

# Reflexões sobre os 40 anos de estudos italianos: por uma educação linguística democrática

## Observations about 40 years of Italian studies: For a democratic language education

Marizete Bortolanza Spessatto<sup>1</sup>

marizete.spessatto@ifsc.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**RESUMO** – O artigo apresenta as “Dez teses por uma Educação Linguística Democrática”, documento elaborado na década de 1970 por linguistas italianos com foco no ensino de língua italiana em contexto de mudança, e repercussões desse documento que completa quarenta anos. A ação que resultou nas “Dez teses” está vinculada ao Giscel (Grupo de Intervenção e Estudo no Campo da Educação Linguística [*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*]), que concentra pesquisas em educação linguística no país. Neste artigo, faz-se o resgate da publicação das teses, o levantamento de estudos que analisam as repercussões do documento e das novas propostas para o ensino de língua em uma Itália com “novos italianos”. Analisadas em sua essência, as “dez teses” podem contribuir com os estudos brasileiros em busca de uma educação linguística que seja, efetivamente, democrática.

**Palavras-chave:** Educação linguística, linguística italiana, ensino de língua.

**ABSTRACT** - The article presents the “Ten theses for a Democratic Language Education”, a document established in the 1970s by some Italian linguists, focusing on Italian language teaching in a changing context, and repercussions of this document over the last forty years. The action that resulted in “Ten Theses” is linked to Giscel (Intervention and Study Group in the field of language education [*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*]), which concentrates research in language education in the country. This article presents the publication of the theses, the survey of studies analysing the impact of the document and the new proposals for language teaching in an Italy with “new Italians”. When analysed in its essence, the “Ten Theses” can contribute to the Brazilian studies in search of a language education that is actually democratic.

**Keywords:** Linguistic education, Italian linguistics, language teaching.

### O acesso à escrita e o ensino de língua na Itália

A expansão do acesso à alfabetização da população italiana ocorreu com um relativo retardo, se comparado a outros países da Europa. Em 1500, a Inglaterra e a Alemanha, por exemplo, iniciavam a luta contra o analfabetismo, impulsionadas especialmente pela reforma religiosa protestante. Na Itália, o estímulo para a democratização do acesso à leitura e à escrita se deu com a dominação napoleônica, no final de 1700 e início de 1800. No período, grupos burgueses foram convencidos da necessidade de alfabetização das massas. Ocorre que apenas nas regiões do Piemonte e do Lombardo-Vêneto os governos, pressionados pela burguesia, por volta de 1840, elaboraram políticas de instrução popular (De Mauro, 2008, p. 36).

Além do retardo, a efetividade do processo de alfabetização não se mostrou satisfatória. De Mauro (2008) aponta que em 1861, no primeiro censo da população do país unificado, 78% da população italiana era analfabeta. E, ainda, o autor faz uma ressalva: entre os alfabetizados, poucos tinham domínio pleno da leitura e da escrita. A questão foi confirmada em 1951, quando as pesquisas começaram a distinguir os níveis de alfabetismo. Os dados mostraram que os semialfabetizados representavam um quarto dos considerados pelas estatísticas como não-analfabetos. Entre aqueles que as pesquisas qualificavam como alfabetizados, encontravam-se sujeitos que, como afirma De Mauro (2008), sabiam apenas *desenhar* a própria assinatura, sem ter de fato algum contato com a língua escrita<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Rua Duarte Schutel, 99, Centro, 88015-640, Florianópolis, SC, Brasil.

<sup>2</sup> A realidade italiana do período nos faz lembrar dos índices atuais do chamado “analfabetismo funcional” brasileiro. Em relação à alfabetização, o Brasil avançou quantitativamente de forma significativa nos últimos 70 anos. Porém, as pesquisas atuais apontam para lacunas deixadas na eficiência dessa formação. Em 1940, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), 56% dos brasileiros eram analfabetos. Os números do analfabetismo passaram para 50% em 1950, 39% em 1960, 33% em 1970 e, dez anos depois, em 1980, 26% da população permanecia analfabeta. Hoje, dados oficiais indicam em torno de 10% dos brasileiros, cerca de 14 milhões de pessoas, na condição de analfabetos (Conae, 2014).

A situação foi se modificando ao longo dos anos, com a ampliação do acesso à língua nacional estimulada, de forma significativa, com a expansão dos meios de comunicação como o rádio e a televisão. O papel desta pode ser mensurado considerando-se ser a TV chamada de a “primeira escola de italiano”, já que, à época da Unificação, segundo De Mauro (2008, p. 43), apenas 2,5% da população sabia falar italiano. Essa realidade é decorrente do fato de, durante séculos, o país manter como línguas de comunicação os dialetos regionais, sem a exigência do uso do italiano, derivado de um dialeto toscano, o fiorentino, que se tornou a língua nacional com a Unificação (De Mauro, 2008). As críticas ao sistema de ensino e à forma de condução de acesso à língua de prestígio continuaram, mais de um século após a unificação política (De Mauro, 2008).

