

O

número XXX (2015) da *Revista de Italianística* reúne trabalhos selecionados de pesquisadores que trabalham dentro e fora do Brasil e abordam, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, temas relativos à língua e à cultura italianas, unidos pelo interesse comum em torno das pesquisas na área de Italianística. Há, entre as abordagens presentes na revista, questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do italiano como língua estrangeira, discussões acerca do papel do léxico na língua e aspectos específicos de um olhar sobre os estudos linguísticos que se move entre língua, identidade e dialetos.

O artigo que abre este número é de autoria de **Paolo Torresan** (doutor pela Universidade Ca' Foscari de Veneza) e se intitula *Distrattori e chiavi in un cloze lessicale a scelta multipla di livello avanzato: l'opportunità di considerare il giudizio di nativi esperti*. O estudo foi realizado com dois grupos de falantes nativos de italiano com um elevado grau de conhecimento da língua, aos quais foi pedido que realizassem dois *cloze* lexicais de múltipla escolha, extraídos do exame de nível avançado da Certificação do italiano como língua estrangeira da *Università per Stranieri di Siena* (CILS). As respostas demonstram ser divergentes em relação às previstas pelos responsáveis da certificação, o que leva a discutir sobre quais seriam as formas mais adequadas de validar o teste para garantir que possa avaliar o que se propõe.

No texto “A compreensão oral em softwares didáticos de língua italiana como língua

estrangeira avaliação e design de atividades” de **Rômulo Francisco de Souza** (doutor pela Universidade de São Paulo) o tema ainda é o italiano L2, mas a perspectiva é a do ensino. A pesquisa apresentada trabalha, em especial, a partir da perspectiva da compreensão oral, indispensável para que o aprendiz desenvolva a capacidade de interagir face a face, e visa a avaliar softwares de autoaprendizagem do italiano como língua estrangeira. O pesquisador analisa os percursos didáticos adotados, baseando-se na verificação da presença de fases consideradas essenciais (pré-escuta, escuta e pós-escuta) e conclui que, entre os softwares que compõem o *corpus*, apenas um organiza seus percursos didáticos de compreensão oral, levando em conta a necessidade de oferecer aos aprendizes diferentes momentos de contato com os textos orais.

Os artigos que seguem apresentam pesquisas voltadas para a cortesia linguística nos atos de fala. Na perspectiva da Pragmática cross-cultural, os textos refletem sobre as relações entre língua e cultura e sua importância para a comunicação. Duas pesquisas realizadas no Brasil comparam ações linguísticas e percepções de italianos e brasileiros. O terceiro texto parte de reflexões teóricas que aplica a exemplos em italiano.

O primeiro texto, de autoria de **Bruno N. R. De Melo Rocha, Melissa Cobra Torre e Heliana Mello** (Universidade Federal de Minas Gerais), investiga as estratégias de cortesia do português brasileiro e do italiano no ato de fala da “recusa a pedidos”. Os autores observam, através da análise de questionários, as evidências de uma tendência comum entre italianos e brasileiros na realização de uma recusa, pois todos se servem de respostas atenuadas e justificativas falsas como estratégias de cortesia. Os pesquisadores compararam a realização da recusa a pedidos a partir de categorias como idade, grau de formalidade, hierarquia e relação profissional, verificando a presença de diferenças estatísticas, o que faz pensar na importância de continuar os estudos, inclusive acrescentando também outras línguas na comparação.

Na mesma linha de pesquisa, o artigo de **Mayara da Silva Neto e Elisabetta Santoro** (Universidade de São Paulo) visa a identificar de que modo a cortesia linguística em pedidos em italiano é percebida por brasileiros e italianos, a partir da avaliação de vídeos gravados por falantes nativos. Em seu estudo, as autoras compararam quatro grupos de informantes: (a) brasileiros que estudavam italiano há menos de dois anos; (b) brasileiros numa fase mais avançada do seu contato com a língua; (c) italiano que moram na Itália e (d) italiano que moram no Brasil. Além dos diferentes níveis de cortesia atribuídos, procura-se na pesquisa também investigar as possíveis motivações para disparidades ou semelhanças nas percepções de brasileiros e italianos. Uma de suas conclusões é que os dados mostram, com poucas exceções,

fortes analogias entre as percepções de italianos e brasileiros, em todos os grupos estudados.

Em torno de um tema semelhante, **Eva Klímová** (*Universidade da Silésia em Opava*) apresenta um estudo sobre alguns aspectos pragmáticos do enunciado em situação comunicativa. A autora discute a importância de considerar os interlocutores e sua relação, a finalidade de interação e também o contexto extralinguístico, demonstrando que, para alcançar os objetivos comunicativos que se propõem, os participantes precisam respeitar os princípios que regem a comunicação: o princípio da cooperação e o princípio da cortesia. Ter consciência do funcionamento da comunicação determina, dessa forma, a escolha das estruturas linguísticas em uma situação concreta, tanto em uma única comunidade de fala, quanto no caso em que entram em contato duas ou mais línguas e culturas.

O foco muda com o artigo de **Manuela Lunati, Luciana Lanhi Balthazar e Paula Garcia Freitas** (*Universidade Federal do Paraná*) que apresenta a difícil relação existente entre a língua italiana padrão e os dialetos que influenciam a educação linguística dos italianos na Itália, mas também fora dela. Para identificar os principais traços da política linguística italiana, no texto são analisados leis, projetos de lei, decretos, programas escolares oficiais e declarações de agentes políticos e sociais, que revelaram qual é o papel atribuído aos dialetos ao longo do tempo e como se transforma a maneira de considerar sua presença na educação e na escola. A partir da unificação da Itália, foram identificados quatro momentos: (i) os anos logo após a unificação; (ii) o fascismo; (iii) do segundo pós-guerra até 2009; (iv) de 2009 a hoje. No final do artigo, são colocadas reflexões sobre a atual situação linguística italiana e sobre a necessidade de considerar o fenômeno migratório e suas consequências na realidade linguística italiana.

Trata de questões ligadas à presença de mais de uma língua e à complexidade que disso resulta também o texto de **Fernanda Ortale, Giliola Maggio e Paola Baccin** (*Universidade de São Paulo*), que expõem parte da pesquisa desenvolvida a partir de um relato da situação linguística de bilinguismo de um núcleo familiar de imigrantes italianos radicados no Brasil desde 1957. As autoras analisam os dados, coletados a partir de entrevistas, e refletem sobre a construção de identidade no contexto dessa família, baseando-se no conceito proposto por S. Hall (1997). Após apresentar um breve quadro da situação da imigração italiana no Brasil, as autoras observam a construção de identidades, verificando que o bilinguismo se configura pela presença de duas variedades: o dialeto italiano de Campobasso e a variedade do português, adquirida através do contato oral.

