (2001) não consta.

Uma vez que encontramos apenas uma definição nos documentos, e não pudemos estabelecer uma correspondência precisa entre os sememas nas duas línguas, consultamos outras fontes:

As *semivogais* e as *semiconsoantes* representam uma classe intermediária entre a das consoantes e a das vogais. A vibração das cordas vocais encontra no conduto vocal menos obstáculos para as vogais, e mais para as consoantes. Dizemos que os articuladores tendem a se aproximar de uma zona de articulação consonântica, sem jamais atingi-la. Por essa razão, os chamamos de *aproximantes* (*aprossimanti*) ou *glides*. Conseqüentemente, utilizaremos o termo aproximante para englobar, às vezes, a classe das semiconsoantes e das semivogais. (Babini, 2002:31)

Voltamos, então às obras de referência e confirmamos:

glide. “[Ingl., ‘deslize’.] S. m. E. Ling. 1. Som de transição produzido enquanto os órgãos do trato vocal preparam a articulação do som seguinte. 2. Semivogal.” (Aurélio)

glide. Substantivo masculino. Rubrica: fonética. **1.** som de transição, não distintivo, produzido pela passagem dos órgãos fonadores e articuladores de uma posição para outra (p.ex., na fala carioca, entre uma vogal e uma chiante final é pronunciada a semivogal [i], que é um *glide*: n[ói]s ‘nós’, p[ai]s ‘paz’ etc., por influência da chiante que, como o [i], é pronunciada perto do palato duro) **2** m.q. *semivogal* (Houaiss)

glide. Ao contrário dos fonemas líquidos, que são *complexos* (vocálicos e consoânticos, simultaneamente), as semivogais e semiconsoantes são *fonemas neutros* (*nem* vocálicos *nem* consoânticos). É o que os define como *transições*, *passagens*, *glides*. Por esse motivo, os fonemas neutros /w/ (dito “uau”) e /j/ (dito, impropriamente, “iod”), aparecem nos ditongos e tritongos do português, junto a uma vogal que faz de centro da sílaba. (Lopes, 2000: 104)

A equivalência fica estabelecida da seguinte forma: *aprossimante* = glide; (consoante) aproximante.

Para os termos italianos *semiconsonante* e *semivocale*, a equivalência não é tão simples. Apesar de termos em português, no nível do significante, os correspondentes *semivogal* e *semiconsoante*, esses termos possuem, nas duas línguas, traços distintivos (sememas) diversos no nível do significado.

Le *semivocali* e le *semiconsonanti* si producono quando l'aria incontra un ostacolo più lieve di quello che dà luogo alle consonanti, ma più forte di quello che dà luogo alle vocali. (Trifone e Palermo: 2000:2)

O conectivo *e* usado no parágrafo acima nos informa que se trata de dois termos distintos. Efetivamente, encontramos essa distinção nas gramáticas e nos dicionários italianos:

La *i* e la *u* dei dittonghi discendenti vengono chiamate *semivocali* per distinguerle dalle semiconsonanti *i /j/* e *u /w/* dei dittonghi ascendenti. Le prime, infatti, sono più vicine delle seconde al suono vocalico, e possono anzi considerarsi delle semplici *varianti di posizione* (v. 17.1.1) dei fonemi */i/* e */u/*. (Dardano e Trifone: 1997: 677)

Em português, seguindo o procedimento que estabelecemos acima, encontramos para o termo *semivogal* as seguintes definições:

[De semi- + vogal.] S. f. E. Ling. 1. Cada uma das vogais *i* e *u* quando, juntas a outra vogal, com ela formam uma sílaba. P. ex.: O *i* das palavras herói (he-rói) e Mário (Má-rio), e o *u* das palavras troféu (tro-féu) e quadro (qua-dro). 2. Som que, embora ocupe uma das margens da sílaba como uma consoante, é foneticamente semelhante a uma vogal; semiconsoante. [Sin. (ingl.), nesta acepç.: glide.]. (Aurélio)

Substantivo feminino. Rubrica: fonética, fonologia. Som da fala ou fonema que apresenta um grau de abertura do canal bucal menor do que o das vogais e maior do que o das consoantes, e que ocorre no início ou fim da sílaba, nunca no meio (as mais comuns são as semivogais altas fechadas *i* e *u*, em *quadro*, *pau*, *pai*); *glide*, semiconsoante, vogal assilábica. (Houaiss)

Chamam-se *semivogais* as vogais *i* e *u* (orais ou nasais) quando assilábicas as quais acompanham a vogal numa mesma sílaba. Os encontros vocálicos dão origem aos ditongos, tritongos e hiatos. Representamos as semivogais *i* (*e*) por */y/* e *u* (*o*) por */w/*. (Bechara: 2004:66)

Entre as vogais e as consoantes situam-se as semivogais, que são os fonemas /i/ e /u/ quando, juntos a uma vogal, com ela formam sílaba. Foneticamente estas vogais assilábicas transcrevem-se [j] e [w]. (Cunha e Cintra: 2001: 31)

Para o termo *semiconsoante* encontramos as seguintes informações:

[De semi- + consoante.] S. f. E. Ling. 1. Semivogal (2). (Aurélio)

Substantivo feminino. Rubrica: fonética, fonologia. m.q. *semivogal*. (Houaiss)

Em Bechara (2004) e Cunha e Cintra (2001) não consta.

Em italiano, portanto, o termo *semiconsonante* é usado, principalmente, para indicar as semivogais quando estas precedem a vogal, formando um ditongo crescente (*ditongo ascendente*). O termo *semivocale* denomina as semivogais *i* e *u* nos ditongos decrescentes (*ditongo discendente*). Em português, não ocorre essa distinção terminológica.

Seguindo o mesmo procedimento, observamos que essas variações ocorrem em muitos termos gramaticais. O termo *adjetivo*, por exemplo, aparentemente não apresenta nenhuma dificuldade de equivalência e corresponde ao português *adjetivo*.

1. *aggettivo determinativo ou pronominale* ≈¹ adjetivo determinativo ou pronominal;
2. *aggettivo di relazione* ≈ adjetivo de relação;
3. *aggettivo qualificativo* ≈ adjetivo qualificativo.

Quando chegamos ao *aggettivo pronominale* verificamos que em português não há o termo *adjetivo pronominal*, por mais que o decalque pareça possível. Vejamos a definição de *aggettivo pronominale* em Trifone e Palermo (2000: 80):

Gli *aggettivi pronominali* sono così chiamati perché, a differenza degli aggettivi qualificativi, possono avere anche valore di pronome: *il mio* (= adjetivo) *quaderno è bianco*, *il tuo* (= pronome)

1. Usamos o símbolo ≈ para indicar equivalência.

è rosso; voglio questo (= *aggettivo*) *libro, non quello* (= *pronome*). Sono denominati anche *aggettivi determinativi* perché specificano il nome precisandone una característica: il possessore, la posizione nello spazio, la quantità, la qualità, il numero.

Em português esse conceito diz respeito aos *pronomes adjetivos*:

p. adjetivo. Rubrica: gramática. Pronome que modifica um substantivo (claro ou oculto), dando idéia de posse, de localização espacial ou temporal, de quantidade indeterminada, de indefinição etc. (p.ex.: *meu, teu, seu, este, esse, aquele, algum, nenhum, certos, vários, um* etc.). (Houaiss)

Em português, temos *pronomes substantivos* e *pronomes adjetivos*:

Os pronomes substantivos aparecem isolados na frase, ao passo que os pronomes adjetivos se empregam sempre junto de um substantivo, com o qual concordam em gênero e número. Assim, nas frases: *Lembranças a todos os teus*. (E. da Cunha, OC, II, 646.) [e] *Teus olhos são dois desejos*. (R. Correia, PCP, 109.) a palavra *teus* é pronome substantivo, na primeira, e pronome adjetivo, na segunda. (Cunha, 2001:273)

Bechara (1999:163) considera que

o pronome pode aparecer em referência a substantivo claro ou oculto: *Meu* livro é melhor que o *teu*. *Meu* e *teu* são pronomes porque dão idéia de posse em relação à pessoa do discurso [...]. Ambos os pronomes estão em referência ao substantivo *livro* que vem expresso no início, mas se cala no fim por estar perfeitamente claro ao falante e ouvinte. Esta referência a substantivo caracteriza a função *adjetiva* ou de *adjunto* de certos pronomes. Muitas vezes, sem que tenha vindo expresso anteriormente, dispensa-se o substantivo, como em: Quero o *meu* e não o *seu* livro (onde ambos os pronomes possessivos são adjetivos).

Na tradução da gramática, optamos pela criação do decalque “adjetivo pronominal”, indicado entre aspas e com a ressalva acima em nota, para facilitar ao leitor a relação com o termo em italiano.

Essas reflexões nos motivaram a elaborar um glossário italiano-português, que contemple não apenas a tradução da terminologia gramatical, mas que, por meio de definições e exemplos, esclareça ao professor de língua as diferenças entre os dois sistemas lingüísticos.

ABSTRACT: Sebbene siano somiglianti, le strutture grammaticali dell'italiano e del portoghese sono differenti. Per questo, l'equivalenza terminologica presenta una semplicità solo apparente. Ci sono termini che corrispondono perfettamente nelle due lingue; altri il cui significato coincide solo parzialmente e ci sono concetti inesistenti in uno dei due sistemi. La somiglianza a livello di significante non significa che ci sia equivalenza a livello di significato.

PAROLE CHIAVE: lessicologia bilingue; dizionario didattico; lingua italiana, terminologia grammaticale bilingue.

Bibliografia

- BABINI, M. *Fonética, fonologia e ortoépia da língua italiana*. São Paulo: Annablume, 2002.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CUNHA, C. e CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DARDANO, M. e TRIFONE, P. *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 1997.
- TRIFONE, P. e PALERMO, M. *Grammatica italiana di base*. Bologna: Zanichelli, 2000.

Italiano em São Paulo





Italiano a São Paulo: lingua materna, etnica, o lingua straniera da imparare e da insegnare? Come insegnarla?

Loredana Caprara
Olga Alejandra Mordente

ABSTRACT: L'italiano in Brasile, da lingua materna e etnica, sempre più si trasforma in lingua straniera da imparare non più in famiglia, ma attraverso corsi formali, in scuole e università. Si pone il problema di una adeguata formazione culturale e linguistica dei professori, a cui i corsi universitari attuali riservano, a nostro giudizio, un insufficiente numero di ore di insegnamento. Si riflette sulle possibilità di ampliare l'offerta di ore di lezione complementari per favorire una migliore assimilazione linguistica e culturale, attraverso conversazione e lettura, e arrivare ad un insegnamento più ampio e più ricco.

PAROLE CHIAVE: immigrazione; cultura; lingua materna/ etnica/ straniera; apprendimento e insegnamento; italiano parlato e scritto; lettura.

1 Riflessioni generali: lingua materna (Loredana Caprara)

Spesso si afferma che l'italiano è una lingua di immigrazione, ancora molto parlata e visibile a São Paulo, nella capitale e nello stato, come pure in altri stati del Brasile. Affermazione che sembrerebbe confermata dalla presenza nella città di São Paulo, nell'interno dello stato e in altre città brasiliane, di un certo numero di cittadini italiani e di milioni di oriundi, di numerose entità e associazioni italiane o italo-brasiliane, di manifestazioni culturali e, inoltre, dalla vistosa esposizione nelle strade cittadine di insegne di negozi, officine artigianali, pizzerie e ristoranti con nomi italiani.

Da questa realtà, come ricercatori del Programma di *Pós-graduação* di Italiano della USP, siamo stati indotti ad un'inchiesta – *Italiano degli italiani di São Paulo* – in corso da diversi anni e interessata, prima, all'italiano parlato nella capitale paulista da una fascia di immigrati colti degli anni '60 e '70, poi all'italiano di altri gruppi socioculturali nella capitale e in altri centri dell'interno dello Stato e,

infine, in altre città brasiliane. Tale gruppo di ricerche però, fra altre cose, indica la fase calante che attualmente l'italiano sta attraversando come lingua materna o etnica. Risultati confermati da innumerevoli relazioni orali di immigrati degli anni immediatamente successivi alla seconda guerra, raccolte dai ricercatori, sulla presenza dell'italiano nella capitale paulistana, in quel tempo molto diffusa ed oggi, in confronto, molto diminuita.

Ciò è dovuto all'esaurimento del flusso migratorio per il rientro in patria o il trasferimento in altri paesi di molte consociate di industrie italiane, e all'età avanzata degli italiani all'estero qui residenti dagli anni '60/'70. Rimangono i figli e i nipoti che, anche se nati in Italia, non hanno lo stesso dominio e sicurezza della lingua dei genitori o dei nonni, e, soprattutto, per aver studiato all'estero, hanno scarse nozioni di cultura italiana. Difatti l'italiano come lingua familiare non regge molto e raramente i giovani sono spinti dalla famiglia ad uno studio serio della lingua e della cultura di origine. Le molte iniziative di entità italiane o finanziate dall'Italia, lo sforzo di scuole e università brasiliane e, negli ultimi anni, il contributo dei programmi televisivi di RAI International non sono sufficienti ad assicurare una soddisfacente ricarica della conoscenza dell'universo culturale e linguistico italiano.

Per il mantenimento spontaneo della lingua italiana in Brasile, più che sulle famiglie degli italiani immigrati in altri tempi, oramai si deve far conto soprattutto sulla RAI e sull'Internet, ambedue di grande aiuto a chi già conosce in parte la lingua, per approfondimenti linguistici e lessicali e per l'aggiornamento continuo su lingua, costumi e comportamenti degli italiani di oggi. Efficaci soprattutto i telegiornali e i grandi dibattiti socioculturali e politici (da *Ballarò a Porta a Porta*, al *Caffè* ecc.) che, in alcuni periodi, RAI International presenta quotidianamente in orari accessibili. I film italiani raramente si vedono in Brasile, tranne che in esibizioni speciali a cui non tutti possono partecipare. A ciò si aggiungono viaggi e soggiorni in Italia più o meno lunghi, per chi può permetterseli. Scarse purtroppo le borse di studio per studenti e professori. Numerosi i corsi di lingua, alcuni sovvenzionati dall'Italia, diretti a discendenti di italiani e a brasiliani di diverse origini, ma limitati ai primi livelli di conoscenza della lingua.

Tutto ciò, come si diceva, non basta e soprattutto non basterà in un futuro prossimo a mantenere vive in Brasile lingua e cultura italiana a un livello più alto di quello della comunicazione quotidiana. E come ben dice uno spot televisivo di RAI International volto alla diffusione della lingua, *la lingua italiana... è un modo di vivere e di pensare... uno strumento per comunicare con l'arte e la cultura*. È o dovrebbe essere perché con una lingua solo colloquiale è difficile comunicare con arte e cultura.

2 Italiano, lingua etnica o/e lingua straniera

Abbiamo visto che le nuove generazioni di italobrasiliani si sono assimilate ai brasiliani a tal punto che usano poco l'italiano in famiglia e di rado lo studiano formalmente a scuola o all'università. Se ancora parlano italiano, figli, nipoti e discendenti di italiani spesso lo fanno in una lingua progressivamente sempre più povera e semplificata. Dopo quattro o cinque decenni, le prime generazioni che hanno studiato in Italia fino all'università parlano un italiano semplificato, familiare e quotidiano, con residui regionali. Chi era meno scolarizzato e soprattutto le seconde e, in alcuni casi, le terze generazioni, se riescono ad esprimersi in modo comprensibile, presentano difficoltà lessicali e sintattiche molto maggiori. Poi, via via, la lingua degli oriundi è ridotta a frammenti di frasi e ad espressioni che potremmo definire folcloriche. All'università (USP) spesso constatiamo che figli di immigrati italiani o di italiani all'estero, quando studiano Lettere e Lingue straniere, preferiscono scegliere l'inglese piuttosto che l'italiano. Il poco italiano che conoscono, quando lo conoscono, è sufficiente, secondo loro, per capire quello che viene detto in famiglia, che è trasmesso alla televisione via RAI International, per comunicare al telefono con i parenti lontani, oppure in occasione di un viaggio turistico alla terra d'origine. Non hanno l'abitudine di leggere libri italiani. Di rado si rendono conto di quanto la loro comprensione sia approssimativa e il loro modo di esprimersi limitato e scorretto. La ragione addotta è che l'italiano è una lingua secondaria nell'attuale mondo globalizzato, una lingua che poco li potrà aiutare per

inserirsi professionalmente. Difficilmente intravedono l'obiettivo culturale che dovrebbe caratterizzare l'apprendimento dell'italiano. Mi riferisco all'opinione di una maggioranza contattata nel corso della nostra ricerca, che dice di essere ancora legata all'Italia, di desiderar di conoscere il paese di origine, ma che per quanto riguarda la lingua si accontenta di approssimazioni pseudocolloquiali.

3 L'insegnamento della lingua

In queste condizioni non pare probabile che l'uso di lingua e cultura italiana si mantenga vitale ancora per molto tempo senza un intervento massiccio dell'insegnamento formale, rivolto sì ai discendenti di italiani, ma anche a tutti i brasiliani desiderosi di conoscere l'Italia, la sua cultura e la sua lingua e, magari, di insegnarla. Non diciamo niente di nuovo, dato che i numerosi recenti interventi di istituzioni di insegnamento brasiliane e italiane, con contributi finanziari dell'Italia o senza di essi, confermano la visione che abbiamo del processo in atto di perdita e di riappropriazione linguistica tramite l'insegnamento formale.

Anche nelle scuole pubbliche brasiliane, che pure hanno da tener conto della pluralità etnica e culturale della popolazione scolastica locale, l'italiano, insieme ad altre lingue (CELs) o da solo (scuole municipali), ha avuto un incremento rilevante in seguito all'interessamento di associazioni di professori, come l'APIESP a São Paulo, l'ABPI in ambito nazionale brasiliano, e di vari Consoli italiani, da Canavesio a Cortese a Bertinetto. Per merito di tutte le entità interessate, molti nuovi corsi di italiano si sono aperti nelle scuole municipali e statali, elementari e medie, inseriti nel curriculum o in Centri di Lingue, per non parlare dei corsi liberi presso associazioni regionali o culturali italo-brasiliane o altre entità private di vario ordine e grado. Questi corsi sono di somma importanza dato che creano una base di apprendimenti indispensabili su cui dovrebbe fiorire più tardi, all'università, la conoscenza più approfondita di cui stiamo parlando.

Difatti al corso di italiano dell'Università di São Paulo, da alcuni anni a questa parte, si nota un interesse crescente degli studenti per l'insegnamento dell'italiano,

proprio in seguito all'aumento dei corsi di lingua in città, che ha aperto un più vasto campo di lavoro. Nella stessa Università i corsi di "extensão" linguistica impiegano come professori studenti di "Pós-Graduação". Lo stesso si può dire degli studenti dei Campi dell'UNESP di Araraquara, Assis e São José do Rio Preto dove si insegna italiano in corsi di laurea e si formano professori che spesso possono impiegarsi in scuole pubbliche o private o nelle università stesse in cui hanno studiato, visto che anche nell'interno dello stato di São Paulo è diffuso l'insegnamento della lingua italiana in vari tipi di scuole e di Associazioni e aumenta la richiesta di professori con titolo accademico ufficiale.

L'obiettivo dunque si sposta dall'italiano, lingua di immigrati o comunque lingua etnica, all'italiano come lingua straniera, dall'apprendimento in famiglia o per interesse familiare, allo studio formale e alla possibilità di impiego nell'insegnamento della lingua.

Come si diceva i corsi di italiano da parecchi anni sono in aumento, specie i corsi nelle scuole pubbliche e quelli liberi delle Associazioni. Però, si nota anche uno scadimento del livello delle prestazioni linguistiche. Tutti questi corsi affrontano dignitosamente le prime difficoltà di pronuncia, lessicali e grammaticali, soprattutto a livello orale, e di conversazione colloquiale. Lì spesso si fermano, nella convinzione che il perfezionamento verrà da solo, con l'uso, l'ascolto e la lettura, che a questo modo però non viene né suggerita né valorizzata.

È il pubblico degli studenti, si dice, ad esigere, con le prime nozioni di una lingua, l'enfasi sull'abilità colloquiale. Ed è sui metodi relativi a queste prime nozioni, fondamentali ma non sufficienti, che la linguistica applicata sviluppa tante interessanti teorie. Ciò in un certo senso giustifica il ripetersi di questi atteggiamenti d'insegnamento nei corsi universitari, almeno nella loro prima fase, considerando che per gli studenti universitari, tranne che per l'inglese, non è richiesta nessuna base preliminare di conoscenza della lingua da studiare. In questo senso gli studenti universitari sono equiparati agli studenti dei corsi liberi. Ciò pone vari problemi, sia per quelli che hanno già studiato l'italiano nella scuola elementare e secondaria e che si annoiano a marcare il passo, sia per quelli che, arrivando del tutto vergini alle

lezioni universitarie di italiano, devono affrettarsi in un apprendimento linguistico che richiederebbe tempi di assimilazione più lunghi. I professori a loro volta procedono sulla base della loro preparazione precedente, impegnandosi maggiormente volta a volta nella preparazione di base, importantissima, o nel perfezionamento successivo indispensabile. Una novità relativamente recente – tranne forse che per l'area del diritto – è l'insegnamento della lingua per scopi speciali sotto forma di lingua strumentale, soprattutto come lettura a livello professionale o accademico. È un tipo di insegnamento per cui il docente ha bisogno di una preparazione supplementare, non tanto per poter conoscere campi lessicali che gli sono estranei, quanto per saper come procedere didatticamente.

Ritornando al nostro argomento principale, altre lingue contornano il problema dell'orario limitato per una loro tradizione di insegnamento da sempre più approfondito e più attento alla precisione lessicale, alle forme idiomatiche, a modi di espressione più sostenuti e alla varietà, vivacità e fluidità del discorso. Gli studenti che non riescono a mantenere il passo sanno di dover frequentare corsi di sostegno, extracurricolari nell'università stessa, o, magari, fuori dall'università. Ma, a differenza di queste lingue, l'italiano è considerato un lingua facile, e nei corsi di italiano difficilmente è negato il voto minimo del cinque o si esige la frequenza di corsi supplementari.

È comprensibile che gli studenti, anche se universitari, non si rendano conto di quanto la loro comprensione e abilità di produzione rimanga in superficie, limitata ai registri di uso più comune del parlato e dello scritto. Molti di loro diventeranno professori e insegneranno solo questi registri iniziali della lingua, avvicinandosi agli altri in modo approssimativo. E a questi insegnanti si affida il futuro dell'italiano in São Paulo e in Brasile.

4 Lingua e cultura

La lingua – tutti lo sanno – è cultura, anche se è evidente che la cultura non è limitata alla lingua, né alla letteratura il cui studio nelle università completa lo

studio linguistico. Tutti sanno anche che la lingua si sviluppa parlando, ascoltando e dialogando e, quando le occasioni di parlare sono scarse, insistendo nell'ascolto, ora che abbiamo la RAI, e leggendo, soprattutto leggendo testi diversi, di argomenti differenti atti ad ampliare il lessico e l'uso di vari registri, una lettura che non esclude, anzi valorizza, l'aspetto dell'intrattenimento, per un approccio più ampio e duraturo. Ascoltare programmi televisivi scelti e soprattutto leggere richiede una cultura adeguata che gli studenti universitari dovrebbero avere, e, se si propongono di insegnare, è una priorità. Sembra assurdo sentire il bisogno di esplicitare questa esigenza per studenti di Lettere che si avviano a diventare professori. Ma non lo è.