Diante de um ensino fragmentado e que não dava conta de assegurar a todos o acesso à língua de prestígio, em uma realidade linguística extremamente diversificada, vem da década de 1970 um documento que altera significativamente a proposta de educação linguística na Itália. O documento “Dez teses para a educação linguística democrática”, foco de análise deste artigo, foi o manifesto fundador do Giscel (Grupo de Intervento e Estudo no Campo da Educação Linguística [*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*]). Os sócios-fundadores do Giscel foram linguistas cujas carreiras despontavam, em universidades italianas, à época: Carla Bazzanella, da Universidade de Torino; Emilio D’Agostino e Annibale Elia, da Universidade de Salerno; Tullio De Mauro, Anna Ludovico, Caterina Marrone e Carmela Nocera, da Universidade La Sapienza de Roma; Lorenzo Renzi (Universidade de Pádova); e Raffaele Simone (Universidade de Roma Tre).

O texto das “Dez teses”, produzido de forma coletiva pelos membros do grupo, no inverno e na primavera de 1975, foi aprovado definitivamente em uma reunião realizada em Roma, em abril do mesmo ano. Só então o documento foi publicado em sua primeira versão. Ao longo desses quarenta anos, as “Dez teses” foram amplamente divulgadas e inúmeras vezes publicadas. Em 2010, tiveram uma produção trilingue (italiano, francês e inglês). Salvo a versão inglesa contida na obra, que foi “[...] traduzida livremente para adequar o texto ao leitor anglo-americano” (Ferrerri, 2010, p. 8, tradução minha), nas demais versões a redação foi mantida fielmente igual àquela produzida nos anos 1970, sob o argumento de que, “com tal texto, o Giscel entende definir os pressupostos teóricos básicos e as linhas de intervenção da educação linguística, propondo sobre elas a atenção dos estudiosos e dos professores italianos e de todas as forças que hoje, na Itália, trabalham por uma escola democrática” (Giscel, 2015, tradução minha). Com isso, fica evidente a atualidade do documento nos debates sobre o ensino de língua no país.

A questão central abordada pelo documento abriga três ordens de problemas inter-relacionados. O primeiro refere-se à realidade multidialetal da Itália e à imposição de um desses dialetos como língua nacional, com a unificação. Na tese IV, o grupo de linguistas destaca a necessidade de assegurar “o respeito a todas as variedades linguísticas (sejam idiomas diversos ou usos diversos do mesmo idioma), ao passo que aos cidadãos da República seja consentido não serem tais diferenças geradoras de guetos ou grades de discriminação, obstáculos à igualdade” (Giscel, 2015).

O segundo diz respeito à lenta expansão da educação básica no país e aos altos índices de analfabetismo e semianalfabetismo registrados nos anos de 1970: “Mas ainda hoje [refere-se à época de publicação das teses], na Itália, um em cada três cidadãos vive em condições de semianalfabetismo” (Giscel, 2015, tradução minha). Ainda, de forma contundente, o documento chama a atenção para a necessidade de mudanças em relação à tradição de ensino de língua das escolas italianas. As teses V, VI e VII destacam as características, os limites e a ineficácia da pedagogia linguística tradicional. É nesse ponto que o documento mais de detém, elencando as incongruências das formas de ensino marcadas pela pedagogia tradicional e apontando, em seguida, para a necessidade de formação dos professores para encontrar novos caminhos para um ensino de língua mais democrático, envolvendo, nessa caminhada, a interdisciplinaridade e o compromisso de todos os professores, não apenas os de língua, na formação linguística dos estudantes.

As teses definem os pressupostos teóricos básicos e as linhas de intervenção da educação linguística, propondo a atenção dos estudiosos e dos educadores italianos para a necessidade de uma *escola democrática*. A relevância das proposições pode ser medida pela influência que tiveram em documentos oficiais como a Reforma do Programa para a Escola Média, em 1979, e da Escola Elementar, em 1985. Os linguistas integrantes do grupo também se fortaleceram e conquistaram reconhecimento nacional. No período de abril de 2000 a junho de 2001, o sócio-fundador do Giscel, Tullio de Mauro, foi ministro de Instrução Pública do Governo Italiano.

Seja em documentos oficiais ou em debates sistematizados pelo grupo de linguistas e professores que compõem o Giscel, pode-se dizer que as “Dez teses” mantiveram vivo, ao longo desses quarenta anos, o debate em torno da diversidade linguística italiana e de como a escola lida com essa questão. Diversidade essa existente seja em relação aos diferentes dialetos falados no país, seja nas variações linguísticas presentes em cada um desses dialetos ou em relação à língua oficial. A questão, sempre atual, é a preocupação de pesquisadores e educadores com uma educação linguística que seja, efetivamente, democrática.