Por fim, o texto de **Cynthia Vilaça** (*Universidade Estadual do Rio de Janeiro*), com o qual

se encerra esta edição, traz uma análise do uso feito pelos acadêmicos da Crusca do tratado do *Livro Dell'Abate Isaac di Siria*, que serviu como fonte de abonações para a elaboração do *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, renomada obra lexicográfica italiana. A autora baseia-se na discussão de Bechara sobre os erros de linguagem e os critérios utilizados para elaboração da norma culta para mostrar, a partir de exemplos, de que maneira foram realizadas seleções e escolhas. Após se perguntar o que era relevante para legitimar uma forma como culta, correta, pura, a autora conclui, a partir da pesquisa realizada, que o critério, de fato, determinante para a inclusão ou manutenção de lexemas no *Vocabolario* era a forma em si.

Agradecemos aos autores que colaboraram para manter a qualidade da *Revista de Italianística*, que, também nesse número, continua oferecendo perspectivas variadas, mostrando que é possível olhar de muitas maneiras diferentes para o mesmo objeto de estudo. Agradecemos também aos pareceristas e a todos que trabalharam para chegarmos ao resultado que podemos agora apresentar.

Nossa convicção é que os trabalhos trazidos aqui poderão subsidiar novas pesquisas e contribuir para que professores e pesquisadores continuem refletindo sobre a língua e seu papel, sobre o contato entre duas ou mais línguas e culturas e sobre um ensino de línguas que leve em conta essa complexidade.

Boa leitura!

Angela M. T. Zucchi, Elisabetta Santoro e Olga Alejandra Mordente

DISTRATTORI E CHIAVI IN UN CLOZE LESSICALE A SCELTA MULTIPLA DI LIVELLO AVANZATO: L'OPPORTUNITÀ DI CONSIDERARE IL GIUDIZIO DI NATIVI ESPERTI

PAOLO TORRESAN*

ABSTRACT: In questa nostra indagine abbiamo somministrato 2 *cloze lessicali a scelta multipla*, destinati a studenti di livello C2 e tratti dalla certificazione di italiano come lingua straniera CILS (Università per Stranieri di Siena), a due gruppi diversi di nativi esperti (n=37), e abbiamo analizzato le risposte divergenti rispetto a quelle previste dal certificatore. Dall'analisi emerge la plausibilità di alcuni distrattori. Le conclusioni cui giungiamo riguardano la necessità, da parte del certificatore, di ricorrere al giudizio di nativi esperti come forma di validazione del test.

PAROLE CHIAVE: test; validità; *cloze*; lessico.

RESUMO: Na pesquisa aqui apresentada, dois grupos diferentes de falantes nativos com elevado grau de conhecimento da língua (n=37) realizaram 2 *cloze lexicais de múltipla escolha* destinados a estudantes de nível C2 e extraídos do exame de certificação do italiano como língua estrangeira CILS (Università per Stranieri di Siena). As respostas divergentes em rela o às previstas pelos responsáveis pela certifica o foram analisadas. Da análise emerge a plausibilidade de alguns distratores. Nas conclusões discutimos a necessidade de os responsáveis pela certifica o considerar o julgamento de falantes nativos com alto grau de conhecimento linguístico como forma de validar o teste.

*Dottore di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia/Collaboratore Alma Edizioni.



PALAVRAS-CHAVE: *teste; validade; cloze; léxico.*

ABSTRACT: *For the purpose of this study, we had two different groups of native experts (n=37) sit 2 multiple choice reading cloze tests intended for C2 level students taken from the CILS certification in Italian as a foreign language (Università per Stranieri, Siena). We then analyzed the answers not coinciding with those intended by the certifying body. The analysis demonstrates the presence of certain plausible distractors. We discuss certain conclusions regarding the certifier's need to take the judgment of native experts into account as a means of validating the test.*

KEYWORDS: *assessment; test validity; cloze; lexical competence.*

1. Il *cloze* lessicale a scelta multipla¹

Il candidato di un *cloze lessicale a scelta multipla* (d'ora in poi CSM) deve scegliere, durante l'attività di completamento, la voce più adatta all'interno di una rosa di termini che hanno una relazione semantica tra loro (sinonimi; iperonimo/iponimi; rapporti di connotazione/denotazione; ecc.) e questa prova viene considerata cognitivamente meno ardua rispetto a un *cloze* libero (CAI, 2012). Ciò che viene richiesto di fare a un apprendente di livello C2 (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* - QCER, Consiglio d'Europa, 2002) che si appresti a eseguire questo esercizio è di dar prova di un uso della lingua sensibile alle sfumature socioculturali e stilistiche, visto che un apprendente di livello C2:

¹ Ringrazio Maria G. Lo Duca e Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova) per la loro attenta lettura.

possiede un repertorio lessicale molto ampio comprendente anche espressioni idiomatiche e colloquiali e dimostra di saper utilizzare le parole in modo adeguato, pertinente e preciso. È capace di produrre sinonimi in registri linguistici differenti e identificare la connotazione sociale delle parole ai fini di una loro adeguata realizzazione (BARNI et al., 2009, p. 40).

L'oggetto della nostra indagine sono CSM di livello C2, tratti dalla certificazione CILS:

- sessione estiva 2009 [*cloze A*]
- sessione estiva 2012 [*cloze B*].

2. Il campione di studio

I nativi variano tra di loro in termini di competenza circa la L1: non tutti possiedono la stessa padronanza del codice. In merito alla conoscenza lessicale, la variabilità individuale è sensibile:

- al grado di istruzione (una persona con bassa scolarità ha un lessico più povero rispetto ad una persona istruita);
- all'età (un adolescente ha un lessico più ridotto rispetto ad un adulto);
- al tipo di professione e di *hobby* (se l'una e l'altro, cioè, comportano un confronto pressoché quotidiano con la L1, l'individuo consolida un lessico ampio)².

Un madrelingua a cui venga sottoposto un test di livello C2, come la prova lessicale di cui parliamo, non è detto, quindi, che lo possa portare a termine con esito. Se ha una bassa scolarità, se è molto giovane o non utilizza quotidianamente la lingua scritta in un contesto professionale, non è detto che riesca a far meglio di uno studente straniero competente e con un buon profilo intellettuale (che il livello *avanzato* e quello della *padronanza* richiedono).

