



A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE ITALIANO/LE ATRAVÉS DA ANÁLISE DAS COLEÇÕES *LINEA DIRETTA* E *NUOVO ESPRESSO*

Graziele Frangiotti (UFSC)¹
grazielefrangiotti@gmail.com

RESUMO: Nessa investigação, examinamos como dois livros didáticos voltados para o ensino de italiano/LE apresentam a variação linguística a professores e alunos. As coleções em análise, *Linea diretta* e *Nuovo espresso*, foram selecionadas com base em pesquisas preliminares que revelaram que o primeiro livro didático era o mais empregado entre 2000 e 2010, enquanto o segundo constitui atualmente um dos livros didáticos mais vendidos no mundo para o ensino de italiano. Com base em obras de referência (SOBRERO; MIGLIETTA, 2011, 2007; COVERI et al., 1998; BERRUTO, 1987), delineamos o estado atual da arquitetura da língua italiana e procuramos citações a variedades e fenômenos marcados sociolinguisticamente. Os resultados quantitativos se mostraram bastante incipientes em ambas as coleções, contudo, no âmbito qualitativo, notamos a inserção de conteúdos voltados para a sensibilização à variação no último volume de *Nuovo espresso*, o que, no geral, aponta para maior aproximação dessa coleção mais recente com relação às atuais teorias linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Livros didáticos; Ensino de italiano/LE; *Linea diretta*; *Nuovo espresso*.

ABSTRACT: In this investigation, we examined how two textbooks aimed at teaching Italian/FL present linguistic variation to teachers and students. The collections under analysis, *Linea diretta* and *Nuovo espresso*, were selected based on preliminary research that revealed that the first textbook was the most used between 2000 and 2010, while the second is currently one of the most sold textbooks in the world for teaching of Italian. Based on reference works (SOBRERO; MIGLIETTA, 2011, 2007; COVERI et al., 1998; BERRUTO, 1987), we outline the current state of Italian language architecture and look for citations to varieties and phenomena sociolinguistically marked. The quantitative results proved to be quite incipient in both collections, however, in the qualitative analysis, we noticed the insertion of contents aimed at sensitizing the variation in the last volume of *Nuovo espresso*, which, in general, points to a closer approximation of this most recent collection with respect to current linguistic theories.

KEYWORDS: Linguistic variation; Textbooks; Teaching Italian/FL; *Linea diretta*; *Nuovo espresso*

1. Introdução

No congresso *Research Planning Conference on Language Development in Disadvantaged Children*, realizado na Yashiva University em 1966, o antropólogo e linguista americano Dell Hymes profere uma histórica conferência na qual discute a

¹ Professora substituta do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e doutora em Letras pelo Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo.



necessidade de a Linguística ampliar seu campo de ação, desenvolvendo uma teoria da competência capaz de abarcar não apenas questões internas à linguagem, mas também aspectos relativos ao âmbito social. Para ele, somente a partir dessa teoria mais abrangente seria possível compreender e, portanto, pensar em soluções para as dificuldades com a linguagem enfrentadas na escola por crianças pertencentes a classes menos favorecidas economicamente.

Segundo sustenta o estudioso, “parece claro que o trabalho com crianças desfavorecidas precisa de uma teoria da competência que possa levar em conta de um modo natural e revelador as diferenças condicionadas socialmente” (HYMES, 1966, p. 4)². Em decorrência disso, a função da escola acaba sendo atualizada, adquirindo ainda maior importância, na medida em que seu propósito principal passa a ser “[...] delinear as verdadeiras habilidades comunicativas das crianças e mostrar até que ponto o desempenho nos ambientes escolares não é uma amostra direta de suas habilidades, mas sim o produto da interferência entre o sistema que elas trazem [de casa] e o sistema que as confronta [na escola]”. (HYMES, 1966, p. 12)³.

Nessa ótica, a escola não teria a função de substituir o conhecimento já adquirido pela criança, como parecer ser a pretensão do ensino de língua materna tradicional, mas partir desse conhecimento prévio para ampliá-lo, alargando tanto sua competência linguística quanto sua competência de uso, denominada por Hymes competência sociolinguística.

No Brasil, passados mais de cinquenta anos dessa conferência, essa continua a ser a luta e a tese central de estudiosos como Magda Soares, Ataliba de Castilho, Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Carlos Alberto Faraco, entre muitos outros. Unindo a todos, há um profundo anseio por promover um ensino de língua que esteja ancorado na variação linguística e que reconheça a competência do aprendiz

² No original: “*it seems clear that work with disadvantaged children needs a theory of competence that can take account of socially conditioned differences in a natural and revealing way*”. (HYMES, 1966, p. 4)

³ No original: “[...] *to delineate the true communicative abilities of the children and to show the extent to which the performance in school settings was not a direct disclosure of their abilities, but a product of interference between the system that they bring and the system that confronts them*”. (HYMES, 1966, p. 12)

como um estágio inicial de seu desenvolvimento, tomando-a não como algo que deva ser apagado e esquecido, mas sim enriquecido, aprofundado, expandido.

Convergindo nessa direção, em recente conferência realizada em um evento online promovido pela Associação Brasileira de Linguística (Abralin), Carlos Alberto Faraco, retomando aspectos já tratados em obras anteriores (FARACO; ZILLES, 2017; ZILLES; FARACO, 2015; FARACO, 2008; FARACO, 2007), fala dos objetivos daquela que ele denomina *Pedagogia da variação*. Segundo sustenta, a disciplina teria três funções: 1) conhecer e entender a variação linguística; 2) entender e respeitá-la; e 3) entender e transitar com segurança pelo universo da variação linguística.

A reiteração do verbo “entender”, retomada em cada um dos três objetivos, presume que a chave para a pedagogia da variação está no compreender corretamente o que a variação significa, uma vez que, somente a partir de um correto entendimento do que ela é, é que os demais objetivos poderão ser satisfatoriamente atingidos.

Tendo isso em mente, parece-nos coerente dizer que o ensino de língua deve prever momentos de apresentação da variação nos quais se proponham tanto reflexões consistentes sobre o valor linguístico/social das variantes quanto atividades que promovam aquilo que Faraco denomina o “transitar” entre as variedades linguísticas.

Baseados nessa premissa, entendemos que esse tipo de trabalho não deva se restringir ao ensino de língua materna, mas sim que deva ser estendido ao ensino de línguas adicionais, qualquer que seja o contexto e o público de aprendizes. Dessa maneira, acreditamos que o ensino de língua estrangeira (LE), seja ele direcionado a crianças, jovens, adultos ou idosos, deve ter como uma de suas metas a apresentação da língua alvo em sua complexidade, isto é, com suas variedades, variantes e com uma reflexão que prepare paulatinamente o aprendiz para conhecer e reconhecer os valores sociais que lhes são atribuídos.

É importante salientar que, em contexto brasileiro, muitas vezes os alunos de língua estrangeira são jovens e adultos, os quais já trazem consigo visões arraigadas do que é “certo” e “errado” na própria língua, e, por conseguinte, inúmeros preconceitos sobre a língua materna. A nosso ver, o trabalho responsável com a apresentação da



variação na língua estrangeira pode beneficiar esse aprendiz, na medida em que poderá representar uma ulterior oportunidade de ele desconstruir certos preconceitos, tornando-se cada vez mais consciente de que a variação é um fenômeno inerente a todas as línguas naturais.

Com base nessa perspectiva e levando em consideração que, segundo Faraco, uma das etapas para o desenvolvimento de sensibilidade sociolinguística pressupõe a apresentação da variação aos aprendizes, o objetivo desse artigo é identificar e refletir sobre *como* a variação linguística é explicitada em dois livros didáticos voltados para o ensino de italiano: *Linea diretta* e *Nuovo espresso*. Além disso, em razão de cada um desses livros serem representativos de duas décadas distintas, respectivamente, a primeira e segunda décadas do século XXI, compararemos suas perspectivas, procurando compreender semelhanças e diferenças.

Do ponto de vista prático, faremos o levantamento quantitativo e qualitativo das explicações e menções explícitas ao funcionamento da variação nas coleções *Linea diretta* e *Nuovo Espresso*, e, em seguida, compararemos os números e o conteúdo das explicações nessas duas obras.

Sobre a organização textual do artigo, em um primeiro momento, partiremos de uma sucinta apresentação da arquitetura da língua italiana; logo depois, abordaremos brevemente o ensino de italiano no Brasil, mostrando alguns dos contextos onde ele ocorre. Posteriormente, nos concentraremos na apresentação dos procedimentos que nortearam a investigação, entre eles os critérios para a seleção das duas coleções didáticas e, então, nos dedicaremos à análise dos resultados.

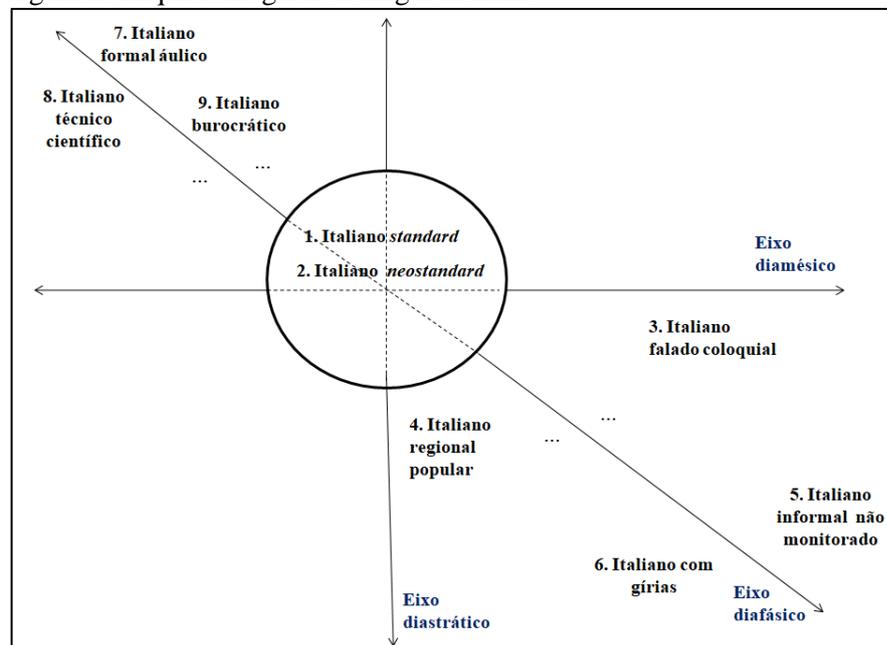
2. A arquitetura atual da língua italiana

O italiano é língua oficial na Itália, em San Marino, na Cidade do Vaticano, na Suíça, na Eslovênia (em nível regional, nas cidades de Piran, Capodítria, Ankaran e

Ilha da Ístria), na Croácia (em nível regional, na Ístria). Também está presente nos países africanos colonizados pela Itália, como na Eritreia, Somália, Líbia e Etiópia.⁴

Em território italiano, além dos dialetos propriamente ditos, entendidos aqui como línguas autônomas em relação à língua oficial, há a intersecção de vários eixos de variação linguística. A respeito disso, em imagem que já se tornou clássica nos estudos sociolinguísticos italianos, Berruto (1987) representa a arquitetura da língua italiana da seguinte maneira:

Figura 1: Arquitetura geral da língua italiana



Fonte: traduzido de BERRUTO (1987, p. 21)

Embora esse esquema possa não representar fielmente a realidade atual, visto que já se passaram mais de 30 anos de sua publicação, acreditamos que os eixos que orientam Berruto na classificação das variedades linguísticas continuem ainda hoje a retratar importantes contínuos de variação do italiano.