## Dez teses para a Educação Linguística democrática

As “Dez teses” surgem em uma época na qual a relação entre língua e dialeto na escola italiana era considerada extremamente difícil. Caracterizada por um falar multidialetal ao longo de séculos, a Itália passou, como já afirmamos, a ter uma língua nacional apenas no século XIX, com a Unificação. Mesmo com essa alteração política, o país ainda registra a presença de dialetos usados com intensidade no cotidiano. Todos originários do latim tardo-falado, a língua oficial e os dialetos italianos assumem status de língua e não de “variantes da mesma língua”, como pode ser conceituado o termo “dialeto” na realidade linguística brasileira<sup>3</sup>.

Por mais que conceitualmente os dialetos sejam aceitos como línguas e não como variantes de uma mesma língua, na prática, a aceitação dessa diversidade linguística não é pacífica. É importante atentar para o que afirmam Colombo e Piemontese (2007): “A ideia de que língua e dialeto podem não apenas coexistir, mas pacificamente e proficuamente conviver, enfrentou resistência para ser aceita e, ao menos em parte, ainda enfrenta” (Colombo e Piemontese, 2007, p. 13, tradução minha). Para além dessa questão, o contexto de publicação das “Dez teses” contava também com a problemática enfrentada por uma escola que recebia uma parcela significativa de sujeitos que, antes dela, dominavam apenas os dialetos de suas regiões, em um contexto no qual esses eram completamente rejeitados pelas instituições escolares. Assim, as “Dez teses” trazem uma série de contribuições, seja na análise de como se dá o comprometimento de uma educação linguística tradicional e prescritiva com os processos de ensino e de aprendizagem, seja na formulação das características necessárias para implantação de uma educação linguística democrática.

A primeira e a terceira teses colocam em foco a importância da linguagem verbal para a vida social e individual (Tese I - A centralidade da linguagem verbal) e a heterogeneidade a ela inerente, tanto em relação a competências quanto a possibilidade para uso (Tese III – Pluralidade e complexidade das capacidades linguísticas). Começa, assim, uma crítica a um modelo escolar centrado na escrita e nas regras gramaticais, problema que também é identificado na realidade brasileira. Na pedagogia linguística tradicional, aponta o documento, o trabalho com a língua em sala de aula está centrado na leitura e na escrita, enquanto que a fala e a escuta não são consideradas habilidades a serem trabalhadas em sala de aula (Giscel, 2015; Ferreri, 2010).

Mais de uma vez, ao longo do documento, é retomada a crítica à segmentação do ensino de língua,

focado somente no desenvolvimento da escrita, e esta raramente motivada por eventos reais de uso da língua. Em relação à oralidade, dizem as “Dez teses”, tem espaço na escola apenas nos momentos em que os estudantes devem responder a questões relacionadas ao conteúdo de cada disciplina. Um contexto que em nada contribui para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua oral ou de ampliação das formas de uso, mas no qual toda a atenção do professor está voltada para a mensuração do domínio ou não de um determinado conhecimento escolar por parte do aluno. Dessa forma, comenta Ferreri (2010), em uma obra que faz a reflexão sobre as “Dez teses”, mais de trinta anos depois de sua publicação, na perspectiva de uma educação linguística tradicional:

É deixada de lado a atenção às outras capacidades (conversar, discutir, compreender palavras e formas novas), elencadas na tese III. Acrescenta-se ainda que a negligência às características orais das expressões, na primeira faixa da escola elementar, significa negligência para as complicadas relações, diferentes de uma região para outra, entre ortografia, pronúncia padrão italiana e pronúncias regionais locais, isto é, que têm reflexos, certamente negativos sobre a aprendizagem da ortografia, sobre a qual a pedagogia tradicional parece atribuir tanta importância (Ferreri, 2010, p. 15, tradução minha).

A centralização na escrita é uma das causas da “ineficácia” da pedagogia linguística tradicional, de acordo com o documento. Convém destacar que a tese IV trata dos “Direitos linguísticos na Constituição”, remetendo à escola o papel fundamental de tratar da formação linguística dos cidadãos:

Seja como terreno imediato e direto, seja por influência indireta e mediada que pode ter na organização dos direitos linguísticos sancionados pela Constituição, é na escola que, de modo dominante, se não exclusivo, devem se concentrar os esforços para elaborar um amplo programa de desenvolvimento das capacidades linguísticas individuais, um desenvolvimento respeitoso, mas não “inferior” dessas variedades (Ferreri, 2010, p. 11, tradução minha).

A questão está presente na Constituição Italiana, sobretudo no artigo 3, que reconhece a igualdade de direitos de todos os cidadãos e propõe a remoção dos obstáculos que se interpõem com a organização da República no país.