È necessario ripetere sempre che la cultura, specie per l'italiano che, per tanti secoli, più che parlato è stato una grande lingua letteraria, cioè scritta, deve essere fondata in gran parte sul costume di leggere: leggere giornali, riviste, saggi e opere letterarie, moderne e anche antiche. Leggere per piacere, abbiamo detto, e, allo stesso tempo, per approfondire la conoscenza della lingua. La letteratura ancora è la vetrina migliore della lingua di un paese. L'abitudine di leggere quotidianamente – in un paese come il Brasile, tanto distante dall'Italia, dove, per forza di cose, i contatti diretti con italiani nati e colti sono rari –, anche nell'epoca della globalizzazione, della televisione e dell'internet, continua ad essere il veicolo principale di un apprendimento linguistico ampio e approfondito. Con la lettura è possibile riascoltare le voci di grandi pensatori, scrittori e poeti, tramandateci attraverso i secoli nel loro peculiare modo di esprimersi. La lettura ha il vantaggio di poter essere ripetuta. Nel leggere e rileggere lo stesso testo fino a conoscerlo a fondo, quasi parola per parola, si imparano i segreti della lingua. Le parole che non si conoscono si possono cercare nel vocabolario, col vocabolario si può indagare il cambiamento del loro significato attraverso il tempo. La voce del testo diviene parte integrante del sistema linguistico da assimilare. Riflettendo, ci rendiamo conto di quanto certe voci ormai antiche hanno contribuito a formare l'italiano che ancora oggi in Italia si parla e si scrive. Le voci del passato usano un linguaggio differente da quello di oggi, un linguaggio che, anche se riusciamo a capirlo, non è così ovvio come potrebbe sembrare. La lingua, si sa da sempre e già Dante ce lo diceva nel *De Vulgari Eloquentia*, è in

continua trasformazione e continuamente si rinnova. Per quanto l'italiano, fino a metà del secolo XIX, si sia trasformato meno rapidamente e radicalmente di tante altre lingue per la sua condizione di lingua soprattutto scritta, basata sull'imitazione dello scritto precedente, ora, da per lo meno sessant'anni a questa parte, ha ritrovato un ritmo molto rapido di evoluzione. Molte parole antiche, però, non sono sparite e si continuano ad usare, non più con la frequenza di un tempo, né con lo stesso esatto significato. Molte volte, ora, suonano o troppo raffinate o ironiche. E, di volta in volta, dobbiamo renderci conto di che cosa davvero vuol dire chi le usa. Recentemente, tanto per fare un esempio a livello degli ascoltatori della RAI, in un programma televisivo, il conduttore, Corrado Augias, ha fatto ridere la platea ricordando "le terga" degli illustri visitatori che si erano seduti sulle poltrone in sala. Illustri i visitatori, illustri anche i sederi. Per uno straniero parole così poco usuali suonano ostiche e incomprensibili, la risata, assurda. Ad usare parole antiche, se non sa bene come farlo, lo straniero rischia di dire cose che non vorrebbe dire e, leggendo o ascoltando, di non capire o capire il contrario di quello che l'autore ha voluto comunicare. Non per niente l'ironia è il banco di prova della conoscenza di una lingua. Ma è un banco di prova usato comunemente in Italia anche tra persone di media cultura.

Se vogliamo limitarci alla letteratura studiata nelle università, ma non sempre a livello linguistico, dobbiamo essere consapevoli di come essa non sia caratterizzata dai contenuti. È prima di tutto la forma linguistica di tali contenuti. I contenuti in sé potrebbero essere espressi in forme non letterarie, magari attraverso immagini, quadri esplicativi, un filmato, ecc.

Le voci degli scrittori vanno lette, studiate, meditate, rilette, gustate, confrontate fra loro per capire i cambiamenti avvenuti nella lingua, ma soprattutto vanno amate perché possano rivivere e dialogare con noi a distanza di tempo, fino a diventare parte di noi e del nostro modo di sentire e di esprimerci, sia che parliamo seriamente sia che abbiamo intenzione di sorridere e scherzare. Per permetterci di conoscere, attraverso le parole, ma al di là di esse e al di là del loro tempo, una cultura che è alla base della cultura dell'italiano di oggi, di quell'italiano attuale che ci si propone

di insegnare. I professori di lingua, anche quelli dei corsi liberi, dovrebbero avere un'idea di questi processi. Invece, spesso, nei corsi delle Associazioni e anche in molti altri mostrano i limiti di una cultura poco approfondita. Magari hanno buone intenzioni, vorrebbero svecchiare la lingua o recuperare radici etniche e tradizioni che motivino un pubblico ampio, estraneo alle esigenze dell'Accademia, e non si rendono conto di quanto certe radici siano frammentarie, date le vicissitudini storiche e linguistiche della penisola italiana, e di come non possano da sole suggerire un valido modello da imitare. Soltanto la lingua letteraria per secoli in Italia è stata elemento di unione e di coesione tra le varie regioni e i vari stati italiani e, anche dopo l'unificazione del paese, ha continuato ad esercitare tale funzione unificatrice nell'immaginario della maggior parte degli italiani, laureati o no, fino ad arricchirsi nei domini prima occupati dai vari dialetti e dalle espressioni regionali, per trasformarsi infine in lingua comune parlata da tutti. Una lingua che permette non solo sfumature regionali, ma anche allusioni colte, nello scritto e nel parlato. Una lingua, come abbiamo visto, oramai ampiamente usata e comprensibile alla grande maggioranza degli italiani del nord, del centro e del sud, per stare ai risultati dell'ampia ricerca di De Mauro sull'italiano parlato (De Mauro, 1993).

5 Motivazioni culturali dell'apprendimento

Le testimonianze delle interviste alle differenti categorie di immigrati di São Paulo (città e stato), raccolte nella nostra inchiesta, in gran parte confermano quello che si è detto: da un certo conservatorismo linguistico alla perdita di fluenza, di ricchezza e di precisione lessicale. Il loro discorso, nel migliore dei casi, procede lineare ma anonimo, privo di quella vivacità che troviamo in testimonianze parallele italiane (De Mauro, 1993, Trascrizioni LIP) e privo di quelle allusioni culturali comuni persino alla televisione. Tuttavia, le interviste ci dicono altre cose interessanti, per esempio che anche quelli che, all'epoca dell'emigrazione, più che italiano parlavano dialetto, avevano però un ideale linguistico unitario. Nelle loro valigie, di cuoio o di cartone, secondo la classe sociale a cui appartenevano, portavano dei libri per

sé e per i figli. Alcuni di loro portavano qualche classico, altri, i Vangeli, qualcuno, *il Cuore*, altri soltanto il sussidiario della scuola elementare (Testimonianze di Pedrinhas Paulista). Tutti conservavano nella memoria – anche se erano operai e contadini semianalfabeti – per lo meno i nomi dei grandi poeti e scrittori italiani come referenza di identità. Una referenza che li riempiva di orgoglio e manteneva alta la loro autostima pur in mezzo alle difficili condizioni da affrontare in terra di immigrazione.

Questi sentimenti di orgoglio delle origini e di autostima, dovuti a una cultura posseduta o idealizzata, ancor oggi devono servirci di riferimento e motivazione per l'insegnamento dell'italiano. E, se vogliamo attrarre molti giovani allo studio della nostra lingua, dobbiamo insistere su una motivazione culturale e letteraria, non solamente etnica. Figli, nipoti di italiani e oriundi in generale devono sentirsi orgogliosi della cultura da cui provengono e desiderare di parteciparvi apprendendola sempre meglio. Per non parlare dei brasiliani che scelgono l'italiano mossi, molte volte, dal desiderio di capire in che cosa la cultura italiana attuale si differenzia da quella di altri paesi, fino a scoprire che la differenza è data da un particolare tipo di tradizione culturale che si riflette in modi originali in opere e artefatti anche modernissimi. Sempre alla televisione, ultimamente lo scultore Pomodoro, ben conosciuto anche in Brasile, parlava del suo *riappropriarsi dell'antico per trasformarlo in modernità*. Dal dibattito successivo si ricavava che la norma che regge gran parte della cultura italiana, inclusa la lingua, è proprio quella di trasformare la tradizione in modernità (*Il caffè*). Questo solo per ribadire che, se accettiamo la premessa che la cultura italiana attuale di maggior successo ha radici intessute di tradizione, non possiamo poi limitare l'insegnamento della lingua alla sola contemporaneità. Anche i corsi di lingua devono dunque aver chiaro tale presupposto e attuare a vari livelli culturali, da quelli iniziali più semplificati per permettere ai discenti di dire le prime parole, a quelli avanzati che affondano le radici nella molteplice cultura del paese.

Compito dei corsi di lingua è insegnare che lingua è cultura, mostrare gradualmente quale tipo di cultura essa rappresenta e in che modo lo fa. Primi fra tutti,

devono far questo i corsi universitari che, fra l'altro, preparano i futuri professori. Per tutti vale l'impegno di uno studio che trovi il suo *input* nella lettura. La passione per la lettura deve essere coltivata quotidianamente. Questo non vuol dire abbandonare lo studio del parlato e il dialogo costante del professore con gli alunni e degli alunni tra loro. Vuol dire piuttosto che, per lo meno in certe sedi e ad un certo livello dell'insegnamento, sarà bene parlare di libri, dei libri letti per studio e per piacere, discutere, dibattere, analizzare il linguaggio, notare le differenze d'espressione nei vari personaggi di un romanzo e nei vari tipi di opere lette, confrontare il linguaggio dei libri e il linguaggio della televisione e, alla televisione, notare le differenze tra il linguaggio dell'intrattenimento, quello di un dibattito politico o culturale, di un telegiornale, ecc. Pratiche già in parte usate e poi spesso messe da parte, per mancanza di tempo vista la scarsità delle ore di lezione, ma a cui è necessario tornare, perché l'insegnamento metta radici profonde, tali da resistere al tempo che passa e acquisti uno strumento per rinnovarsi in modo continuo. Soltanto alunni che abbiano imparato ad amare la lingua nelle sue varietà parlate e scritte e nelle sue sfumature, e ad amare la lettura nella lingua che studiano, potranno far propria questa lingua, mantenerla attualizzata e a loro volta insegnarla con successo, creando in altri studenti lo stesso loro entusiasmo e la stessa motivazione allo studio e alla conoscenza.

6 Formazione dei futuri professori (Olga Alejandra Mordente)

Abbiamo visto che il compito delle Facoltà di Lettere in cui si insegna l'italiano in Brasile è quello di preparare professori e ricercatori ad alto livello. Ma la realtà che ci aspetta in classe è assai complessa. Molti studenti cominciano il corso senza aver mai avuto prima contatto con la lingua italiana né mai averla studiata a scuola o parlata in casa. Le sei ore settimanali di lingua nei due primi anni sono sufficienti per acquisire le conoscenze di base del parlato colloquiale, ma non permettono agli studenti di raggiungere una conoscenza approfondita della lingua scritta, essendo lo scritto una delle difficoltà più significative dell'apprendimento. Purtroppo, però,

gli studenti alla fine del corso di *Graduação* non riescono a distinguere bene tra uso scritto e uso parlato in modo da scrivere un testo sufficientemente corretto. Che cosa si intende per corretto? Imparare una lingua straniera presuppone sì conoscere e utilizzare correttamente le regole grammaticali e quelle lessicali, ma non solo questo. La conoscenza di una lingua richiede che lo studente oltre alla competenza linguistica (conoscenza delle regole grammaticali, del vocabolario, della fonetica, ecc.), possieda altre competenze, per esempio quella discorsiva, cioè la capacità di produrre testi coerenti e coesi non molto dissimili da testi prodotti in Italia in situazioni dello stesso tipo.

L'abilità discorsiva si fonda sulla competenza comunicativa, cioè sulla capacità di selezionare le forme (morfosintattiche e lessicali) che meglio si adattano agli scopi della situazione in cui il parlante stesso si trova. Ad esempio, è necessario sapere che usare come saluto di incontro "Ciao! Come stai?" può non essere appropriato in una situazione formale. Ma qui siamo ancora su un piano colloquiale di cultura quotidiana. Sul piano specificamente culturale le differenze sono più sottili, ma non per questo meno importanti.

Non sempre si verifica un perfetto equilibrio tra il tempo dedicato in classe ad ognuna delle attività sopra elencate. Normalmente si dà priorità allo sviluppo delle quattro abilità linguistiche, presentate nei materiali didattici del primo anno ad un livello di base: comprendere/parlare/leggere/scrivere. Ma in che modo? La maggioranza dei testi trovati nei libri didattici per l'insegnamento della lingua straniera non sono soddisfacenti, perché, ad esempio, il proposito autentico e informativo della lettura è ricoperto, mimetizzato dagli espedienti che si dovranno adoperare per migliorare la correttezza della lingua. I testi sono costruiti e modificati non per dire qualcosa di interessante, ma per presentare numerosi esempi grammaticali, essendo questi i veri obiettivi dell'unità didattica. In questo modo vien meno l'interesse dello studente per quello che legge, perché in quello che legge non c'è niente di nuovo da scoprire.

Dobbiamo sempre tener presente che l'insegnamento della lingua italiana nelle università ha come obiettivo centrale il raggiungimento di livelli sempre più ampi

ed approfonditi di padronanza e di conoscenza della lingua per permettere allo studente di diventare a sua volta insegnante. È questo infatti attualmente l'obiettivo di molti giovani che trovano nell'insegnamento delle lingue un campo di lavoro in espansione. Non è difficile diventare professore di lingua straniera, basta che, alla fine del corso, per la laurea, lo studente riesca ad ottenere la media del 5 (cinque). Con questa base minima può offrirsi a scuole di lingue, associazioni finanziate dall'Italia, alle scuole pubbliche e, in teoria, potrebbe insegnare anche in un'università, purché vi si ammettano ancora *auxiliares de ensino*.

Demo (2000: 80) ci parla della *seleção negativa*, isto é a *tendência de entrada na profissão de pessoas com desempenho acadêmico inferior e que se contentam com formação menos exigente*. L'alunno dovrebbe essere il soggetto cosciente e responsabile del proprio processo di apprendimento. Non può restare nel ruolo passivo e assistere alla lezione del professore come se fosse un programma di TV, per poi memorizzare alla meglio il contenuto con la finalità di riprodurlo più tardi tale e quale senza rielaborazioni di sorta.

Ma non è questo il momento di discutere i vari tipi di competenze che gli studenti dovrebbero raggiungere; più importante è riflettere su cosa fare con le poche ore a disposizione per approfondire e allargare lo studio della lingua italiana.

Nell'affrontare questo problema bisogna riflettere sulla differenza che esiste tra un professore universitario di lingue straniere e chi insegna la lingua nei corsi liberi o in lezioni private. Quando si parla di un professore di lingua italiana nessuno pensa mai a queste differenze. Alcune le posso citare, come per esempio, il professore universitario ha una grande responsabilità sulle spalle: deve insegnare *tutto* dalle prime lettere dell'alfabeto alle prime frasi, a capire, a leggere, a scrivere, a parlare, ad argomentare e a comporre. L'alunno deve essere portato da zero alla condizione di poter insegnare dignitosamente almeno i primi rudimenti della lingua. Per non dire che il professore universitario è sovraccarico, preso dalle questioni amministrative e burocratiche della Facoltà, dalla pubblicazione di articoli e libri, dalla partecipazione a progetti che gli permettano di portare avanti la sua ricerca. La mancanza di tempo è la sua nemica. E non può dedicare agli studenti molto più delle ore di lezione e

di preparazione delle lezioni. L'alunno deve imparare a lavorare da solo o a cercare insegnamenti supplementari, all'università stessa o fuori dall'università.

Molti professori lamentano la scarsa capacità di scrittura degli studenti che imparano l'italiano. Le difficoltà sono di ordine linguistico, ma riguardano anche e soprattutto la costruzione del testo. Purtroppo molti studenti arrivano all'Università con una preparazione insufficiente nella loro lingua materna. Prendere iniziative per rimediare al problema non è facile e richiede una disponibilità di tempo che non c'è. Una soluzione possibile sarebbe quella di ricorrere ai corsi di *extensão*, per esercitare la conversazione a livello iniziale, intermedio, avanzato, per sistematizzare l'insegnamento grammaticale e avviare un primo approccio alla lettura. Così, nei corsi di laurea, si potrebbe lavorare di più con la linguistica del testo, offrire corsi di italiano scritto e introdurre una pratica più ampia della scrittura. Il docente può utilizzare ciò che viene insegnato nei corsi di *extensão* nell'ambito del programma di italiano, in relazione ad un'ipotesi didattica che, partendo dalla competenza testuale, possa individuare l'obiettivo fondamentale dell'educazione linguistica. Si tratterebbe di corsi non obbligatori, extracurricolari, o di seminari a cui lo studente può partecipare se sente il bisogno di un aiuto per assimilare meglio ed eventualmente approfondire aspetti particolari di discipline già affrontate in classe. Evidentemente il professore può limitarsi ad esigere risultati che dipendano da questi corsi in modo indiretto, ma può valorizzare il disimpegno degli studenti che vi si dedicano.

La possibilità di distinguere e definire le tipologie dei testi sulla base di determinate caratteristiche presenta il vantaggio di esercitare l'attività di comprensione in modo graduale su materiali omogenei, individuando le specificità linguistiche e comunicative di testi prodotti in una determinata situazione. Proponendo la lettura di questi tipi di testi si ritiene di poter consolidare non soltanto le competenze di base, ma anche promuovere la riflessione sulle categorie di analisi che via via si possono individuare nella lettura guidata; affinché tali categorie possano essere poi utilizzate consapevolmente per una lettura critica.

Come obiettivi specifici di insegnamento attraverso testi specificamente scelti ci si propone di aumentare l'abilità di lettura:

- per analizzare i testi a livello delle operazioni di lettura richieste;
- per una lettura *estensiva*¹, esplorativa, di ricerca;
- per comprendere il senso in rapporto al contesto e alla situazione;
- per utilizzare categorie di analisi pertinenti, individuare le caratteristiche dei testi e saper distinguere le differenze fra i sottogeneri.

La lettura praticata fin dall'inizio del corso permette l'introduzione mirata di esercizi scritti. Fornisce materia prima (contenuti e loro espressione) e contribuisce a creare i modelli di cui gli studenti hanno bisogno. Lo studente può produrre testi d'accordo con il modello offerto oppure può modificare il modello. Il testo è accettato come tale da un parlante/ascoltatore se questi è in grado di riconoscervi un principio di testualità, cioè se, col materiale dato, riesce a costruire un quadro coerente di informazioni.

Non è possibile capire un testo se prima non si ha una conoscenza, anche molto rudimentale, del genere testuale di appartenenza. Da questo punto di vista, affrontare in prospettiva testuale l'insegnamento di una L2 significa disporre di una tipologia di testi, saperla usare e soprattutto saper farla interagire con le conoscenze espresse di chi deve apprendere.

D'altra parte, secondo Bruni (2002) *sarebbe assurdo pensare a lingua parlata e scritta, a testi orali e scritti in termini di divorzio: un testo scritto privo di ogni rapporto con la lingua parlata sarebbe un testo scritto in una lingua morta*. Quello che bisogna mettere in evidenza è il tipo di relazione che esiste tra scritto e parlato, perché la funzione della scrittura è profondamente diversa da quella dell'oralità, scrittura e oralità sono strutturalmente diverse. Perciò il passaggio dall'oralità alla scrittura richiede numerosi processi di trasformazione, che danno al testo scritto uno statuto diverso dagli atti concreti di lingua parlata. Che poi lo scritto dialoghi

1. Lettura estensiva: lo studente legge per conto proprio il testo, fa una lettura silenziosa, per ottenere un ampio vocabolario passivo. La lettura estensiva si basa sul ritmo proprio dello studente, d'accordo con la sua capacità individuale.

con il parlato e dalla lingua parlata prenda elementi lessicali e strutturali è un'altra questione da approfondire.

Per una riforma della didattica dell'italiano presso i corsi delle università brasiliane, si potrebbero proporre i seguenti aspetti o fasi di lavoro da includere nei programmi per una efficace produzione del testo scritto. Per esempio:

- a) approfondire la competenza ortografica, morfosintattica e discorsiva di ordinamento del testo;
- b) usare strategie testuali per migliorare coerenza, coesione e rapporto tra tema e rema;
- c) mettere in evidenza i connettori frasali, che sono gli elementi che assicurano il collegamento tra le parti del testo;
- d) sviluppare le abilità manipolative²;
- e) adoperare la lettura per l'apprendimento dello scritto.

La lettura è uno degli elementi costitutivi del processo di produzione dello scritto. È il primo passo del rapporto tra il simbolo grafico, la pronuncia e il significato. Difficilmente si scrivono con correttezza un vocabolo o una frase senza prima averli visti, compresi e ripetuti in contesti diversi. È necessario indurre progressivamente lo studente alla scrittura per mezzo di tecniche specifiche, partendo da brevi relazioni di testi letti e di narrazioni parzialmente autonome. In questo modo, gradualmente, potrà arrivare ad una competenza narrativa. La scrittura dà allo studente il tempo per riflettere sulla lingua e sulle regole che ha appreso. Il contatto con i testi favorisce l'apprendimento di nuove nozioni sugli argomenti più vari, favorisce lo sviluppo dello spirito critico dello studente, arricchisce la sua cultura generale e aumenta la sua visione del mondo. Il professore dovrebbe seguire il lavoro di scrittura nel suo sviluppo, dovrebbe fare in modo che lo studente arrivi per gradi alla scrittura e, come per ogni altra attività didattica, è importante che

2. Abilità che permettono di passare da testo a testo: raccolta e stesura di appunti, riassunto, parafrasi, ecc.

comprenda l'utilità dello scrivere per la sua realtà e si senta motivato a farlo, se no la scrittura diventa un'operazione frustrante e didatticamente inutile.

Il circolo si chiude considerando che l'abilità di scrittura, sorta come elaborazione di testi letti, ritorna alla lettura con consapevolezza accresciuta e con una competenza che permette di affrontare testi più complessi. Forse, più che di un circolo, si dovrebbe parlare di una spirale, aperta a competenze sempre più ampie.

In conclusione, bisogna tener conto che, delle quattro abilità linguistiche, quella della scrittura può essere considerata la più "sostificata". Il processo dello scrivere è un fenomeno complesso che comporta la pratica simultanea di un certo numero di abilità assai diverse tra di loro per complessità, alcune delle quali non vengono mai acquisite pienamente da molti studenti che non hanno ancora ottenuto padronanza nell'arte dello scrivere nella propria lingua.

Tuttavia, se vogliamo formare dei professori ben preparati per l'insegnamento dell'italiano presso le università, l'abilità della scrittura è fondamentale.

Ma lo studio della lingua italiana esige altri stimoli molto forti sul piano pratico; l'amore per la cultura italiana e il vivo interesse per la lingua non sono sufficienti per una buona riuscita nello studio dell'italiano. Oggi gli studenti brasiliani guardano all'Italia con un interesse serio, quello di diventare protagonisti di interscambio ed integrazione fra due culture che, nella loro diversità, hanno non pochi punti di prossimità. E non dobbiamo dimenticare che lo studio dell'inglese e dello spagnolo precedono l'italiano in preferenze, non soltanto perché sono più "utili" sul mercato del lavoro, ma perché le autorità ufficiali dei paesi che parlano inglese e spagnolo offrono borse di studio sia agli studenti dei corsi di laurea che ai professori universitari perché possano usufruire di un aggiornamento linguistico continuo. Non mi soffermerò oltre su questi problemi che, del resto, sono ampiamente noti e non vorrei terminare questo articolo senza rivolgere un particolare ringraziamento ai professori d'italiano stranieri che hanno scelto di insegnare l'italiano e dedicano ad esso tante energie, la loro vita, anche se la politica linguistica e culturale italiana verso le università brasiliane non deve sembrare loro molto incoraggiante.

Per concludere si potrebbe dire che la formazione degli insegnanti di italiano all'estero dovrebbe basarsi prevalentemente sulla formazione continua dei professori a tutti i livelli per rafforzare l'intercambio culturale.

RESUMO: O italiano no Brasil, de língua materna e étnica, torna-se cada vez mais língua estrangeira a ser aprendida em cursos formais, escolas e universidades. Coloca-se o problema da formação adequada, cultural e lingüística dos professores, à qual os cursos universitários atuais reservam, a nosso ver, um número insuficiente de horas aula. Pensa-se na possibilidade de ampliar informalmente a oferta de aulas complementares para proporcionar uma melhor assimilação lingüística e cultural, mediante conversação e leitura, e chegar, assim, a um ensino mais amplo e rico.

PALAVRAS-CHAVE: imigração; cultura; língua materna/étnica/estrangeira; ensino e aprendizagem; italiano falado e escrito; leitura.

Bibliografia

- ALBERTI, M.G. & GIOVANNINI, G. *Dal testo alla regola*. Firenze: Sandron, 1980.
- ALTIERI BIAGI, M.L. *Linguistica essenziale*. Milano: Garzanti, 1985.
- BALBONI, P.E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.
- BRUNI, G. & T. RASO. "La situazione comunicativa tra scritto e parlato". In: *Idem. Manuale dell'italiano professionale*. Zanichelli: Bologna, 2002, p. 3-12.
- CORNO, D. *Uso di testi orali e scritti*. In: Progetto Argentina, Roma, Ed. Treccani, 1991.
- DARDANO, M. & TRIFONE, P. *La lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 1985.
- DE FINA, A. BIZZONI, F. *Italiano e italiani fuori d'Italia*. Perugia: Guerra, 2003.
- DE MAURO, T. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. (Trascrizioni LIP). Milano: Etas Libri, 1993.
- DEMO, P. *Ironias da educação: mudanças e conto sobre mudanças*. DP & A. Editora, 2000.
- RAMAT, A.G. "Il LIP e l'italiano fuori d'Italia." In: DE MAURO (org.) *Come parlano gli italiani*. Firenze: La Nuova Italia, 1994, p.45-50.
- VERONESI, P.M. & SAETTI, L. "La lettura del testo narrativo." In: *Progetto Dida-El*. Milano: Ed. DiDa-EL, 1990.



Didática da língua escrita: uma proposta metodológica e de pesquisa na área de italianística

Cecilia Casini

Resumo: A partir da reconsideração dos mecanismos da oralidade e da reflexão sobre as habilidades lingüísticas e comunicativas que norteiam a produção textual, encontra espaço um projeto de pesquisa para a didática da língua italiana escrita. Os textos produzidos pelos estudantes vêem a ser o instrumento concreto para a elaboração de estratégias específicas de ensino para lusófonos; a edição de uma *newsletter* periódica em italiano, para a qual convergiria o material escrito, o momento sintetizador e produtor de consciência de todo o processo de aprendizado.