Em sua tentativa de descrever essa complexa configuração, o linguista contempla as diferentes dimensões da língua, separando-as em três eixos contínuos: a

⁴ Nessa investigação, nos limitaremos a considerar a configuração da língua italiana na Itália, pois em pesquisa anterior (LANDULFO, CARAMORI, VIANA, 2018) já foi mostrado que as coleções didáticas não contemplam o italiano falado em outras partes do mundo.

diamesia (linha horizontal), que inicia no polo escrito e termina no polo oral; a diastratia (linha vertical), que começa no polo denominado por Berruto “alto” (variedade de italiano culto), e que termina no polo “baixo” (variedade de italiano popular); e, finalmente, a diafasia (linha transversal), que se inicia no polo da formalidade, estendendo-se até o polo da informalidade.

Além desses eixos, o italiano contaria ainda com uma variedade *standard*, ou seja, uma variedade padrão tomada como modelo de referência, e uma *neostandard*, definida como “a união, por um lado, com o *standard*, e, por outro, sensível à diferenciação diatópica, e correspondente, nos usos concretos dos falantes, a um italiano regional culto médio”⁵ (BERRUTO, 1987, p. 23).

Berruto diz ainda que, na arquitetura do italiano, “se pode afirmar que a variação diatópica, mesmo de modo leve, tende a estar presente sempre” (BERRUTO, 1987, p. 52)⁶, portanto, ainda que no esquema não seja possível visualizar essa dimensão, Berruto parte do pressuposto de que ela perpassa todo o modelo.

Com a intenção de avançar uma proposta de ensino de língua italiana para estrangeiros baseada em uma abordagem da variação linguística, Sobrero e Miglietta publicam um artigo em 2011, no qual descrevem alguns dos fenômenos que têm marcado as variedades linguísticas distribuídas ao longo dos eixos diatópicos, diafásicos, diamésicos e diastráticos.

Como se trata de um texto relativamente recente e que parte de um ponto de vista muito semelhante ao adotado por nós, exporemos a seguir alguns dos traços elencados por esses estudiosos⁷. É importante ressaltar, porém, que, como uma análise profunda desses elementos foge do objetivo central dessa pesquisa, nos limitaremos a

⁵ No original: “*conglobato con lo standard da un lato, ma dall’altro sensibile a differenziazione diatopica, e corrisponente quindi fundamentalmente nei concreti usi dei parlanti a un italiano regionale colto médio*” (BERRUTO, 1987, p. 23).

⁶ No original: “*si può affermare che la variazione diatopica, che sia pure in misura lieve tende ad esserci sempre*”. (BERRUTO, 1987, p. 52)

⁷ No campo da sociolinguística, há diversos outros textos de referência que tratam as variedades italianas e suas características fundamentais (BERRUTO, 1987; SABATINI, 1984, 1985; COVERI et al., 1998; CORTELAZZO, 2000; D’ACHILLE (2006); SANTIPOLO, 2006). Não obstante reconhecemos a importância dessas obras, optamos por selecionar um material menos distante no tempo, ainda que mais sucinto, para que tivéssemos dados mais atualizados sobre a situação linguística italiana.

mencioná-los apenas a título de exemplo e para que a metodologia de pesquisa seja mais facilmente compreendida.

No que concerne à dimensão diatópica, os autores explicam que as variedades regionais italianas nascem nos séculos XV-XIV, como resultado da transferência fonológica, lexical e morfossintática da pronúncia dialetal local (a língua materna do falante) para a língua italiana posteriormente aprendida. Essas interferências, embora mais presentes na variedade falada, também podem ser encontradas muito frequentemente nas produções escritas.

De maneira geral, normalmente, para tratar as variedades regionais, são feitas divisões no território italiano e agrupamentos das variedades mais próximas entre si. Em Sobrero e Miglietta (2011), a segmentação proposta é a seguinte: variedades setentrionais, faladas em regiões do norte da Itália (Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli, Emília-Romanha); variedades centrais (Toscana, Lazio); variedades meridionais, difundidas em regiões do sul da Itália (Campania, Puglia, Abruzzo, Molise, norte da Calábria); e variedades meridionais extremas, faladas no extremo sul do país (Salento, Calábria e Sicília); além da variedade sarda, que apresenta uma fisionomia distinta de todas as outras.

Alguns traços das variedades regionais podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 1: Variedades regionais e seus traços comuns

Variedades setentrionais	<ul style="list-style-type: none"> - o artigo precede nomes de pessoas tanto femininos quanto masculinos: <i>la Maria, il Paolo</i> [a Maria, o Paulo]; - omite-se o artigo diante de possessivos seguidos de nomes de parentes: <i>mia mamma, mio papà</i> [minha mamãe, meu papai]; - faz-se a negação com o termo <i>mica</i>: <i>ho capito tutto, mica sono stupido</i> [entendi tudo, não sou estúpido não].
Variedade toscana	<ul style="list-style-type: none"> - a vitalidade do demonstrativo <i>codesto</i> [esse] para indicar algo que é longe de quem escreve ou fala e próximo de quem escuta; - a utilização do pronome <i>te</i> complemento na posição de sujeito: <i>te sei bravo</i> [você é bom].
Variedade romana	<ul style="list-style-type: none"> - acusativo precedido da preposição <i>a</i>: <i>hai visto a tuo padre</i> [você viu ao seu pai?]; - a substituição da conjunção interrogativa <i>perché</i> [por que] por “che + verbo + a fare”: <i>che ridi a fare?</i> [por que ri?].
Variedades meridionais	<ul style="list-style-type: none"> - o uso transitivo de verbos intransitivos, como <i>salire e scendere</i> [subir, descer]: <i>ho salito la spesa</i> [eu subi a despesa]; - usos não normativos do congiuntivo e condizionale entre protasi e apodosi: <i>se direi, facesti</i> [se eu diria, você fizesse].
Variedades meridionais extremas	<ul style="list-style-type: none"> - o <i>congiuntivo imperfetto</i> no lugar do presente: <i>che la smettesse!</i>

	[que ela parasse!]; - a concordância de <i>mia, tua</i> [minha, tua] com um nome masculino no plural: <i>i libri mia</i> [os livros minha].
Variedade sarda	- alongamento da pronúncia africada palatal depois de vogal tônica: [amitʃ:i], [randadʒ:i]; - alongamento da vibrante em posição inicial de palavra: [la r:wotà]

Fonte: Traduzido e adaptado de SOBRERO; MIGLIETTA (2011, p. 238-246)

No tocante às variedades diamésicas, ou seja, àquelas ligadas ao meio empregado na comunicação, Sobrero e Miglietta (2011) aproximam o escrito mais formal da variedade *neostandard* (definida acima segundo Berruto 1987), enquanto para a variedade falada elencam as seguintes características: 1) frases breves, fragmentadas; 2) uso de poucos conectivos frasais; 3) escasso uso de subordinação; 4) uso do *che* dito polivalente, ou seja, a generalização do pronome *che* [que] em orações que, de acordo com a norma padrão, seriam construídas com pronomes como *quale* e *cui* [qual]; 5) escasso uso da voz passiva; 6) uso do indicativo presente no lugar do futuro; 7) uso de deslocamentos à esquerda e à direita, como em *la ragazza l'ho vista* [a moça, eu a vi]. Além disso, no campo lexical, os autores salientam a presença de palavras de sentido genérico, como *cosa, roba* [coisa] e o uso frequente de diminutivos.

Ao longo do contínuo do eixo diastrático, os linguistas relacionam as variedades que são fruto de discrepâncias de ordem social, como o grau de escolaridade e a idade dos falantes. Entre as variedades arroladas como referentes ao grau de escolaridade, há o *neostandard* - uma variedade relativa à escolaridade mais alta – e o *italiano popular*, relacionada à escolaridade mais baixa. Abaixo indicamos alguns dos fenômenos listados como pertencentes a essas duas variedades:

Quadro 2: Variedades diastráticas

Variedade <i>neostandard</i>	- a frase clivada (dita <i>scissa</i>): <i>è Sergio che ha preso il giornale</i> . [é Sergio que pegou o jornal.]; - o <i>c'è</i> atualizante: “ <i>C'è Eugenio che sta studiando</i> ” [Tem Eugenio que está estudando]; - a simplificação da conjugação verbal, como o <i>passato prossimo</i> que cobre as funções transcorridas há muito tempo; o <i>imperfetto</i> , usado, entre outras coisas, para expressar o período hipotético da irrealidade e para atenuar atos comunicativos <i>volevo</i> [queria].
Italiano popular	- o pronome <i>ci</i> [nos] é utilizado como dativo tanto no feminino como no masculino no lugar de <i>le</i> [lhe-feminino] e <i>gli</i> [lhe-masculino]; - uso do adjetivo no lugar do advérbio: <i>va bene uguale</i> [está tudo bem igual] no lugar de <i>va bene ugualmente</i> [está tudo bem igualmente];



- formas verbais irregulares usadas como se fossem regulares: *venghino*, no lugar de *vengano* [venham], *vadi* no lugar de *vada* [vá].