As teses V, VI e VII voltam-se à análise de uma chamada “pedagogia linguística tradicional” (V. Características da pedagogia linguística tradicional, VI. Ineficácia da pedagogia linguística tradicional e VII. Limites da pedagogia linguística tradicional). Na tese V, inclui-se a crítica à centralização dos esforços na aprendizagem rápida daqueles que trazem à escola habilidades em relação à escrita e, especialmente, são detentores das normas de

<sup>3</sup> Crystal conceitua dialeto como “uma VARIANTE de uma língua, distinta em termos sociais ou regionais e identificada por um conjunto particular de PALAVRAS E ESTRUTURAS GRAMATICAS” (2000, p. 81, grifos do autor).

ortografia italiana (considerando-se que grande parte da população, à época da publicação do documento, ainda era dialetófona). E mais, a escola tradicional tem, na análise gramatical, memorização dos paradigmas verbais, classificação de partes da frase e na capacidade de verbalizar oralmente e por escrito opiniões acerca de obras literárias tradicionais, o seu foco. Nesses, a preocupação da escola está com intervenções corretivas, na maioria das vezes relacionadas a desvios ortográficos, de sintaxe, estilo e vocabulário (Ferrerri, 2010, p. 12).

Mesmo com todos os esforços centrados sobre a ortografia, aponta o texto, a escola baseada em uma pedagogia linguística tradicional não foi capaz de ensinar essa tarefa de forma eficiente. A crítica é baseada em dados contextuais da época, os quais apontavam que, na década de 1970, um em cada três italianos encontrava-se em condições de semianalfabetismo (Ferrerri, 2010, p. 13). Uma contradição diante do que o documento conceitua de uma “obsessão dos erros de ortografia”, fenômeno que começa nos primeiros meses de aula na escola elementar<sup>4</sup> e se prolonga por todo o período de escolarização.

A crítica à pedagogia linguística tradicional se estende para a incompetência dessa, segundo o documento, no desenvolvimento da capacidade de escrita de textos claros e coerentes. Fracassando, dessa forma, até mesmo naquilo que publicamente se compromete a fazer:

A pedagogia linguística tradicional, porém, não realiza bem nem mesmo os objetivos para os quais aponta e afirma voltar-se. Neste sentido, é ineficaz. Por fim, se os objetivos permanecessem os mesmos, nas escolas seria necessário, de qualquer maneira, mudar a forma de ensino (Ferrerri, 2010, p. 13, tradução minha).

Centrada na modalidade escrita e fechada à diversidade dialetal que chega à escola, a pedagogia linguística tradicional, segundo o documento, ignora os conhecimentos trazidos pelos estudantes do seu contexto cultural, como vimos anteriormente, a maior parte dialetal, à época de elaboração das teses. Esses são ou ignorados ou transformados em instrumentos de opressão, em “[...] causa de desvantagem cultural e social que caracteriza grande massa de trabalhadores e da população italiana” (Ferrerri, 2010, p. 17, tradução minha).

Sentindo-se excluídos por não dominarem os conhecimentos linguísticos exigidos pela escola, esses estudantes têm acesso apenas a uma “alfabetização parcial”, levando aqueles que provêm das classes sociais mais baixas a desenvolverem um senso de vergonha de suas tradições linguísticas locais das quais são portadores e de um constante “medo de errar”.

É nesse contexto que emerge a proposta das “Dez teses para uma educação linguística democrática”. O termo educação linguística, de acordo com Lavinio (2007), caracteriza uma área que se encontra na encruzilhada de múltiplos aportes provenientes de várias ciências da linguagem, de uma parte, e das várias ciências da educação, de outra, sem se constituir em uma simples adição, mas em um amálgama. Partindo de uma perspectiva inclinada especialmente para a vertente linguística, a educação linguística tem buscado cada vez mais o apoio da vertente pedagógico-didática, diante da observação de dificuldades na organização de currículos e na constituição de uma unidade didática que assegure o desenvolvimento efetivo das habilidades de escutar/falar/ler/escrever<sup>5</sup> (Lavinio, 2007, p. 237).

Ferrerri (2007) aponta que a educação linguística sempre esteve empenhada em fornecer às faixas escolares mais frágeis os instrumentos linguísticos essenciais para uma plena vida individual e social. Além da preocupação inicial de atender à diversidade linguística que chegava à escola, nos anos 70 do século passado, as teses sempre tiveram a preocupação com um desenvolvimento pleno das capacidades linguísticas dos estudantes. Começando por uma crítica à condução da formação linguística na chamada pedagogia linguística tradicional, o documento (Giscel, 2015; Ferrerri, 2010) apresenta (na tese VIII, “Princípios da educação linguística democrática”<sup>6</sup>) dez princípios básicos, que traduzimos e sintetizamos, considerando a relevância das discussões e propostas:

(i) O desenvolvimento das capacidades verbais deve dar-se aliado a uma coerente socialização e ao desenvolvimento das capacidades psicomotoras, expressivas e simbólicas.