2 Cfr. sulle tre variabili Hulstijn, 2011.

Al contrario, un nativo colto/esperto (d'ora in poi NE) può portare a compimento un compito tarato su misura per un apprendente straniero di livello avanzato; il suo giudizio può anzi – ed è questa la nostra ipotesi – assumere un carattere regolativo per l'*item writer*, sia nella fase di confezione, che in quella di calibrazione e infine durante la validazione della prova (cfr. MULDER e HULSTIJN, 2011)³.

In questo studio abbiamo sottoposto i due CSM tratti dalla certificazione CILS a due gruppi omogenei di NE (n=37): cittadini italiani in possesso di un titolo di laurea, di età superiore ai trent'anni, che usano l'italiano per la redazione pressoché quotidiana di testi all'interno della loro attività professionale (impiegati, ricercatori, liberi professionisti). Il loro giudizio, si vedrà, ci impone di riflettere sull'adeguatezza delle opzioni.

2.1 Le prove

Le prove oggetto di studio hanno le seguenti caratteristiche in comune:

- *il livello*: C2
- *il tipo di fonte*: un testo giornalistico
- *l'argomento*: l'evoluzione della lingua italiana
- *la struttura*: 15 *item* con 4 distrattori ciascuno
- *la trasformazione*: il certificatore ha operato delle modifiche su una fonte tratta dall'attualità.

Riguardo a quest'ultimo punto, nelle Appendici 1 e 2 il lettore può accedere a un prospetto con evidenziate, per ciascuna delle prove, le modifiche incorse sul testo originale (d'ora in poi TO). In entrambi i casi, il testo che ne è derivato (TM, testo modificato) presenta criticità che tuttavia, presumiamo, non influiscono sulla *performance* del candidato.

³ La confezione di un CSM può prevedere, del resto, ulteriori parametri esterni di confronto, quali il giudizio di un lessicografo e il ricorso a *corpora*.

2.2 Analisi delle risposte dei madrelingua

Entrambi i CSM sono stati somministrati a due gruppi distinti di NE (n=37). Il risultato della somministrazione è discusso nei paragrafi che seguono.

2.2.1 Cloze A

Di seguito presentiamo testo e *item* del *cloze* A (C2, sessione estiva 2009).

Completa. Come nell'esempio (0).

Grammatica: Viene Avanti Uno Strano Italiano. Colpa Di Internet E Tv? No, Nostra

Come parliamo? Come sta l'italiano oggi? Come sta cambiando? È vero che chi parla male pensa male e vive male, come diceva Nanni Moretti? L'Università Ca' Foscari di Venezia lancia dati (0) allarmanti: all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere il 44 per cento dei candidati sarebbero stati bocciati per (1) _____ ortografici.

Ma i linguisti ridimensionano l' (2) _____ e alcuni luoghi comuni, come quello che vede in internet, tv e inglese il male (3) _____. "La lingua italiana e la sua grammatica stanno benone" afferma il professor Tullio De Mauro, ex Ministro dell'Istruzione: "Mai nei secoli erano state adoperate da un numero così ampio di (4) _____ e mai tanto studiate da stranieri che apprendono l'italiano come seconda lingua. Siamo noi che stiamo meno bene: secondo una (5) _____ soltanto un terzo della popolazione ha gli (6) _____ culturali sufficienti a servirsi con scioltezza e correttezza di una lingua piena di (7) _____ come l'italiano".

Negli ultimi dieci anni, secondo una ricerca Treccani, i giornali hanno introdotto o in qualche modo lanciato 4.163 (8) _____ nuovi: da *gossipare* ad *attapirarsi*, da *botulinata* a *fannullonismo*. "Una volta l'informazione parlava meglio" sostiene Andrea De Benedetti, giornalista e linguista. C'era più (9) _____ per la scrittura e la pronuncia, si facevano corsi di dizione. Ora la provenienza geografica nell' (10) _____ è quasi ostentata. Il linguaggio era più didascalico, anche perché (11) _____ ad un pubblico meno alfabetizzato, mentre ora è diventato più (12) _____ e meno creativo. Si abusa di slogan o frasi fatte: valzer delle poltrone, guerra dei numeri... Scorciatoie comunicative che diventano subito modelli perdendo il (13) _____ metaforico. C'è più sciattezza". Stefano Bartezzaghi, direttore del recente Festival della Linguistica a Poggibonsi (Siena), cerca l'(14) _____ positivo: "L'italiano viene calpestato di più perché si parla di più, e questo non è un (15) _____ negativo. Più auto circolano e più incidenti, statisticamente, si contano".

0.	A) <u>allarmanti</u>	B) dolorosi	C) angosciosi	D) pericolanti
1.	A) equivoci	B) difetti	C) errori	D) peccati
2.	A) emergenza	B) imprevisto	C) eventualità	D) urgenza
3.	A) illimitato	B) completo	C) incondizionato	D) assoluto
4.	A) oratori	B) parlanti	C) parolai	D) relatori
5.	A) perizia	B) considerazione	C) stima	D) opinione
6.	A) strumenti	B) arnesi	C) attrezzi	D) apparecchi
7.	A) diversità	B) alterazioni	C) conversioni	D) varianti
8.	A) vocaboli	B) argomenti	C) segni	D) significati
9.	A) concentrazione	B) riflessione	C) attenzione	D) diligenza
10.	A) espressione	B) atteggiamento	C) impostazione	D) esibizione
11.	A) dedicato	B) rivolto	C) concentrato	D) rappresentativo
12.	A) ripetitivo	B) regolare	C) normale	D) ordinato
13.	A) merito	B) rilievo	C) pregio	D) valore
14.	A) aspetto	B) esponente	C) ingrediente	D) elemento
15.	A) episodio	B) fenomeno	C) affare	D) problema

Nella tabella che segue si riporta il profilo delle risposte dei soli candidati (n=26) che hanno commesso uno o più errori, stando alla logica dell'*item writer*.