Fonte: Traduzido e adaptado de SOBRERO; MIGLIETTA, 248-254

Além disso, também no eixo diastrático se encontram as variedades faladas por jovens, caracterizadas por forte tom irônico e pejorativo, os quais se realizam através do uso de disfemismos, léxico ligado aos dialetos, termos relativos a âmbitos setoriais, gírias, hipérboles; termos tomados de publicidades ou programas de televisão, empréstimos de línguas estrangeiras; metáforas e jogos lexicais.

Finalmente, no que diz respeito ao último eixo, o da diafasia, Sobrero e Miglietta (2011) traçam uma separação entre dois polos extremos: a variedade formal e a variedade informal.

No que diz respeito ao registro formal, os autores elencam como alguns de seus aspectos principais: os disfemismos; as formas truncadas, como *dir*, *son*, *far* [respectivamente, dizer, sou, fazer], produzidas devido à produção linguística rápida; as formas aferéticas *sto*, *notte*, no lugar de *questo* [este] e *buonanotte* [boa noite]; e as formas abreviadas, como *cine*, abreviação de *cinema* [cinema], *bici* [bicicleta] e *tele* [televisão].

Já o registro formal é marcado por um emprego maior de conectivos subordinativos e coordenativos, entre eles, conjunções arcaizantes, como *affinché* e *poiché* [respectivamente, para que e dado que]; sintaxe elaborada, com encaixes e proposições relativas; uma ampla gama de variação lexical; alta ocorrência de palavras abstratas e uso frequente de verbos impessoais.

Além desses fenômenos lembrados pelos pesquisadores, é necessário dizer que, em língua italiana, há nove pronomes pessoais que correspondem às seis pessoas do discurso. Duas dessas formas marcam, exatamente, o tratamento formal e informal entre os interlocutores. Esses pronomes são, respectivamente, *Lei* e *tu*.

O pronome *Lei*, referente a terceira pessoa do discurso, é empregado como forma de tratamento cortês em interações nas quais há maior distanciamento social, hierárquico ou etário entre os falantes, enquanto o pronome *tu* é concebido como um ativador de interações confidenciais, sendo reservado para situações em que há maior

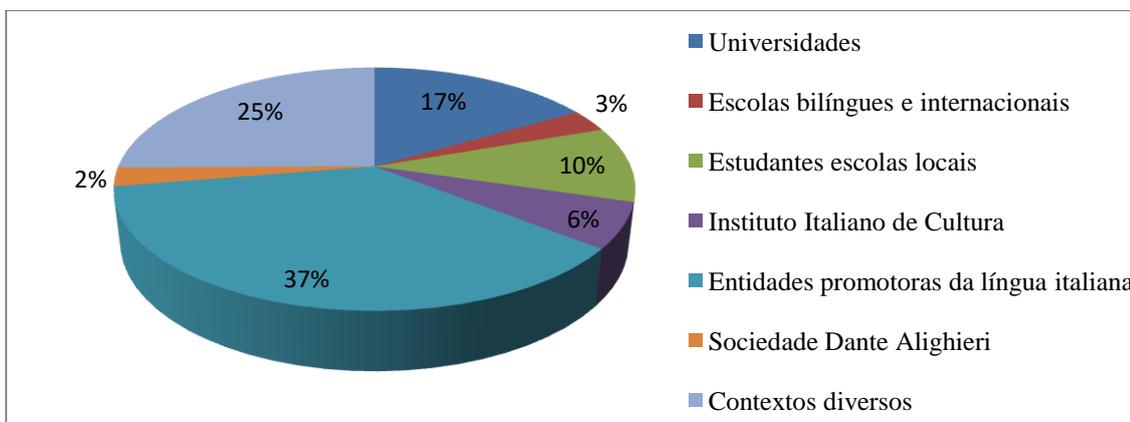
proximidade entre os interlocutores. Portanto, também essa particularidade da língua é capaz de diferenciar um registro do outro.

Tendo apresentado os eixos da variação em língua italiana, bem como suas variedades principais e alguns dos traços que as diferenciam, passaremos, a seguir, a considerar o ensino do italiano no Brasil, focalizando, em especial, os contextos em que ela é ensinada.

3. O ensino de italiano no Brasil

Voltando-nos, nesse momento, ao ensino de língua italiana no nosso país, segundo dados disponibilizados pelo relatório *L'italiano nel mondo che cambia*, publicado anualmente pelo Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, no ano acadêmico 2017/2018, havia mais de 2 milhões de estudantes de língua italiana ao redor do mundo. Desse total, 439.859 estudantes são residentes do continente americano, sendo que, no Brasil, o número de estudantes de italiano chega a 40.445.

De acordo com as informações contidas no documento, os contextos de ensino investigados para esse levantamento foram: 1) universidades; 2) escolas bilíngues e internacionais; 3) escolas públicas locais; 4) cursos ofertados pelos Institutos Italianos de Cultura; 5) cursos oferecidos por entidades promotoras da língua italiana; 6) cursos promovidos pela sociedade Dante Alighieri; e 7) outros. A distribuição dos alunos de italiano em cada um desses contextos pode ser melhor visualizada no gráfico a seguir:



Fonte: Adaptado de ITALIA, 2019, p. 11



Como o gráfico permite depreender, os principais contextos de ensino de italiano no país constituem as entidades promotoras da língua, que representam 37% do número total de alunos, seguidos pelos contextos diversificados (não especificados no documento), que correspondem a 25% dos alunos, e pelas universidades públicas, responsáveis por 17% dos estudantes de italiano.

Uma vez que o documento não define exatamente o que entende por “contextos diversos” não sabemos ao certo se é levado em consideração para o cálculo o número de alunos que fazem aulas com professores particulares ou em projetos promovidos pelos estados da federação, como é o caso dos Centros de Língua do estado de São Paulo. Não sabemos também se no interior do contexto universitário são considerados também os projetos de extensão. De tal modo que não é possível dizer com precisão se todos esses contextos foram investigados, o que nos leva a conjecturar que, talvez, o número de alunos possa ultrapassar o total divulgado.

Adentrando ainda mais nesses contextos de ensino, segundo dados contidos em estudos como Zorzan (2015), Ortale e Zorzan (2013) e Freitas (2014), há dezesseis universidades que ofertam o bacharelado e/ou a licenciatura em língua italiana. Dez delas são federais: UFC, UFES, UFBA, UFMG, UFJF, UFRJ, UFF, UFPR, UFSC e UFRGS, enquanto seis são estaduais: USP, UNESP campus de Assis, UNESP campus de Araraquara e UNESP campus de São José do Rio Preto, localizadas no estado de São Paulo, UERJ, no Rio de Janeiro e a UNIOESTE, situada no Paraná.

No âmbito da extensão universitária, segundo aponta Freitas (2014), todas as universidades mencionadas acima, além de duas estaduais que não possuem graduação em Italiano – a UNICAMP e a UEL – oferecem cursos de italiano à comunidade interna e externa.

Além do contexto universitário, Ortale e Zorzan (2013) estimam que, em todo o Brasil, haja aproximadamente 90 escolas públicas que ensinam o italiano. Elas estão distribuídas principalmente nas regiões sudeste e sul do país, enquanto na região norte, nordeste e centro-oeste existem iniciativas pontuais.

Na maioria dos casos, os acordos que possibilitam a inserção de cursos de italiano em escolas públicas são firmados entre entidades parcialmente financiadas pelo



governo italiano, os chamados *enti gestori*, e as administrações municipais. De fato, segundo Freitas (2014), no estado do Espírito Santo, por exemplo, a Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo, *ente gestore* que atua no estado há mais de 20 anos, firmou um acordo com diversos municípios para promover o ensino de italiano.

Apenas para que se tenha ideia da importância dessas entidades para a promoção do italiano, ao longo do ano de 2013, no Espírito Santo, eram 18 as escolas municipais que integravam as aulas de italiano à grade curricular por conta do acordo. A oferta se dava em duas cidades, Domingos Martins e Santa Teresa, nas quais atuavam 13 professores. No período, cerca de 2.900 crianças tinham aulas do idioma.

Também no sudeste, no Rio de Janeiro, segundo aponta Ortale e Zorzan (2013), há uma escola que promove o ensino de italiano em modalidade experimental, porém não há ensino de italiano em escolas municipais, tampouco projetos de inserção de italiano no contraturno de escolas de ensino fundamental e médio. Em Minas Gerais, há a fundação Torino, instituição privada de ensino, que possui um centro de língua e cultura italiana que oferta cursos de italiano ao público em geral.

No estado de São Paulo, além de universidades e cursos de extensão, há os já mencionados centros de línguas (CEL), que fazem parte de um projeto instituído em 1987 pela Secretaria da Educação.

Com base em Baraldi, Hass e Ortale (2016), em 2016, 36 escolas públicas distribuídas em todo o estado ofereciam o ensino de italiano. Há também escolas municipais que integram o italiano ao currículo, são exemplos dessa iniciativa as cidades de Jarinu, Amparo, Botucatu, Campos do Jordão, Jundiaí, São Caetano do Sul e Pedrinhas Paulista (FREITAS, 2014).

Ainda segundo Freitas (2014), no Paraná e em Santa Catarina, o principal *ente gestore* responsável pela difusão do idioma é o Centro de Cultura Italiana (CCI), que também firma acordos para o ensino do idioma em escolas municipais nos dois estados. Especificamente no estado do Paraná, a parceria entre o CCI e as secretarias municipais possibilitou a implementação do italiano no contraturno de escolas das cidades de Coronel Vivida, Curitiba, Mandirituba, São João e São José dos Pinhais. Já em Santa



Catarina, o italiano é oferecido em Arroio Trinta, Balneário Camboriú, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Laurentino, Mafra, Massaranduba, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso e Siderópolis.

No Rio Grande do Sul, no ano de 2013, a Associação Beneficente e de Assistência Educacional do Rio Grande do Sul também firmou acordos que possibilitaram o ensino de italiano em doze cidades, entre elas: Antonio Prado, Aratiba, Caxias do Sul, Coqueiro Baixo, Doutor Ricardo, Farroupilha, Imigrante, entre outras.