(ii) O desenvolvimento das capacidades linguísticas não deve ser proposto como fim em si mesmo, mas como instrumento de uma rica participação na vida social e intelectual.

(iii) A ampliação do repertório de conhecimentos linguísticos deve partir dos conhecimentos linguísticos e culturais prévios dos estudantes, não para mantê-los no mesmo nível de conhecimento, mas para ampliar o patrimônio linguístico de forma gradual e, assim, efetiva.

(iv) A descoberta das diferentes variedades linguísticas presentes entre os estudantes do grupo é o ponto de partida de repetidas e sempre mais aprofundadas experiências e explorações das variedades espaciais e temporais, geográficas, sociais e históricas que caracterizam o patri-

<sup>4</sup> A escola elementar, na Itália, compreende do primeiro ao quinto ano escolar, atendendo a crianças na faixa etária dos seis aos 10 anos.

<sup>5</sup> O termo “educação linguística” tornou-se usual nos escritos sobre educação e linguagem na Itália nos anos 1960, embora se encontrem registros esporádicos de uso do termo, com a mesma perspectiva de abordagem, em textos anteriores. O fortalecimento do uso do termo deu-se com a publicação das “Dez teses para uma educação linguística democrática”, em 1975, documento aqui apresentado (Lavinio, 2007).

<sup>6</sup> “Principi dell’educazione linguistica democratica”.



mônio linguístico de uma sociedade: “aprender a entender e a apreciar tais variedades é o primeiro passo para aprender a viver em meio a elas sem deixar escravizar-se e sem violá-las” (Ferreri, 2010, p. 19, tradução minha).

(v) Manter a atenção também para o desenvolvimento das capacidades receptivas, verificando o grau de compreensão de textos escritos e avaliando e estimulando a capacidade de entender um vocabulário sempre mais vasto e uma sempre mais ampla variedade de frases.

(vi) Tanto em relação à capacidade produtiva quanto receptiva, devem ser desenvolvidas as modalidades oral e escrita da língua, estimulando a percepção às diferentes exigências da escrita em relação ao oral, levando a produções nas duas modalidades, a partir de um mesmo tema.

(vii) Seja no oral ou no escrito, levar os estudantes à passagem das formulações mais acentuadamente locais, coloquiais e informais àquelas geralmente mais usadas, mais reflexivas e formais.

(viii) Levar à compreensão das exigências contextuais para uso da língua (linguagem jurídica, literária, poética, etc.).

(ix) Possibilitar aos estudantes, a partir dos primeiros anos de escolarização, a capacidade de refletir sobre os seus próprios usos linguísticos, levando, nos anos seguintes, à reflexão sobre a realidade linguística que o circunda, os mecanismos da língua e dos dialetos, o funcionamento da linguagem verbal, ampliando as reflexões sobre a língua de maior circulação e de uso escolar.

(x) Ao contrário de censurar a variação e de estabelecer a dicotomia entre certo e errado, a escola deve mostrar aos estudantes a existência da diversidade (Ferreri, 2010).

A autora complementa afirmando que, o invés da assertiva: “Deve-se dizer sempre assim e só assim. O resto é erro”<sup>7</sup>, presente de forma contundente na pedagogia linguística tradicional, a nova educação linguística mostra que: “Pode-se dizer assim e também assim e também esta forma que parece errada ou estranha pode-se usar e se usa; e este é o resultado que se obtém ao dizer isto ou aquilo” (Ferreri, 2010, p. 19, tradução minha). A diferença entre uma e outra perspectiva de formação linguística não está em aceitar a variação de uma forma anárquica. A “bússola” é a funcionalidade linguística de um texto falado e escrito, considerando-se o interlocutor real, o que significa o respeito às variedades linguísticas localizadas e modestas e àquelas de larga circulação, levando os estudantes ao conhecimento do maior número de variedades possíveis.

O documento também discorre sobre a formação de professores, apresentando proposições para a construção

de um currículo que assegure aos docentes, em formação universitária e pós-universitária, conhecimentos sobre linguagem e sobre educação. É o que está contido na tese IX, “Por um novo currículo para os professores”. Esses conhecimentos, segundo o documento, devem assegurar a formação dos educadores adequada às exigências de uma sociedade democrática. Na bagagem dos futuros docentes devem entrar:

[...] competências até então consideradas reservadas aos especialistas e separadas umas das outras. Se tratará, agora, de integrar na complexa formação das competências sobre a linguagem e as línguas (de ordem teórica, sociológica, psicológica e histórica) e competências sobre os processos educativos e técnicas didáticas. Este último objetivo trata de dar aos professores um conhecimento crítico e criativo das exigências que a vida escolar impõe e dos instrumentos com os quais se pode responder a ele (Ferreri, 2010, p. 21, tradução minha).