LEGENDA

in grigio sono riportate le chiavi
per ogni singolo distrattore

x: errori

in rosso sono riportate le risposte divergenti da parte dei NE
per ogni singolo *item*

tot: errori

	P 1	P 2	P 6	P 7	P 8	P 9	P 13	P 17	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25	P 26	P 27	P 28	P 29	P 30	P 31	P 32	P 33	P 34	P 35	P 36	P 37	x	tot
1	a. equivoci																											
	b. difetti																											
	c. errori																											
	d. peccati																											
2	a. emergenza																											
	b. imprevisto																											1
	c. eventualità																											2
	d. urgenza																											1 4
3	a. illimitato																											1
	b. completo																											1
	c. incondizionato																											1
	d. assoluto																											3
4	a. oratori																											12
	b. parlanti																											
	c. parolai																											
	d. relatori																											5 17
5	a. perizia																											
	b. considerazione																											1
	c. stima																											
	d. opinione																											1
6	a. strumenti																											
	b. arnesi																											
	c. attrezzi																											
	d. apparecchi																											
7	a. diversità																											4
	b. alterazioni																											
	c. conversioni																											
	d. varianti																											4

		P 1	P 2	P 6	P 7	P 8	P 9	P 13	P 17	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25	P 26	P 27	P 28	P 29	P 30	P 31	P 32	P 33	P 34	P 35	P 36	P 37	x	tot	
8	a. vocaboli																													
	b. argomenti																													
	c. segni																													
	d. significati																													
9	a. concentrazione																													
	b. riflessione																													
	c. attenzione																													
	d. divergenza																													
10	a. espressione																													
	b. atteggiamento																													
	c. impostazione																													
	d. esibizione																													
11	a. dedicato																													
	b. rivolto																													
	c. concentrato																													
	d. rappresentativo																													
12	a. ripetitivo																													
	b. regolare																													
	c. normale																													
	d. ordinato																													
13	a. merito																													
	b. rilievo																													
	c. pregio																													
	d. valore																													
14	a. aspetto																													
	b. esponente																													
	c. ingrediente																													
	d. elemento																													
15	a. episodio																													
	b. fenomeno																													
	c. affare																													
	d. problema																													

Dall'indagine emerge il comportamento divergente di un numero considerevole di NE (30%) in merito all'*item* # 4.

A nostro parere vanno anche considerate, benché di impatto minore, le divergenze occorse durante la compilazione degli *items* ## 12, 13 e 14.

Vediamo in dettaglio ciascuno dei casi.

2.2.1.1 Item # 4

Riportiamo il testo completato con evidenziata la chiave dell'*item* # 4.

Come parliamo? Come sta l'italiano oggi? Come sta cambiando? È vero che chi parla male pensa male e vive male, come diceva Nanni Moretti? L'Università Ca' Foscari di Venezia lancia dati (0) **allarmanti** : all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere il 44 per cento dei candidati sarebbero stati bocciati per (1) **errori** ortografici.

Ma i linguisti ridimensionano l' (2) **emergenza** e alcuni luoghi comuni, come quello che vede in internet, tv e inglese il male (3) **assoluto**.

“La lingua italiana e la sua grammatica stanno benone” afferma il professor Tullio De Mauro, ex Ministro dell'Istruzione: “Mai nei secoli erano state adoperate da un numero così ampio di (4) **parlanti** e mai tanto studiate da stranieri che apprendono l'italiano come seconda lingua”. Siamo noi che stiamo meno bene: secondo una (5) **stima** soltanto un terzo della popolazione ha gli (6) **strumenti** culturali sufficienti a servirsi con scioltezza e correttezza di una lingua piena di (7) **varianti** come l'italiano”.

4. A) oratori B) paranti C) parolai D) relatori

La chiave è (b) *parlanti*; i distrattori maggiormente selezionati dai NE sono:

- (a) *oratori* (29%)
- (d) *relatori* (13%)

Il fatto che, nel complesso, oltre il 40% dei NE abbia ritenuto plausibile l'inserzione dei distrattori (a) e (d) induce a interrogarci sulla plausibilità delle opzioni.

Se inseriamo il distrattore (a), il testo, a nostro parere, risulta comunque dotato di senso:

“La lingua italiana e la sua grammatica stanno benone” afferma il professor Tullio De Mauro, ex Ministro dell’Istruzione: “Mai nei secoli erano state adoperate da un numero così ampio di (4) *oratori* e mai tanto studiate da stranieri che apprendono l’italiano come seconda lingua”. Siamo noi che stiamo meno bene: secondo una (5) **stima** soltanto un terzo della popolazione ha gli (6) **strumenti culturali** sufficienti a servirsi con scioltezza e correttezza di una lingua piena di (7) **varianti** come l’italiano”.

Lo stesso dicasi se inseriamo il distrattore (d):

“La lingua italiana e la sua grammatica stanno benone” afferma il professor Tullio De Mauro, ex Ministro dell’Istruzione: “Mai nei secoli erano state adoperate da un numero così ampio di (4) *relatori* e mai tanto studiate da stranieri che apprendono l’italiano come seconda lingua”. Siamo noi che stiamo meno bene: secondo una (5) **stima** soltanto un terzo della popolazione ha gli (6) **strumenti culturali** sufficienti a servirsi con scioltezza e correttezza di una lingua piena di (7) **varianti** come l’italiano”.

Nel brano emerge un’opposizione tra un ampio numero di soggetti che usa l’italiano e studia/ conosce la grammatica e chi invece la conosce meno.

A conoscerla meno sono gli italiani (“*siamo noi*”): due terzi della popolazione non paiono avere un vocabolario ampio né essere corretti.

A usarla in modo appropriato e corretto e a conoscerla approfonditamente sono piuttosto gli stranieri: il termine “parlanti” vale appunto a includere nel cerchio della comunità italofoa tutti coloro che ricorrono alla lingua di Dante, anche se non sono cittadini italiani e risiedono fuori dai confini nazionali.

Per un lettore non è, però, illogico pensare – con un’interpretazione suggerita dai distrattori (a) e (d) – che un gran numero di professionisti della comunicazione (dell’arte retorica, i.e. *oratori*, o conferenzieri, i.e. *relatori*) vantino un’ottima padronanza della lingua (in opposizione a un numero minore nel passato) e che, per loro tramite, in aggiunta al contributo del gran numero di studenti che l’apprendono, la lingua italiana si mantenga viva e solida.

2.2.1.2 Item # 12

All'item # 12 si legge

Il linguaggio era più didascalico, anche perché (11) **rivolto** ad un pubblico meno alfabetizzato, mentre ora è diventato più (12) **ripetitivo** e meno creativo.

12. A) **ripetitivo** B) regolare C) normale D) ordinato

Il 10% dei NE ha optato per il distrattore (b) **regolare*.

Il linguaggio era più didascalico, anche perché (11) **rivolto** ad un pubblico meno alfabetizzato, mentre ora è diventato più (12) **regolare* e meno creativo.

C'è da notare che il certificatore ha espunto l'aggettivo presente nella fonte autentica, "formulaico", e inserito come chiave "ripetitivo", appunto.

L'intenzione del giornalista, nell'usare l'aggettivo "formulaico" in opposizione a "didascalico", era quella di definire come l'italiano si sia evoluto verso una forma meno impostata, meno ricca, per essere caratterizzato da formule ricorrenti, e trasmesso con un registro più colloquiale (basti mettere a confronto il parlato di un presentatore televisivo di oggi con quello di uno degli anni '60 per rendersene conto).