Já no norte, nordeste e centro-oeste do país, como dissemos, há centros de línguas e associações que promovem cursos de língua. No entanto, há escolas públicas com ensino do italiano apenas no estado do Acre, na escola de aplicação da UFAC; no Pernambuco, na cidade de Vivência, cujos cursos são mantidos pelo Centro Cultural Dante Alighieri; e, em Goiás, na cidade de Nova Veneza.

Devemos ressaltar que o que buscamos aqui foi apenas explanar sinteticamente o estado atual do ensino de italiano no Brasil. Como se vê, há ainda lacunas nos dados, tendo em vista que não sabemos, por exemplo, qual é o número de alunos que frequentam cursos privados, que fazem aulas com professores particulares ou que estão matriculados em cursos de extensão. Sendo assim, reforçamos a necessidade de se realizarem estudos mais aprofundados para que se obtenham informações mais detalhadas e, por conseguinte, mais condizentes com a realidade.

4. Da escolha dos livros didáticos aos procedimentos implementados

Na introdução a esse trabalho, dissemos que a análise sobre a abordagem da variação linguística se daria em duas coleções de livros didáticos: *Linea diretta* e *Nuovo espresso*. Nessa seção, explicitaremos os motivos que nos levaram a elas e as etapas em que o estudo foi organizado.

Como já mencionado, o propósito aqui não é apenas entender se há tratamento da variação linguística em materiais usados no ensino do italiano, mas também verificar se é possível notar alguma alteração de perspectiva do início dos anos 2000 até os anos



2020, isto é, compreender se de uma coleção didática para outra conseguíamos enxergar maior cuidado na incorporação de fenômenos marcados sociolinguisticamente.

Para isso, selecionamos manuais didáticos representativos dos períodos de interesse. Com vistas a realizar essa escolha, nos valem de uma pesquisa que havíamos conduzido em 2009 (FRANGIOTTI, 2014), para a qual havíamos feito uma sondagem que visava descobrir os principais livros didáticos usados no estado de São Paulo para o ensino de italiano. Na ocasião, enviamos um questionário a diversas instituições paulistas. Vinte delas nos responderam e, a partir dos dados coletados, foi possível chegar à conclusão de que o livro *Linea diretta*, naquele momento, era o mais utilizado no estado.

Em 2018, Landulfo, com objetivo semelhante, divulgou e disponibilizou em ambiente virtual um questionário em que perguntava a professores de italiano que coleção de livro didático eles adotavam. De acordo com as respostas obtidas, ficou evidente que a preferência dos professores era por *Nuovo progetto italiano* e *Nuovo espresso*.

Diante desses dados, inicialmente, compararíamos *Linea diretta*, representativo da primeira década do século XXI, e *Nuovo progetto italiano*, representativo da segunda. Através de informações contidas no site da segunda coleção, no entanto, identificamos que ela estava passando por reformulações profundas e que seria relançada nos próximos anos. Com isso, optamos por substituir a análise de *Nuovo progetto italiano* pela de *Nuovo espresso*, que havia ocupado o segundo lugar na pesquisa de Landulfo (2018).

O primeiro manual didático investigado, *Linea diretta* (doravante LD), foi escrito por Corrado Conforti e Linda Cusimano. A primeira edição, nomeada somente *Linea Diretta*, publicada primeiramente na Alemanha, data de 1994 e era constituída de dois volumes de livros do aluno, dois volumes de livros de exercícios, dois cd-áudio e dois manuais do professor, um para cada volume do livro.

Em 2005, o primeiro volume, *Linea Diretta 1*, foi dividido em *Linea Diretta nuovo 1a* e *1b* (doravante LD1a e LD1b), enquanto o *Linea Diretta 2* (doravante LD2)

continuou com a mesma formatação. As ilustrações a seguir apresentam a capa dos três volumes finais:

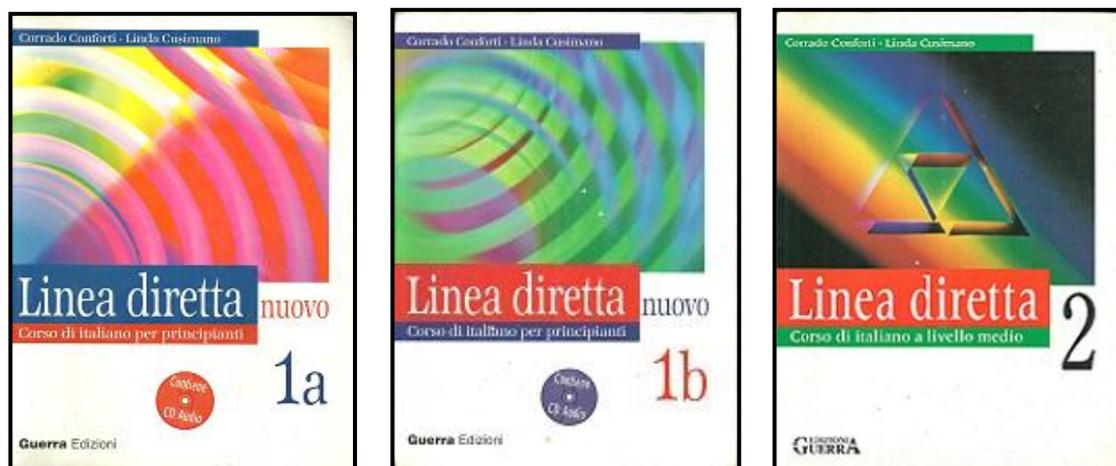


Figura 2: Capas dos três volumes da coleção didática LD

A coleção é estruturada em 31 unidades didáticas distribuídas da seguinte maneira: oito lições em LD1a, oito lições em LD1b e quinze lições em LD2. Os dois primeiros volumes são formados por oito unidades às quais correspondem oito unidades de exercícios, que contêm fixação gramatical e lexical. O terceiro volume, LD2, não apresenta uma organização muito distinta daquela dos dois primeiros; a única grande diferença refere-se ao fato de esse volume não trazer exercícios complementares, pois eles são agrupados em outro volume, *Linea Diretta 2 – libro di esercizi* [livro de exercícios].

A segunda coleção, *Nuovo espresso* (doravante NE), é dividida atualmente em seis volumes. O curso regular, todavia, compreende apenas os três primeiros volumes, ficando reservado os demais a aulas de conversação e aprofundamento linguístico, fator que nos levou a circunscrever a análise aos volumes usados em maior escala.

Cada um dos três volumes iniciais foi escrito por uma dupla de autoras: Ziglio e Rizzo formularam o *Nuovo espresso 1* (doravante NE1); Balì e Rizzo foram responsáveis pelo *Nuovo espresso 2* (NE2); e Balì e Ziglio, pelo *Nuovo espresso 3* (NE3).

Todos esses volumes se baseiam e substituem uma coleção precedente, denominada *Espresso*, e foram publicados entre 2014 (NE1, NE2) e 2015 (NE3). Cada volume é composto por um livro do aluno, um guia do professor e um DVD (vendido separadamente), que traz vídeos apresentados ao longo das unidades. As ilustrações a seguir apresentam a capa dos três volumes:



Figura 3: Capas dos três volumes da coleção didática NE

A coleção é estruturada em 30 unidades didáticas, sendo 10 unidades por volume. A cada unidade correspondem dez unidades de exercícios, que são colocadas na parte final do livro e que contêm fixação gramatical e lexical. Após cada unidade didática, há um *videocorso*, isto é, um episódio vídeo que retoma de forma comunicativa os conteúdos e temas aprendidos ao longo daquela unidade.

Tendo visto como as duas coleções são dispostas, passaremos à exposição dos procedimentos envolvidos no estudo.

Em um primeiro momento, foi feita a leitura de cada uma das páginas que compõem o guia do professor. Em seguida, observamos todo o livro do estudante das duas coleções, com foco especial nas explicações gramaticais e nos exercícios.

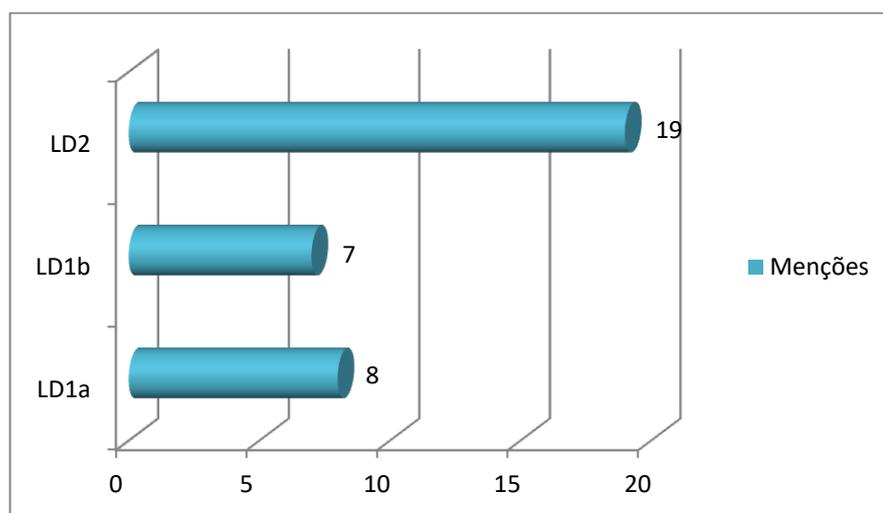
De modo especial, procurávamos explicitações às dimensões da variação linguística (eixo diafásico, diamésico, diastrático, etc.), a variedades linguísticas específicas (registro formal, italiano popular, italiano regional, entre outros), ou a fenômenos atribuídos a elas, a exemplo dos aspectos mencionados ao longo da seção 2. Sucessivamente, categorizamos todas as menções encontradas para facilitar a

identificação de quais seriam as variedades ou feixes de variação mais frequentemente citados e quais aqueles mais negligenciados. Posteriormente, analisamos o conjunto de dados obtido do ponto de vista quantitativo e qualitativo, buscando semelhanças e diferenças entre as coleções. Os resultados encontrados serão apresentados e discutidos na próxima seção.