Em uma série de análises sucessivas à publicação do documento, os linguistas italianos têm apontado que a efetivação da educação linguística democrática, considerando-se os princípios citados acima e que constituem o documento original, depende da atenção e do comprometimento daqueles que gerenciam a educação e, especialmente, dos educadores. Ao contrário de controlar o domínio e a “imitação” de regras gramaticais, como ocorre em uma perspectiva tradicional, no novo quadro faz-se necessário um salto de quantidade e qualidade do conhecimento, seja linguístico, seja de princípios de educação e didática para o ensino de línguas, especialmente de língua materna. Esses conhecimentos, prevê o documento das “Dez teses”, devem ser oportunizados seja na formação inicial dos professores, na universidade, seja na formação continuada pós-universitária:

Trata-se, agora, de integrar na formação global competências sobre linguagem e língua (de ordem teórica, sociolinguística, psicológica e histórica) e competências sobre os processos educativos e técnicas didáticas. O objetivo final, desta parte, é aquele de dar aos professores um conhecimento crítico e criativo das exigências que a vida escolar impõe e dos instrumentos com os quais responder a estas (Ferreri, 2010, p. 21, tradução minha).

A tese X é chamada de “considerações gerais”, alertando para o fato de que um salto de quantidade e qualidade de conhecimentos linguísticos exigidos dos professores é impensável sem a organização de centros locais e regionais de formação e informação linguística e educacional. Essa formação, que se aproxima das propostas que se tem no Brasil de formação continuada aos professores pode corrigir erros e lacunas deixadas na formação universitária e pós-universitária dos professores em relação às ciências da linguagem (Ferreri, 2010, p. 21-22).

<sup>7</sup> “Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore”.

## Reflexões finais

A realidade linguística italiana tornou-se ainda mais complexa nos últimos anos. Se, até a elaboração das Dez teses, há 40 anos, a preocupação dos linguistas estava voltada à forma como a escola tratava a heterogeneidade gerada pela chegada aos bancos escolares de sujeitos detentores de diferentes dialetos há milênios presentes no cenário nacional, hoje essa diversidade é ainda maior. O país, assim como outros tantos, recebe imigrantes de diferentes partes do mundo e que trazem consigo suas línguas de origem.

A questão não tem sido omitida nos encontros do Giscel na última década<sup>8</sup>. No encontro realizado em Siena, em 2006, cujo tema foi *O léxico e a aprendizagem: o desenvolvimento do léxico na linguística educacional*, o artigo de Barni e Miraglia teve como título “As palavras dos estrangeiros: o LIPS, o primeiro léxico de frequência do italiano falado pelos estrangeiros”.

Na XV edição do evento, realizada em 2008, na cidade de Milão, o tema retornou em três comunicações orais apresentadas. Fattoretto e Rossi (2008) trataram da Avaliação das Competências em L2, considerando o crescimento dos alunos estrangeiros na Itália, com 80 mil estudantes inscritos nas escolas superiores, dos quais 80% nos institutos técnicos e profissionais. Gaudenzio *et al.* (2008) trataram, no mesmo evento, sobre o processo de aquisição do italiano como L2: investigação sobre a competência linguística dos alunos estrangeiros. Ferrari e Nuzzo (2008) apresentaram, ainda, a comunicação “A avaliação das competências orais em italiano L2: verificação experimental da confiabilidade dos critérios sugeridos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas”. As autoras enfatizaram na comunicação a necessidade de elaboração de instrumentos para aferir os conhecimentos linguísticos dos estrangeiros que ingressam nas escolas italianas, a fim de possibilitar o sucesso escolar desses sujeitos.

No XVI encontro, realizado em Pádua, em março de 2010, *La grammatica a scuola. Quando? Come? Perché?*, Maria G. Lo Duca perguntava: “Por que ensinar

gramática em uma classe de língua?” e inseria nas discussões as interferências das L1 dos adultos imigrantes na fala em italiano. No XVII encontro do Giscel, realizado em abril de 2012, uma comunicação apresentada tratou da presença de alunos estrangeiros nas escolas italianas. O trabalho de Gallina (2012) abordou os usos lexicais e o desenvolvimento da competência lexical de alunos estrangeiros nas escolas superiores: do léxico técnico-científico ao léxico de conhecimento.

A próxima edição do encontro está absolutamente focada no tema. O evento, a ser realizado em 2016, na cidade de Siena, tratará do *Italiano dos novos italianos*. A proposta do evento é reunir os pesquisadores ligados ao Giscel para análise dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatística que divulgam os dados coletados em 2011/2012 do comportamento linguístico dos imigrantes que vivem na Itália (Istituto nazionale di statistica, 2014). Sobretudo, as propostas de pesquisas e de comunicações para o evento, apontam os organizadores<sup>9</sup>, devem estar voltadas ao comparativo entre os dados de autoavaliação linguística coletados pelo Istat (Instituto Nacional de Estatística) entre os estrangeiros residentes no país e aqueles observáveis na realidade de comunicação desses sujeitos.