Il certificatore ha pensato, a ragione, che "ripetitivo" sia equivalente a "formulaico".

Vero è che "regolare", il distrattore (b), all'infuori dalla microlingua dell'informatica, non rappresenta una collocazione cui si ricorra. Perché allora un numero discreto di NE vi ha fatto ricorso? La risposta pare risiedere in un uso figurato della lingua, tal per cui un "*linguaggio regolare*" può prefigurarsi come forma di comunicazione priva di vezzi, ordinaria, alla portata di tutti, che rasenta il colloquiale.

2.2.1.3 Item # 13

All'item # 13 si legge:

Si abusa di slogan o frasi fatte: valzer delle poltrone, guerra dei numeri... Scorciatoie comunicative che diventano subito modelli perdendo il (13) **valore** metaforico.

13. A) merito B) rilievo C) pregio D) **valore**

Un paio di NE ha optato per il distrattore (b), “rilievo”, anziché per la chiave (d) “valore”. Il termine “valore” ha diversi significati, tra i quali, in questo contesto, secondo l’intenzione dell’autore del TO (cfr. Dizionario Sabatini Coletti), quello di: “*significato, funzione*, soprattutto in ambito linguistico (es.: ‘l’aggettivo ha assunto qui v. di sostantivo’)”.

“Valore”, però, sta anche per “importanza”, “significatività”: il certificatore ha scelto i tre distrattori in quanto condividono questa seconda, più ampia, accezione – estranea, lo ripetiamo, rispetto all’intenzione dell’autore del TO.

Ora, mentre “merito”, il distrattore (a), ha una connotazione personale (si tratta del risultato di un’azione degna di onore) e non si adatta alla frase in questione, “rilievo” e “pregio” possono essere inseriti a ragione nel testo. Il senso dell’enunciato cambia, certo, ma è pur sempre logicamente possibile. Il testo, in tal caso, ci informerebbe, cioè, che un processo di lessicalizzazione ha portato alla costituzione di unità autonome, come per esempio “valzer di poltrone”, nelle quali il *pregio* dell’origine figurata è venuto meno; si è opacizzata cioè quella caratteristica distintiva (i.e. *rilievo*) dell’espressione che è la sua natura analogica.

2.2.1.4 Item # 14

All’item # 14 si legge:

Stefano Bartezzaghi, direttore del recente Festival della Linguistica a Poggibonsi (Siena), cerca l’(14) **aspetto** positivo: “L’italiano viene calpestato di più perché si parla di più, e questo non è un (15) **fenomeno** negativo. Più auto circolano e più incidenti, statisticamente, si contano”.

14. A) **aspetto** B) esponente C) ingrediente D) elemento

“Aspetto positivo” costituisce una collocazione ricorrente. Per quanto “elemento” sia inserito come opzione non corretta, ci pare sia possibile intenderlo, in questo caso, come corrispettivo di “aspetto”, in quanto a “elemento di una serie”, i.e. tratto di una totalità. Esempi attinti dalla rete possono convincere, a tal proposito: “Hotel Residence Pompeo: il principale elemento positivo è la spiaggia” (www.tripadvisor.it); “L’unico elemento positivo è la vicinanza a piedi” (www.tripadvisor.it).

2.2.2 Cloze B

Di seguito presentiamo testo e *item* del *cloze* B (C2, sessione estiva CILS 2012)

Completa il testo. Scegli una delle proposte di completamento (elencate sotto).

UN LIBRO PER (0) _____ *capire* _____ COME CAMBIA LA LINGUA ITALIANA AI TEMPI DEGLI SMS

Se telefonando ti scrivo è il titolo del libro appena pubblicato dall'Accademia della Crusca che spiega il progressivo (1) _____ dell'italiano al telefono, dal parlato al digitato. "Quando si scrivono sms, l'obiettivo di chi scrive è quello di (2) _____ immediatamente con il messaggio il proprio (3) _____ e quindi essere veloce", spiega la presidente dell'Accademia, Nicoletta Maraschio. "La scrittura in questo caso ha un (4) _____ effimero, tanto da essere definita scrittura volatile, cioè che se ne va".

Ma allora, come si può difendere l'italiano da queste nuove forme di comunicazione? "Dobbiamo evitare", afferma la presidente, "che ci sia un (5) _____ di questo tipo di comunicazione effimera verso la scrittura normale che noi usiamo nelle (6) _____ in cui dobbiamo utilizzare l'italiano scritto. Per questo è importante che la scuola intervenga non tanto censurando il modo di scrivere gli sms, perché non servirebbe, ma (7) _____ la capacità dei ragazzi di muoversi all'interno della lingua senza contaminare le caratteristiche di una varietà con un'altra varietà".

Come farlo? "La scuola oggi", sostiene Nicoletta Maraschio, "ha il compito di (8) _____ linguisticamente i propri allievi nella loro lingua materna, sviluppando la competenza comunicativa come capacità di variare la lingua nelle diverse situazioni del parlato e dello scritto".

"Ma il problema", prosegue, "non riguarda solo l'italiano. Abbiamo realizzato questo libro, *Se telefonando ti scrivo*, insieme ad un (9) _____ polacco e a un altro belga: anche loro hanno rilevato le stesse forme di (10) _____ nelle loro lingue che sono grosso modo (11) _____ a quelle dell'italiano".

"È molto caratteristico di questo tipo di scritture effimere", prosegue la presidente, "il fatto che lo scrivente non rilegge i testi, (12) _____ in molti casi errori di ortografia o uso degli accenti o degli apostrofi diverso o (13) _____, quindi agrammaticale, perché l'obiettivo appunto non è tanto quello della (14) _____ quanto quello di una comunicatività immediata".

"La lettura", conclude Nicoletta Maraschio, "è fondamentale e soprattutto oggi, perché la lettura significa lentezza, significa riflessione, capacità di (15) _____ un testo e apprezzarlo. La lettura è quindi uno strumento fondamentale".

0.	A) capire	B) intendere	C) sentire	D) calcolare
1.	A) fiorire	B) perfezionarsi	C) maturare	D) evolvere
2.	A) cogliere	B) toccare	C) raggiungere	D) conquistare
3.	A) conversatore	B) interlocutore	C) compagno	D) corrispondente
4.	A) modo	B) tratto	C) segno	D) carattere
5.	A) cambio	B) trasloco	C) versamento	D) travaso

6.	A) possibilità	B) cause	C) occasioni	D) offerte
7.	A) tonificando	B) risanando	C) alzando	D) incrementando
8.	A) addestrare	B) formare	C) modellare	D) configurare
9.	A) collega	B) socio	C) complice	D) compagno
10.	A) diminuzione	B) riduzione	C) restrizione	D) abbreviazione
11.	A) uniformi	B) congruenti	C) analoghe	D) conformi
12.	A) facendo	B) indicando	C) decidendo	D) fissando
13.	A) eccezionale	B) anomalo	C) anormale	D) raro
14.	A) regolarità	B) puntualità	C) correttezza	D) scrupolosità
15.	A) imparare	B) percepire	C) sapere	D) comprendere

Nella tabella che segue abbiamo raccolto le sole risposte errate (n=21).