5. Resultados

O exame de toda a coleção LD revelou um número baixo de referências a fenômenos ligados à variação linguística. No total, foram encontradas apenas 34 citações, distribuídas da seguinte maneira nos três volumes:

Gráfico 1: Resultados gerais coleção LD

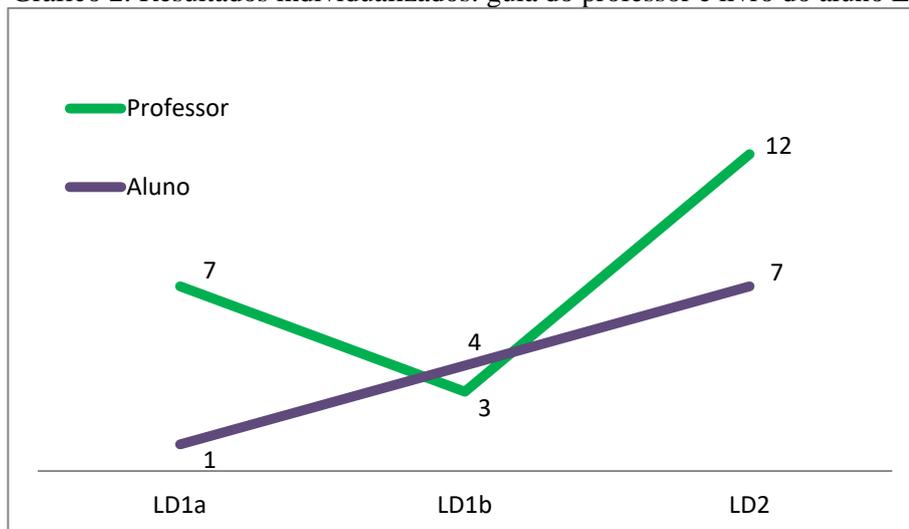


Como se nota, o volume que atingiu o maior número de ocorrências foi o terceiro, LD2, justamente aquele que é direcionado a aprendizes com competência comunicativa mais bem desenvolvida. Esse dado parece trazer em seu bojo um indício de que, talvez, a heterogeneidade linguística seja compreendida pelos autores dos livros como um conteúdo complexo, o qual, portanto, seguindo a lógica da progressão de conteúdos, deve ser apresentado posteriormente.

No entanto, se é assim, é curioso perceber que, comparando os dois primeiros volumes, não há diferença nos números encontrados. Isso nos leva a supor que a inserção da variação linguística, ainda que ocorra, não é algo planejado suficientemente *a priori*, o que culmina em um tratamento pouco sistemático.

Vale lembrar que o levantamento nas séries se deu em dois conjuntos de textos distintos, no guia do professor e no livro de classe do aluno. Esperávamos que nos textos dirigidos ao professor haveria um número maior de orientações, dada a necessidade de preparar o docente, muitas vezes não familiarizado com a variação, para a instrução didática em sala de aula. Essa nossa hipótese inicial pôde ser confirmada apenas parcialmente nos dados, uma vez que observamos que no LD1a, bem como no LD2, o número de citações encontradas no guia do professor foi superior àquele do livro do aluno, ainda que, no geral, trate-se de números bastante incipientes:

Gráfico 2: Resultados individualizados: guia do professor e livro do aluno LD



No plano qualitativo, refletindo sobre as alusões à variação no guia do professor, supomos que, por se tratar de indicações a docentes, as explicações conteriam aprofundamentos sobre os fenômenos, como exemplos extraídos de textos autênticos, o significado atribuído pelos falantes à variante, os contextos onde ocorrem com maior frequência e eventuais menções à literatura especializada. Essa expectativa, porém, não se verificou, como nos mostram os dois exemplos inseridos a seguir, que tratam o

fenômeno “uso do modo condizionale *vorrei* [quereria] em alternativa a *volevo* [queria]”:

Orientação ao docente

In questo dialogo viene usato l'imperfetto del verbo volere [...] per formulare un desiderio (volevo invitarti a andare a teatro domani) [...]. La forma volevo equivale a vorrei, avrei piacere di ed è molto frequente nella lingua parlata. (LD1b-professor, p. 16)⁸

Orientação ao discente

Nella lingua parlata la forma volevo viene spesso usata nello stesso significato della forma di cortesia vorrei. (LD2-aluno, p. 34)⁹

Embora pareça que a primeira explicação é mais completa por ser mais longa, na realidade, quando nos concentramos no núcleo informacional, vemos que não há diferença significativa entre o que é dito ao professor e ao aluno, isto é, em ambas, é explicitado que *vorrei e volevo* são equivalentes, porém que a forma *volevo* se sobressai em contextos de língua falada. Falta, entre outras coisas, uma descrição mais detalhada do valor atribuído pelos falantes às duas formas, assim como não é dito se elas são empregadas indiferentemente em contextos formais e informais.

Sobre os eixos de variação contemplados, constatamos que a diastratia é completamente negligenciada, não tendo sido mencionada em nenhum momento. Por outro lado, são feitas referências aos eixos da diamesia, diafasia e, em menor medida, da diatopia. A tabela abaixo mostra esse cenário:

Tabela 1: Eixos tratados na coleção LD

	LD1a	LD1b	LD2
Diamesia	4	6	9
Diafasia	4	1	5
Diatopia	0	0	5

⁸ “Nesse diálogo é usado o imperfeito do verbo *querer* [...] para formular um desejo (queria te convidar para ir ao teatro amanhã) [...] A forma *queria* equivale a *quereria*, *teria prazer em* e é muito frequente na língua falada”. (LD1b-professor, p. 16)

⁹ “Na língua falada, a forma *queria* é frequentemente usada com o mesmo significado da forma de cortesia *quereria*.” (LD2-aluno, p. 34)

Pelos dados fica claro que, além da diastratia, completamente silenciada no livro talvez em virtude do estigma carregado pelo italiano popular, falado pelas camadas de nível sócio-econômico mais baixo, também a variação diatópica atinge baixíssimos índices nos dois primeiros volumes, sendo um pouco mais mencionada a partir do terceiro livro. Esse dado nos leva a reiterar certa tendência de o LD procurar reservar para a etapa final do curso aqueles aspectos que poderiam representar maior dificuldade aos aprendizes.

Quanto às dimensões que atingem números mais altos, temos: a diamesia, sobretudo, com a inserção de alusões à língua falada, e a diafasia, que é reiterada, principalmente, através da diferenciação entre aspectos morfológicos capazes de diferenciar registro formal e informal.

Nesse sentido, cabe destacar que tanto no LD1a quanto no LD1b há duas unidades inteiras que visam à apresentação dessa diferença, sempre, porém, do ponto de vista formal, isto é, com foco nas especificidades morfológicas entre a segunda e a terceira pessoa na conjugação verbal, sem explicitar ao aprendiz ou incentivá-lo a refletir sobre quando, exatamente, uma situação deverá ser compreendida como mais ou menos formal.

Para que se tenha uma visão ainda mais completa da perspectiva assumida nessa coleção, inserimos a seguir uma tabela em que indicamos os fenômenos apresentados a professores e alunos, com a devida referência entre parênteses a quem a inserção se dirigia, a alunos (indicados com a letra “A”), a professores (com a letra “P”) ou a ambos (A+P).

Quadro 3: Fenômenos tratados no LD

LD1a	Diamesia	Falsas partidas e frases truncadas (P)
		Interjeições (P)
		Início de enunciados com <i>Senta</i> [escuta] (P)
		Deslocamentos à esquerda (A)
	Diafasia	<i>Pure</i> como forma de cortesia (P)
		<i>Condizionale</i> (<i>vorrei</i>) como forma de cortesia (P)
		<i>Scusi</i> (morfema <i>-i</i> associado è forma de cortesia (P)
		Oposição entre <i>loro</i> (contextos formais) x <i>voi</i> (contextos informais) (A)
LD1b	Diamesia	<i>Volevo</i> no lugar de <i>vorrei</i> como marca da v. falada (A+P)
		Pronome indiretto <i>gli</i> no lugar de <i>loro</i> na v. falada (P)
		Verbo <i>averci</i> (P)

		Léxico relacionado à variedade falada (A)
		Uso do adjetivo <i>marroni</i> no plural (A)
	Diáfasia	Oposição entre <i>loro</i> (contextos formais) e <i>voi</i> (informais) (A)
LD2	Diamesia	Oposição <i>poiché</i> (v. escrita) x <i>perché</i> e <i>siccome</i> (v. falada) (P)
		Estrutura a + infinito (<i>che studiare a fare?</i> [por que estudar?]) ligada à variedade falada (P)
		Emprego do indicativo no lugar do congiuntivo na língua falada (A+P)
		Variação entre passato prossimo (língua falada) e passato remoto (textos escritos, sobretudo, literários) (P)
		<i>Volevo</i> no lugar de <i>vorrei</i> como marca de cortesia (A+P)
		Emprego de <i>coloro</i> , <i>colui</i> e <i>colei</i> restrito à v. escrita (A)
		Simplificação do período hipotético pelo uso do imperfetto indicativo (A)
		Simplificação do período hipotético pelo uso do imperfetto indicativo (P)
	Diáfasia	aférese da sílaba <i>questa</i> resultando em ‘sta no registro coloquial (P)
		Oposição entre presente e futuro de acordo com o contexto comunicativo (não especificado) (A+P)
		Variação entre imperfeito e passato prossimo no registro coloquial (A)
	Diatopia	Distribuição diversificada dos sufixos diminutivos –ino, ello e etto nas diferentes regiões italianas (sem especificação das áreas) (P)
		Emprego da estrutura “ <i>dov’è che</i> ” em área setentrional (P)
		Elisão de sílabas finais (área setentrional) (P)
		Estrutura a + infinito (<i>che studiare a fare?</i> [por que estudar?]) ligada à variedade meridional (P)
Variação entre passato prossimo (variedade setentrional) e passato remoto (variedade meridional) (A)		

As citações abarcam no total 25 fenômenos distintos. Ao longo dessas orientações, que já são em número reduzido, a abordagem se revela, em diversas ocasiões, bastante superficial, sendo que ao aprendiz não é dada a oportunidade de pensar por conta própria ou de colocar à prova esse conhecimento por meio de tarefas mais complexas. Os exemplos inseridos a seguir visam demonstrar como isso ocorre:

Exemplo 1 *Nel secondo esempio si vuole dare particolare risalto al complemento oggetto. In questo caso si usa metterlo all’inizio della frase, seguito dal corrispondente pronome diretto. Questa costruzione è molto usata nella lingua parlata.*(LD1a-aluno, p. 174)¹⁰

Exemplo 2: *Normalmente in italiano, rivolgendosi a più persone, si usa, anche in una situazione formale, la forma dell’imperativo della 2ª persona plurale. Esistono però particolari situazioni in cui si ricorre alla 3ª persona plurale.*

¹⁰ “No segundo exemplo se quer dar particular atenção ao complemento objeto. Nesse caso, é comum colocá-lo no início da frase, seguido por um pronome direto correspondente. Essa construção é muito usada na língua falada.” (LD1a-aluno, p. 174)

(LD1b-aluno, p. 195)¹¹

Exemplo 3: *Al posto del futuro si può usare il presente, quando nella frase si trova già un'indicazione temporale.* (LD2-aluno, p. 44)¹²

Nos exemplos é possível ver que não há um real “tratamento” do fenômeno no livro do aluno. De modo geral, são inseridos comentários rápidos, de certa maneira isolados, sem um contexto que dialogue apropriadamente com eles. As informações são passadas sem que sejam retomados exemplos, o que pode gerar dúvidas e até equívocos de compreensão por parte dos aprendizes.