No mês de fevereiro de 2010, os meios de comunicação noticiaram uma pesquisa feita com 600 imigrantes residentes na região do Vêneto, no Norte-Leste do país. A pesquisa, realizada pelo *Istituto di Ricerca Quæris*<sup>10</sup> indicou que um em cada três imigrantes residentes na região quer que o dialeto vênето seja ensinado nas escolas, “[...] para melhor integrar-se no ambiente de trabalho, em classe ou entre aqueles da mesma faixa etária. Para 33% dos estrangeiros, o ensino do dialeto deveria ser obrigatório”<sup>11</sup> (La Padania, 2010, tradução minha)<sup>12</sup>.

Neste ano de 2015, marcando os quarenta anos de publicação das “Dez teses”, linguistas e professores de diferentes níveis de ensino reuniram-se na Universidade La Sapienza, em Roma, e chegaram a um consenso: as “Dez teses” mantêm-se atuais, dado o cenário de uma “sociedade complexa, globalizada e heterogênea como

<sup>8</sup> A associação, que mantém estreita relação com a Sociedade Linguística Italiana, está articulada em grupos regionais, nos quais atuam em estreita colaboração professores universitários e de outros níveis escolares. Os encontros nacionais, que se realizam a cada dois anos, constituem-se em momentos importantes de debates sobre questões linguísticas. Apresentamos, na sequência, os nomes dos autores e os títulos das comunicações de cada uma das edições do Giscel, cuja temática tenha versado sobre o ensino em contextos de bilinguismo gerado pela imigração atual na Itália. Em algumas das edições foi possível abrir o texto, na íntegra. Em outras, tivemos acesso apenas ao programa ou ao resumo da comunicação.

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.giscel.it/sites/default/files/convegno/2016/2016%20Convegno%20nazionale%20Siena\\_temario.pdf](http://www.giscel.it/sites/default/files/convegno/2016/2016%20Convegno%20nazionale%20Siena_temario.pdf). Acesso em: 07/04/2015.

<sup>10</sup> Quæris é um instituto de pesquisa social especializado no setor de marketing e de pesquisa de opinião. Foi implantado em 1996, na cidade de Treviso, desenvolvendo pesquisas especialmente na região do Norte italiano (Quæris, s.d.).

<sup>11</sup> A Itália, assim como muitos outros países da Europa, vive um forte processo de imigração, proveniente de várias partes do mundo. Esse movimento provoca muitas mudanças, especialmente no sistema escolar. Estima-se que, nos dias atuais, um terço dos estudantes italianos seja constituído por estrangeiros ou filhos de estrangeiros nascidos no país (Cf. Corrà, Loredana. Universidade de Pádua: Seminário de Glottodidattica, 2010).

<sup>12</sup> Pode-se ler esse desejo de aprendizado dos dialetos locais, por parte dos imigrantes, como uma forma de assegurar a inserção em um ambiente que nem sempre recebe bem os estrangeiros, sobretudo por falta de um discurso político que dê conta de assegurar a integração cultural dos novos italianos (cf. Guolo, 2010, p. 8).

a atual” (*Rivista Insegnare*, 2015)<sup>13</sup>. Como síntese do encontro, publicado na *Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti* (19/09/2015), observa-se a posição bastante atual do documento. Escrito em um período em que o país buscava fortalecer a língua nacional, o documento alertava para questões que ainda são extremamente atuais em um cenário plurilíngue, em contexto de globalização e forte imigração. Mantêm-se válidas as premissas das “Dez teses” que pregam por um ensino plurilíngue, atento à diversidade sociocultural dos sujeitos que chegam à escola.

Entretanto, por mais que as propostas inovadoras das teses estejam presentes nos programas das escolas elementares e médias italianas, afirmam os linguistas, ainda predomina, de forma geral, na Europa, uma visão monolíngue que define o Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas. Faz-se necessário, destacam os pesquisadores, a formação de professores com novas competências, necessárias para atender a classes plurilíngues e às demandas atuais dos sujeitos que chegam à escola.

Assegurar a todos os estudantes o domínio da variedade de prestígio para uso em contextos sociais nos quais essa é exigida é uma necessidade para uma sociedade que queira ser considerada democrática, afirma o linguista italiano Tullio De Mauro (2008). Levar os estudantes a alcançar esse conhecimento exige que os educadores se deem conta da enorme variação linguística existente nos ambientes dos quais provêm os estudantes que chegam à escola. É essa a premissa que torna sempre atual, como já apresentado nos diferentes textos que tratam das repercussões das “Dez teses”, o documento escrito na década de 1970. Por mais que o cenário italiano – e mundial – tenha se modificado, sempre que se fala em usos linguísticos, fala-se em diversidade. Ao falar de diversidade, fala-se em desigualdade e, muitas vezes, em exclusão. Portanto, a defesa de uma educação linguística democrática é tema sempre atual e sempre desejado por aqueles que esperam por melhores condições de vida para todos.