Legenda

in grigio sono riportate le chiavi
ogni singolo distrattore

in rosso sono riportate le risposte divergenti da parte dei NE
risposte mancanti

x: errori per
y :
tot: errori per ogni singolo *item*

		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	x	y	tot
		2	3	4	7	8	9	14	15	16	17	18	19	21	23	26	27	28	29	30	35	36			
1	a. fiorire								■					■									2		
	b. perfezionarsi															■							1		
	c. maturare																								
	d. evolvere																								3
2	a. cogliere																								
	b. toccare																								
	c. raggiungere																								
	d. conquistare																								
3	a. conversatore																								
	b. interlocutore																								
	c. compagno																								
	d. corrispondente																								
4	a. modo																								
	b. tratto																								
	c. segno																						1		
	d. carattere																								1
5	a. cambio	■				■	■	■				■				■	■	■			■	■	■	10	
	b. trasloco																					■		1	
	c. versamento												■											1	
	d. travaso													(?)										1	13
6	a. possibilità																								
	b. cause																								
	c. occasioni																								
	d. offerte																								
7	a. tonificando																					■		1	
	b. risanando																								
	c. alzando									■						■								2	
	d. incrementando																								4
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	x	y	tot
		2	3	4	7	8	9	14	15	16	17	18	19	21	23	26	27	28	29	30	35	36			

Nei paragrafi a seguire ci soffermiamo sugli *item* ## 5 e 10, in corrispondenza ai quali un nutrito numero di NE ha optato per un distrattore.

2.2.2.1 Item # 5

Riportiamo il testo completato e la chiave evidenziata dell'*item* # 5:

“Quando si scrivono sms, l’obiettivo di chi scrive è quello di (2) **raggiungere** immediatamente con il messaggio il proprio (3) **interlocutore** e quindi essere veloce”, spiega la presidente dell’Accademia, Nicoletta Maraschio. “La scrittura in questo caso ha un (4) **carattere** effimero, tanto da essere definita scrittura volatile, cioè che se ne va”.

Ma allora, come si può difendere l’italiano da queste nuove forme di comunicazione? “Dobbiamo evitare”, afferma la presidente, “che ci sia un (5) **travaso** di questo tipo di comunicazione effimera verso la scrittura normale che noi usiamo nelle (6) **occasioni** in cui dobbiamo utilizzare l’italiano scritto.

5. A) cambio B) trasloco C) versamento D) **travaso**

L'*item* si è rivelato difficile per molti; un volontario ha addirittura omesso la risposta. Il distrattore che ha riscosso parecchi consensi è stato (a) “cambio”.

A differenza dei casi precedenti, la scelta divergente non ci pare legittima: non è la “comunicazione effimera” soggetta a un *cambio* (verso quale termine sarebbe il cambio?), piuttosto è la scrittura, costretta, per effetto della contaminazione (“travaso”, appunto) della prima, a modificarsi.

Rimane da chiedersi come mai molti NE abbiano errato. Al momento l’unica ragione plausibile pare risiedere in una lettura poco accurata. Una scelta più istintiva che ragionata, vien da dire; una NE ha, per esempio, sacrificato la semantica allo stile con cognizione di causa: “sapevo che «travaso» era l’opzione corretta, ma non mi piaceva, e ho messo «cambio»”.

Ad ogni modo, benché la scelta del gruppo sia impropria, c’è da chiedersi se, nell’ottica di rimodellare il test, non sia opportuno comunque operare una modifica all'*item*. Vogliamo cioè dire che, se un *item* risulta problematico per un numero considerevole di NE, è opinabile lo si possa somministrare a studenti di livello avanzato, nonostante la scelta dell'*item writer* sia fuori discussione.

2.2.2.2 Item # 10

Riportiamo testo completo e chiave evidenziata dell'item # 10:

“Ma il problema”, prosegue, “non riguarda solo l’italiano. Abbiamo realizzato questo libro, *Se telefonando ti scrivo*, insieme ad un (9) **collega** polacco e a un altro belga: anche loro hanno rilevato le stesse forme di (10) **abbreviazione** nelle loro lingue che sono grosso modo (11) **analoghe** a quelle dell’italiano”.

0. A) diminuzione B) riduzione C) restrizione D) **abbreviazione**

Il testo oggetto di analisi riguarda, abbiamo visto, la lingua degli *sms*, “comunicazione effimera”, in opposizione a una lingua più accurata e completa, qual è la lingua scritta in generale.

La lingua degli *sms*, in effetti, è stringata, funziona per acronimi e troncamenti; è popolata, come recita la chiave (d), da “forme di abbreviazione” (così, nel TM; da notare che nel TO la specificazione è al plurale: “forme di abbreviazioni”).

Un fitto gruppo di NE ritiene però plausibile l’inserzione del distrattore (c) “restrizione”.

Tale opzione è, a nostro avviso, plausibile, in quanto riferibile alla lingua come codice: ciò di cui si parla (la “comunicazione effimera” degli *sms*) sarebbe, in tal senso, caratterizzato dal fatto di essere un codice “ristretto”, rispetto alla lingua più estesa, più ricca, qual è quella scritta in generale. Si rilegga il passaggio, in tal senso:

Ma il problema”, prosegue, “non riguarda solo l’italiano. Abbiamo realizzato questo libro, *Se telefonando ti scrivo*, insieme ad un (9) **collega** polacco e a un altro belga: anche loro hanno rilevato le stesse forme di (10) *riduzione* nelle loro lingue che sono grosso modo (11) **analoghe** a quelle dell’italiano.

3. Conclusioni

Attraverso questo saggio ribadiamo l’importanza di una validazione esterna rispetto a quella che può avvenire dal *pool* degli *item writer* o da campioni di studenti.