Como em seguida a essas ocorrências não se propõem atividades, o aprendiz e o professor podem ter a impressão de que as informações são inseridas apenas a título ilustrativo, como se fossem uma informação adicional e, portanto, facultativas, não fazendo parte da sequência didática proposta pelo livro.

Além dessas limitações, alguns dos fenômenos são atribuídos ora a uma dimensão ora a outra, como no caso do fenômeno da construção de perguntas por meio da estrutura *preposição a + verbo no infinitivo*, que é colocado, em um primeiro momento, como relacionado à dimensão diamésica e, posteriormente, à diatópica.

O mesmo ocorre na indicação acerca da simplificação do período hipotético, que é apresentado inicialmente no livro de classe do LD2 como marcado em diamesia e, em seguida, no guia do professor, como em diafasia.

Para nós, essas orientações conflitantes demonstram certa falta de congruência com a literatura da área, visto que, na seção 2, a construção de perguntas com *a + verbo no infinitivo* é atribuída à variação diatópica (variedade romana); enquanto a simplificação do período hipotético, assim como o emprego do presente no lugar do futuro são colocados como marcas do chamado italiano *neostandard*.

Assim como são oferecidas, portanto, essas indicações podem acabar por criar dúvidas sobre o funcionamento do fenômeno, podendo fazer com que o professor opte

¹¹ “Normalmente em italiano, dirigindo-se a mais que uma pessoa, usa-se, mesmo em uma situação formal, a forma do imperativo da segunda pessoa do plural. Existem, no entanto, situações particulares em que se recorre a terceira pessoa do plural.” (LD1b-aluno, p. 195)

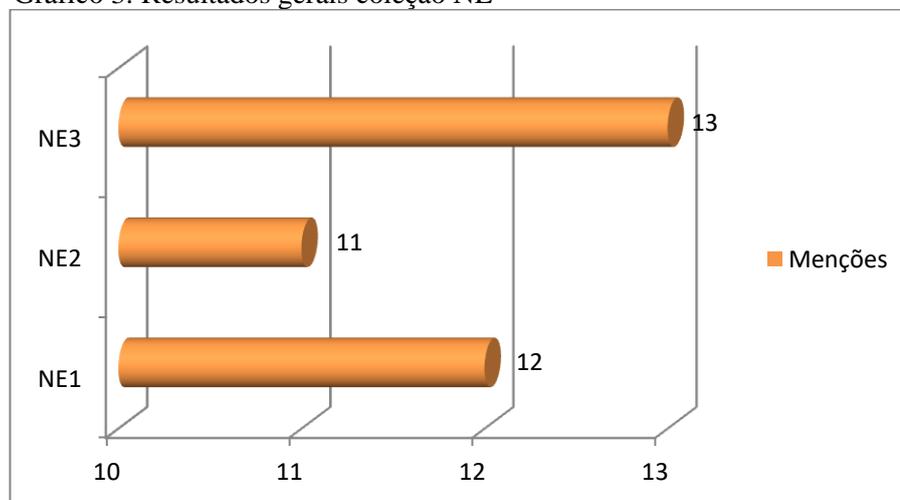
¹² “No lugar do futuro se pode usar o presente, quando na frase já existe uma indicação temporal.” (LD2-aluno, p. 44)

por não tratá-los posteriormente por falta de dados mais precisos. Seria, então, oportuno que os autores dos livros explicassem mais detidamente o fenômeno e, no caso de ele estar situado no entrecruzamento de duas ou mais variedades (o que é totalmente plausível), que fossem mostrados exemplos retirados de textos autênticos e, sempre que possível, que fossem feitas referências a estudos já conduzidos sobre o tema. Assim, o professor, em caso de dúvidas, teria instrumentos para buscar complementar seu conhecimento sobre o assunto.

Aliás, esse é um ponto que nos chamou bastante atenção: embora na coleção haja citações a fenômenos sociolinguísticos, em nenhum momento, é fornecido qualquer indicação da fonte desses dados. Esse tipo de esclarecimento se faz necessário, porque, do total de fenômenos encontrados, pelo menos seis, não são mencionados em obras clássicas consultadas por nós, como SOBRERO e MIGLIETTA, 2011 e 2007 e COVERI et al., 1998. Logo, seria desejável que, pelo menos ao final do livro didático, os autores inserissem as obras que alicerçaram a construção dessas afirmações, assumindo uma postura mais transparente e de valorização da produção científica na área.

Passando aos resultados na obra *Nuovo espresso*, em linhas gerais, podemos dizer que sob a ótica quantitativa, praticamente não há incremento no número de ocorrências em relação ao LD, pois lá foram detectadas 34 e aqui 36 ocorrências. O gráfico a seguir sintetiza os resultados por volume da coleção:

Gráfico 3: Resultados gerais coleção NE

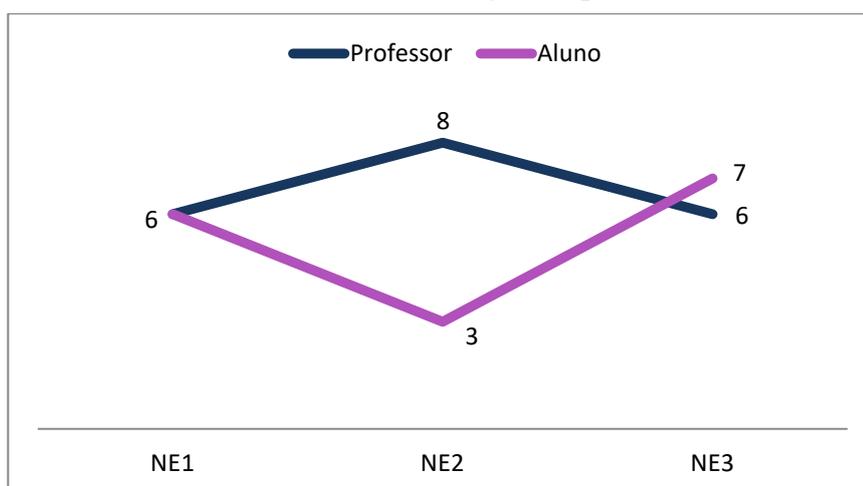


Nos três volumes, o total de ocorrências foi bastante similar. Esse equilíbrio entre os livros nos faz crer que, diferentemente de LD, em NE não há uma tentativa de inserir mais dados nos últimos volumes.

No geral, o número de ocorrências totais no NE, 36, supera aquele em LD, 34, porém, pela proximidade desses valores, percebe-se que não se trata de uma mudança radical, mas sim de algo bastante gradual. Apesar de NE1 e NE2 atingirem números mais altos que LD1a e LD1b, o terceiro volume NE3 (13) obtém números mais baixos que LD2 (19), sugerindo que o LD daria maior peso às variedades nos últimos níveis que NE.

Sobre a orientação ser dirigida a professores ou alunos, o exame de NE revelou a seguinte situação:

Gráfico 4: Resultados individualizados: guia do professor e livro do aluno NE



Na comparação com o LD, é perceptível que em NE a distribuição entre orientações a professores e alunos é bastante equilibrada, com exceção de NE2, no qual há mais direcionamentos a professores que a alunos.

Como em LD vimos uma maior tendência de as orientações serem feitas aos professores, enquanto em NE houve maior incidência de casos em que professores e alunos recebiam informações praticamente na mesma medida, parece possível dizer que não existe um padrão pré-definido, ou seja, aparentemente, os livros não optam

previamente por privilegiar o professor ou o aluno, mas sim que fazem suas inserções de acordo com a situação, levados por certa casualidade e até assistemática.

Acerca dos eixos contemplados, vimos mais uma vez que o eixo diastrático é, também aqui, completamente excluído dos conteúdos didáticos, ratificando nossa visão inicial de que, provavelmente, essa ausência esteja atrelada ao preconceito linguístico sofrido pelos falantes das variedades populares, normalmente, pessoas com baixo nível de instrução e, por conseguinte, integrantes das camadas sociais menos favorecidas. Quanto às demais dimensões, o panorama detectado foi o seguinte:

Tabela 2: Eixos tratados na coleção NE

	NE1	NE2	NE3
Diamesia	3	1	7
Diafasia	6	10	3
Diatopia	3	0	3

Em comparação com o LD, NE dá menor ênfase à diamesia, uma vez que, no total, essa dimensão é contemplada em 11 circunstâncias, enquanto em LD foi em 19. Por outro lado, aumenta o foco sobre a diafasia, em LD, essa dimensão atingiu 10 ocorrências, aqui chega a 19. Finalmente, a diatopia mantém-se bastante estável nas duas coleções, tendo atingido 6 menções em NE e 5 em LD.

Esses resultados revelam, em primeiro lugar, total supressão das variedades populares ligadas à dimensão diastrática, bem como certa resistência ao tratamento das variedades regionais, com observações pontuais. Em ambos os casos, acreditamos que o fato de os livros evitarem introduzir explicações sobre essas dimensões esteja atrelado à concepção de que a variedade popular, assim como as variedades diatópicas, pode gerar uma instabilidade no conhecimento do aprendiz sobre a noção do que é “certo” e “errado” na língua alvo, podendo-lhe confundir e, até mesmo, atrapalhar seu processo de desenvolvimento de competência comunicativa.