Palavras-chaves: texto; língua italiana escrita; didática; *newsletter* periódica.

A escrita, enquanto expressão da vontade de comunicação, nos acompanha idealmente desde os nossos mais antigos ancestrais, ajustando-se cada vez mais conforme os diferentes códigos, formas e sistemas simbólicos de representação do mundo, mantendo inalterada, no encontro com as novas tecnologias, a atenção às suas finalidades e aos seus usuários, seja por parte dos produtores, seja por parte dos receptores.

Reflexões teóricas (e ideológicas) sobre as razões e a prática da escrita parecem tê-la precedida ou acompanhada sempre, ao longo de sua existência. Causa certa estranheza, portanto, constatar sua relativa ausência no âmbito do ensino dos vários níveis escolares em países como o Brasil. Mas em geral na Itália também a única ocasião “institucionalizada” – que pode contar com uma orientação por parte dos docentes – de contato com a prática da escrita antes de ingressar na faculdade, é o *compito di italiano*, a redação mensal sobre assuntos diferentes, em que os alunos podem expressar-se por escrito, com um texto argumentativo e não privado; e, especialmente nos liceus, as traduções dos outros idiomas ensinados como LE (inglês,

francês, alemão) e das línguas clássicas (grego e latim), essas últimas tendo como referência as regras de *brevitas*, *inventio* e *dispositio* da retórica clássica.

No mundo universitário italiano escreve-se pouco, mesmo em L1; mas a recente reforma do *Esame di Stato*, no sentido de promover a variedade textual argumentativa (com provas que incentivam competências específicas na produção de textos diferentes, quais artigos de apreciação ou comentários, resenhas, ensaios), já começou a modificar esse quadro. Além disso, já surgiram e continuam surgindo experiências de didática da língua escrita em várias faculdades: entre elas, o pioneiro S.I.S., *Servizio d'Italiano Scritto*, junto à Faculdade Ca' Foscari de Veneza, voltado mais especificamente ao italiano profissional, criado em 1996 por Francesco Bruni e Tommaso Raso; a de Carmen Dell'Aversano, Alessandro Grilli e Mirko Tavoni junto à Universidade de Pisa; a de Gabriella Alfieri junto à Universidade de Catania; o projeto de Giovanni Acerboni, especificamente referente às modalidades da escrita multi-medial; acrescente-se a estes o caso da Scuola Holden de escritura criativa mantida por Alessandro Baricco em Turim.

Na terra do “homem cordial”, no Brasil, pensar em uma didática da escrita significa fundamentalmente repensar a comunicação. Pelo que diz respeito ao ensino dos idiomas estrangeiros, o que permeia todo o processo de aprendizagem é a preocupação pela interdisciplinaridade, em que se harmonizariam as competências “comunicativa”, “gramatical ou lingüística”, “socio-lingüística” e “discursiva e extratética” (Célia, 1988: 333). Quanto à língua portuguesa na sala de aula, a discussão dos profissionais da área gira em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, realizados conforme a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso enquanto esferas “de utilização da língua”, que elaboram cada uma “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1979: 95). Baseada nesses conceitos e nos de Lev Vygotsky, Beth Brait reflete sobre a abrangência do ensino lingüístico:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (...) Isso tudo

determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos lingüísticos (...). O discurso quando produzido manifesta-se lingüisticamente por meio de textos (Rojo, 2000).

Logo, parece existir, no Brasil, um ambiente propício para a transposição didática das teorias lingüísticas na realidade escolar. Interesse-me aqui mais especificamente pelo texto escrito, tendo tido ocasião de observar, ao longo da minha vivência como professora, que existe espaço para reforçar essa esfera particular da produção lingüística. Quer se trate de L1 ou de LE, há diferentes maneiras para aproximar-se da escritura, seja como “produtores” seja como “usuários”. Existem inúmeras modalidades de textos escritos, mas como reconhecê-los? Quais as técnicas de abordagem para cada texto? Quais as formas possíveis para sua produção? É possível apreender as estratégias de comunicação escrita? Ao final, é possível apreender a escrever, ainda mais em LE?

A escrita tem suas características específicas, que a diferenciam de todas as outras modalidades de expressão lingüística; entre as quatro habilidades, é aquela que exige as mais altas competências, pois nela convergem, potencializam-se e sintetizam-se todas as outras habilidades da comunicação¹, seja na L1, seja na LE. A escritura constitui-se como o campo de verificação das competências dos outros aspectos da língua-estímulo, exigindo o uso e o abuso das faculdades de raciocínio. De fato, a comunicação estruturada em forma de texto escrito, enquanto máquina de produção de sentido “*in differita*” (Beltramo, 2000: 12), regenera e renegocia continuamente o valor da própria linguagem como um todo, contribuindo para organizar os “materiais” de maneira mais lúcida, para que eles sejam instrumentalmente úteis à comunidade dos “usuários”; para afinar as capacidades lógico-dedutivas e argumentativas de todos que se utilizam do sistema comunicativo; para, em última análise, desenvolver e reforçar sua identidade e seu sentido de cidadania. Isso posto, o ob-

1. Já Melchiorre Cesarotti, em começo do século XIX, tinha colocado a língua escrita em um plano superior por ela ser “*il compimento e la perfezione della lingua parlata*”, sendo ela capaz de superar as dificuldades locais e de se afirmar como língua legitimamente nacional. A norma do italiano escrito deve ter, conforme ele pensa, “*per base l'uso, per consigliere l'esempio, e per direttrice la ragione*” (Cesarotti, 1969).

jetivo de uma correta prática da escritura é ao mesmo tempo escolar e civil: saber escrever, isto é, pôr em prática os conhecimentos lexicais, gramaticais e sintáticos apreendidos e adequá-los às diferentes exigências culturais, sociais e profissionais, é um requisito indispensável para todo cidadão. Saber comunicar significa obter voz, ser escutado; conseqüentemente, para ser útil, seja no nível interpessoal, seja na troca entre cidadãos e organizações, escolas, instituições, a língua de que nós utilizamos deve ser comunicativamente eficaz, tanto em sua vertente oral, quanto na escrita; a educação lingüística vem portanto a constituir um instrumento precioso de coligação entre a esfera pública e a esfera privada de nossas vidas.

Escrever é um ato que, partindo de um sujeito (quem escreve), prevê um outro (quem lê); é uma operação de reciprocidade discursiva, em que destinatário e finalidade da escritura são os pontos cruciais norteando toda reflexão e prática a respeito; para quem e por quê se escreve, as perguntas fundamentais. A definição precisa do destinatário articula toda estratégia comunicativa, pois dela decorre o diferente gerenciamento das informações, o ato de projetar e de redigir o texto escrito.

O ponto de chegada da didática da língua escrita é a argumentação, ou seja, a capacidade de construir, formular, compreender, analisar e criticar argumentações, segundo uma ampla variedade de estilos e de registros, referentes a uma determinada tradição cultural. O momento argumentativo é aquele em que todas as competências cognitivas e lingüísticas se manifestam ao mesmo tempo; saber argumentar significa selecionar e organizar os argumentos e as informações que uma determinada situação requer, gerindo diversos registros lingüísticos, utilizando-se de uma documentação e respeitando vínculos de espaço e de tempo. Enfim, argumentar significa desenvolver um raciocínio, aplicando-o às situações mais diferentes.

O sistema educativo como um todo, a escola, é o lugar privilegiado da formação argumentativa, destacando-se a importância da universidade – pelo seu papel social e cultural ao mesmo tempo, e pelo fato de estar entre as maiores produtoras de textos, tanto burocráticos, quanto acadêmicos – no processo de transmissão das competências e das habilidades da escritura. É na universidade que o estudante brasileiro pode ser atraído para o “círculo virtuoso” da didática lingüística, vindo

a ter um papel ativo no processo educativo-formativo e de elaboração de textos², tornando-se dono de uma escrita não abstrata ou casual, mas motivada.

A aprendizagem da LE decorre do desenvolvimento daquelas que Vygotsky define “funções cognitivas superiores” (conceitualização, generalização, abstração, pensamento lógico), a que a evolução da L1 durante a infância está estritamente ligada. As habilidades e os conhecimentos adquiridos ao longo do processo lingüístico-cognitivo em L1 passam naturalmente para a LE, transferindo nela estruturas já “regularizadas”. Cabe à escola zelar para que essa “passagem” aconteça corretamente; ainda mais em se tratando da língua escrita, visto a complexidade específica da operação. Valorizar o bilingüismo e formular projetos de ensino incentivando-o junto aos alunos é uma das principais atribuições do sistema educativo.

É no âmbito de uma didática voltada para uma correta comunicação escrita em língua italiana que encontra seu espaço uma proposta metodológica e de pesquisa, em que a parte teórica junta-se naturalmente com a prática na sala de aula. Constatase nos fatos a dificuldade dos discentes de italiano em lidar com a escritura enquanto veículo de comunicação, o que os leva a pedir a ajuda do professor, quando se trata, por exemplo, de redigir uma carta endereçada a uma faculdade; ou fazer um pedido no consulado; ou se informar de cursos na Itália; ou, simplesmente, escrever para seus parentes na Itália. Sem contar, caso recentíssimo, as últimas votações políticas na Itália, por conta das quais muitos estudantes, que queriam exercer nos fatos sua “nova” cidadania, também foram pedir orientação diretamente aos docentes, na falta de outros meios de informações confiáveis (pelo menos esse foi o meu caso). Disso tudo decorre conseqüentemente, como há de se esperar, uma procura maior de cursos, estágios, bolsas, ocasiões de encontro em geral. Especialmente nesse contexto é que o domínio do canal escrito da comunicação em italiano vai

2. Lembro-me da análise de Eco a respeito das estruturas textuais que, conforme ele pensa, coincidem com suas potenciais estratégias interpretativas: o texto, portanto, como “*macchina pigra*”, cujo sentido deriva do processo dialético entre as estruturas retórico-textuais determinadas pelo criador e as estratégias de interpretação do leitor (Eco, 1979).

ser imprescindível no processo de integração entre cidadãos, daqui e de além mar, podendo ser o diferencial entre uma presença mais ou menos vivida de fato, em primeira pessoa, nas decisões que concernem a todos nós.

A partir das características precípuas do texto escrito – a possibilidade de refletir mais em sua produção, de trabalhar com tempos mais longos, de planejar o discurso de maneira diferente com relação à fala, de cuidar mais dos aspectos lingüísticos –, a didática da escrita visa principalmente a incentivar um uso mais atento da língua³, em amplo sentido. Levando em conta, por exemplo, que hoje em dia as possibilidades de desenvolvimento do “pensamento” escrito passam necessariamente pela conexões em rede: pensemos em quanta troca lingüística realiza-se quotidianamente via internet, em como o texto é realizado e necessariamente forçado a dialogar com os meios informáticos. As novas tecnologias eletrônicas, entre as quais o computador, parecem ser ferramentas preciosas para estimular, junto aos discentes, a recuperação da LE (mas também da L1) em sua prática escrita; penso que aumente muito a motivação de um estudante que consiga se comunicar, via correio eletrônico e suas aplicações, com amigos internautas italianos. Incentivar a “adoção” à distância de correspondentes em língua italiana, amigos virtuais com quem bater papo, trocar idéias, enfim, falar de cultura ou não, seria objetivar a língua escrita em algo que pode diretamente ser experimentado, utilizado, melhorado, verificado, confrontado praticamente todo dia. A língua italiana tornar-se-ia assim um amigo italiano, com quem construir solidariedade, lingüística e pessoal.

Em um primeiro momento, o público alvo seria constituído pelos estudantes universitários de italiano. A familiarização com as convenções da argumentação científica em âmbito humanista viria possivelmente a facilitar a execução de suas tarefas acadêmicas – como, por exemplo, redigir os trabalhos de fim de curso –, em italiano como em português (pois, em linha geral, o estudo de um idioma que não

3. *“Cerco di parlare il meno possibile, e se preferisco scrivere è perché scrivendo posso correggere ogni frase tante volte quanto è necessario per arrivare (...) a eliminare le ragioni d’insoddisfazione di cui posso rendermi conto”* (Calvino, 2000: 66).

seja o próprio melhora este também, promovendo a conscientização do aluno sobre as estratégias que ele usa para aprender); ampliar-se-ia, assim, o alcance da língua italiana quanto à produção direta de material por parte dos próprios estudantes. Em um segundo momento, poder-se-ia pensar em aplicar os resultados alcançados em âmbito extra-universitário também.

Como premissa indispensável, parece-me desejável levar igualmente em consideração a escrita “funcional” (juntando as necessidades específicas de quem empreende o estudo do italiano com aquelas do mundo acadêmico: elaboração de teses, redações, fichamentos, currícula, relatórios, cartas, editais, comunicados, pedidos para obter bolsas etc.) e a necessidade de preservar a especificidade da língua escrita literária; língua essa entendida não como improvisação, desprovida de qualquer disciplina e aleatoriamente dependente do talento de cada um, mas como espaço argumentativo privilegiado da criatividade e da variedade dos registros expressivos, segundo um regime de liberdade vigiada em que é prevista sua sistematização didática. Não entender essas duas modalidades em termos de antagonismo, mas sim de profícuo intercâmbio, parece ser fundamental para evitar o risco de cair em uma excessiva “tecnificação” da escrita e de seu achatamento lingüístico⁴.

A abordagem à escrita se daria pela reconsideração dos mecanismos da oralidade, de maneira a chegar a uma plena consciência lingüístico-textual das diferentes estratégias usadas nas duas modalidades expressivas. Começar-se-ia incentivando a reflexão sobre as habilidades da produção escrita, no sentido de juntar a dimensão

4. Já Leopardi, em 1820, em sua célebre distinção entre “*termini*” e “*parole*”, falando dos efeitos que a poesia deve produzir nos leitores (“*idee vaghe e indefinite e vastissime e sublimissime*”), admoestava para não deixar prevalecer a aridez da linguagem “científica” na poeticidade da língua, contanto ficasse sendo mantida sua propriedade: “*Le parole (...) non presentano la sola idea dell’oggetto significato, ma quando più quando meno immagini accessorie. Le voci scientifiche presentano la nuda e circoscritta idea di quel tale oggetto, e perciò si chiamano termini perché determinano e definiscono la cosa da tutte le parti. Quanto più una lingua abbonda di parole, tanto più è adatta alla letteratura e alla bellezza (...) son cose ben diverse la proprietà delle parole e la nudità o secchezza, e se quella dà efficacia ed evidenza al discorso, questa non gli dà altro che aridità*” (Leopardi, 1937).

comunicativa dos textos ao aspecto lingüístico dos mesmos: primeiramente, planejar-se-ia a apresentação propedêutica, dentro do programa curricular de língua italiana, de algumas disciplinas (lingüística e tipologia textual, retórica, gramática italiana avançada, semiótica, teoria da argumentação, pragmática, psicologia cognitiva); em um segundo momento, a partir da análise dos tipos textuais fundamentais segundo a lingüística (*descritivo, narrativo, injuntivo, expositivo, argumentativo*⁵), seriam trabalhadas as habilidades associadas a cada tipo: descrição, narração, argumentação. Dessa maneira, proceder-se-ia da aquisição do léxico temático (textos descritivos) à da morfologia verbal (textos narrativos), à da capacidade de compreender assuntos complexos.

A próxima etapa do processo seria passar a agir diretamente com as palavras, isto é, produzir materiais (escrever textos expositivos e argumentativos), usando registros médio-altos (isso tudo, levando em conta ser impossível esgotar a pletora dos registros lingüísticos dos vários tipos de textos e que dificilmente existe um texto que corresponda a um único tipo); nessa fase, as habilidades cognitivas comuns (descrever, narrar, pedir, expor, argumentar: de fato, uma tipologia textual de caráter interlingüístico “básico e elementar, comum a todos os idiomas”; Lavinio, 2000: XXX) são a base de uniformidade em que o estudante brasileiro pode enxertar as especificidades ligadas à língua e cultura italiana.

Os textos produzidos pelos estudantes, resultado dessa fase de aprendizado, seriam os instrumentos concretos de que a pesquisa se utilizaria em sua análise. O estudo das características dos textos, especialmente se comparados com os produzidos anteriormente, levaria a reconhecer, entre outras coisas, os processos cognitivos ativados nessa operação pelos estudantes brasileiros e as técnicas usadas para chegar à redação textual. Isso tudo permitiria identificar as estratégias mais adequadas para o ensino do italiano escrito no Brasil, de maneira a melhorar o nível do mesmo

5. Conforme uma ordem que reflete o desenvolvimento de capacidades cognitivas tidas como universais, existentes em nível pré-lingüístico, em uma esfera em que os conteúdos são organizados no texto (Werlich, 1976).

com base em uma pesquisa no campo, feita *in loco*. A pesquisa, portanto, apontaria para as modalidades de aprendizado da língua italiana por parte de falantes do português do Brasil, e a eventual elaboração de uma metodologia específica da didática da escrita.

Muito importante seria o momento da realização dos exercícios que, já providos de uma possível solução (chave), seriam amplamente debatidos e comentados na sala de aula sob a orientação do docente. A análise e a correção dos textos elaborados seria instrumento de uma metodologia didática baseada em critérios racionais e explícitos, nunca rígidos, atentos aos aspectos pragmáticos e gramaticais e à adequação comunicativa do texto; visaria, através de precisa discussão dos defeitos do texto, ser efetivamente útil para fins didáticos e obter resultados efetivos no prosseguimento dos trabalhos. Como é impossível, evidentemente, proceder à correção de todos os textos elaborados, essa seria dividida em duas fases, complementares mas distintas entre si: uma correção analítica, que vise a avaliação, ou seja, que sinalize e discuta os defeitos, gramaticais, sintáticos e comunicativos, de cada texto, correção que tenha como fim especificamente a didática. A partir da seleção de poucos textos, a serem corrigidos e discutidos de maneira extremamente pontual, procurar-se-ia envolver e encarregar diretamente os estudantes, estimulando a correção em duplas das provas, antes mesmo de entregá-las ao docente (que ficaria como tutor de toda a operação); sob garantia de manter o anonimato do autor, entende-se que a observação de textos alheios constituiria para os estudantes um momento insubstituível para melhorar suas capacidades de avaliação e produção textual. A troca e a discussão entre os estudantes em nível de análise textual seria extremamente preciosa para que o docente possa avaliar sua capacidade objetiva de produção e de revisão de textos.

Seria útil valer-se, durante as aulas – que dividir-se-iam em expositivas, visando passar o conteúdo teórico e nocional; e de práticas em laboratório, oficinas mais voltadas para a exercitação e a produção direta de material escrito; mais tarde, poderia-se pensar na realização de estágios, úteis para os estudantes incrementarem suas competências na produção de textos de teor mais profissional, agindo em ambientes funcionais –, de um adequado aparato multi-medial de suporte. Momento

importante, aliás, e sintetizador de todo o processo seria a edição de uma revista eletrônica, uma *newsletter* periódica, totalmente em italiano, tendo por fim divulgar assuntos de língua e cultura italiana, junto ao público brasileiro, e de língua e cultura brasileira, junto ao público italiano, para a qual convergiria o material produzido pelos estudantes. Participar das atividades de redação da revista seria importante para criar nos estudantes a necessidade de utilizar-se da escrita em língua italiana, não de maneira eventual, mas pensada e continuada no progredir dos estudos, incentivando e renovando continuamente sua motivação, até que ela seja percebida como indispensável no currículo escolar.

Hoje em dia, em um percurso formativo relativo à escrita, não deveria faltar atenção à textualidade da rede: o fato de não existir ainda uma tradição editorial nesse âmbito, uma vez que o meio virtual é ainda algo recente, deveria ser um estímulo a ocupar tal espaço. Dizem os especialistas existir, na fase atual da história da internet, uma aproximação particularmente grande entre projetistas e programadores, entre as exigências da comunicação e os instrumentos de *software* que podem realizá-las; estaríamos, quanto à estrutura editorial, em um momento de particular abertura na tecnologia da *web* (Acerboni, 2005). Portanto, é o momento ideal para experimentações e pesquisas lingüísticas, visando à criação de um padrão, alternativo àquele clássico – especialmente pelo que diz respeito à linguagem dos *e-mails* e dos textos mais convencionais –, em que seja possível trabalhar a interatividade no sentido de chegar a um equilíbrio entre a projeção de um *site* institucional e a redação de textos. O docente e o departamento de italiano encarregar-se-iam de dirigir e supervisionar a revista, mas muito me agrada pensar nela como progressivo canal da “emancipação” do estudante, pelo que diz respeito à autonomia lingüística e expressiva em língua italiana, com relação ao docente. Isto é, a escritura na rede como veículo de criação e de consciência crítico-lingüística, dentro de um processo de formação efetiva, tanto no âmbito lingüístico, como no social, que venha muito naturalmente a constituir-se como ocasião única de confronto e de crescimento para os discentes de italiano, tendo em vista seu futuro acadêmico e profissional e sua plena e consciente realização enquanto cidadãos.

ABSTRACT: Considerati i meccanismi dell'oralità e della riflessione sulle abilità linguistiche e comunicative che dirigono la produzione testuale trova spazio un progetto di ricerca sulla didattica della lingua italiana. I testi prodotti dagli studenti vengono ad essere strumenti concreti per l'elaborazione di strategie specifiche di insegnamento a lusofoni; l'edizione di una newsletter periodica in italiano su cui convergerebbe il materiale scritto, sarebbe il momento di sintesi produttore di coscienza di tutto il processo di apprendimento.

PAROLE CHIAVE: testo; lingua italiana scritta; didattica; newsletter periodica.

Bibliografia

- AA.VV. *Don Lorenzo Milani. Atti del convegno di studi (Firenze 18- 20 aprile 1980)*. Florença: Ufficio Cultura Comune, 1981.
- _____. *Norma e lingua in Italia. Alcune riflessioni fra passato e presente*. Milão: Istituto Lombardo. Accademia di Scienze e Lettere, 1997.
- _____. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Florença: La Nuova Italia, 2002.
- _____. *Racconti dal mondo*. Roma: Editrice FILEF, 1989.
- ACERBONI, G. *Progettare e scrivere per Internet*. Milão: McGraw-Hill, 2005.
- AGATI, A. *Abilità di lettura*. Turim: Paravia, 1999.
- ALTIERI BIAGI, M.L. *Fra lingua scientifica e lingua letteraria*. Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998.
- AMADORI, A. *Mi consenta. Metafore, messaggi, simboli. Come Silvio Berlusconi ha conquistato il consenso degli italiani*. Milão: Libri Scheiwiller, 2002.
- AMITRANI, A.-DI MARZIO, R. *Un computer per amico*. Roma: Garamond, 1995.
- AUST. D.-MC KEANE PAGLIOLICO, R. *Come scrivere. Parlare, leggere, ascoltare, scrivere*. Perugia: Guerra, 2001.
- AUSTIN, J.L. *Come fare cose con le parole*. Gênova: Marietti, 1987.
- BAGNO, M. *Gramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BALBONI, P. (org.). *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci, 1995.
- _____. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.
- _____. *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra, 1996.
- _____. *Le sfide di Babele*. Turim: UTET, 2000.
- _____. *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*. Pádua: Liviana Editrice, 1991.
- BALDELLI, I. (org.). *La lingua italiana nel mondo: introduzione sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1987.

- BAKHTIN, M.M. *A estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 1979.
- BARNI, M.-VILLARINI, A. (org.). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milão: Angeli, 2001.
- BEAUGRANDE, R.A.-DRESSLER, W.U. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bolonha: Il Mulino, 1994.
- BECCARIA, G.L. *Italiano. L'antico e il nuovo, il movimento, le varietà e i problemi nell'italiano d'oggi*. Milão: Garzanti, 1988.
- BELTRAMO, M. *Abilità di scrittura*. Turim: Paravia, 2000.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1971.
- BEREITER, C.-SCARDAMALIA, M. *Psicologia della composizione scritta*. Florença: La Nuova Italia, 1995.
- BERNE, E. *A che gioco giochiamo*. Milão: Bompiani, 1967.
- . *Analisi transazionale*. Roma: Astrolabio-Ubaldini Editore, 1971.
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Florença: La Nuova Italia Scientifica, 1987.
- BERTINETTO, M.P. “I paradossi della nozione di testo”, em GOLDIN, D. (org.), *Teoria e analisi del testo*. Pádua: CLEUP, 1981.
- BERTINETTO, M.P.-OSSOLA, C. (org.). *Insegnare stanca: esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano*. Bolonha: Il Mulino, 1982.
- BERTUCCELLI PAPI, M. *Che cos'è la pragmatica*. Milão: Bompiani, 1993.
- BETTINELLI, G.-FAVARO, G. *L'italiano per... incontrarsi lavorare vivere*. Milão: Guerini Studio, 1990.
- BORTONI RICARDO, S.M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BOSC, F.-CONOSCENTI, M.-CORDA, A.-MALANDRA, A. *Il computer a lezione*. Turim: Paravia, 2001.
- BRAIT, B. “PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade”, em ROJO, R. (org.), *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.
- BRIGHETTI, C.-MINUZ, F. *Abilità del parlato*. Turim: Paravia, 2001.
- BRUNI, F.-ALFIERI, G.-FORNASIERO, S.-TAMIOZZO GOLDMANN, S. *Manuale di scrittura e comunicazione*. Milão: Zanichelli, 1997.
- BRUNI, F.-RASO, T. *Manuale dell'italiano professionale*. Bolonha: Zanichelli, 2002.
- BUTTARONI, S. *Letteratura al naturale. Autori italiani contemporanei con attività di analisi linguistica*. Roma: Bonacci, 1992.
- CALÒ, R.-FERRERI, S. *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Florença: La Nuova Italia, 1997.