In Alderson, Clapham e Wall si legge:

It is therefore absolutely crucial in all test development, for whatever purpose, at whatever level of learner ability and however trivial the consequences of failure

on test might be, that some person or persons other than the individual item writer look closely at each item, respond to the item as a student would, reflect upon what abilities are required for successful completion of the item/task, and then compare what he or she thinks the item is testing with what the item writer claims it tests. (1995, p. 63)

La certificazione CILS prevede un rigoroso protocollo a garanzia dell'affidabilità e della validità delle prove:

Allo scopo di garantire l'affidabilità delle prove il Centro CILS ha adottato delle procedure per la garanzia dell'affidabilità delle prove che si attuano in due fasi: prima e dopo la somministrazione del test. Per le prove chiuse si ricorre all'*item analysis* [...]. Dopo la prima stesura delle prove viene realizzato un *pre-testing* per verificare la validità e l'affidabilità degli item. Il *pre-testing* è effettuato su un campione di individui con competenze adeguate al livello per cui la prova è costruita. Le risposte ottenute sono sottoposte ad analisi statistiche, per rilevare gli item troppo facili o troppo difficili; per individuare se ci sono distrattori, cioè le risposte non esatte proposte accanto alle risposte esatte nelle prove oggettive, che hanno una percentuale di scelta troppo bassa o troppo alta; per verificare se gli item sono in grado di discriminare i candidati più competenti da quelli meno competenti, e per poter effettuare le opportune tarature delle prove.

Dopo la somministrazione del test, l'analisi degli item viene ripetuta sulle risposte date dai candidati che hanno effettivamente sostenuto l'esame CILS. (BARNI et al., 2009, p. 19)

La questione è che, a nostro avviso, ciò non basta. Va data risposta all'appello di Alderson, Clapham e Wall, precisando l'opportunità di coinvolgere anche persone non legate al *testing*. Il giudizio dei NE può costituire, abbiamo visto, un utile parametro di riferimento. Anche nel caso in cui un nutrito gruppo di NE erri o si dimostri titubante, dovrebbe valere la regola di rimodellare il test.

Riferimenti bibliografici

ALDERSON, C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP, 1995.

BARNI, M. et al. *Linee guida CILS. Certificazione di italiano come LS Università per stranieri di Siena*. Perugia: Guerra, 2009.

CAI, H. Partial Dictation as a Measure of EFL Listening Proficiency: Evidence from Confirmatory Factor Analysis. In *Language Testing*, 27: 1-23, 2012.

CONSIGLIO D'EUROPA. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (QCER)*. Firenze: La Nuova Italia, 2002.

HULSTIJN, J. H. Language Proficiency in Native and Non-native Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-language Assessment. In *Language Assessment Quarterly*, 8(3): 229-249, 2011.

MULDER, K.; HULSTIJN, J. H. Linguistic Skills of Adult Native Speakers, as A Function of Age and Level of Education. In *Applied Linguistics*, 32, 5: 475-494, 2011.

Riferimenti sitografici

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA. CENTRO CILS. Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n.3. In *Livello CILS QUATTRO – C2*, Giugno 2009.

[www.gedi.it/cils/file/89/200/file/c2-q\(3\).pdf](http://www.gedi.it/cils/file/89/200/file/c2-q(3).pdf) Accesso: 14.02.2015.

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA. CENTRO CILS. Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n.3. In *Livello CILS QUATTRO – C2*, Giugno 2012.

http://cils.unistrasi.it/public/articoli/200/Files/quaderno_quattro-c2_giugno_2012.pdf Accesso: 14.02.2015.

TRIPADVISOR ITALIA.

<http://www.tripadvisor.it/> Accesso: 14.02.2015.

Testi autentici su cui sono state basate le prove

COME CAMBIA LA LINGUA ITALIANA AI TEMPI DEGLI SMS. In *La Stampa*, 5 gennaio 2012.
<http://www.lastampa.it/2012/01/05/cultura/come-cambia-la-lingua-italianaai-tempi-degli-sms-tAxKczqsGQ6jglVptTZRDN/pagina.html> Accesso: 15/06/2015

MARRESE, E. Grammatica: viene avanti uno strano italiano. Colpa di internet e TV? No, nostra. In *Venerdì di Repubblica*: 26-29, 10 aprile 2009.

Appendice 1. Cloze A: modifiche incorse sul TO

Il brano su cui è stato ricavato il *cloze* è frutto di una manipolazione di un brano autentico.

Nella presentazione affiancata di TO e TM, a seguire, modifiche e criticità sono segnalate come segue.

testo originale

rosso: parte soggetta a espunzione

giallo: parte soggetta a una manipolazione significativa

PTO: problemi nel testo originale

TESTO MODIFICATO CILS

celeste: inserzioni

PTM: problemi nel testo modificato

Nel testo modificato le chiavi sono contraddistinte da numero e riportate in grassetto

.

TESTO ORIGINALE

Riportato su:

<http://blog.italia150.it/wp-content/uploads/2009/04/grammatica.pdf>
 Ó Emilio Marrese, *Venerdì di Repubblica* 10/4/2009 (p. 26-29)

testo modificato CILS
 (con chiavi inserite)

GRAMMATICA: VIENE AVANTI UNO STRANO ITALIANO. COLPA DI INTERNET E TV? NO, NOSTRA

[...]

Come parliamo? Come sta l'italiano oggi? Come sta cambiando? **"In questo momento sono sette le atlete che possono fare sua la maratona". "I due giocatori si valgono".** Giusto un paio di recenti perle da telecronache Rai. I soliti sportivi, si dirà. Ma non è che altrove la nostra lingua se la passi meglio. Chi parla male, pensa male e vive male, come diceva Moretti? È allarmante che, all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere dell'Università veneziana Ca' Foscari, il 44 per cento dei candidati **[PTO1→]** siano stati bocciati per **gli errori ortografici**?

I linguisti ridimensionano l'emergenza e alcuni luoghi comuni, come quello che vede in internet, tv e inglese il male assoluto. "La lingua italiana e la sua grammatica stanno benone" afferma il professor Tullio De Mauro, ex Ministro dell'Istruzione: "Mai nei secoli erano state adoperate da un numero così ampio di parlanti e mai tanto studiate da stranieri che apprendono l'italiano come seconda lingua. Siamo noi che stiamo meno bene: secondo una stima soltanto un terzo della popolazione ha gli strumenti culturali sufficienti a servirsi con scioltezza e correttezza di una lingua piena di varianti come l'italiano".