Entretanto, se a sensibilização à variação começasse já no primeiro livro, seria mais fácil introduzir as demais variedades, pois os aprendizes se mostrariam mais receptivos e entenderiam que, para que se movam adequadamente nos diferentes

contextos em língua italiana, terão de se preparar para enfrentar essa realidade complexa, pelo menos, do ponto de vista da recepção.

Os dados também apontam para uma predileção com relação aos eixos diamésico e diafásico, talvez por serem eles os mais aceitos pelo senso comum, os menos estigmatizados e, por consequência, os que levantam menos polêmica em sala de aula.

Do mesmo modo que fizemos para LD, inseriremos a seguir os fenômenos tratados em NE:

Quadro 4: Fenômenos tratados em NE

NE1	Diamesia	Deslocamento à esquerda (P+A)
		<i>Senti</i> [escuta] na v. falada usada para chamar a atenção de interlocutores (A)
	Diafasia	Variação na maneira de indicar horários em situações informais e formais (oficiais) (P)
		Oposição entre <i>tu</i> x <i>Lei</i> (P + A)
		Observações específicas sobre a linguagem jornalística (P)
		Expressão <i>in bocca al lupo</i> , usada em situações específicas (A)
		Alternância entre <i>piacere</i> e <i>molto lieto</i> , empregados, respectivamente, em situação informais e formais. (A)
	Diatopia	Variação entre <i>zucchini</i> (variante usada no norte) e <i>zucchine</i> (variante usada no centro-sul) (P)
		Alternância na posição de <i>mai</i> [nunca] “ <i>non ho mai fumato</i> ” [nunca fumei] usada em toda a Itália e “ <i>non ho fumato mai</i> ” mais difundida na Itália centro-meridional. (P)
Variação de <i>tu</i> x <i>Lei</i> ligada também a questões regionais (A)		
NE2	Diamesia	Uso do indicativo presente no lugar de congiuntivo na v. falada e no registro informal (P)
	Diafasia	Uso de <i>volevo</i> muito frequente na língua falada (P+A)
		<i>Quello</i> (informal) x <i>ciò</i> (formal) (P)
		<i>Si figuri</i> (formal) x <i>piacere</i> (informal) (P)
		Uso de <i>insípido</i> (formal) e <i>manca il sale</i> (informal) (P)
		Oposição entre <i>tu</i> x <i>Lei</i> (P)
		Emprego de <i>dottressa</i> e <i>dottore</i> em contextos formais (P)
		Expressão coloquial <i>in sacco di gente</i> (P)
		Uso de diminutivos quando se fala com crianças (A)
Presente no lugar do futuro para expressar ações futuras (A)		
NE3	Diamesia	Oposição entre <i>busta</i> e <i>pacchetto</i> (P)
		Léxico empregado na língua falada (P)
		Apresentação da expressão “ <i>vai a quel paese</i> ” típica da v. falada. (A)
		Uso do presente no lugar do congiuntivo (P)
		O passato prossimo usado no lugar do passato remoto na língua falada (P)
		Expressões típicas da v. falada (P)
		Uso do termo <i>mica</i> na construção de negações (A)
	Diafasia	Oposição entre <i>tu</i> x <i>Lei</i> (A)

		Construção <i>a me mi piace</i> como típica do registro coloquial (A)
		Oposição entre as preposições <i>sulla destra</i> (informal) e <i>a destra</i> (A)
	Diatopia	Exposição do verbo <i>imbruttire</i> , expressão regional romana. (P+A)
		Oposição entre preposição <i>in</i> e <i>a</i> com nomes de ruas, com a segunda sendo mais usada no centro-sul da Itália (A)

Acompanhando o aumento no número de menções, há também um incremento do número de fenômenos citados, se em LD foram 25, em NE foram 29.

É importante destacar que, apesar desse aumento numérico, as observações nos volumes de NE assumem a mesma configuração que visualizamos em LD. Trata-se de trechos inseridos como uma espécie de lembrete, sem que seja dada ênfase especial em atividades que levem o aluno a refletir sobre a variação. Essa abordagem pode ser vista por meio dos trechos abaixo:

Exemplo 1 *I giovani in Italia si danno del tu, non del Lei. Il Lei si usa tra persone adulte o tra un adulto e un giovane. (NE1-aluno, p. 14)*¹³

Exemplo 2: *In italiano, soprattutto quando si parla con i bambini o di ricordi dell'infanzia, si usano spesso i diminutivi: 'gattino', 'bicicletina', 'manina', eccetera. (NE2-aluno, p.33)*¹⁴

Exemplo 3: *In questo episodio trovi una parolina strana 'mica', una particella molto usata nella lingua parlata e che dà alla frase una caratteristica che non è facile spiegare dal punto di vista grammaticale. (NE3-aluno, p. 99)*¹⁵

Como os segmentos mostram, também aqui as informações são dadas muito rapidamente, de modo que nada é aprofundado suficientemente. No primeiro caso, por exemplo, fala-se que a forma de tratamento cortês é empregada entre pessoas adultas ou entre um adulto e um jovem. A nosso ver, uma simplificação como essa, já no primeiro contato do aluno com a temática, pode provocar um mal entendido que será prejudicial ao estudante, pois, na realidade, o uso de *Lei* vai muito além, logo exigindo maior espaço de reflexão.

¹³ “Os jovens na Itália se tratam como *tu*, não como *Lei*. O *Lei* se usa entre pessoas adultas ou entre um adulto e um jovem.” (NE1-aluno, p. 14)

¹⁴ “Em italiano, sobretudo, quando se fala com as crianças ou de recordações da infância, usam-se frequentemente os diminutivos: ‘gatinho’, ‘bicicletinha’, ‘mãozinha’, etc.” (NE2-aluno, p.33)

¹⁵ “Nesse episódio, você encontra uma palavrinha estranha ‘mica’, uma parcela muito usada na língua falada e que dá à frase uma característica que não é fácil explicar do ponto de vista gramatical.” (NE3-aluno, p. 99)



O mesmo ocorre no segundo exemplo: o emprego de diminutivos pode ser correlacionado aos assuntos abordados nas interações, mas é bastante redutor dizer que eles aparecem basicamente nas recordações de infância. Essa afirmação parece mais estar ligada a um senso comum do que são os diminutivos, do que propriamente algo respaldado em pesquisas com dados reais.

Finalmente, no terceiro exemplo, diz-se que “*mica*” é uma partícula amplamente usada na língua falada, mas encerra-se a observação com a afirmação de que é difícil explicar como ela funciona do ponto de vista estrutural. Diante dessa informação e de apenas um exemplo do uso de *mica* será praticamente impossível que o aprendiz consiga depreender o seu uso e significado. Ainda mais porque não são feitas atividades posteriores sobre esse aspecto. Por conseguinte, a indicação não traz praticamente nenhum benefício para o aluno, resultando em uma informação pouco útil.

Essa superficialidade fica ainda mais patente quando analisamos a maneira como os trechos são inseridos. Tanto em LD quanto, principalmente, nos dois primeiros volumes do NE, as orientações são feitas em locais separados, deslocados dos conteúdos principais das unidades, em seções que não necessariamente são lidas pelos alunos, como em quadrinhos com o formato de lembretes ou em páginas de resumo dos conteúdos gramaticais, todos espaços desconexos com o fluxo natural da sequência didática.

Para nós, essa opção feita pelos autores revela simbolicamente a posição ocupada pela variação diante dos objetos ensinados, ou seja, algo periférico, suplementar, facultativo.

No NE3, no entanto, essa configuração começa a mudar. Além dos segmentos inseridos, pudemos observar que a variação passa a fazer parte de algumas unidades, sobretudo da 1, 4 e 10, nas quais são inseridos textos e atividades didáticas que questionam o lugar da correção linguística, do ensino com foco apenas na gramática, dos complexos linguísticos. Nessas unidades também se dá maior espaço para textos de esclarecimento sobre as situações de emprego do registro formal e informal e sobre as diferenças na linguagem ocasionadas pela mudança no canal empregado na comunicação.

A página a seguir constitui um exemplo desse novo ângulo de abordagem:

l'italiano oggi

Ora leggi l'articolo completo, poi rispondi alla domanda confrontadoti con un gruppo di compagni.

Comunque anche Leopardi diceva le parolacce

MILANO - Dopo avere ripetuto continuamente che la nostra lingua si sta corrompendo, minacciata dall'inglese e da Internet, ora alcuni linguisti dicono che il congiuntivo è morto, il punto e virgola è morto e che l'italiano è ormai una lingua in estinzione.

Ma siamo sicuri che le cose stiano davvero così? Lo abbiamo chiesto a Giuseppe Antonelli, professore di Linguistica italiana e autore del libro "Comunque anche Leopardi diceva le parolacce".

Tanti dicono che l'italiano è una lingua che sta morendo a causa di Internet, SMS, televisione. Cosa ne pensa?

Penso che solo le lingue morte non cambino: restano lì, come il greco antico e il latino classico, nella loro perfezione. Invece l'italiano, per nostra fortuna, è vivo più che mai. Nella seconda metà del Novecento è diventato finalmente la lingua parlata da tutti gli italiani; oggi sta diventando anche la lingua scritta da tutti gli italiani. Nel primo caso il merito è stato in buona parte della televisione; nel secondo, della telematica.

Secondo lei perché gli italiani non imparano le regole di base della propria lingua? È davvero colpa dei nuovi sistemi di comunicazione?

Forse in certi casi non le imparano, in certi casi le disimparano, in altri le trascurano. Qualche tempo fa, Roberto Saviano usò un apostrofo sbagliato in un messaggio su Twitter: «Qual'è il peso specifico della libertà di parola?». Capita, può capitare, specie quando si scrive rapidamente su una tastierina piccola come quella di un telefono. Ma Saviano per rispondere alle critiche, scrisse: «Ho deciso :) continuerò a scrivere *qual'è* con l'apostrofo come #Pirandello e #Landolfi». E allora perché non anche la *j* in parole come *aiuto*, *bujo*, *guajo*, *vassojo* o i pronomi combinati *glie lo*, *su le* («lo scialletto che teneva su le spalle») come faceva Pirandello?

Non è così che funziona: la lingua, appunto, cambia nel tempo. Quello che un tempo era corretto oggi può essere sbagliato.

Parliamo di Leopardi. Devo confessarle una cosa: avendo avuto una formazione classica, ho avuto un momento di sconforto quando ho letto il titolo del suo libro. "Comunque anche Leopardi diceva le parolacce"... significa che siamo tutti assolti? Ci possiamo appellare al grande poeta quando sbagliamo a scrivere qualcosa?