- CALVANI, A. *Iperscuola*. Pádua: Franco Muzzio Editore, 1994.
- CALVANI, A.-Rotta, M. *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson, 2002.
- CALVINO, I. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milão: Mondadori, 2002.
- CANETTI, E. *La lingua salvata*. Milão: Adelphi, 1991.
- CARLINI, F. *Lo stile del Web. Parole e immagini della comunicazione di rete*. Turim: Einaudi, 1999.
- CARRADA, L. *Scrivere per internet*. Milão: Lupetti, 2000.
- CARVER, R. *Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa*. Turim: Einaudi, 1997.
- CASSESE, S. *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle pubbliche amministrazioni*. Roma: Dipartimento della Funzione Pubblica, 1993.
- CASTELLANI POLLIDORI, O. *La lingua di plastica*. Nápoles: Morano, 1995.
- CATRICALÀ, M.-VANNINI, E. (org.) *Lector in media: la didattica dell'italiano e la comunicazione. Atti del Corso svoltosi presso l'Università per Stranieri di Siena su incarico del Ministero degli Affari Esteri e d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione-Direzione generale Scambi Culturali (13-17/11/2000)*. Florença: AIDA, 2001.
- CATTANA, A.-NESCI, M.T. *Analisi e correzione degli errori*. Turim: Paravia, 2000.
- CAVARZERE, A. *Oratoria a Roma. Storia di un genere pragmatico*. Roma: Carocci, 1999.
- CÉLIA, M. "Objetivos dos cursos de letras para a formação de professores de Línguas Estrangeiras no Brasil", em BONH, H.-VANDRESEN, P. (org.), *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- CERAMI, V. *Consigli a un giovane scrittore*. Turim: Einaudi, 1996.
- CESAROTTI, M. *Saggio sulla filosofia delle lingue*. Milão: Marzorati, 1969.
- CHOMSKY, N. *Conoscenza e libertà. Interpretare e cambiare il mondo*. Roma: Net, 2004.
- . *Problemi di teoria linguistica*. Turim: Boringhieri, 1975.
- . *Riflessioni sul linguaggio*. Turim: Einaudi, 1981.
- CILIBERTI, A. *Manuale di glottodidattica*. Florença: La Nuova Italia, 1994.
- . (org.). *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*. Bolonha: Zanichelli, 1981.
- COMRIE, B. *Universali del linguaggio e tipologia linguistica*. Bolonha: Il Mulino, 1983.
- COMUNITÀ DI S. EGIDIO. *L'italiano per amico*. Brescia: La Scuola, 1992.
- CONTE, M.E. *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1999.
- . *La linguistica testuale*. Milão: Feltrinelli, 1977.
- CORDER, S.P. "La lingua dell'apprendente", em ARCAINI, E.-PY, B. (org.), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1984.
- . "The Significance of Learners Errors", em RICHARDS, J.C., *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, 1974.

- COSERIU, E. *Linguistica del testo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1997.
- COVERI, L.-BENUCCI, A.-DIADORI, P. *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana. Con documenti e verifiche*. Siena-Roma: Bonacci, 1998.
- CUNHA VICTÓRIO DE OLIVEIRA ANDRADE, M.L. "Textos construídos na internet: oralidade ou escrita?", em DA SILVA, L. A. (org.), *A língua que falamos. Português: história, variação e discurso*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2000.
- D'ACHILLE, P. *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*. Roma: Bonacci, 1990.
- DANESI, M. *Il cervello in aula: neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra, 1998.
- DARDANO, M. *Manualetto di linguistica italiana*. Bolonha: Zanichelli, 1995.
- DARDANO, M.-TRIFONE, P. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bolonha: Zanichelli, 2002.
- DEGL'INNOCENTI, R.-FERRARIS, M. *Il computer nell'ora di italiano. Nuovi linguaggi e nuovi strumenti per l'educazione linguistica*. Bolonha: Zanichelli, 1988.
- DELLA CASA, M. *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*. Florença: La Nuova Italia, 1994.
- DE MAURO, T.-MANCINI, F.-VEDOVELLI, M. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milão: ETAS, 1993.
- DE RIENZO, G. *Guida alla scrittura*. Milão: Bompiani, 2001.
- DE SAUSSURE, F. *Corso di linguistica generale*. Bari: Laterza, 1993.
- DESIDERI, P. (org.). *Multimedialità e didattica delle lingue*. Perugia: Mediateca, 1999.
- DIADORI, P. (org.). *Insegnare italiano a stranieri*. Florença: Le Monnier, 2001.
- DOLCI, R.-CELENTIN, P. (org.). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci, 2000.
- DOMINICI, G. *Gli strumenti della valutazione*. Nápoles: Tecnodid, 1996.
- D'ORTA, M. *Io speriamo che me la cavo*. Milão: Mondadori 1990.
- DRESSLER, W.U. *Introduzione alla linguistica del testo*. Roma: Officina, 1974.
- ECO, U. *Lector in fabula*. Milão: Bompiani, 1979.
- FERREIRO, E.-PONTECORVO, C.-MOREIRA, N.-GARCIA HIDALGO, I. *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*. Florença: La Nuova Italia Scientifica, 1996.
- FERREIRO, E.-TEBEROSKY, A. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Florença: Giunti-Barbera, 1985.
- FIORITTO, A. (org.). *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*. Bolonha: Il Mulino, 1997.
- FIORMONTE, D.-CREMASCOLI, F. *Manuale di scrittura*. Turim: Bollati Boringhieri, 1998.
- FREIRE, P. *L'educazione come pratica della libertà*. Milão: Mondadori, 1977.

- FRANCESCONI, R. *L'esperienza didattica e socioculturale di don Lorenzo Milani*. Modena: Centro Programmazione Editoriale, 1976.
- FREDDI, G. *Principi di glottodidattica*. Turim: UTET, 1994.
- GALLO, S. L. "O ensino da língua 'materna' no Brasil do século XIX: a mãe outra", em ORLANDI, E.P. (org.), *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.
- GIACALONE RAMAT, A.-VEDOVELLI, M. (org.). *Italiano lingua secondalingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni, 1992.
- GIDE, A. *I consigli a un giovane scrittore*. Milão: Archinto, 1993.
- GINEPRINI, M.-RONCALLO, A. *La scrittura emergente*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2002.
- GREENBERG, J. "Alcuni universali della grammatica con particolare riferimento all'ordine degli elementi significativi", em P. RAMAT (org.), *La tipologia linguistica*, Bolonha: Il Mulino, 1976.
- GREENFIELD, P.M. *Mente e media*. Roma: Armando Editore, 1985.
- GRUNDY, P. *Doing Pragmatics*. Londres: Arnold, 2000.
- HALLIDAY, M.A.K. *Lingua parlata e lingua scritta*. Florença: La Nuova Italia, 1992.
- JAFRANCESCO, E. *Parla e scrivi*. Florença: Lauree & Cendali, 1993.
- LACERDA ARAÚJO, I. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LAING, R. *L'io e gli altri*. Florença: Sansoni, 1969.
- LANDOW, G. *Ipertesti: la convergenza della tecnologia e della critica letteraria*. Bolonha: Baskerville, 1993.
- LAVINIO, C. *Le abilità di scrittura*. IRRSAE Liguria: 1994.
- _____. "Tipi testuali e processi cognitivi", em CAMPONOVO, F.-MORETTI, A. (org.), *Didattica ed educazione linguistica*. Florença: La Nuova Italia, 2000.
- LEFFA, V.-PAIVA, M. de G. *O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.
- LEOPARDI, G. *Zibaldone di pensieri*. Milão: Mondadori, 1937.
- LEPSCHKY, G. C. *La linguistica del Novecento*. Bolonha: Il Mulino, 1992.
- LEPSCHY, G.C.-LEPSCHY, A. L. *La lingua italiana: storia, varietà dell'uso, grammatica*. Milão: Bompiani, 1986.
- LEPSCHKY, G.C.-RAPONI, L. *Nuovi saggi di linguistica italiana*. Bolonha: Il Mulino, 1989.
- LEVINSON, S.C. *La pragmatica*. Bolonha: Il Mulino, 1993.
- LO CASCIO, V. *Grammatica dell'argomentare: strutture e strategie*. Florença: La Nuova Italia, 1991.
- LODGE, D. (org.) *Il mestiere di scrivere*. Roma: Fazi Editore, 1998.
- LORENZETTI, R. *Compagni di viaggio*. Bolonha: CLUEB, 1999.
- LUCCHINI, A. *Scrivere, una fatica nera*. Milão: Comunico, 1997.

- MACHADO, A.R.-LOUSADA, E.- SANTOS ABREU TARDELLI, L. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- . *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MAGGINI, M. “Aprendimento linguístico e ruolo delle glottotecnologie”, em VANNINI, E. (org.), *Atti del corso di formazione iniziale per il personale della Scuola Secondaria da destinare all'estero (30/09-30/10-1996)*. Siena: Ministero degli Affari Esteri-Università per Stranieri di Siena, 1998.
- . “Multimedialità e didattica”, em MICHELI, P. (org.), *Audiovisivi e didattica dell'italiano L2. Bibliografia ragionata*. Florença: Edizioni Aida, 1999.
- MANSFIELD, K. *La passione della scrittura*. Milão: La Tartaruga, 1995.
- MARAGLIANO, R. *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Bari, Laterza, 1998.
- MARAGLIANO, R.-VITALI, L. *Videoscrivere in classe*. Roma: Editori Riuniti, 1990.
- MARAINI, D. *Amata scrittura. Laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*. Milão: BUR La Scala, 2002.
- MARGIOTTA, U. *Pensare in rete*. Bolonha: CLUEB, 1997.
- . (org.). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando Editore (CEDE), 1999.
- MARTINS, E. *Com todas as letras. O português simplificado*. São Paulo: Moderna, 1999.
- MASTURZO, M.L.-MELI, L. *A righe scoperte – Itinerari di scrittura*. Turim: Eurlle, 1993.
- MEZZADRI, M. *Internet nella didattica dell'italiano. La frontiera presente*. Perugia: Guerra, 2001.
- MILANI, don L. *L'obbedienza non è più una virtù*. Florença: LEF, 1965.
- MONI, A. *Scriviamo! Attività per lo sviluppo dell'abilità di scrittura*. Atenas: Edilingua, 2000.
- MOLLICA, A. *Parole crociate per principianti*. Welland: Soleil, 1991.
- MORETTI, G.B. *L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate*. Perugia: Guerra, 2005.
- MORTARA GARAVELLI, B. *Il filo del discorso*. Turim: Giappichelli, 1979.
- . “Italienisch: Textsorten/Tipologia dei testi”, em G.HOLTUS-M.METZELTIN-C.SCHMITT (org.) *Lexicon der Romanistischen Linguistik* (vol.IV). Tübingen: Niemeyer, 1988.
- NEVES, M.H. de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NADÓLSKIS, H. *Comunicação redacional atualizada*. São Paulo: USP, 1999.
- NIELSEN, J. *Designing Web Usability*. Los Angeles: New Riders, 2000.
- ONG, W. *Oralità e scrittura*. Turim: Il Mulino, 1984.
- OTT, M.-RATTI, D.-TAVELLA, M. *Italiano col computer*. Bolonha: Zanichelli, 1988.
- OTTONI, P. *Visão performática da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- PAGANINI, G. *Issimo. Quaderno di scrittura, Livello avanzato*. Roma: Bonacci, 1994.
- PALLOTTI, G. *La seconda lingua*. Milão: Bompiani, 1998.
- PÉCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

- PÉCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- PENGE, S. *Storia di un ipertesto. Leggere, scrivere e pensare in forma di rete, con il software*. Florença: Il campo dei miracoli, 1996.
- PERELMAN, C.-OLBRECHTS TYECA, L. *Trattato dell'argomentazione*. Turim: Einaudi, 2005.
- PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: Le Seuil, 1996.
- PONTECORVO, C. "La mente argomentativa", em *Rassegna di Psicologia*, n.1, 1997. Roma: Dipartimento di Psicologia e di Psicologia dei Processi di sviluppo e Socializzazione-La Sapienza.
- _____. *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bolonha: Il Mulino, 1999.
- PORCELLI, G. *Educazione linguistica e valutazione*. Turim: UTET, 1998.
- _____. *Computer e glottodidattica*. Pádua: Liviana Editrice, 1988.
- PROVENZANO, C. *Pretesti per leggere e scrivere*. Bolzano: Praxis, 1991.
- QUINE, W. VAN ORMAN. *Manuale di logica*. Milão: Feltrinelli, 1960.
- RASO, T. "Origine e strategia dell'informazione in alcune testualità burocratiche", em *Studi linguistici italiani*, n.25 e 26, 1999 e 2000.
- RUGARLI, G. *Manuale del romanziere*. Venezia: Marsilio, 1998.
- RUSSEL, B. *Introduzione al Tractatus Logico-Philosophicus di L. Wittgenstein*. Milão-Roma: Fratelli Bocca Editori, 1954.
- SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Pratica, analisi e storia della lingua italiana. Turim: Loescher, 1984.
- _____. *Linguistica testuale comparativa*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 1999.
- _____. "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", em HOLTUS, G.-RADTKE, E. (org.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Nar, 1985.
- _____. "Rigidità-esplicitzza vs elasticità-implicitzza: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", em *Linguistica testuale comparativa*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 1999.
- SABATO, E. *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1976.
- SBISÀ, M. *Gli atti linguistici*. Milão: Feltrinelli, 1978.
- SCAVETTA, D. *Le metamorfosi della scrittura*. Florença: La Nuova Italia, 1992.
- SCHOPENAUER, A. *L'arte di ottenere ragione*. Milão: Adelphi, 1991.
- SELINKER, L. "Interlingua", em ARCAINI, E.-PY, B. (org.), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1984.
- SEMPlici, S. (org.) *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze*. Siena: Università per Stranieri, 1997.
- SERAFINI, M.T. *Come si scrive*. Milão: Bompiani, 1992.
- SERIANI, L. "Il problema della norma linguistica nell'italiano", em *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia*, n.7, 1986.

- SERIANNI, L.-DELLA VALLE, V.-PATOTA, G. *L'italiano – La norma e l'uso della lingua – Analisi e produzione del testo*. Milão: Archimede, 1993.
- SERIANNI, L.-TRIFONE, P. *Scritto e parlato*. Turim: Einaudi, 1994.
- . (org.). *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*. Turim: Einaudi, 1994.
- SERRA BORNETO, C. *Testi e macchine. Una ricerca sui manuali di istruzioni per l'uso*. Milão: Franco Angeli, 1992.
- SIMONE, R. *La terza fase*. Roma-Bari: Laterza, 2000.
- SKINNER, B.F. *Verbal Behaviour*. Nova Yorque: Appleton, 1957.
- SOBRERO, A. *Bricolinguaggio italiano ... e dintorni. Il libro delle abilità*. Bari: Laterza, 1999.
- . (org.). *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza, 1993.
- SPINA, S. *Parole in rete*. Florença: La Nuova Italia, 1992.
- STELLA, G.-STRADI, C. *Il gioco di leggere e scrivere: i processi di alfabetizzazione spontanea nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Iuvenilia, 1991.
- STELLA, G.-NARDOCCI, F. (org.). *Il bambino inventa la scrittura*. Roma: Franco Angeli, 1992.
- TESTA, A. *Farsi capire*. Milão: Rizzoli, 2000.
- TITONE, R. *Problemi di psicopedagogia del linguaggio: dalla psicolinguistica alla glottodidattica*. Perugia: Guerra, 1998.
- TOULMIN, S. *Gli usi dell'argomentazione*. Turim: Rosenberg & Sellier, 1975.
- TRENTIN, G. (org.) *Telematica e didattica*. Ortona: Menabò, 1992.
- TRONCARELLI, D.-VANNINI, E. *L'arte del costruire*. Roma: Bonacci, 1994.
- TURCHETTA, B. *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*. Bari: Laterza, 2005.
- VAN DIJK, T.A. *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica del discorso*. Bolonha: Il Mulino, 1980.
- VEDOVELLI, M. "La lingua italiana d'uso: morfossintassi del parlato e dello scritto", em PROGETTO MILIA, *Materiali per gli insegnanti di Lingua Italiana – Aggiornamento*. Liguria: IRRSAE, 1995.
- VENTURELLI, A. *Dal gesto alla scrittura*. Milão: Mursia, 2004.
- VERGARO, G. "Nuove tecnologie e didattica delle lingue", em SERRA BORNETO, C., *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 1998.
- VERRI MENZEL, R. *La bottega dell'italiano. Antologia di scrittori italiani del Novecento*. Roma: Bonacci, 1992.
- VIANA, A.C. (org.) *Roteiro de redação. Lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.
- VITALI, L. *Il videogioco della scrittura*. Roma: Anicia, 1993.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 1998.

WATZLAWICK, P.-HELMICK BEAVIN, J.-JACKSON, D. *Pragmatica della comunicazione umana*.

Roma: Astrolabio, 1971.

WEINRICH, H. *Lingua e linguaggio nei testi*. Milão: Feltrinelli, 1988.

WERLICH, E. *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1976.

WHORF, B. LEE. *Linguaggio pensiero e realtà*. Turim: Boringhieri, 1970.

WOOLF, V. *Il lettore comune. Sul dorso di un'idea*. Gênova: Il Melangolo, 1995.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

ZUCCHERMAGLIO, C. *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bolonha: Il Mulino, 1998.

Textos encontrados na internet (autores: Ugo Cardinale, Carmen Dell'Aversano, Maria Zaleska, Tommaso Raso, Giovanni Acerboni, Sara D'Ascenzo, Simona Beccone, Gabriella Alfieri, Mirko Tavoni, Paolo Balboni)

Alguns dos principais *sites* sobre língua italiana pesquisados:

www.italianoscritto.com

www.italicon.it

www.italica.rai.it

www.linguanet.it

www.linguanet-europa.org

www.piazzadante.it



La commutazione di codice nella classe di lingua: prime considerazioni

Roberta Ferroni

ABSTRACT: In questo articolo saranno analizzate alcune delle funzioni svolte dall'alternanza di codice dentro un contesto di insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Tenteremo inoltre di stabilire se il livello di apprendimento della Ls e certe attività didattiche possono influenzare tale fenomeno.

PAROLE CHIAVE: insegnamento di lingua straniera; alternanza di codice; mezzi di comunicazione; lingua italiana.

Introduzione

L'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera si differenzia dalle altre situazioni educative per una ripartizione dei ruoli particolarmente asimmetrica; generalmente l'insegnante di Ls ha una competenza linguistica superiore a quella dei suoi allievi e questo lo porta ad occupare un tempo maggiore in termini di parole. Inoltre ciò che si insegna e si apprende è contemporaneamente il mezzo con il quale si insegna e quello con cui si apprende. Questo fenomeno che Bange chiama di *bifocalizzazione* fa sì che gran parte degli apprendenti focalizzi la propria attenzione sulla forma piuttosto che sui contenuti:

[...] il focus dell'attenzione degli allievi si trova di fatto portato verso la lingua, verso i mezzi di comunicazione e non verso i suoi contenuti. La bifocalizzazione propria della comunicazione esolingue cambia di natura: c'è una focalizzazione sulla lingua, l'obiettivo tematico della comunicazione è gettato alla periferia". (Bange, 1992: 73)

Da questa identità tra oggetto di studio e strumento di studio derivano comportamenti verbali che si realizzano come “rituali” comunicativi, non obbligati ma ricorrenti (Cicurel, 1990). La commutazione di codice rientra fra tali rituali e si manifesta nella classe di lingua come strategia per superare queste difficoltà.

Breve quadro teorico

Le ricerche effettuate fino ad ora sulla commutazione si sono concentrate soprattutto su classi bilingui in situazioni di immersione (Moore, 1996); solo di recente si è assistito ad un allargamento del campo d'indagine alla classe di lingua straniera, dove lo studio dell'alternanza porta a considerazioni ben differenti¹.

Molti dei lavori pubblicati hanno indagato, partendo da una prospettiva sociologica e sociolinguistica, le cause e i fattori alla base di questo processo, fra di essi: i livelli di conoscenza della Ls dei discenti (Causa, 1997); la tipologia delle attività (Castellotti, 1997); il progetto pedagogico dell'insegnante (Garbédián, Lerasle 1997). Un'osservazione che emerge da molti di questi studi è che non esiste un rapporto univoco fra tipo di classe di lingua e modalità di commutazione, anche se risulta possibile rintracciare delle costanti che operano in determinati contesti.

Partendo da questi studi, analizzeremo i cambi di codice effettuati nella classe di lingua italiana, tentando di applicare le due grandi categorie proposte da Cambra e Nussbaum (1997). La prima categoria è quella che loro chiamano *commutazione*, composta cioè da tutti quei cambi con valore comunicativo; l'altro grande gruppo è detto delle *alternanze* ed è formato dai passaggi dalla Ls alla Lm al fine di rendere l'*imput* comprensibile: sono alternanze con funzione esplicativa e vengono effettuate per mezzo di riformulazioni e traduzioni letterali. Lo studio prenderà principalmente in esame i cambi degli insegnanti.

1. Si veda “Alternance des langues et apprentissages”, in *Études de Linguistique Appliquée* (1997), interamente dedicata all'alternanza di codice in classi di lingua straniera.

Descrizione del corpus e metodologia

Il nostro studio si fonda su un corpus composto da 14 ore di registrazione effettuate presso i corsi di lingua italiana della USP², nei livelli elementari ed avanzati. Dei quattro professori osservati uno è madrelingua, mentre gli altri sono brasiliani e hanno appreso l'italiano come lingua straniera. Gli studenti hanno un'età compresa fra i 30 e i 60 anni.

Prima di procedere all'analisi è opportuno precisare che i risultati forniti da questa ricerca sono puramente descrittivi, pertanto non siamo ancora in grado di trarne delle conclusioni di carattere né teorico né didattico³.

Gli obiettivi

Dato che sembra ormai superato il mito che vorrebbe la classe di lingua come luogo di iterazione esclusivamente in lingua straniera, oggetto d'interesse della nostra ricerca sarà uno studio da un punto di vista microdidattico dell'alternanza di codice tra Lm e Ls, dentro un contesto di insegnamento dell'italiano come lingua straniera. A partire dagli esempi selezionati, lasciando da parte la natura intrinsecamente linguistica di questo fenomeno, analizzeremo:

- il ruolo e alcune delle funzioni che questa pratica riveste;
- se certe attività didattiche possono indurla o inibirla;
- se il livello di apprendimento della Ls può influire sul processo;
- se i passaggi dall'una all'altra lingua sono anticipati da marcatori.

2. Sono i cosiddetti corsi di italiano nel Campus.

3. Questa prima analisi fa parte di un progetto di ricerca in corso.

L'alternanza con valore regolativo e metalinguistico

Da una prima ricognizione dei dati si può constatare che i cambi di lingua sono iniziati con maggiore frequenza dagli studenti⁴, tuttavia nel corpus sono piuttosto frequenti casi in cui l'inziatore è l'insegnante, anche se come è stato notato "l'insegnante di lingua che ricorre alla lingua materna in classe di lingua straniera lo fa il più delle volte con un senso di cattiva coscienza" (Coste, 1997: 395).

In questa prima parte cercheremo di descrivere e classificare i cambi degli insegnanti che appartengono alla categoria dei cosiddetti cambi di *commutazione* (Cambra, Nussbaum, 1997).

In primo luogo, per gestire le attività di classe, la Ls viene usata per istruzioni routinarie, mentre l'insegnante ricorre alla Lm, nei livelli elementari, quando deve dare istruzioni più complesse (ad esempio i giochi). Si consideri l'esempio 1:

Esempio 1

I Avete quest'altra attività prima di iniziare l'unità quattro, va bene?

C Sì.

I Allora mettete via questo: (*togliendo dal banco di uno studente un'altra attività*) e distribuite le carte, va bene? Il gioco si chiama l'INTRUSO + L'INTRUSO è come il MICO + + (*una studentessa cerca di prendere la parola*). Cosa T.?

A (??)