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S.M. 2004. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Parábola, 112 p.
- CRYSTAL, D. 2000. *Dicionário de Linguística e Fonética*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 275 p.
- COLOMBO, A.; PIEMONTESE, M.E. 2007. Introduzione. In: GRUPPO DI INTERVENTO E DI STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA (GISCEL), *Educazione Linguistica Democratica: A trent'anni delle Dieci tesi*. Milano, Franco Angeli, p. 13-27.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). 2014. *Documento Base*. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/279-documento-base>. Acesso em: 16/04/2015.
- DE MAURO, T. 2008. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. 10ª ed., Roma, Laterza, 594 p.
- FATTORETTO, P.; ROSSI, S. 2008. Valutare le Competenze in L2. In: Convegno Nazionale GISCEL, 15. Disponível em: [http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2008/2008-03%20ConvegnoMilano\\_Riass.pdf](http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2008/2008-03%20ConvegnoMilano_Riass.pdf). Acesso em: 01/04/2016.
- FERRARI, S.; NUZZO, E. 2008. La valutazione delle competenze orali in italiano L2. una verifica sperimentale dell'affidabilità dei criteri suggeriti dal quadro comune europeo di riferimento per le lingue. In: Convegno Nazionale GISCEL, 15. Disponível em: [http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2008/2008-03%20ConvegnoMilano\\_Riass.pdf](http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2008/2008-03%20ConvegnoMilano_Riass.pdf). Acesso em: 01/04/2016.
- FERRARI, S. (org.). 2010. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Viterbo, Sette Città, 55 p.
- FERRARI, S. 2007. Passato e futuro dell'educazione linguistica: intervista a Tullio de Mauro. In: GRUPPO DI INTERVENTO E DI STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA (GISCEL), *Educazione Linguistica Democratica: A trent'anni delle Dieci tesi*. Milano, Franco Angeli, p. 264-279.
- GALLINA, F. 2012. Usi lessicali e sviluppo della competenza lessicale degli alunni stranieri delle scuole superiori: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza. In: Convegno Nazionale GISCEL, 16. Disponível em: [http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2012/lavori/06\\_Gallina.pdf](http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2012/lavori/06_Gallina.pdf). Acesso em: 01/04/2016.
- GAUDENZIO, F. et al. 2008. Il processo di acquisizione dell'italiano L2: un'indagine sulla competenza linguistica degli alunni stranieri giscel lombardia. In: Convegno Nazionale GISCEL, 15. Disponível em: [http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2008/2008-03%20ConvegnoMilano\\_Riass.pdf](http://www.giscel.it/sites/default/files/convegni/2008/2008-03%20ConvegnoMilano_Riass.pdf). Acesso em: 01/04/2016.
- GRUPPO DI INTERVENTO E DI STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA (GISCEL). 2015. Disponível em: <http://www.giscel.it/>. Acesso em: 26/04/2015.
- GUOLO, R. 2010. *Identità e paura: gli italiani e l'immigrazione*. Udine, Forum, 68 p.
- ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA. 2014. Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri. Disponível em: <http://www.istat.it/it/archivio/129285>. Acesso em: 07/04/2015.
- LA PADANIA. 2010. Ano XIV, n. 28. Mercoledì, 3 febbraio.
- LAVINIO, C. 2007. La formazione degli insegnanti. 2007. In: GRUPPO DI INTERVENTO E DI STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA (GISCEL), *Educazione Linguistica Democratica: A trent'anni delle Dieci tesi*. Milano, Franco Angeli, p. 237-246.
- QUERIS. [s.d.]. Disponível em: <http://www.quaeris.it>. Acesso em: 22/02/2010.
- RIVISTA INSEGNARE. 2015. *Rivista del Centro di Iniziativa Democratica Degli Insegnanti*, 19/09/2015. Disponível em: <http://www.insegnareonline.com/rivista/oltre-lavagna/10-tesi-passato-futuro-giscel-convegno#.Vggo-37F7Lw.facebook>. Acesso em: 03/09/2015.

Submetido: 28/04/2016

Aceito: 24/01/2016

<sup>13</sup> “[...] una società complessa, globalizzata, eterogenea come l'attuale” (*Rivista Insegnare*, 2015). Outros encontros regionais marcaram os quarenta anos da publicação das “Dez teses”, no segundo semestre de 2015. Porém, as sínteses não haviam sido publicadas até o fechamento deste artigo.