Il punto è che Leopardi non sbagliava. Non sbagliava quando usava le parolacce, perché le usava solo nelle sue lettere private, per rendere espressivamente emotività, frustrazione, rabbia, divertimento. E dunque mostrava di saper dominare tutti i registri della lingua, da quello sublime a quello più basso. Questo, d'altra parte, significa conoscere e saper usare una lingua: selezionare di volta in volta le forme e le espressioni più adatte al contesto, all'interlocutore, all'argomento, all'effetto che vogliamo ottenere.

Il libro di Giuseppe Antonelli si intitola "Comunque anche Leopardi diceva le parolacce". Perché, secondo te, l'autore ha voluto mettere la parola "comunque"?

- 1** Per indicare che anche il grande poeta, come tutti gli esseri umani, diceva le parolacce.
- 2** Per indicare che il grande poeta era superiore e non diceva le parolacce.

Fonte: NE3, 2015, p. 136

O texto traz uma entrevista com o linguista Giuseppe Antonelli, autor da obra *Comunque anche Leopardi diceva le parolacce*. Nela, são feitas perguntas sobre a afirmação corrente na Itália de que o italiano está morrendo por causa da influência do inglês, da internet, das mensagens de texto e da televisão. O linguista então se posiciona dizendo que o italiano "è vivo più che mai" [está mais vivo do que nunca]



justamente porque ao longo do século XX a televisão influenciou decisivamente os hábitos linguísticos dos italianos, que passaram a usar mais essa língua em contextos públicos, enquanto, hoje, no século XX, a contribuição para que os italianos escrevam em italiano vem exatamente dos meios de comunicação ligados à internet.

Também lhe é perguntado se os falantes comuns podem deixar de se preocupar quando escrevem “errado”, já que também Leopardi errava quando escrevia. Eis que o autor do livro, mais uma vez se posiciona em concordância com a concepção de língua adotada pela Sociolinguística. Ele afirma que Leopardi não errava quando usava palavras ao escrever, pois ele os usava em suas cartas privadas, para expressar seus sentimentos, fato que demonstra sua habilidade em dominar todos os registros da língua. O linguista sustenta ainda que conhecer e saber usar uma língua é saber selecionar as formas e as expressões mais adequadas aos contextos, interlocutores, assuntos e efeitos pretendidos.

Esse é apenas um exemplo de texto inserido ao longo do volume 3 que caminha na mesma direção dos estudos sobre a heterogeneidade linguística desenvolvidos atualmente. Esse dado revela que, se nos volumes 1 e 2 não foi possível notar diferenças significativas entre NE e LD e que ambos dão pouca ênfase às variedades, nesse terceiro volume assiste-se a uma modificação de perspectiva que parece ter como fim último preparar o aluno para uma maior aceitação da variação linguística.

Ainda assim, cabe dizer que as perguntas de compreensão que seguem o texto tocam os temas centrais de maneira um pouco periférica, o que poderia ser intensificado por questionamentos que exigissem maior posicionamento crítico do aluno, porém isso não tira o mérito de a obra começar a tratar a variação entre os conteúdos principais do livro.

Considerações finais

Nessa pesquisa procuramos examinar como a variação linguística era apresentada em duas coleções didáticas, uma publicada na primeira década desse século – *Linea diretta* – e a segunda, publicada na segunda década – *Nuovo espresso*.



Comparando os números das ocorrências de menções a variedades linguísticas notamos que, no geral, não há grande diferença quantitativa entre elas. *Linea diretta* atingiu 34 menções e *Nuovo espresso*, 36. Números que consideramos baixos, vista a importância desse conhecimento para os alunos.

Também percebemos uma assistemática na apresentação. Ambas as obras não fazem referência à literatura especializada, o conteúdo das citações é superficial, apresenta-se em forma de lembretes, não fazendo parte da unidade didática. Aparentemente não há uma reflexão prévia sobre quem tem que receber mais informações sobre os fenômenos, se professores ou aprendizes, uma vez que em ambas as coleções, ora os fenômenos são apresentados mais a professores ora mais a alunos, sem uma justificativa plausível para que isso seja feito dessa maneira.

As dimensões mais incorporadas às coleções são a diamésica e a diafásica; com vantagens da primeira na coleção LD; enquanto em NE a diafásica foi a mais detectada. Por outro lado, a dimensão diastrática é completamente silenciada e a diatópica pouco abarcada.

No NE3, há uma alteração significativa na maneira como a variação é abordada e, embora nesse volume tenhamos encontrado apenas 13 citações a fenômenos variáveis, há a inserção de textos que questionam uma visão de norma linguística estanque e homogênea.

Apesar de vermos essa alteração como algo de grande relevância para o ensino de língua estrangeira e de enxergarmos um anseio maior em dialogar com conceitos da sociolinguística contemporânea, acreditamos que essa sensibilização deva começar no primeiro livro e não ser postergada para o fim do curso regular.

Para nós, dado que os textos inseridos ao longo do NE3 são gerais, não tratando em específico nenhum fenômeno linguístico, eles poderiam ter sido antecipados, permitindo que as diferentes variantes fossem mais bem explicadas ao longo dos volumes e que constituíssem, de fato, objetos de ensino, fomentando o entendimento da variação, o respeito dela e o trânsito por ela, como sustentado por Faraco.



Referências

- BALÌ, M; RIZZO, G. **Nuovo espresso 2: libro dello studente e esercizi**. Firenze: Alma Edizioni, 2014.
- BALÌ, M; RIZZO, G. **Nuovo espresso 2: guida per l'insegnante**. Firenze: Alma Edizioni, 2014.
- BALÌ, M. ZIGLIO, L. **Nuovo espresso 3: libro dello studente e esercizi**. Firenze: Alma Edizioni, 2015.
- BALÌ, M. ZIGLIO, L. **Nuovo espresso 3: guida per l'insegnante**. Firenze: Alma Edizioni, 2015.
- BARALDI, L.; HASS, J. Do projeto "Italianando a San Paolo" ao mapeamento do curso de italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo: problemas, desdobramentos e propostas de ação. **Revista de italianística**. São Paulo, n. 32, p. 19-36, 2016.
- BERRUTO, G. **Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo**. Carocci: Roma, 1987.
- CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea Diretta nuovo 1A: corso di italiano per principianti**. Perugia: Guerra, 2005.
- CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea Diretta nuovo 1A: corso di italiano per principianti** (Guida per l'insegnante). Perugia: Guerra, 2005.
- CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea Diretta nuovo 1B: corso di italiano per principianti**. Perugia: Guerra, 2005.
- CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea Diretta nuovo 1B: corso di italiano per principianti** (Guida per l'insegnante). Perugia: Guerra, 2005.
- CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea Diretta nuovo 2: corso di italiano per principianti**. Perugia: Guerra, 1997.
- CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. **Linea Diretta nuovo 2: corso di italiano per principianti** (Guida per l'insegnante). Perugia: Guerra, 1997.
- CORTELAZZO, Michele. **Italiano d'oggi**. Padova: Esedra, 2000.
- COVERI, L.; BENUCCI, A.; DIADORI, P. **Le varietà dell'italiano: manuale di sociolinguistica italiana: con documenti e verifiche**. Siena: Università per Stranieri di Siena/Roma: Bonacci, 1998.
- D'ACHILLE, Paolo. **L'italiano contemporaneo**. Bologna: Mulino, 2006.
- DE MAURO, T. **Storia linguistica dell'Italia unita**. Bari-Roma: Laterza, 1991.
- FARACO, C. A. Bases para uma pedagogia da variação linguística. In: **Ciclo de palestras Abralin ao vivo**. Realizada em: 08 maio 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw&t=694s>>. Acesso em 25 junho 2020.



- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA D. A. (org.) **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 21-50.
- FRANGIOTTI, G. A. **As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros**. 2014. 251 f. – Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FREITAS, P. G. Ensino da língua italiana no Brasil. In: ZANETTE, L. S.; FREITAS, P.G. **O italiano da cultura e da arte, mas não somente**. UFPR, 2014, p. 194-204.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: **Research planning conference on language development in disadvantaged children**. Nova York: Yeshiva University, Proceedings, p. 1-23, 1966. Disponível em:
< <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027346.pdf>>. Acesso em 23 novembro 2019.
- ITALIA. **L'italiano nel mondo che cambia 2019**. Disponível em: <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/content/70/allegato.do>. Acesso em 25 maio 2020.
- LANDULFO, C. (Re)significando o ensino do italiano: práticas plurais, democráticas e reflexivas. **Revista de italiano UERJ**, v. 10, n. 2, 2019, p. 97-115.
- LANDULFO, C; CARAMORI, A. P. A pluralidade linguístico-cultural do italiano e o silêncio dos materiais didáticos. **Revista de italianística**. São Paulo, n. 36, p. 58-70, 2018.
- ORTALE, F.; ZORZAN, F. J. A. Mapeamento dos municípios com ensino de italiano em escolas públicas. **Revista de italianística**. São Paulo, n. 26, p. 121-144, 2013.
- SABATINI, F. **La comunicazione e gli usi della lingua: pratica, analisi e storia della lingua italiana**. Torino: Loescher, 1984.
- SABATINI, F. L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (org.). **Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart**. Alemanha: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1985. p. 154-184.
- SANTIPOLO, M. **Dalla sociolinguistica alla glottodidattica**. Torino: UTET Università, 2006.
- SOBRERO, A. A; MIGLIETTA, A. Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri (parte seconda). **Italiano LinguaDue**, n. 1, p. 233-260, 2011.
- SOBRERO, A. A; MIGLIETTA, A. Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri (parte seconda). **Italiano LinguaDue**, n. 2, p. 243-257, 2011.



ZIGLIO, L.; RIZZO, G. **Nuovo espresso 1: libro dello studente e esercizi.** Firenze: Alma Edizioni, 2014.

ZIGLIO, L.; RIZZO, G. **Nuovo espresso 1: guida per l'insegnante.** Firenze: Alma Edizioni, 2014.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZORZAN, F. **O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso.** 2015 – Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Recebido Para Publicação em 30 de junho de 2020.

Aprovado Para Publicação em 01 de agosto de 2020.