I **Não (+) prestem atenção pra depois não ficar perguntando (+) tá? Então o jogo é assim + è o IM:: SI CHIAMA l'intruso + CHI è l'intruso? É o mico né? Quem que está com ele no fim (+) perde!**

A **Quem atrapalha**

I È (+) allora c'è sempre una domanda e una risposta "la camera è tranquilla?" "Sì (+) dà sul cortile interno" (*leggendo le carte*) quindi si devono abbinare le

4. Questo dato è confermato anche da numerosi studi (Castelletti, Moore, 1997).

domande (+ +) alle risposte (*rivolgendosi alla stessa studentessa che sembra non aver capito*) **tem de sempre juntar a pergunta com a resposta, formar uma dupla e aí (+) uma comprando do outro, tá? Quem ficar com o intruso no fim perde**

A Sono io **o:: mico** (*risate*)

L'esempio è tratto da un livello elementare, scopo del gioco era di abbinare domande a risposte. Inizialmente l'insegnante aveva diviso la classe in due gruppi e dato la consegna in italiano. Siccome non tutti sembrano aver capito le istruzioni, l'insegnante tenta nuovamente, questa volta però per evitare malintesi ricorre ad una traduzione immediata "l'INTRUSO è come il MICO", nella sequenza successiva richiama lo studente distratto, spostando il proprio codice "Não (+) prestem atenção...". In questo modo l'insegnante mette in atto contemporaneamente due strategie: prima di tutto si assicura l'attenzione del gruppo, dall'altro, spiegando le regole in portoghese, evita di fare un grosso lavoro in italiano che richiederebbe molto più tempo e possibili fraintendimenti. C'è poi la tendenza da parte degli insegnanti a rivolgersi in Ls nelle iterazioni con tutta la classe e in portoghese con i singoli studenti. Nello stesso estratto l'insegnante passa al portoghese ogni volta che lo studente fa cenno di non capire.

Per affrontare riflessioni o commenti di carattere metalinguistico gli studenti sia del livello elementare che avanzato preferiscono ricorrere alla Lm, così che la Ls finisce per svolgere la funzione di lingua-oggetto, "cioè viene usata in citazioni volte ad illustrare le caratteristiche del sistema linguistico oggetto di studio" (Anderson, 2003: 83). Si veda nell'esempio seguente dove il sintagma "L'abbigliamento" assume questo valore:

Esempio 2

A **Pode por** L'abbigliamento, **o é masculino**

I No:::elle apostrofo è l'articolo per (+) maschile e femminile...abbigliamento è maschile è una parola maschile

Diversa è la modalità degli insegnanti che per costruire una riflessione sulla lingua straniera usano varie strategie (semplificazioni, ripetizioni, parafrasi). Solo se gli allievi continuano a manifestare difficoltà di comprensione, che sono più che mai di carattere terminologico, allora la lingua madre s'impone negli interventi dell'insegnante:

Esempio 3

I Il condizionale è un modo anche in :: portoghese (+) e come si chiama?

A **Pretérito?**

I No:: questo è il congiuntivo! Il condizionale noi lo chiamiamo com'è in portoghese, + + **futuro do + [PRETÉRITO]**

C **[PRETÉRITO]**

I No? (*rumori*) In portoghese (+ +) **EU FARIA, que eu faria? O tenho ou que eu teria feito** ci sono questi due (+) no?

A (??)

I È il tempo composto **futuro do pretérito**

In questa sequenza l'insegnante ricorre alla Lm solo per fare un po' di ordine nella nomenclatura; questo tipo di alternanza non innesca una riflessione in termini metalinguistici, quanto piuttosto richiama ad una traduzione terminologica, visto che entrambe le lingue condividono il modo condizionale.

L'insegnante ricorre, dunque, al portoghese per dare chiarimenti di ordine culturale, cioè quando deve spiegare un'usanza o un elemento italiano, come nel seguente caso:

Esempio 4

A Devono: pagare un supplemento:

I Un supplemento rapido (+) NO? Perché?

A Per il cibo?

I NO!... è una tassa che paga chi usa i treni: ci sono gli intercity no? Gli intercity

∴:sono dei treni che vanno∴ fuori Italia a più alta velocità **não é uma taxa de embarque∴∴ seria como o TGV**

In questo esempio il passaggio al portoghese può essere interpretato come un tentativo dell'insegnante di trasferire un aspetto culturale tipicamente italiano a parlanti stranieri che non lo conoscono.

L'alternanza come supporto alla comprensione: le traduzioni, i segni d'incomprensione o verifica di senso

Dal nostro corpus risulta che una delle funzioni principali svolte dall'alternanza è quella di collaborare per la costruzione di un senso in Ls. Sia gli insegnanti che gli studenti ricorrono a tali operazioni in modo che la lingua dominante può cambiare rapidamente da un passaggio all'altro.

Fanno parte di questa categoria tutte quelle forme di passaggio dalla Ls alla Lm che servono per rendere l'*imput* comprensibile. Questi cambi, denominati *alternanze* (Cambra, Nussbaum, 1997), hanno una funzione esplicativa o preventiva e sono realizzati per mezzo di traduzioni letterali che si situano all'interno di un turno di parola.

Il corpus contiene moltissimi di questi esempi. Spesso gli studenti sono gli iniziatori, ma in certi casi è l'insegnante stesso che ricorre alla traduzione, specie quando la difficoltà sussiste. Il seguente estratto ne è un esempio:

Esempio 5

A Spazz∴olando (??)

I SPAZZOLARE (+) NO! Spazzolare i capelli o spazzolare i denti (*imitando le azioni*)

A (*fa cenno di no con la testa*)

I SPAZZOLARE (0,3) **escovar e pentear!**

A **Ah∴ qual é escovar?**

I Spazzolare!

Alla richiesta di aiuto di uno studente, l'insegnante prima interviene imitando le azioni, poi siccome l'incomprensione continua, ripete con enfasi la parola in italiano e alla fine la traduce in Lm.

La traduzione funziona anche, da parte dei professori, come mezzo per confermare la comprensione e per riportare il cambio verso l'impiego della Ls:

Esempio 6

I Guardate questi disegni (+) andare diritto (+) che cos'è andare diritto?

A1 **Reto**

A2 **Reto é isso?**

I È andare dritto

Così il professore può utilizzare la traduzione immediata di una parola, allorché la difficoltà appaia evidente da parte della classe. Nel passaggio seguente, l'insegnante, per sottolineare l'importanza della parola "pantano" usa un accento intenso, dopodiché la scrive alla lavagna e fa una traduzione immediata:

Esempio 7

I Allora la rana dalla bocca larga (+ +) viveva in uno STAGNO:: (+ +) **pantàno/ pântano** *scrivendo alla lavagna stagno*)

Come si passa da una lingua all'altra

Come avviene il passaggio da un codice all'altro? Esistono dei marcatori che anticipano questo passaggio?

Un primo dato che emerge è che il passaggio dal portoghese all'italiano avviene nel modo più naturale possibile, mentre l'alternanza tra italiano-portoghese è spesso anticipata da marcatori.

Esempio 8

A In pratica questo testo tratta eh:: di un:: **casal**

In questo caso uno studente manifesta la sua incapacità di continuare il discorso iniziato in italiano. Studenti e professori legittimano i loro passaggi al portoghese per mezzo di allungamenti vocalici, ripetizioni e impossibilità di terminare una frase. Ma l'insegnante possiede anche altre strategie per passare al portoghese, specialmente quando dà spiegazioni, o riformulazioni in funzione metalinguistica:

Esempio 9

I DOVETE formare le coppie + + la domanda con la risposta dovete abbinare allora per esempio (*prendendo le carte e leggendo*) “La camera è tranquilla? SÌ:: dà sul cortile interno”

non è una domanda e una risposta::: allora chi ha questa domanda e questa risposta deve abbassare (*abbassando le carte*) abbassarle e poi per formarne altre, dovrà comprare le carte

dal compagno capito? **É igual au jogo do mico + que a gente joga**

Il passaggio alla lingua portoghese è annunciato da “capito?” L'utilizzo di questo termine sollecita un effetto di ritorno da parte degli allievi che sarà immediatamente confermato da una traduzione.

In altri casi, l'insegnante usa delle strategie dirette per invitare la classe alla commutazione; per tale scopo si serve di modalità interrogative basate sulla traduzione o sulla spiegazione di una parola, come in questi esempi:

Esempio 10

I ...Dove mettiamo il riso? Sai cos'è il riso? Cos'è il riso ragazzi?

C **Arroz**

La domanda rivolta alla classe innesca un cambio di lingua, una traduzione. Altre volte addirittura ricorre a modalità ancora più esplicite, un esempio tipico è il seguente:

Esempio 11

I Ragazzi è UGUALE al portoghese UGUALE non è difficile è uguale come lo traduco questo qua? (*indicando la frase scritta alla lavagna*)

AACada ano

Infine, l'insegnante invita gli studenti ad alternare le lingue specie dal portoghese all'italiano, questi passaggi si manifestano quasi sempre in contesti comunicativi. Lo può fare come nell'esempio 12 invitando lo studente che aveva iniziato una sequenza in portoghese a parlare in italiano "no no in italiano" o (esempio 13) riprendendo lui stesso il discorso in Ls "Ah:::è già già hai ragione":

Esempio 12

I Chi continua? L. P. M.?

A **Eu não sei falar** (*rumori*)

I No no in italiano in italiano piano piano...

Esempio 13

I ... Chi va in albergo da solo?

A1 Il signor Croci

I Perché?

A1 Perché:::vuole prenotare una camera singola

I = Bravissima

A2 Mais o outro também + ele também vai:::

I Ah:::è già già hai ragione (??) anche Nillo + Nillo e Croci vanno da soli in albergo

Prime conclusioni

Da una prima analisi, possiamo constatare che il fenomeno da noi osservato si manifesta in maniera eterogenea da una classe all'altra, da un livello all'altro, da un insegnante all'altro. S'interroga a proposito Castellotti (2001), che attribuisce questa discordanza ad alcuni fattori: il grado di competenza degli allievi; la natura delle attività; le scelte e lo stile pedagogico dell'insegnante e la competenza linguistica di quest'ultimo.

Tuttavia, alla luce dei dati raccolti, possiamo già formulare alcune ipotesi sulla natura e la funzione dei cambi di lingua studiati fino a questo momento.

In primo luogo possiamo tentare di fare una suddivisione secondo i seguenti criteri:

- *Cambi di senso*: comprendono tutti quei passaggi che hanno come scopo primario quello di rendere l'*input* comprensibile e si realizzano per mezzo di traduzioni, specie di unità lessicali. Attualmente queste risultano essere fra le più numerose e diffuse su tutti i livelli.
- *Cambi di gestione*: in essi, in generale, la Lm viene usata per istruzioni che presentano un più alto livello di complessità (come ad esempio i giochi); questi passaggi sono particolarmente produttivi nei livelli elementari.
- *Cambi metalinguistici*: comprendono quegli spostamenti in cui si riflette sul funzionamento della lingua; questo tipo di commutazione, comune a tutti i livelli, è più che mai di carattere terminologico, visto l'alto grado di parentela fra le due lingue.

Sebbene i risultati siano ancora parziali, possiamo dire che, in gran parte dei casi, gli apprendenti sono gli iniziatori dei cambi.

Inoltre, contrariamente a quanto si possa immaginare, l'alternanza è prodotta in maniera abbastanza frequente anche da apprendenti con una competenza maggiore; questo dipende molto dal tipo di attività che si sta svolgendo in classe. Nella

maggioranza dei casi osservati, le commutazioni coincidono con attività di tipo orale che richiedono uno sforzo maggiore.

Dato che questo lavoro fa parte di una progetto di ricerca in corso, ci auguriamo che ricerche successive possano ampliare le informazioni fin qui ottenute.

RESUMO: Neste artigo são analisadas algumas das funções da alternância de código num contexto de ensino de italiano como língua estrangeira. Pretende-se, além disso, estabelecer se o nível de aprendizagem da Ls e algumas atividades didáticas podem influenciar esse fenómeno.

PALAVRAS-CHAVES: ensino de língua estrangeira; alternância de código; meios de comunicação; língua italiana.

Bibliografia

- ANDERSON L. (2003), "Processi di commutazione di codice nella classe di lingua". In CILIBERTI, PUGLIESE, ANDERSON, *Le lingue in classe*. Carocci, Roma, pp. 75-91.
- BANGE P. (1992), "À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". *AILE*, 1, pp. 53-85.
- CAMBRA M., NUSSBAUM L., (1997), "Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant". *Études de Linguistique Appliquée*, 108, pp. 423-32.
- CASTELLOTTI V. (1997), "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?" *Études de Linguistique Appliquée*, 108, pp. 401-10.
- . (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International, Paris.
- COSTE D. (1997), "Alternance didactiques". *Études de Linguistique Appliquée*, 108, pp. 393-400.
- DABÈNE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M.-C., FOERSTER C. (éds.) (1990), *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier-Credif, Paris.

Norme di trascrizione

I insegnante

A allievo

AA almeno due allievi

C gruppo-classe

(?testo?) trascrizione incerta

(??) testo del tutto incomprensibile

... porzione di testo omesso

(commento) commento sul comportamento non verbale

(+) pausa breve (inferire a un secondo)

(++) pausa più lunga (inferiore a un secondo)

(n) pausa lunga (n = lunghezza in secondi)

= allacciato al turno immediatamente precedente

[testo] due turni di parola in sovrapposizione

[testo]

TESTO a voce alta, o con accento marcato

testo elementi rappresentativi del fenomeno analizzato

testo: suono allungato (il numero di : indica il grado di allungamento)

testo- gruppo tonale interrotto

. intonazione discendente

, intonazione sospensiva

? intonazione ascendente

! intonazione discendente

NB: I nomi di persona sono stati abbreviati per mantenere l'anonimato.



Amministrare lo studio dell'italiano: l'Ufficio Scolastico del Consolato Generale d'Italia a San Paolo

Alessandro Dell'Aira

ABSTRACT: Questo articolo riprende in parte una questione generale già affrontata sulla rivista, e cioè il buon uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in ambito culturale e didattico. La questione riguarda soprattutto gli stili di insegnamento/apprendimento, di formazione e di amministrazione. Ci si sofferma sullo stile di gestione di un ufficio pubblico in una situazione amministrativa atipica, esercitata su un territorio vastissimo a favore di un'utenza dislocata sul territorio in modo non omogeneo. La conclusione è che l'uso agile e sistematico della rete globale e delle tecnologie informatiche e telematiche può aiutare gli Uffici scolastici italiani all'estero a gestire in contesti complessi i principali problemi connessi con la distanza dall'Italia, sia per l'insegnamento della lingua italiana nei corsi, sia per la formazione iniziale e continua dei docenti.

PAROLE CHIAVE: tecnologie dell'informazione; rete globale; insegnamento dell'italiano all'estero; gestione di un Ufficio Scolastico all'estero.

Chi scrive dirige l'Ufficio scolastico del Consolato Generale d'Italia a San Paolo del Brasile, che promuove e coordina l'offerta scolastica di lingua e cultura italiana nella circoscrizione consolare di pertinenza. La circoscrizione corrisponde a un'area di 1.904.804,6 km², equivalente a una quinta parte dell'Europa (stati di San Paolo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Acre, Rondônia). Allontanarsi anche sporadicamente dalla sede di servizio per accertare di persona come vanno le cose nelle aree periferiche della circoscrizione, non è pensabile. Per ragioni di costi non sono previste missioni ispettive, sicché, salvo casi speciali, ci si sposta per visite o altre attività solo in ambito geografico limitato. Non sarebbe molto diverso, del resto, se la competenza dell'Ufficio fosse ristretta allo stato di San Paolo, esteso più o meno come l'Italia peninsulare, escluse cioè Sicilia e Sardegna. Gli stessi problemi, ovviamente su scala più vasta e complessa, hanno in Brasile i responsabili delle ven-

tisette segreterie statali preposte all'istruzione, che si avvalgono in modo intensivo di informatica e telematica per garantire alla formazione in servizio del personale docente il massimo di interattività nella distanza. Per quanto riguarda la *Secretaria da Educação* dello stato di San Paolo, ricordiamo che è in funzione da qualche anno una risorsa d'avanguardia denominata *Rede do Saber* (Rete del Sapere), esperienza pilota che fa da supporto alle attività formative in uno scenario di grandi spazi e di risorse finanziarie da usare con parsimonia. Prima di proseguire nella trattazione, e per inquadrare meglio il nostro tema, ci soffermeremo sul funzionamento e sull'uso pubblico di questa infrastruttura.

La Rede do Saber, la più veloce di tutta l'America latina, si fonda su tecnologie multimediali dell'ultima generazione e connette in videoconferenza l'intero territorio dello stato di San Paolo in un sistema ampio e interattivo collegato 24 ore su 24 per 365 giorni l'anno. Inaugurata a giugno del 2001 e adeguata in permanenza alle esigenze dell'interattività, è stata montata in pochi mesi con il sostegno e l'intervento della Fondazione Vanzolini. La centrale operativa ha sede a San Paolo in piazza della Repubblica, nell'antico Edificio Caetano de Campos, oggi assediato dai grattacieli e un tempo sede di una scuola secondaria di grande prestigio. Nel complesso la Rete dispone di più di duemilacinquecento computer e di nove studi generatori di videoconferenza. Le sue cento aule, ubicate in settantacinque municipi dello Stato, coprono le esigenze delle ottantanove *Diretorias de Ensino*, organismi territoriali corrispondenti grosso modo ai CSA italiani (Centri Servizi Amministrativi, subentrati ai Provveditorati agli Studi). Ciascuna di esse è dotata di antenna parabolica con decodificatore digitale, arredi modulari, collegamenti a internet, apparecchi televisivi e videoregistratori ed è in grado di accogliere almeno quaranta persone. La *Rede do Saber* si rivolge in primo luogo ai docenti, intesi come agenti del cambiamento nel settore dell'istruzione e della formazione. Si tratta di 230 mila persone che prestano servizio in 645 municipi, alcuni dei quali distano tra loro anche un migliaio di chilometri. Gli studi e le aule sono disponibili su prenotazione per corsi, riunioni o discussioni da tenere in sincronia con altre aule del sistema. Una équipe di tecnici agevola l'uso multimediale dell'infrastruttura, con il monitoraggio continuo delle

operazioni. Il formatore impegnato nella videoconferenza è inquadrato dalla telecamera ed ha a portata di mano una serie di sussidi multimediali, dalla videocamera per la ripresa di oggetti vari, alle videocassette, al computer collegato a internet. Con l'aiuto di un tecnico, il formatore può rafforzare i suoi argomenti avvalendosi di oggetti, immagini, testi e ipertesti, operando di fatto come un regista, mentre il tecnico al suo fianco vigila sulla qualità dell'emissione e crea le condizioni interattive per l'esposizione e la discussione su richiesta delle altre sale, coadiuvato dai colleghi tecnici presenti nelle altre sedi. Grazie alla *Rede do Saber*, la *Secretaria da Educação* dello stato di San Paolo ha realizzato operazioni di grande portata: ad esempio, l'aggiornamento di centinaia di ispettori scolastici sull'uso di un software dinamico per la gestione amministrativa; la formazione universitaria con contenuti specifici per gli educatori della scuola dell'infanzia e della scuola primaria; l'aggiornamento dei docenti della scuola dell'obbligo su questioni di interesse pedagogico o legate ai problemi sociali dei giovani; la formazione permanente rivolta alle famiglie, con incontri in presenza e in videoconferenza su temi proposti dai destinatari dell'iniziativa; e corsi di ogni genere, come quelli finalizzati a migliorare i risultati nelle attività di alfabetizzazione e di ampliamento degli orizzonti culturali dell'utenza. Le *Diretorias de Ensino* esercitano così un forte ruolo nella formazione dei docenti, e nell'integrazione tra i rispettivi territori, in uno stato che conta 40 milioni di abitanti, poco meno della metà dei quali concentrati nella Grande San Paolo, il cui diametro massimo è pari a novanta chilometri circa.

Dal punto di vista europeo, e in particolare italiano, si potrebbe obiettare, in primo luogo, che le aree d'intervento in Europa sono molto meno estese, e in secondo luogo che un sistema del genere va contro, o almeno in ipotesi nuoce ai principi di tutela delle autonomie e dei contesti locali. La risposta più efficace a questa obiezione è quella di sempre: tutto dipende dall'uso che si fa delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, come di qualsiasi prodotto dell'intelligenza umana. In altri termini: i vantaggi e gli svantaggi della formazione a distanza non dipendono dall'entità delle distanze o dalla quantità del personale amministrato, ma dalla buona amministrazione di metodi, tempi e risorse in funzione di esigenze formative e

organizzative complesse. Una infrastruttura come la *Rede do Saber*, proporzionata all'ampiezza del territorio che serve, può anche risultare improduttiva se non valorizza l'interazione tra chi opera nella sede centrale e chi opera in periferia. D'altra parte, per qualche forma di pregiudizio, negli ambienti formativi europei, dove si dispone di tutto l'esistente a costi accessibili e si considera imprescindibile la distribuzione fisica e capillare di sussidi e materiali, l'impiego intensivo della telematica nella formazione linguistica continua ad essere visto con perplessità e diffidenza. In Italia c'è più resistenza che altrove, data la diffusione omogenea di scuole pubbliche di ogni livello e di centri di aggiornamento, facilmente raggiungibili con i mezzi di trasporto (piccole isole a parte). Quasi sempre si ritiene che "convenire" fisicamente in un luogo per ragioni di formazione, sia di per sé "conveniente", e non si considera che gli enti di ricerca, le biblioteche, le videoteche, gli archivi tendono talvolta ad agire come poli culturali in concorrenza tra loro, o mirano a promuovere iniziative residenziali, o ad attrarre un pubblico disposto a ritornare, o semplicemente a riempire una sala più che ad offrire servizi diversificati fruibili anche a distanza. Da parte loro, i docenti e gli studenti non cercano molte alternative alla dislocazione individuale e di gruppo dal luogo di residenza ai centri di formazione. Preferiscono macinare chilometri anche solo per socializzare, e sono restii per principio ai sistemi interattivi di videoconferenza, il più delle volte assimilati impropriamente ai servizi televisivi ordinari. Si consideri tuttavia che anche gli eventi culturali o scientifici di ambito territoriale limitato hanno costi personali e sociali onerosi: spreco del tempo individuale e di massa, sofferenza del flusso di traffico ordinario, incidenza sulla qualità dei lavori o dei risultati attesi per assenze o ritardi imputabili ai mezzi di trasporto. Fino a non molti anni fa erano restii all'uso sistematico delle nuove tecnologie anche i dirigenti delle grandi aziende e dei servizi territoriali, che ritenevano vantaggioso il ricorso alla videoconferenza solo in occasione di grandi eventi e di grandi distanze da coprire da parte degli esperti o dei partecipanti qualificati. Ora che far viaggiare i vip, e anche i quadri intermedi, viene a costare troppo in termini di tempo e di denaro, si fa viaggiare di preferenza l'informazione, sicché la comunicazione interpersonale passa sempre più spesso attraverso le fibre ottiche.

Fatta questa premessa, ed esaminata la situazione ambientale, vediamo in che modo l'Ufficio Scolastico del Consolato Generale d'Italia a San Paolo, con un organico di sole due persone e con strumenti e fondi alquanto limitati, può svolgere decorosamente il suo ruolo facendo buon uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. A giudicare da quanto è stato possibile desumere dagli atti d'archivio, l'Ufficio ha una storia documentata di circa quindici anni. La fonte più antica è una proposta di aggiornamento permanente per docenti di italiano, del 29 novembre 1991, a cura del preside Giorgio Maurizi, in servizio presso il Consolato Generale come coordinatore della legge 153/1971. È una lettera di intenti che coinvolge come interlocutori il direttore e i docenti dell'Istituto Italiano di Cultura, la scuola italiana Eugenio Montale, i docenti di italiano delle università locali e collaboratori esperti di altre realtà. Per gli incontri di coordinamento Maurizi propone una sede del centro città, che non sembra essere il Consolato. Più che gli aspetti organizzativi, i punti da discutere riguardano la didattica dell'italiano, l'approccio allo studio ed alcuni argomenti d'arte, letteratura, storia, geografia. Alla proposta segue una richiesta di materiale pedagogico e didattico, il che fa pensare che si tratti di una relazione programmatica finalizzata a una richiesta di finanziamento da inoltrare al Ministero degli Esteri. Da un secondo documento, una lettera circolare indirizzata da Maurizi alle associazioni e agli enti locali interessati all'insegnamento della lingua e della cultura italiana, si apprende che l'11 febbraio 1993 fu organizzato un incontro di operatori e di tecnici in vista della partecipazione a un seminario sull'insegnamento dell'italiano nello stato di San Paolo. Il seminario ebbe poi luogo il 2 e il 3 aprile 1993 presso il Circolo italiano di San Paolo, organizzato dal prof. Giorgio Maurizi, per conto del Consolato, e dall'APIESP, *Associação de Professores de Italiano do Estado de São Paulo*, all'epoca presieduta da Loredana de Stauber Caprara. Tra gli interventi, citiamo una relazione di Doris Nátia Cavallari su alcune esperienze di insegnamento universitario alla UNESP di Assis, un contributo di Daniela Libon, Vania Bastos e Italo Caputo sulla nuova presenza culturale italiana nell'universo brasiliano, alcune comunicazioni sulle attività di insegnamento della grammatica e sulla pratica di conversazione, un incontro tra i coordinatori delle

associazioni locali per studiare una linea organizzativa e didattica comune. Risulta che le spese per l'organizzazione del seminario vennero sostenute quasi per intero da alcune aziende italiane.

La prima impressione che si ricava dalla lettura di questo secondo documento è quella di un interesse dell'organizzatore ad enfatizzare il ruolo dell'Ufficio Scolastico consolare nel coordinamento delle attività di promozione della lingua e della cultura italiana a livello scolastico. Come si sa, nell'organigramma degli Enti pubblici e degli Uffici che curano la promozione e la cooperazione culturale italiana all'estero, questa funzione è di competenza di più istituzioni, ciascuna responsabile del proprio ambito e ciascuna dotata di budget proprio. Gli Istituti italiani di cultura, per esempio, oltre a stabilire i contatti con gli ambienti culturali e scientifici del paese ospitante, a fornire documentazione e ad organizzare manifestazioni varie, a sostenere lo sviluppo delle comunità italiane locali e gli studi scientifici condotti dagli italiani all'estero, promuovono e favoriscono iniziative per la diffusione della lingua italiana all'estero (art. 8 della Legge 401/1990), "avvalendosi anche della collaborazione dei lettori d'italiano presso le università del paese ospitante, e delle università italiane che svolgono specifiche attività didattiche e scientifiche connesse con le finalità del presente articolo". Su questa falsariga, e fatte salve le competenze istituzionali, si può affermare che agli Uffici Scolastici consolari spettino compiti circoscritti ai rapporti tra il sistema scolastico italiano e l'ambito scolastico del paese ospitante, analoghi e complementari a quelli degli Istituti di Cultura. Lo dimostra il fatto che nelle sedi in cui l'Istituto Italiano di Cultura non è presente, l'Ufficio Scolastico svolge di fatto alcune funzioni complementari, come è avvenuto per esempio a Porto Alegre, dove l'Ufficio Scolastico consolare ha collaborato con l'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo all'organizzazione della Fiera del Libro 2005. Le differenze tra i due servizi italiani all'estero, entrambi incaricati di promuovere la lingua e la cultura italiane a livelli diversi, non sono tuttavia irrilevanti. In primo luogo, gli Uffici Scolastici consolari non sono dotati di autonomia amministrativa: non possono, cioè, organizzare in proprio corsi di lingua e cultura italiana, in modo da alimentare il proprio budget. In secondo luogo, le disponibilità di bilancio degli Uffici

Scolastici sono limitatissime, e le strutture non sempre adeguate alle competenze da svolgere. Fino al settembre 2005 l'Ufficio Scolastico di San Paolo funzionava in un ambiente unico ed era dotato di un solo computer collegato alla rete. La situazione dei locali è migliorata con il trasferimento della sede consolare presso l'edificio ex BNL dell'Avenida Paulista. Il budget invece non ha fatto registrare incrementi, e non è prevedibile che diventi più consistente in un prossimo futuro.

Nella nuova sede, l'Ufficio ha dato subito maggiore rilievo alla funzione di rappresentanza e ha intensificato le attività di promozione e coordinamento. Il nuovo edificio, oltre al Consolato Generale, ospita anche la sede locale dell'ICE (Istituto Italiano per il Commercio Estero), con ulteriori vantaggi per il miglioramento degli stili comuni di amministrazione e di comunicazione. Ma in che modo l'Ufficio scolastico, nella nuova situazione logistica, potrà potenziare in futuro le proprie attività, dando per scontato che non potrà contare, neppure a media scadenza, su una rete infotelematica interattiva, permanente ed esclusiva, sul tipo della *Rede do Saber*, che colleghi tra loro i centri di insegnamento della lingua italiana nella circoscrizione consolare di san Paolo?

Per una descrizione dettagliata e aggiornata delle attività dell'Ufficio, rinviamo alla sua pagina web allocata in http://www.italconsul.org.br/bilingue/pag/uff_scola_it.htm e aggiornata al 7 novembre 2005. Si tratta di una scheda sintetica che fornisce dati essenziali e risponde alle principali questioni, così da evitare al pubblico, almeno in prima battuta, il disagio di recarsi di persona nella sede dell'Ufficio, o semplicemente di scrivere o telefonare per ottenere informazioni. Gli ambiti di azione sono riassunti in cinque punti: 1) coordinamento dei corsi di lingua e cultura italiana gestiti da enti e associazioni che operano nella circoscrizione consolare, parzialmente finanziati dal governo italiano e organizzati ai sensi degli articoli 636, 637 e 638 del Testo Unico n. 297 del 16 aprile 1994, che integra la legge 153 del 1971; 2) vigilanza sull'insegnamento di lingua e cultura italiana nelle scuole locali pubbliche – municipali e statali – e private, come disciplina inserita a vario titolo nel curriculum (seconda lingua straniera obbligatoria o insegnamento opzionale), e nel caso delle scuole municipali, in base ad appositi accordi di cooperazione,

sottoscritti tra il Consolato generale e le *Prefeituras*; 3) assistenza e consulenza al Complesso scolastico italiano paritario Eugenio Montale, a carattere bilingue e biculturale, il cui corso di studi è di dodici anni, senza contare la Scuola dell'Infanzia; 4) amministrazione del personale scolastico italiano destinato dal Ministero degli Affari Esteri alla circoscrizione consolare di San Paolo: attualmente si tratta di due docenti di scuola primaria in servizio presso la Montale e di tre docenti lettori, due assegnati alla USP, Universidade de São Paulo, e una alla sede di Assis dell'UNESP, Universidade do Estado de São Paulo; 5) promozione della formazione iniziale e continua dei docenti di italiano, sia quelli delle associazioni, sia quelli delle scuole municipali e statali (nel secondo caso l'Ufficio intrattiene rapporti con la *Secretaria da Educação* della *Prefeitura* di San Paolo capitale e con la *Secretaria da Educação* dello stato di San Paolo). L'Ufficio scolastico, che ha funzioni corrispondenti a quelle dei CSA italiani, ha un valido collaboratore e interlocutore nella FECIBESP, Federazione degli Enti Italo-Brasiliani dello Stato di San Paolo, che riunisce circa centocinquanta associazioni di cui un terzo e più organizzano corsi di italiano.

Questo quadro tecnico è un po' l'identikit dell'Ufficio scolastico. Degli uffici, tuttavia, come delle persone, si può anche fare un ritratto o scrivere una biografia. Sicché, dopo aver dato notizie sul suo passato, parliamo ora delle attività di oggi e dei programmi per l'immediato futuro, con qualche proposito a lungo termine, iniziando da questa riflessione: amministrare una qualsiasi attività su un territorio, nel nuovo modo di intendere l'amministrazione pubblica, è qualcosa di molto più complesso che assumere provvedimenti e rendere conto di quanto accade. Non si tratta di esercitare una competenza, ma di programmare per obiettivi e soprattutto di organizzare gli eventi. Ci sia consentito, in questo, di fare riferimento a una nota distinzione di Noam Chomsky riferita alla grammatica generativa e all'apprendimento linguistico, secondo la quale una cosa è quello che si sa, altra cosa è l'uso che si fa del sapere. Un ufficio che, nell'ambito di sua competenza, "sa" quello avviene, nel caso specifico sa come si insegna e si studia la lingua e la cultura italiana in cinque stati del Brasile, non è detto che sappia fare buon uso delle sue conoscenze. Ed è inutile farsi scudo delle difficoltà, in modo rinunciatario, o puntare tutto sulle

nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in modo efficientista. L'informatica e la telematica moltiplicano gli archivi e li rendono solo meno ingombranti, ma non sono garanzia del buon funzionamento degli uffici e del buon uso del loro sapere.

In questa logica di concretezza, l'Ufficio scolastico ha iniziato a occuparsi di aggiornamento dei docenti con interventi mirati. I corsi sono tenuti da esperti inviati dalle università italiane responsabili della certificazione di conoscenza della lingua italiana. L'Ufficio non si è limitato ad aprire una pratica e ha dato un apporto attivo alla realizzazione degli eventi. Così è avvenuto, per esempio, in occasione di un aggiornamento per i docenti di italiano degli enti associati alla FECIBESP, nel luglio 2005, quando si è utilizzata una risorsa informatica libera e di uso corrente come Google Earth, per proporre un'esplorazione simulata in videoconferenza delle aree archeologiche della Magna Grecia. La FECIBESP si è rivolta a una ditta specializzata che ha messo in funzione per qualche giorno un collegamento interattivo tra il Teatro Italia di San Paolo, le sedi di quattro associazioni della Circoscrizione consolare in cui si studia l'italiano, molto lontane tra loro, e l'abitazione romana di un noto giornalista italiano, Sergio Frau, editorialista culturale del quotidiano «La Repubblica», il quale ha commentato in diretta le proprie teorie sull'antica civiltà dei Sardi. Lo si è fatto nel settembre 2005, sempre usando il programma Google Earth, nel corso di una conferenza riservata ai giovanissimi studenti di un CEU (*Centro Educacional Unificado*) del municipio di San Paolo, con l'esplorazione "dal cielo" delle principali città italiane. Lo si è fatto nell'ottobre 2005, in occasione di un corso di aggiornamento dei docenti di italiano dello stato di San Paolo impiegati nei CELs (*Centros Estaduais de Línguas*), attivi presso le scuole secondarie, con l'organizzazione di una mostra di spartiti musicali e di uno spettacolo presso il Colégio Dante Alighieri di San Paolo, come progetto esportabile in altri contesti, commentato con i docenti prima e dopo l'evento. Da notare che nelle fasi organizzative si è ottenuto dalla *Secretaria da Educação* dello stato di San Paolo di far coincidere il corso di aggiornamento con la 5ª Settimana della lingua italiana nel mondo. Un'altra iniziativa, o performance in senso chomskyano, è la newsletter

quindicinale “Estilo Itália”, che dal gennaio 2006 l'Ufficio invia regolarmente a gruppi di contatto che la richiedono, prevalentemente studenti e docenti di italiano, con brevi notizie di interesse italo-brasiliano su temi culturali e di attualità, come la letteratura, il cinema, lo sport, la moda, la musica, il folclore, il commercio. La newsletter ha lo scopo di orientare la pratica della lingua italiana e di favorirne l'uso con strumenti usati oggi da giovani e meno giovani per lo scambio di idee su argomenti di interesse comune. A questo proposito, una docente dei corsi FECIBESP ha segnalato come il primo numero di prova di “Estilo Itália” abbia innescato uno scambio di corrispondenza elettronica tra gli alunni di un corso, dando modo alla docente di fornire indicazioni formali e di metodo.

Questo stile organizzativo, ovviamente, non è in grado di influire in profondità sul fenomeno della diversificazione crescente tra l'italiano parlato in Italia e l'italiano parlato nelle comunità italiane del Brasile. La tendenza, già descritta su questa rivista da Loredana de Stauber Caprara e Olga Alejandra Mordente, è da ritenere ineluttabile. Non c'è dubbio, tuttavia, che l'esercizio di un ruolo attivo da parte dell'Ufficio scolastico nel settore della formazione, e il suo rapporto interattivo a distanza con l'utenza della circoscrizione consolare, può contribuire a ridurre almeno virtualmente le distanze geografiche e a contenere le difficoltà dovute alla disforme distribuzione dei materiali e dei sussidi didattici. In via sperimentale, la FECIBESP si è interessata alle attività di un consorzio come il CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), attivando un corso di aggiornamento su un programma di apprendimento dell'italiano a distanza. Alcuni docenti della FECIBESP, inoltre, sono allievi dei corsi a distanza promossi dal consorzio ICON (Italian Culture on the Net), di cui la stessa Scuola Montale è sede d'esame a distanza. Non vi è dubbio che la tendenza ad avvalersi di queste risorse e di questi strumenti tenderà ad accentuarsi nei prossimi anni, sia per le attività corsuali, sia per le attività di formazione. È imminente, per esempio, l'entrata in funzione della RIPA, la Rete Internazionale delle Pubbliche Amministrazioni, che risponde all'esigenza di collegare in modo affidabile le sedi amministrative italiane che operano all'estero. Non va dimenticato, tuttavia, che esistono in internet ambienti culturali italiani di

accesso libero, ai quali, tramite gli Istituti Italiani di Cultura e gli Uffici Scolastici consolari, l'utenza degli altri paesi potrebbe essere orientata con grande profitto. Uno di questi ambienti è *Liber Liber*, una onlus (organismo non lucrativo di interesse sociale) costituitasi nel 1994, che ha come obiettivo la promozione di ogni espressione artistica e intellettuale, soprattutto in campo umanistico, e che grazie al contributo di molti volontari ha realizzato una biblioteca telematica ad accesso gratuito, da cui è possibile scaricare quasi un migliaio di opere in lingua italiana (<http://www.liberliber.it>). Una ricerca resa nota nell'ottobre del 2005 ha accertato che i prelievi mensili dalla biblioteca di *Liber Liber* ammontano a oltre 250 mila. La onlus, infine, si dedica da tempo a promuovere l'uso delle risorse telematiche nelle scuole e sta sviluppando un lettore e un editor "open source" per e-book. Un'altra risorsa informatica on-line, aperta e gratuita, di grande qualità, è il Dizionario della Lingua Italiana Paravia, di Tullio de Mauro (<http://www.demauroparavia.it>), che presenta solo alcune delle caratteristiche della versione cartacea, ma fornisce elementi di fonetica, etimologia, grammatica, e anche qualche sinonimo, oltre alla possibilità di effettuare ricerche. Per non dire degli archivi digitali resi disponibili dalle principali sedi accademiche, i quali tuttavia si collocano su un altro livello di studio e di ricerca.

Per quanto riguarda il materiale inviato dal nostro Ministero degli Esteri ai dipartimenti di italiano delle università, abbiamo notato un progressivo incremento degli ipertesti e dei sussidi multimediali. Questa tendenza si avverte meno per quanto riguarda l'insegnamento a livello primario e secondario, o nei corsi liberi. Riteniamo pertanto utile che gli Uffici Scolastici italiani all'estero offrano consulenza sull'esistenza di risorse tecnologiche gratuite e di buona qualità, e assistenza al buon uso della rete globale, finalizzato all'apprendimento della lingua italiana. In qualche caso, se "conviene" e si trova chi finanzia, si può anche noleggiare un impianto di videoconferenza, finché non sarà possibile disporre di strutture esclusive. Poiché infine tra i compiti istituzionali degli Uffici Scolastici c'è quello, non secondario, di interagire con i responsabili delle amministrazioni locali su questioni formative, metodologiche e organizzative, si potrebbe contribuire alle attività di ricerca

in ambito scolastico, da condurre secondo le indicazioni fornite dal Ministero degli Esteri e nel solco delle attività svolte in Italia agli IRRE, gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa subentrati agli IRRSAE. Queste ultime istituzioni offrono un'azione di supporto all'autonomia delle singole scuole dopo la conclusione della fase sperimentale dell'innovazione, anche in fatto di documentazione, informazione e comunicazione.

RESUMO: Este artigo retoma, em parte, uma questão geral já abordada nessa revista, ou seja, o uso correto das tecnologias da informação e da comunicação em campo cultural e didático. A questão diz respeito, principalmente, aos estilos de ensino/aprendizagem, de formação e de administração. A análise detém-se sobre o estilo de gestão de uma repartição pública – “Ufficio Scolastico” – numa situação atípica, exercida num território vastíssimo para usuários distribuídos em seu território de maneira não homogênea. Conclui-se que o uso ágil e sistemático da rede global e das tecnologias informatizadas e telemáticas pode ajudar os “Uffici Scolastici” italianos no exterior a administrar, em contextos complexos, os principais problemas relacionados com a distância da Itália, seja no tocante ao ensino da língua italiana, seja no tocante à formação inicial e continuada dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias da informação; rede global; ensino do italiano no exterior; gestão de um “Ufficio Scolastico” no exterior.

Bibliografia

- CAPRARA, L. S. de; MORDENTE, O.A. (USP). “Panorama dell'italiano in San Paolo nel contesto plurilinguistico brasiliano.” *Revista de Italianística*, São Paulo, nº 9, 2004, pp. 101-112.
- CHOMSKY, N. *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton & Co, 1964.
- VASSALLO, M.L. Frequentando un *master* in rete: una visione ottimistica. *Revista de Italianística*, São Paulo, nº 8, 2003, pp. 109-118.
- Edifício Caetano de Campos*. Fotografias Marcos Piffer. Textos Vera Lúcia Wey, Fernando Piccinini Jr. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

Várias 



Recreações etimológicas

Luiz Antônio Lindo

RESUMO: Análise etimológica de vocábulos italianos, com uma introdução sobre a importância dos humanistas italianos e dos seus métodos de trabalho para a renovação dos estudos filológicos, particularmente da etimologia.

PALAVRAS-CHAVE: etimologia; humanistas italianos.

Como se sabe, os métodos humanísticos tinham na lexicografia um dos seus maiores desafios¹. Em matéria de dicionário, o que ainda não existia, ou só existia em estado embrionário, tendeu a tomar forma definitiva a partir de então, em língua grega e latina, ou românica, tal como os vocabulários em ordem alfabética e as enciclopédias que reuniam os conceitos em referência a coisas e fatos, ao invés de palavras. Pela sua própria natureza, o estudo do léxico, mesmo quando apresentado em ordem alfabética, constituía um caso à parte, pois, embora tomasse por referência as formas, a sua finalidade era elucidar o conteúdo conceptual investido no corpo da palavra². De maneira peculiar, o universo examinado incluía tudo o que tinha significação na sua relação com o pensamento clássico tal qual se dava a conhecer

1. Pode-se consultar sobre o assunto a excelente síntese de R. Sabbadini, *Il metodo degli umanisti*, Le Monnier, Florença, 1920.
2. A tarefa de considerar a diversidade das formas como elucidativa fica a cargo da sintaxe, que faz a apreciação da variação morfológica inerente aos fatos gramaticais.

nas obras dos autores canônicos ou tecnicamente representativos. E não por outro motivo era da suposta ou atestada impropriedade ou do desconhecimento demonstrado eventualmente pelo idioma vulgar no manejo dos conceitos que tinham carga renovadora, medida pela sua função significadora, que provinham as críticas a esta variedade lingüística e os conseqüentes louvores ao latim. O eventual menosprezo pelo vulgar tinha em geral caráter antes prático que estético, o que não impediu que crescesse o interesse pelo conhecimento do patrimônio cultural depositado no léxico legado pelos três grandes florentinos.

A lexicografia humanista foi tão produtiva que dava a entender que a profissão de ressuscitador de almas seria finalmente inventada desde que os gregos pela primeira vez introduziram a etimologia no estudo do verossímil. Nos passos de Aulo Gélio, Macróbio, Plínio, o Velho, Santo Agostinho, dos bibliotecários de Alexandria e dos gramáticos gregos e latinos, todos os doutos do período possuíam o seu caderno de notas no qual redigiam a sua lista de palavras merecedoras de explanação. A esse propósito, merecem ser citados Lourenço Valla³, Decembrio, Poliziano, Barzizza, Tortello, Mancinelli, Fieschi (*Synonyma Verborum* e *Synonyma Sententiarum*), Trincadino (este compilou um vocabulário latino-italiano, verdadeira novidade). Os glossários também se voltaram para autores individuais, tal como fez Guarino com Virgílio, no *Epistolario*, e em trabalhos posteriores com Terêncio, Cícero, Lívio, Valério Máximo, Aulo Gélio. O campo de interesse estendeu-se logo para as personalidades e as coisas, destacando-se Domenico di Bandino, responsável por uma enciclopédia com todo o conhecimento de interesse dos estudiosos. Vale lembrar ainda o *Lexicon Graecum* (1440) de Guarino, também uma novidade.

À parte algumas inovações, como a exposição em ordem alfabética ou temática, em geral as escrivatinhas dos lexicógrafos humanistas davam a conhecer listas de palavras, à maneira do *Papias Vocabulista*⁴, do gramático homônimo, ou do vocabu-

3. Valla parecia saber de cor o vocabulário ciceroniano.

4. Papia era um etimologista “derivador”, ou seja, “encontrava” o termo justo tomando por base o modelo de organização da *res* à qual era atribuído um nome: *nomina sunt consequentia rerum*.

lário de Hugutio⁵ (Uguccone da Pisa). No entanto, vistas mais de perto, as coisas não são tão simples como parecem, pois os estudiosos eram sumamente versados nas fontes clássicas de onde tiravam a sua seleção de termos, além de saberem para onde dirigir a sua atenção, a fim de satisfazerem o interesse da comunidade culta a que se dirigiam. Um pouco adiante em relação ao intervalo de tempo que caracterizou o humanismo italiano (c. 1321-c. 1527), Mário Equicola, nas *Institutioni* (1541), em língua vulgar, disserta sobre a cultura poética como quem sabe reconhecer os pontos necessários à explanação do quadro histórico que se acha ora mais, ora menos vivo na consciência dos seus leitores. Nas definições e usos que apresenta, são destacados tanto os atos como as figuras dos autores e personagens centrais da cultura literária clássica. O público da época tem assim um quadro pormenorizado dos elementos que compõem o mundo das obras consideradas relevantes. Para o entendedor do assunto, o principal de tudo é que os horizontes desse mundo cronologicamente passado podem ser colocados diante dos horizontes do mundo presente e avaliados por sua eficácia em se fazer determinante para a expansão dos limites culturais e artísticos. Apesar de parecer que a exposição se resolve como história literária e crítica doutrinária, na verdade são muitos os elos das *Institutioni* com o *Vocabulista* de Papias, por exemplo, em que o esquema lexicográfico transparece, deixando a nu o discorrer do método lingüístico. A explicação para isto é talvez que em toda investigação em que entra a definição e o juízo, tal como nas obras ostensivamente vistas como de história literária, em que os conceitos em jogo são em geral da espécie das coisas fictícias, tais como os nomes de personagens e de autores do passado tornados por vezes lendários, ou ainda, conceitos poéticos e retóricos de toda ordem, a ciência que dela se ocupa não é a das coisas naturais, como está claro, mas uma ciência que se ocupe das coisas fictícias. Ora, o que mais se aproxima disto é a ciência dos

5. Remontando ao século XII, as *Magnae Derivationes* de Hugutio conheceram uma grande difusão, tendo restado cerca de duzentos códices da obra, interessante tanto para a filologia mediolatina como para a românica e a italiana. Dante, Petrarca, Boccaccio, Salutati fizeram citações dela. As suas fontes foram Isidoro de Sevilha, Pápia e Osbern de Gloucester.

significados, porque as coisas fictícias têm em comum com os meros significados, ou seja, com as palavras como unidades semânticas, o estatuto de coisas inteligidas nomeadas para fazerem as vezes de puros objetos do pensamento e, portanto, no seu desdobramento semântico, palavras, tais como estas se apresentam em vocabulários *tout court*. Sendo assim, o método que melhor cumpre esse objetivo é o etimológico. O plano de uma obra como a de Equicola, tanto quanto a de Papias, pressupõe o uso da etimologização dos dados semânticos contidos nas palavras que entram em posição chave na organização do texto, no sentido de que as definições ou conceitos nomeados expressam a relação entre si dos objetos a que se referem. Embora sob a forma dissertativa fique mais claro o enlace dos conceitos, tecidos na sintaxe que liga os picos e as depressões num único fluxo, não é menos verdadeiro que o mesmo está pressuposto na exposição em “lista”. Neste caso, ao se dar ênfase ao “diagrama” do rol, fica mais difícil notar os subconjuntos etimológicos dissimulados sob o expediente mnemônico de ordenação destinado a facilitar a visualização. Mas seja na “lista” pura e simples, seja na exposição histórica e ou doutrinária, o que conta verdadeiramente é o processo de significação, que como dissemos corresponde a uma ciência de palavras. Ciência, porém, de significados, que não deve ser confundida com ciência do corpo de palavra, ou seja, da parte puramente exterior do signo, porque então seria uma ciência de terceiros objetos, ou de efeitos de efeitos, tendo em vista que o primeiro efeito, aquele de que se trata aqui, quando se fala em etimologia, é o significado ou conceito em relação à palavra interior. E também não pode ser confundida com ciência das coisas, já que muitos dos significados que constam dos livros de doutrina ou história, pelas razões já expostas, não passam de *rationes*, idéias de coisas, portanto formas do conhecimento lógico às quais não se aplica a asserção de verdadeiro ou falso. É preciso ficar claro, porém, que ao se falar em ciência dos significados não se está tomando o significado como uma categoria resolúvel nos limites do signo, separado da coisa por ele significada, já que o significar é uma operação intelectual que depende do uso do intelecto, com o qual entretanto não se confunde, embora requiera o seu emprego para se fazer efetivo. É que uma ciência de significados pressupõe o uso do intelecto na busca do conhecimento e, sendo o intelecto como tal distinto do co-

nhecer por conceitos, enquanto operação específica que dá origem ao conhecimento dos objetos mentais em geral, quando o outro existe somente no momento em que conhece o objeto-conceito, não é assim possível falar em conhecer por conceitos com a exclusão da coisa que continua presente na própria operação intelectual como o seu objeto. Um conhecer que excluísse os objetos para se concentrar exclusivamente nos significados que compõem junto com o corpo de palavra o signo, reduziria um estudo de história literária como o de Equicola a um arranjo lingüístico sem relação obrigatória com os fatos que se apresentam concretamente na história investigada no texto. Desse modo, percebe-se que o conhecer por conceitos, embora sendo uma espécie distinta de conhecer, está sujeito às determinações do conhecer em geral, o qual é uma operação do intelecto propriamente dito. Uma etimologia será portanto sempre intelectual, e tanto mais intelectualizada quanto mais eficaz for a sua ação, o que não exclui, pelo contrário, impõe a consideração de todos os objetos possíveis, concretos ou imaginários, alcançados, e até não alcançados na sua plenitude, pela operação de “signação”, consistente na verbalização mediante a palavra ou por outros meios expressivos. Esse construir da etimologia geral que lhe dá a consistência de uma ciência do significado como um todo, se mostra em todos os seus ângulos na própria história da filologia, com o nascer e morrer de teorias aparentemente antagônicas entre si, as quais dão uma ênfase a um enfoque mentalista, enquanto outras procuram dar relevo aos estudos sobre os elementos concretos e seus nomes, enquanto outras ainda pretendem reunir ambas as facetas num único painel, como foi o caso da corrente denominada de “Wörter und Sachen”.

Os chamados etimologistas (ou lexicógrafos, se se preferir) práticos fazem aparecer tanto os conceitos quanto a relação que os une, tomando-os como os momentos centrais do desenvolvimento cultural. É assim que Equicola discorre doutamente sobre as personagens que vivem nas obras de interesse poético: *“Et con tale ordine questi ufficij alle Muse attribuiscono, Clio, Terpsicore, Urania, Calliope. I theologi, che le fittioni, e i nomi poetici abborriscono, quel che gli antichi col nome delle Muse disse- ro, per Angeli chiamano. Calliope, Seraphini. Urania, Cherubini. Polymnia, Throni. Therpsicore, Dominationi. Clio, Virtu. Melpomene, Potestà. [...] Scrissero alcuni, Clio*

amar l'histoire. Melpomene esser preposta alle Tragedie, alle Comedie Thalia, a cose pastorali Euterpe.” O *Papias Vocabulista* (1496), por sua vez, é explícito em ordenar os conceitos: “*Ah ah vox dolentis, quae est interiectio: vel a est praepositio. [...] Vulpes significat diabolium hereticum peccatore callidum. [...] Zys acutus nomen.*”

Um aspecto que não passa despercebido aos cultores da etimologia, e que os intelectualmente mais exigentes podem ver como oportunidade para o esparecimento após uma árdua operação cerebrina, é o seu lado curioso, o encanto que há nela que tanto atrai os espíritos nobres como os toscos. Enquanto estes emprestam comumente um aparato de festa aos jogos de palavras, através dos quais bolem dentro de si a inteligência que na maioria das vezes conservam relativamente inane, os outros, mais atilados, reservam parte da energia que empregam nos seus argumentos e movimentos da alma na inquirição e manejo de vocábulos e locuções fecundas, ainda quando perseguem fins meramente recreativos. Brinca-se com as palavras como se brinca com a gente mesma. Os humanistas foram nisso também professores, ao juntarem a espontaneidade à sabedoria. Suas produções vão do sério ao divertido, mostram-se ainda úteis, sendo revisitadas em busca de lições, ou então foram condenadas ao esquecimento ou mantidas vivas apenas por despertarem curiosidade. Mas o espírito geral dos humanistas, sobretudo por aquela sua capacidade já mencionada de aliar a espontaneidade à sabedoria, continua sendo altamente prezado pelo etimologista, que sabe o quanto há de intuitivo e presuntivo na investigação da gênese da significação, ou seja, no processo criativo do significar e registrar a criação em palavras. É sabendo disso, e tomando-o como um atrativo especial, sem menosprezo da qualidade que não se está certo de poder alcançar, que tentamos a seguir desvendar alguns traços de três vocábulos italianos, selecionados por sua expressividade, manifestada por um outro motivo que o diletante desse idioma saberá avaliar.

Começemos por *cominciare*. O ponto de partida para se conhecer uma palavra herdada é, muitas vezes, o latim vulgar e não o latim literário, o que é possível atestar pelos traços fonológicos dessa espécie de corpo de palavra. Por outro lado, palavras vulgares são, como as espécies vegetais na natureza, fenômenos regionais. Têm uma

cor, um sabor e uma textura peculiares, como as espécies de frutas que o homem veio a encontrar espalhadas com parcimônia fora do paraíso. E possuem uma voz que é canto ou grito, espírito ou natureza, expiração ou inspiração, semeada pelo vento que sopra no interior da alma humana. Atentos do seu tamborete profissional, os especialistas detectam automaticamente os indícios da palavra que correu o mundo e logo procuram atribuir-lhe a *res intellecta* que determinou a derivação. Para esses conhecedores, o termo evolvido parece mover-se enquanto é observado. Ele entra num contexto porque pode perder as suas determinações e então deixá-lo para fazer parte de outro. Para identificar o contexto, é preciso muito cuidado, e para tanto contribuem os dados sobre as *rei intellectae* determinantes para a sua formação. Nesse ponto fica claro que toda palavra nova, como é o caso da chamada palavra herdada, constitui uma criação original, apesar de ter sido concebida com o aproveitamento de material preexistente. Nenhuma disciplina, estética ou lingüística, pode explicar uma criação de maneira cabal, não bastando afirmar que se trata de uma evolução esperada ou possível a partir dos elementos oferecidos pela tradição linguageira ou por outras causas externas ou internas⁶. Dizer que *cominciare* procede de **cominitiare*, da língua falada, é algo que não requer superar o plano do pensamento concreto, pois a partir do reconhecimento da forma anterior a inferência é tão espontânea que não agrega valor epistemológico. Não se vai aí além de uma constatação de senso comum. Por outro lado, no caso de uma palavra em que os seus traços externos não deixam ver com tanta nitidez os seus similares esclarecedores, a explicação caminha no sentido de uma interpretação mais profunda, e o que se requer muitas vezes é o uso dos instrumentos eruditos fornecidos pelo conjunto de ciências evocado para exercer a sua eficácia sobre o objeto lingüístico. Esse curso de disciplinas mobilizadas para a explanação etimológica, o qual em última análise está em condições de aproveitar a alusão a um certo aspecto e a um certo

6. Sobre o processo de criação lexical pode-se consultar a minha tese de doutorado, “De aisthesis a estética: um estudo crítico de conceitos”, onde é ressaltado o papel da metáfora, não só neste particular, mas também em toda a criação intelectual.

complexo conceptual manifestado pela palavra “anterior”, da qual teria provindo a “posterior”, pode ser utilizado em todo o plano interpretativo da investigação etimológica. É o que se dá com *cominciare*, bastando para tanto recuar na trajetória percorrida historicamente pela palavra até encontrar as suas formas progressas menos explicitadoras do estado atual corporificado no vocábulo. De qualquer modo, é preciso saber distinguir entre a simples descrição do fato ou fatos que se situam no percurso elucidativo e a verdadeira explicação, que poderá tomar direções ora mais, ora menos eruditas, e até sistemáticas, conforme o método preconizado na investigação. O momento crucial, para o qual se requer uma compreensão total, é o que traz o problema do *verbum mentis*, com as suas implicações paralelas ao problema do significado semântico. Aqui convergem todos os passos da análise, desde o que se ocupa da instauração da forma nova, através do exercício do tirocínio filológico sobre o envoltório fonético, até o reconhecimento do princípio ou da “imagem” representados pelo conceito, conforme deixa ver a sua natureza, com base nos quais se revela a sua relação intrínseca com a palavra interior, da qual se faz significado e mediante a qual se justifica a sua criação e concomitante expressão num corpo de palavra. Esse processo de descoberta etimológica deve parar na explanação erudita, porém é possível, segundo algumas visões materialistas do signo lingüístico, fazê-la avançar até o ponto da sistematização, tal como se observa em geral nas lições da lingüística descritiva. Mas muito do que esta última supõe elucidar, graças ao seu método esquemático de investigação, encontra a sua expressão mais acabada justamente no termo médio, ou seja, no momento erudito, quando outros ambientes culturais são avaliados e aproximados entre si para se encontrarem no ambiente particular do objeto analisado. É essa conformação de muitos num só, realizada pela erudição, que traz os maiores benefícios para a etimologia, que por isso pode ser considerada uma forma pancultural de interpretação.

Cominciare consiste numa fusão de *cum* + *initiare*, tendo feito seu ingresso no florentino em algum ponto antes de a língua ser escrita. Em latim o substantivo **co-minutio* aparece em Terêncio (séc. II a. C.); de *in-e* : *in-itium*, desde Ênio (séc. III-II a. C.), *in-itio(r)*, desde Terêncio. (A. Walde, *Lateinisches Etymologisches Wörterbuch*,

Carl Winter, Heidelberg, 1938). *Cum* tem por formas antigas *com*, donde *con-*, *co-*, preverbiais freqüentes, comuns aos falares itálicos, como o osco e o umbro, e aos dialetos célticos (A. Ernout e A. Meillet, *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine Histoire des Mots*, Éd. Klincksieck, Paris, 1979). Arraigou-se em todos os ramos dos falares românicos, com várias nuances de sentido. Concretamente, indica a reunião, como nos exemplos latinos *eō/coeō*, loquor/colloquor; às vezes, muda o “aspecto” verbal, indicando o processo que chega ao seu fim: *faciō/conficiō* (*completar*), *cadō/concidō* (*Deitar por terra*); essa nuance de sentido tende a se enfraquecer e a transformar a forma preverbal numa forma simples, sem valor especial, por ex., *cōnsuo* (*coser*) em face de *suō*. (Ernout/Meillet, *op. cit.*) Eis a definição de Festo (séc. II?, III?) para *initium*: “*Initium est principium, sed alias, quo quid incipiat, ut viae Appiae porta Capena: alias, ex quo quid constet, ut aqua, terra, aer.*” (*Initium* é princípio; também o ponto onde algo começa: como a porta Capena é onde começa a via Ápia; é ainda o elemento que constitui uma coisa, como a água, a terra e o ar.) Comparece no *Vocabolario della Crusca* de 1623 e de 1691, com exemplos tirados de Dante, Petrarca e Boccaccio.

**Cominziare*, it. *cominciare*, pt. *começar*, esp. *comenzar*, fr. *commencer*, prov. *comesar*. Vê-se que a forma italiana é a que mais preserva a original suposta, desta distinguindo-se por uma simples síncope vocálica. Entretanto, toma-se por ponto de irradiação o francês do Norte. A forma italiana chama a atenção pelo *c* saliente, com toda probabilidade uma transposição de um *ts* do Norte da Itália, com base em *initiare*. (Meyer-Lübke, *Romanisches Etymologisches Wörterbuch*, 6ª edição, Heidelberg, 1992) Karl Jaberg (“Der Sprach- und Sachatlas Italiens”, *Revue de Linguistique Romane*, I, 1925, pp. 118 ss) toma o vocábulo como central para estudar a relação entre o francês e o italiano no contexto românico. Semanticamente, a investigação gira em torno do sentido de “começar”. Entre os romanos, três palavras eram as mais comuns para expressar esse significado: *incipere*, *coepisse* e *inchoare*. *Coepisse* não veio a fazer parte do repertório românico; *inchoare* permaneceu viva na tradição escolar no latim tardio, tendo sido notada provavelmente no provençal antigo. Somente *incipere* permaneceu nos falares românicos, mas, mesmo assim, como vocábulo periférico,

encontrado apenas nas áreas mais conservadoras. É o caso do derivado *encetar* do português e do espanhol, embora com diferença de sentido e ainda, neste último, com a preferência pela forma *encentar*, anasalada. Somente “começar”, como diz Jaberg, goza do estatuto de palavra portadora da solidariedade inter-românica, a palavra típica (*Worttypus*) de toda a România central, difundida por todos os cantos. Sua origem é incerta, assim como a data do seu nascimento. Seguro é que veio de algum **cominitiare* ou **cuminitiare* do latim tardio⁷. Como até o século V não se tem notícias dela, e *commencier* é atestada no Norte da França no século X, na Itália e na Península Ibérica comparece juntamente com a língua escrita, pode-se concluir que a sua origem figura entre esses limites cronológicos. Ao Norte francês, que desde os tempos carolíngios foi o celeiro do léxico românico, deve ser creditada a origem da palavra, tanto por essa razão, como porque se encontram o provençal *comensar* e o italiano *comenzare*, calcados provavelmente no francês *comencier*. Além disso, em paralelo com o que mostra **cominitiare*, o primeiro exemplo conhecido desse prefixo se encontra na *Vita* do bispo Sulpício de Bourges, do século VII, quando é usado *concoepit* em vez de *coepit*. (Jaberg, *op. cit.*). Nas regiões lingüísticas italianas, no Norte, Centro e Sul, **cominitiare* especializou-se no sentido de “começar”, daí ter-se tornado popular, pelo uso intenso a que foi submetido. Entretanto, falta um substantivo na mesma condição, tomando o seu lugar os mais nobres *inizio* e *principio*. *Cominciare*, mostrando a mudança fonética *nti>nc*, é toscano, e assim se espalhou pelo Norte do Lácio até Roma e a Úmbria, com exceção das faixas orientais que incluem Assisi, Città di Castello e Nocera, onde vingou o *z*; o *c* ainda chegou ao Norte da Itália, sobretudo a Milão. Como nota Jaberg (*op. cit.*, p. 140), não se pode negar em tudo isso a influência exercida pela língua toscana escrita. Outras formas de verbo e nome se apresentam nos dialetos italianos, que aqui não cabe tratar, apenas servindo para notar que a diversidade lingüística italiana oferece as oportunidades mais notáveis de se conhecer a România em toda a sua vitalidade cultural.

7. *Cominitiare* já aparece no Fragmento de Jonas; Monaci, na sua *Crestomatia* da Itália Antiga, mostra que o termo já se espalha por toda a Itália.

Bestia, do latim *bĕstia*, é de etimologia incerta, assim como é incerta a sua relação com *biscia* (do latim tardio *bĭstia*), por ser disputada a quantidade da vogal da primeira sílaba, apesar de os dicionários latinos apresentarem uma solução em favor da longa (vide A. Ernout e A. Meillet, *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine Histoire des Mots*, op. cit. e A. Walde, *Lateinisches Etymologisches Wörterbuch*, op. cit.). Por isso, a sua pronúncia tem por que variar entre o *e* fechado (na Toscana) e o *e* aberto (no conjunto da Itália). A sua relação com *bescio* (e *besso*), por outro lado, indica um *e* breve (Vide F. D'Ovidio e W. Meyer-Lübke, *Grammatica Storica della Lingua e dei Dialecti Italiani*, p. 52, U. Hoepli, Milão, 1906). *Bestia* é um sinônimo popular para *belva*, termo vigoroso para a blasfêmia e a xingação, o que lhe vem garantindo vida ativa desde Roma. *Brutta bestia*, dado aqui e acolá ao interlocutor admirado, pronunciado com ou sem ênfase, é por si só bastante eloquente na criação de uma intimidade plena de emotividade. Algumas formas correlatas itálicas são, além das já citadas, *biscio* e o veneziano *bisa*; as românicas são: fr. *bête*, prov., esp. *bestia*, o aportuguesado *besta*, o sobresselvano *biest* e o engadino *beša*. Toda uma série de formas derivadas com a sibilante chiante (fricativa pré-palatal) é encontrada, tipificada em várias línguas, tais como *bicho*, *bicha* no português. Os vários sentidos da palavra no italiano dão conta do animal em geral, selvagem ou doméstico, mas também do Demônio (no gaulês, sob uma grafia que mostra vestígios claros das origens indo-europeias do vocábulo⁸, existe *dusios*, com o sentido de *daemon immunus*), de pessoas e de outras coisas. No latim, com sentido similar ao moderno, *bĕstia* é encontrado desde Ênio e Plauto também para designar a serpente e a lombriga, tal como ainda se vê no it. *biscia*, fr. *biche* (serpente, na heráldica, mas também a cervo, a corça) e port. *bicha*. Na Itália *biscia* se refere em geral a répteis pequenos: *bisa* em Veneza, Mântua, Reggio Emilia, *bija* em Gênova, *beja* em Módena, *bijo* em Rovigo. É tanta a variedade de animais coberta pelo étimo que se chegou à conclusão de que no latim ele devia ter um sentido bastante neutro (G. Rohlfs, *Zeitschrift für*

8. Alusões a “espectro” e “respiração” estão presentes no provável significado referido ao indo-europeu. In A. Walde, *Lateinisches Etymologisches Wörterbuch*, op. cit.

Romanische Philologie, 41, 1921, “Franz. biche, ital. biscia, etc.”, pp. 354-55.) Por isso, *bestia* acabou servindo tanto para designar a cobra, o cão, como o burro e o elefante, além de outros animais e coisas. O problema maior, porém, é de ordem fonética, pois não se consegue explicar a troca de *e* por *i*, ou seja, a metafonía que permitiu que a forma vulgar em *i* se espalhasse pelo domínio italiano e francês. A resposta a essa questão requereria voltar no tempo e ter o poder de empreender uma busca às origens bem sucedida. Se o filólogo crê que há uma ordem discernível na origem de tudo na língua, e até uma origem para a própria língua, então é porque ele a enxerga como um mecanismo operando com uma lógica sistêmica, donde deve tirar as suas conclusões. Mas se ele tem consciência de que a língua é criação constante, então, quando se lhe deparam os significados que chegam através dos sinais emitidos por ela, o problema das origens deixa de ocasionar o embaraço de uma pergunta mal colocada, que não leva a uma resposta proveitosa, para se transformar no problema da história original do pensamento.

Carogna se diz normalmente de alguém malvado, de alguém que não presta e que não tem conserto. Isso se explica porque o sentido concreto é de carniça, derivado de *caro*, “pedaço de carne” em latim, e de **caronia*, latim vulgar, agora já provavelmente com a variação de sentidos. Ao indivíduo “carogna”, como se fosse carne e nada mais que carne, faltaria o sentimento que vivifica a alma. A definição do concreto faz entender como a sabedoria popular chegou aí: “*caro*: dicta est eo quod careat anima.” (Aelius Donatus, Ter., 441) Do italiano o francês tomou *carogne*, mas o que sobreviveu nesta língua foi *charogne*, com os sentidos do italiano; o espanhol tem *carroña*, concreto, e *carroñar*; o valenciano tem *caronya*, “sarna”, que no espanhol é *roña*. O *Diccionario da Lingua Portuguesa* de Antônio Morais Silva (1813) se cala sobre o termo, enquanto o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* de Caldas Aulete (4ª edição, 1958) dá *caronha*, trasmontano, com o sentido de “caroço”, e *carronha*, “pessoa feia”, um provençalismo. Por outro lado, os idiomas meridionais da França apresentam uma variedade de formas: *carogno*, *carrogno*, *carrouogno*, *garogno*, *charogno*, *carougno*, *carrougno* e *carraugno*, seguidos de uma série de adjetivos similares com sentidos igualmente variados, tudo giran-

do mais ou menos em torno do que se conhece no italiano. O ponto de partida da palavra é discutível, embora a forma inicial no latim vulgar aponte para uma apropriação inicialmente italiana ou provençal. Meyer-Lübke (REW, 1707) parte de **carönia*, e E. H. Tuttle (*Zeitschrift für Romanische Philologie*, 41, 1921, p. 687) parece ver a influência provençal como determinante para a adoção do vocábulo na Península Ibérica. O que fica claro é que o problema da origem de *carogna* não pode ser resolvido com a mera consulta a dicionários, porque se trata de uma palavra de fatura insondável, apesar de ter uma história, no sentido de ser uma criação a cada momento reelaborada na fala popular.

ABSTRACT: Analisi etimologica di vocaboli italiani, con una introduzione sull'importanza degli umanisti italiani e dei loro metodi di lavoro per il rinnovamento degli studi filologici, in particolare dell'etimologia.

PAROLE CHIAVE: etimologia; umanisti italiani.

Notas e informações





Notas e informações

1. Curso on line – Estudar na Itália, sem sair do Brasil

Francisco Degani

O sonho de todo aquele que estuda italiano, seja língua ou literatura, é, um dia, fazer um curso na Itália, passar um tempo lá, aprimorar o idioma, ver como as coisas funcionam em um país de que se ouve falar tanto e onde se estuda muito. A realidade é que nem sempre é possível fazer essa viagem, pois temos compromissos aqui, família, trabalho, e, na maioria das vezes falta a oportunidade, aquele conjunto de fatores que permitem a realização de um sonho.

Com o advento da Internet, algumas dessas viagens, se bem que virtuais, podem acontecer. Hoje se pode tranquilamente visitar um museu ou andar pelas ruas de uma cidade sem sair de casa, basta um micro computador conectado à grande rede mundial. Com o ensino não poderia ser diferente. Apesar de a educação à distância não ser nenhuma novidade – quem cresceu lendo gibi certamente se lembra dos cursos por correspondência – é possível ter todo o conhecimento humano ao alcance da mão, ou do mouse. As grandes universidades brasileiras têm projetos de ensino à distância. A própria Universidade de São Paulo, através da Pró-Reitoria de Pesquisa, patrocina a “Escola do Futuro”, uma espécie de laboratório interdisciplinar que investiga como as novas tecnologias de comunicação podem melhorar o aprendizado em todos os níveis. Não que o ensino tenha sofrido muitas modificações, ele apenas acontece em um novo ambiente e não exige mais a presença simultânea de alunos e professores num mesmo espaço físico.

Teoricamente a educação à distância é caracterizada por:

- separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo;
- controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo professor;
- comunicação entre alunos e professores mediada por documentos impressos ou alguma forma de tecnologia.

Partindo destes princípios foi criado, na Itália, um consórcio de universidades italianas que tem o propósito de promover e difundir a língua, a cultura e a imagem da Itália no mundo. Trata-se do Consorzio ICoN – Italian Culture on the Net – do qual fazem parte as Universidades de Bari, Cassino, Catania, Firenze, Genova, Milano Statale, Padova, Parma, Pavia, Perugia per Stranieri, Pisa, Roma “La Sapienza”, Roma “Tor Vergata”, Roma Tre, Salerno, Siena per Stranieri, Teramo, Torino, Trento, Venezia e também a Universidade Livre de Línguas e Comunicação IULM de Milano, o Istituto Universitario Orientale di Napoli, a Scuola Superiore di Studi Universitari “S. Anna” de Pisa e o Consorzio NET.T.UNO.

O Consórcio nasceu em Janeiro de 1999 com o patrocínio da *Presidenza della Camera dei Deputati* e é sustentado pela *Presidenza del Consiglio dei Ministri* e del *Ministero dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica*, em colaboração com o *Ministero degli Affari Esteri* e oferece, através de um portal didático, na Internet, um curso de graduação em língua e cultura italiana para estrangeiros, apoiado por uma biblioteca, um museu e uma enciclopédia virtuais e cursos de língua e escritura italiana.

GRADUAÇÃO EM *LINGUA E CULTURA ITALIANA PER STRANIERI*

O curso de graduação em *Lingua e cultura italiana per stranieri* pretende formar profissionais que conheçam o patrimônio cultural italiano para atuar nos campos de ensino do italiano como segunda língua, de editoria, de relações institucionais com a Itália e das atividades culturais, produtivas, comerciais e turísticas referentes à Itália.

O Curso tem quatro modalidades (ditas “curricula”): didático-linguístico, histórico-cultural, literário, artes-música-espetáculo, e, de acordo com a modalidade escolhida, os estudos estão divididos nas áreas de Antiguidade, Filosofia, Geografia, Língua, Literatura, Música, Teatro e cinema, História da Arte, História e Ciências Sociais.

A duração dos cursos é de três anos, articulados em dois semestres (de setembro a dezembro e de março a junho) e para conseguir a graduação é necessário cumprir 180 créditos, ou seja, 30 créditos por semestre, cursando em cada semestre 5 matérias (1 crédito equivale a 25 horas de estudo). A atividade didática desenvolve-se por meio da Internet e os alunos têm à sua disposição todo o material necessário: as apostilas (módulos¹) podem ser estudadas ou impressas para estudo posterior a partir do site e são elaboradas por professores das universidades consorciadas. É possível consultar a biblioteca e a enciclopédia, visitar o museu, fazer exercícios interativos com resposta automática. Ao final de cada semestre é preciso ter executado os exercícios de cada apostila² e prestar um exame final sobre as matérias estudadas no período.

Existem duas maneiras de seguir o curso: “auto-aprendizagem” ou “tutorado”. Os alunos que escolhem o tutorado têm à sua disposição um professor (tutor) com o qual podem interagir em classes virtuais, recebendo instruções, resumos dos módulos, fazendo perguntas, etc., e devem fazer duas provas intermediárias, além dos exercícios das apostilas e dos exames finais. Aqueles que fazem o curso em auto-aprendizagem devem apenas estudar os módulos, fazer os exercícios das apostilas e os exames finais.

Os exames são feitos ao final de cada semestre em sedes conveniadas com a ICoN em todo o mundo (em São Paulo a sede é a Escola Italiana Eugenio Montale), e este é o único momento em que o aluno precisa dirigir-se a um local determinado. Para

1. Cada matéria compõe-se de 5 a 7 apostilas (módulos) a serem estudadas.
2. Cada apostila (modulo) traz, ao final, 75 questões de múltipla escolha, que são executados on line e têm correção automática.

a conclusão do curso é necessário um trabalho final, que pode ser uma tese escrita (*tesina*) ou audiovisual. A tese escrita deverá ser um texto de aproximadamente 30 páginas, cada uma com 2.000 toques, em língua italiana, sobre um tema pertinente à sua modalidade de estudo previamente estabelecido com um orientador que deverá ser docente da ICoN. A prova final consistirá na apresentação e discussão do trabalho do candidato e poderá ser feita pessoalmente em uma das Universidades conveniadas ou mediante vídeo conferência. Em dezembro de 2005, 13 estudantes defenderam suas teses e obtiveram diploma, alguns de lugares tão distantes como o Japão ou o Afeganistão.

O *Diploma di Laurea* é emitido e validado pela Universidade sede administrativa do Consórcio, que atualmente é Pisa, com a indicação de todas as Universidades consorciadas. No ano passado, a entrega dos diplomas, para aqueles que puderam participar, foi feita pelo Presidente da República, Carlo Azeglio Ciampi, em cerimônia oficial no Palazzo Chigi

A ICoN segue um modelo assíncrono de comunicação, não sendo necessário estar on-line em horários determinados. As mensagens dos tutores e dos alunos são enviadas ao fórum da classe e podem ser lidas e respondidas de acordo com a disponibilidade de cada um. Os módulos e o material didático estão sempre disponíveis e basta identificar-se para retomar o estudo do ponto em que se havia parado.

O curso de graduação é endereçado a estudantes estrangeiros e italianos, desde que residentes no exterior, e é necessário, para freqüentá-lo, ter conhecimento avançado da língua³ e ter concluído os estudos de nível médio correspondentes àqueles exigidos na Itália para acesso à Universidade.

O custo do curso é de 800 Euro ao semestre para os cursos com tutorado e 550 Euro para os cursos de auto-aprendizagem, mas é possível conseguir bolsas de estudo parciais ou integrais. As bolsas são dadas por ano e são renovadas de acordo com o desempenho do estudante. É possível também solicitar aproveitamento de

3. É preciso fazer um teste on-line com 120 perguntas sobre gramática italiana e compreensão de textos e conseguir ao menos 80 respostas corretas.

estudos, ou seja, não cursar as matérias de mesmo conteúdo já cursadas em faculdades brasileiras.

Essas e outras informações podem ser encontradas no portal do Consórcio: www.italicon.it.

DICAS

Para quem não teve uma educação formal italiana, o curso pode apresentar algumas dificuldades, já que não estamos familiarizados com assuntos que podem parecer banais, como a geografia da Itália, a sucessão dos Papas ou as datas históricas que lá são estudados desde a escola elementar.

Algumas dicas úteis são:

- o conhecimento da língua é importante porque, além de estudar as apostilas, a cada semestre é preciso fazer as provas intermediárias e também o exame final de cada uma das matérias, em italiano.
- nas provas intermediárias é necessário desenvolver um tema sugerido pelo tutor em um texto de 300 palavras. No exame final são dados três temas para que o estudante escolha um deles e desenvolva um texto também com 300 palavras. É importante ter à mão um bom dicionário;
- apesar das apostilas serem muito claras e explicativas é necessário um esforço complementar para memorizar e compreender bem seus conceitos: mapas, esquemas, resumos, pesquisa na Internet, etc., são bastante úteis;
- procurar sempre fazer todos os exercícios das apostilas, pois serão os mesmos que cairão no exame final;
- participar do fórum de classe com perguntas, observações, recados e relatos do andamento dos estudos;
- não deixar de ler todos os e-mails recebidos da secretaria didática, pois eles contêm informações importantes;

Pode ser um trabalho exaustivo, mas ao mesmo tempo, é muito gratificante e capaz de abrir as portas de um sonho. E quem disse que realizar sonhos não dá trabalho?

2. La diffusione dell'italiano a Lima

Roberta Ferroni

In alcune fonti autorevoli risalenti al 1900 si legge a proposito della presenza italiana nel Perù:

[...] gli immigranti nel Perù sono quasi tutti di origine ligure, quelli che vengono dalle altre regioni sono contati. Il predominio dei liguri arriva a tal punto che l'italiano che si parla a Lima è il genovese parlato anche dai figli degli italiani nati qui [...] Ci sono alcuni quartieri di Lima dove si ha l'impressione di essere in una città italiana⁴.

Se paragonata con le altre correnti migratorie sud americane, l'emigrazione italiana nel Perù appare numericamente irrisoria, tuttavia stando ad alcune stime dal 1840 al 1870 circa 8 mila italiani si trasferirono nella provincia di Lima. Questa tendenza è andata poi a decrescere e secondo l'ultimo censimento gli italiani di Lima sono poco più di 4.000. Eppure al di là dei dati numerici ciò che ci stupisce è il fervore intellettuale che fin dall'inizio del secolo animò la Comunità Italiana: nel 1866 nasceva la Compagnia dei Pompieri e l'ospedale Vittorio Emanuele; a questi seguirono il Club e il Banco italiano, la chiesa di Santa Maria Ausiliatrice e il quotidiano *La Voce D'Italia*, fino ad arrivare alla Società Italiana di Istruzione, la quale inaugurò una lunga e duratura stagione educativa che si protrae fino ai giorni nostri.

A distanza di anni cosa rimane di tutto questo fervore? A parte un ristretto numero di discendenti, o alcuni piatti di dichiarata tradizione italiana, sembrerebbe che l'italianità sia ormai una chimera, eppure da qualche tempo qualcosa si muove e nell'ultimo decennio si sta assistendo in modo incondizionato e ancora poco organizzato ad un continuo fiorire di corsi e scuole di italiano. Le motivazioni sono varie e non sempre rintracciabili, eppure nonostante l'egemonia della lingua inglese un pubblico sempre più cospicuo e variegato sceglie di dedicarsi all'apprendimento dell'italiano.

4. *Bollettino Dell'Emigrazione*, Ministero degli Affari Esteri, n.6, Roma, (1906), pp. 9-48.

In questo breve contributo, per illustrare il rinato interesse per la nostra lingua, passerò in rassegna le principali offerte formative presenti attualmente sul mercato di Lima.

Nell'ambito educativo la prima istituzione italiana nasceva nel lontano 1872 con il nome di Società Italiana d'Istruzione ed Educazione Civile nel Perù. Nel 1880 a causa della guerra contro il Cile, la scuola fu trasferita dall'antico porto del Callao verso il centro storico. Ristabilitosi l'ordine la scuola tornò ad occupare i primi spazi con il nome di Santa Margherita. Con il passare degli anni si è ampliata fino all'introduzione delle Medie. Ancora oggi l'italiano è materia d'insegnamento in questa scuola, anche se occupa un posto marginale rispetto al passato.

Nel 1930 sempre per iniziativa della Comunità Italiana fu fondato il primo nucleo della scuola Antonio Raimondi. Nel 1975 la scuola riceve il suo primo riconoscimento dalle autorità scolastiche italiane e più di recente la parità. Oggi il Collegio Raimondi è uno dei più grandi e prestigiosi di tutta Lima. Si tratta di un Istituto bilingue che riunisce studenti dalla Scuola dell'Infanzia fino al Liceo Linguistico/Scientifico. Il corpo docenti è composto da professori peruviani, italiani contattati dall'Italia –come la sottoscritta– e insegnanti MAE. Gli studenti seguono parallelamente due programmi e a fine percorso possono accedere direttamente a molte università peruviane oppure scegliere di proseguire i loro studi in Italia. Come avviene in molte scuole italiane all'estero, mentre in passato gli studenti erano italiani o perlomeno discendenti, oggi sono in gran parte sostituiti da peruviani che desiderano frequentare una buona scuola bilingue. L'istituto conta più di 800 alunni e dal 1997 occupa una sede moderna e funzionale. Da pochi anni invece gli antichi locali del Raimondi ospitano una scuola italiana nata per iniziativa della stessa Associazione.

La Dante Alighieri nasce per soddisfare le esigenze di un pubblico socialmente eterogeneo. A differenza di quelli del Raimondi, i suoi titoli non sono riconosciuti. Per ora vi si insegnano alcune ore d'italiano dall'Infanzia fino alla terza elementare e gli insegnanti sono peruviani o discendenti di italiani. Anche in questo caso l'interesse della popolazione sta crescendo.

Accanto ai vari corsi di lingua promossi dall'Istituto Italiano di Cultura che sono rivolti per lo più ad un pubblico adulto, troviamo altrettante offerte presso università pubbliche e private. Nell'università statale Enrique Guzman y Valle dal 1998 sono stati istituiti dei corsi di laurea per la formazione di insegnanti. Fra i vari corsi di lingua è stato attivato quello in italiano che permette a fine carriera di poter insegnare la lingua in istituzioni pubbliche o private. I corsi durano fino a 4 anni a seconda che si tratti della prima o della seconda lingua. Attualmente vi lavorano tre insegnanti due dei quali madrelingua, inoltre il MAE stanziava dei piccoli contributi e in passato erano stati attivati anche due dottorati. Oggi purtroppo nonostante le richieste siano in aumento, per mancanza di fondi e di organizzazione interna questi corsi rischiano di scomparire.

Diversa è la situazione delle università private, come la Ricardo Palma o l'Università di Lima. Proprio in quest'ultima da un po' di anni è stato istituito un dottorato, seppure l'italiano sia una materia del tutto facoltativa i corsi, che attualmente sono impartiti unicamente da un lettore di nomina MAE, partono dal livello elementare fino all'avanzato e il numero degli studenti è in continuo aumento.

Da questa indagine emerge che un pubblico variegato è sempre più attratto dalla nostra lingua, sarebbe auspicabile in futuro proseguire la ricerca per capire le motivazioni che stanno alla base di questo diffuso interesse.

Bibliografia

Anuario 2005 Colegio Antonio Raimondi.

Bollettino Dell'Emigrazione. Ministero degli Affari Esteri. N. 6. Roma, 1906.

BONFIGLIO G. *Los italianos en la sociedad peruana. Una visión histórica*. Lima, Edición de Unión Latina, 1994.

PACCIARDI L. *Impronte italiane nel Perù*. Lima, Ed. Eco del Mundo, 1960.

Informações

Olga Alejandra Mordente (org.)

1. LIBRI

IL Consolato Generale D'Italia di San Paolo ha donato, alla fine del 2005, al Corso d'Italiano della USP una quarantina di libri, di letteratura o di studi sulla lingua italiana. Ne indichiamo uno particolarmente rilevante: "L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate", di Giovanni Battista Moretti, Volume I, Guerra Edizioni, Perugia, 2005.

È una grammatica descrittiva, ragionata e di consultazione. L'opera comprende due volumi: il primo contiene la parte espositiva, teorica; il secondo contiene esercizi e testi di verifica. Ogni esercizio e testo è dotato di soluzioni (chiavi). Ciascun volume può essere utilizzato indipendentemente dall'altro. Per quanto riguarda il primo volume, quello che abbiamo, esso è stato organizzato nel modo che segue:

- a) le parti dedicate prevalentemente al grado intermedio (3/4 livello) in cui vengono esplorati tutti i settori della grammatica (ad esempio, la morfologia e la sintassi del verbo) e
- b) le parti dedicate ai livelli avanzati, che sono dedicate all'analisi e alle precisazioni dei fatti della grammatica, alle descrizioni delle varietà degli usi e alla loro frequenza.

Quest'opera, come si dice anche nella Premessa, è nata soprattutto dal desiderio di giovare a studenti stranieri di italiano e ai loro insegnanti.

È quasi pronta la *Nuova edizione* di **Progetto italiano 1**, uno dei manuali d'italiano più usati e apprezzati oggi.

Questa Nuova edizione è frutto di una ponderata e accurata revisione, resa possibile grazie al prezioso feedback che centinaia di colleghi sparsi per il mondo hanno fornito agli autori negli ultimi anni in base alla loro esperienza in classe. Quindi, pur conservando la struttura innovativa dell'edizione precedente, attraverso interventi

mirati e coerenti, *Nuovo Progetto italiano 1* è migliore sotto molti punti di vista, più moderno e più completo, grazie anche a una serie di materiali supplementari.

Nuovo Progetto italiano 1 sarà pubblicato a maggio, mentre il secondo livello agli inizi del 2007. Sul sito può visionare (in formato pdf) un'intera unità del *Libro dello studente* e del *Quaderno degli esercizi* così come l'*Indice*.

2. NEWSLETTER

ESTILO ITÁLIA è la newsletter quindicinale elaborata dall'Ufficio Scolastico del Consolato Generale d'Italia a São Paulo. È destinata in primo luogo ai docenti di italiano e agli studenti delle scuole del Brasile in cui si insegna l'italiano, o ai docenti e agli studenti dei corsi liberi di italiano organizzati dagli Enti di assistenza scolastica. Il suo logo è un'autocaricatura di Federico Fellini. Il suo formato standard non supera le due pagine e le sei notizie brevi di facile comprensione, illustrate da immagini adeguate. La diffusione della newsletter è iniziata nel gennaio 2006. Dopo sette numeri la lista degli iscritti era di circa un migliaio, senza alcuna richiesta di rimozione. I messaggi inviati alla redazione indicano che l'interesse per la newsletter è notevole e che essa rappresenta un punto di riferimento prezioso per quanti richiedono informazioni generali sulla lingua e la cultura italiane.

3. SITI

<http://www.vocabolario.org/>

L'Opera del Vocabolario Italiano è un Istituto del CNR con sede a Firenze presso l'*Accademia della Crusca*.

Pubblica in rete il Tesoro della Lingua Italiana delle Origini (TLIO), che è la parte antica del vocabolario storico italiano.

Pubblica in rete, tramite GattoWeb e ItalNet, la banca dati dell'italiano antico, su cui si basa la redazione del vocabolario, e che viene offerta agli studiosi come autonomo strumento di ricerca.

Elabora il software lessicografico GATTO (scaricabile da questo sito).

Pubblica annualmente un *Bollettino*.

Collabora con l'Accademia della Crusca e con altri progetti di ricerca.

Consulta il VOCABOLARIO

Interroga la banca dati

Scarica il software GATTO dalla rete

4. RAI

Il sito *www.linguaitaliana.rai.it/cittadini* della RAI, radiotelevisione italiana, presenta un servizio pubblico di sostegno della lingua e della cultura italiana insieme alla diffusione delle nuove tecnologie per uso degli italiani all'estero.

Si tratta di una serie di programmi che possono essere di aiuto ad insegnanti e studenti che vogliono in forma facile affiancare al libro di testo video interessanti e situazioni attuali.

5. CONVEGNI

“**VII Jornadas Internacionales de Estudios Italianos**” realizzato in Messico nella “Universidad Nacional Autónoma de México” (U.N.A.M); dal 19 al 23 settembre 2005. In quella occasione il Congresso ha reso omaggio a Italo Calvino per il ventesimo anniversario della sua morte. Il tema centrale del Congresso è stato: Calvino e la Italianistica attuale: letteratura, didattica e traduzione.

Hanno partecipato ai lavori professori della Facoltà di Lettere Moderne della USP, della UNESP e della UFRJ (Prof.essa Doris Cavallari, Olga Mordente, Adriana Iozzi, Flora De Paoli e Anita Gullo).

XXII Congresso della Lingua e Letteratura Italiana (ADILLI), sarà realizzato a Buenos Aires dal 5 al 7 ottobre 2006.

Il tema centrale del Congresso sarà: Il Tempo: festa, pigrizia, lavoro, passatempo. Gli interessati dovranno rivolgersi al seguente indirizzo elettronico: infoadilli@isda.edu.ar

telefono: (011) 4371-2480, interno 146- dalle 16 alle ore 20.00. Siccome è una telefonata internazionale bisogna premettere altri numeri: 00-21(o 15) 54 (Argentina) 11(Buenos Aires).

6. DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM LÍNGUA ITALIANA: 2004 / 2005 / 2006

2004

Nel paese dei macacchi: Imagens do Brasil no século XIX

Angelica Lino dos Santos

Orientadora: Olga Alejandra Mordente

As proposições concessivas e os conectores de concessão: análise contrastiva italiano/português

Paulo Roberto Teodoro Ferreira

Orientadora: Olga Alejandra Mordente

2005

A aquisição lexical em língua estrangeira mediada pelo uso do CD-Rom educativo como motivador de aprendizagem: um estudo de caso.

Maria Teresa Martino Aloize

Orientadora: Olga Alejandra Mordente

A permanência de estereótipos nos guias turísticos sobre o Brasil em língua italiana

Rosemary Irene Castañeda Zanette

Orientadora: Olga Alejandra Mordente

2006

Língua e alimentação: dois elementos da identidade italiana em Pedrinhas Paulista

Liana Laganà Fernandes

Orientadora: Loredana de Stauber Caprara

La pronuncia delle consonanti geminate italiane: due approcci metodologici a confronto

Leonardo Antonicelli

Orientadora: Olga Alejandra Mordente



Autores

Paola Baccin é doutora em Filologia e Língua Portuguesa e docente de Língua italiana na Universidade de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa *Núcleo para elaboração de material didático de italiano língua estrangeira* (CNPq).

Loredana de Stauber Caprara, formada na Itália, doutorou-se em Literatura Latina pela USP, com tese sobre a poesia latina do poeta italiano Giovanni Pascoli. Já docente do Curso de Língua e Literatura Italiana DLM/FFLCH/USP, atualmente aposentada, continua a colaborar no Programa de Pós-Graduação do Curso e participa da pesquisa sobre o italiano falado no Brasil. Entre as publicações destaca-se “L’italiano degli italiani di San Paolo alla fine del XX secolo” (in De Fina & Bizzoni, *Italiano e Italiani fuori d’Italia*, Perugia, Guerra, 2003).

Olga Alejandra Mordente, nascida em Buenos Aires, doutorou-se na USP, onde é docente de Língua Italiana. Publicou, em co-autoria, o livro *Sì, all’Italiano. Grammatica Italiana per brasiliani*. Participa de projetos de pesquisa sobre o italiano falado em São Paulo e sobre os guias turísticos italianos.

Tommaso Raso é doutor em Filologia Moderna pela Universidade de Nápoles (Itália) e, atualmente, docente de Linguística Aplicada na UFMG. Trabalhou com filologia medieval (*Il “Boezio” abruzzese del XV secolo. Testo latino-volgare per l’insegnamento della sintassi latina. Edizione critica con studio introduttivo e glossario*, L’Aquila, Colacchi, 2001, v. 1., 477 p.), escrita profissional (RASO, T.; BRUNI,

F. (Orgs.). *Manuale dell'italiano professionale*, Bologna, Zanichelli, 2002, v. 1., 323 p. e RASO, T. *La scrittura burocratica. La lingua e l'organizzazione del testo*, Roma, Carocci, 2005, v. 1., 245 p.) e o italiano no Brasil.

Ana Maria Chiarini é mestre em Antropologia Social pela Unicamp e doutora em Lingüística Aplicada pela UFMG. Atualmente é professora de Língua Italiana junto à UFMG. Trabalha sobre identidade e representações culturais no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, sociolingüística italiana e ensino de língua italiana fora da Itália. Entre as publicações mais recentes destaca-se “A expansão da língua italiana na península e a sala de aula de italiano como língua estrangeira” (*Caligrama*, vol.10, dezembro 2005).

Annita Gullo é doutora em Língua e Literatura Italiana pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e docente do Curso de Italiano da mesma instituição. Atua no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas e desenvolve um projeto de pesquisa sobre a Didática de Italiano Língua Estrangeira. Publicou vários artigos em revistas especializadas, entre os quais se destacam “O ensino do Italiano LE e as variações lingüísticas” (*Cadernos Neolatinas*); “Motivações dos alunos do Curso de Italiano da FL/UFRJ na escolha do idioma” (*Revista Letra*).

Simone Flaeschen é mestre em Letras Neolatinas (Língua Italiana), pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apresentou dissertação de mestrado sobre a relação professor-aluno em um curso de italiano para fins acadêmicos, sob orientação da Professora Annita Gullo. É professora substituta de Língua Italiana no Curso de Letras da UFF e da UFRJ, e de Português na Rede Pública de Ensino.

Cecilia Casini é licenciada em Letras Modernas pela Universidade de Florença, com tese sobre o teatro italiano em São Paulo. É doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela FFLCH/USP, com a tese “Sibilla Aleramo, uma mulher escrevendo na aurora do século XX”. É professora de Língua Italiana na FFLCH/USP.

Alessandro Dell’Aira foi adido junto ao *Istituto Italiano di Cultura* de Lisboa de 1991 a 1993, com funções de regência por alguns meses. De 1993 a 1997 foi diretor do Liceu Italiano Enrico Fermi de Madrid e diretor da publicação do Liceu, “Quaderni”. Nos mesmos anos, especializou-se em Informática Educativa junto à UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Promoveu a utilização das tecnologias multimediais em campo formativo nas escolas italianas, em vários níveis. Atualmente é diretor do *Ufficio Scolastico* do *Consolato Generale d’Italia* em San Paolo.

Luiz Antônio Lindo é doutor em Filologia Românica e já concluiu os estudos de pós-doutorado nessa área. Atualmente é docente de Filologia Românica e professor de Pós-graduação junto ao Programa de Língua e Literatura Italiana. Dedicar-se a estudos sobre americanismos léxicos nos séculos XVI-XVII. Entre suas publicações, destacam-se “A Giesta de Leopardi: tradução e comentário” (*Revista Philologus*, 2005); “Sensibilidade e valor na criação do léxico americano” (*Cadernos do CNLF*, IX, 2005).

Francisco Degani é licenciado em Letras e mestrando em Língua e Literatura italiana sob orientação da Profa. Lucia Wataghin. Atualmente está cursando o 5º semestre do *Corso di laurea in Lingua e cultura italiana per stranieri* (especialização em literatura) do *Consorzio ICoN*.

Roberta Ferroni é licenciada em Letras Modernas pela Universidade de Florença. Concluiu o curso de especialização em Didática do Italiano como Língua Estrangeira junto à *Università per Stranieri* de Perugia. É mestranda em Língua e Literatura Italiana (FFLCH/USP) e docente junto à escola primária italiana Antonio Raimondi (Lima, Peru).

Revista de Italianística

Normas de publicação

A *Revista de Italianística* tem por finalidade publicar textos sobre a língua, a literatura e a cultura italianas, bem como divulgar manifestações da cultura italiana no Brasil. É constituída pelas seguintes seções: Ensaios, Artigos, Traduções, Resenhas, Levantamentos bibliográficos, Relatos de experiências, Informes. As colaborações devem versar sobre temas relativos à língua, à literatura e à cultura italiana, ao ensino do italiano, aos problemas da imigração italiana e às relações culturais entre Itália e Brasil.

A Revista poderá ter números monográficos, a critério do Conselho Editorial.

Os textos podem ser redigidos em português ou em italiano.

As colaborações serão apreciadas por, pelo menos, três membros do Conselho Editorial, que poderão sugerir alterações de forma ou não aceitá-las, e devem respeitar as seguintes normas:

- Fonte: Times New Roman 12; espaço duplo;
- Limite dos ensaios e artigos: 10 a 30 laudas;
- Limites das resenhas, dos relatos de experiências e dos levantamentos bibliográficos: 5 a 10 laudas
- As traduções poderão abranger breves ensaios, artigos, contos, glossários.

As notas de rodapé devem ser restritas ao mínimo indispensável; as referências bibliográficas devem seguir as regras da NRB 6023 da ABNT, para que o Conselho Editorial possa uniformizá-las.

Os artigos serão precedidos por um resumo, em português e em italiano, de aproximadamente 5 linhas e por até 5 palavras-chave.

Pede-se permuta

Si richiede lo scambio

We ask for exchange

Pídese canje.

On demandé l'échange.



Produção
Estúdio Bogari

Projeto gráfico
Marcelo Cordeiro

Imagens da capa
Mauro Rombi, *Sem título*, fotografia

Preparação e revisão de textos e provas
Letizia Zini Antunes
Lucia Wataghin

Tipologia
Bauer Bodoni
AGaramond

Fotolitos
FHS - Studio de Pré-impressão (capa)

Impressão e acabamento
Gráfica da FFLCH-USP