Negli ultimi dieci anni, secondo una ricerca Treccani (**questa è vera**), i giornali hanno introdotto o in qualche modo lanciato 4.163 neologismi, **accettati nei vocabolari**: da *gossipare* ad *attapirarsi*, da *botulinata* a *fannullonismo*. "Una volta l'informazione parlava meglio" sostiene Andrea De Benedetti, giornalista e linguista **[PTO2→]** autore del libro *Val più la pratica. Prima grammatica immorale della lingua italiana*. "C'era più attenzione per la scrittura e la pronuncia, si facevano corsi di dizione. Ora la provenienza geografica nell'inflessione è quasi ostentata. Il linguaggio era più didascalico, anche perché rivolto ad un pubblico meno alfabetizzato, mentre ora è diventato più formulare e meno creativo. Si abusa di slogan o frasi fatte: valzer delle poltrone, guerra dei numeri... Scorciatoie comunicative che diventano subito cliché perdendo il valore metaforico. C'è più sciatteria". Stefano BarTEZZAGHI, direttore del recente Festival della Linguistica a Poggibonsi (Siena), **in programma venerdì e sabato prossimi**, cerca l'aspetto positivo: "L'italiano viene calpestato di più perché si parla di più, e questo non è un fenomeno negativo. Più auto circolano e più incidenti, statisticamente, si contano". [...]

GRAMMATICA: VIENE AVANTI UNO STRANO ITALIANO. COLPA DI INTERNET E TV? NO, NOSTRA

Come parliamo? Come sta l'italiano oggi? Come sta cambiando? È vero che chi parla male pensa male e vive male, come diceva Nanni Moretti? L'Università Ca' Foscari di Venezia lancia dati (0) **allarmanti**: all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere il 44 per cento dei candidati **[PTM1→]** sarebbero stati bocciati per (1) **errori** ortografici.

Ma i linguisti ridimensionano l' (2) **emergenza** e alcuni luoghi comuni, come quello che vede in internet, tv e inglese il male (3) **assoluto**. "La lingua italiana e la sua grammatica stanno benone" afferma il professor Tullio De Mauro, ex Ministro dell'Istruzione: "Mai nei secoli erano state adoperate da un numero così ampio di (4) **parlanti** e mai tanto studiate da stranieri che apprendono l'italiano come seconda lingua. Siamo noi che stiamo meno bene: secondo una (5) **stima** soltanto un terzo della popolazione ha gli (6) **strumenti** culturali sufficienti a servirsi con scioltezza e correttezza di una lingua piena di (7) **varianti** come l'italiano".

Negli ultimi dieci anni, secondo una ricerca Treccani, i giornali hanno introdotto o in qualche modo lanciato 4.163 (8) **vocaboli** nuovi: da *gossipare* ad *attapirarsi*, da *botulinata* a *fannullonismo*. "Una volta l'informazione parlava meglio" sostiene Andrea De Benedetti, giornalista e linguista. **[PTM2→]** C'era più (9) **attenzione** per la scrittura e la pronuncia, si facevano corsi di dizione. Ora la provenienza geografica nell' (10) **espressione** è quasi ostentata. Il linguaggio era più didascalico, anche perché (11) **rivolto** ad un pubblico meno alfabetizzato, mentre ora è diventato più (12) **ripetitivo** e meno creativo. Si abusa di slogan o frasi fatte: valzer delle poltrone, guerra dei numeri... Scorciatoie comunicative che diventano subito modelli perdendo il (13) **valore** metaforico. C'è più sciatteria". Stefano BarTEZZAGHI, direttore del recente Festival della Linguistica a Poggibonsi (Siena), cerca l' (14) **aspetto** positivo: "L'italiano viene calpestato di più perché si parla di più, e questo non è un (15) **fenomeno** negativo. Più auto circolano e più incidenti, statisticamente, si contano".

A seguire riportiamo, in maniera dettagliata, ciascuna *criticità*.

	TESTO ORIGINALE	EMENDAMENTO SUGGERITO	COMMENTO
PTO1	È allarmante che, all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere dell'Università veneziana Ca' Foscari, il 44 per cento dei candidati [➔] siano stati bocciati per gli errori ortografici?	È allarmante che, all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere dell'Università veneziana Ca' Foscari, il 44 per cento dei candidati [➔] sia stato bocciato per gli errori ortografici?	L'accordo non è corretto.
PTO2	“Una volta l'informazione parlava meglio” sostiene Andrea De Benedetti, giornalista e linguista [➔] autore del libro <i>Val più la pratica. Prima grammatica immorale della lingua italiana</i> .	“Una volta l'informazione parlava meglio” sostiene Andrea De Benedetti, giornalista e linguista [➔] , autore del libro <i>Val più la pratica. Prima grammatica immorale della lingua italiana</i> .	È necessario apporre una virgola a fine inciso.

	TESTO MODIFICATO CILS	EMENDAMENTO SUGGERITO	COMMENTO
PTM1	È allarmante che, all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere dell'Università veneziana Ca' Foscari, il 44 per cento dei candidati [➔] sarebbero stati bocciati per errori ortografici?	È allarmante che, all'ultimo esame di ammissione alla Facoltà di Lettere dell'Università veneziana Ca' Foscari, il 44 per cento dei candidati [➔] sia stato bocciato per gli errori ortografici?	L'accordo non è corretto (come in PTO1).
PTM2	“Una volta l'informazione parlava meglio” sostiene Andrea De Benedetti, giornalista e linguista. [➔] C'era più attenzione per la scrittura e la pronuncia, si facevano corsi di dizione. Ora la provenienza geografica nell' espressione è quasi ostentata. Il linguaggio era più didascalico, anche perché rivolto ad un pubblico meno alfabetizzato, mentre ora è diventato più ripetitivo e meno creativo. Si abusa di slogan o frasi fatte: valzer delle poltrone, guerra dei numeri... Scorciatoie comunicative che diventano subito modelli perdendo il valore metaforico. C'è più sciatteria”.	“Una volta l'informazione parlava meglio” sostiene Andrea De Benedetti, giornalista e linguista. [➔] “C'era più attenzione per la scrittura e la pronuncia, si facevano corsi di dizione. Ora la provenienza geografica nell' espressione è quasi ostentata. Il linguaggio era più didascalico, anche perché rivolto ad un pubblico meno alfabetizzato, mentre ora è diventato più ripetitivo e meno creativo. Si abusa di slogan o frasi fatte: valzer delle poltrone, guerra dei numeri... Scorciatoie comunicative che diventano subito modelli perdendo il valore metaforico. C'è più sciatteria”.	È necessario aprire le virgolette, altrimenti non si sa da dove cominci il discorso diretto.

Appendice 2. Cloze B: modifiche incorse sul TO

Anche in questo caso il certificatore ha operato delle modifiche su un articolo di giornale. Nella presentazione affiancata di TO e TM, modifiche e criticità sono segnalate come segue.

testo originale

rosso: parte soggetta a espunzione

giallo: parte soggetta a una manipolazione significativa

PTO: problemi nel testo originale

TESTO MODIFICATO CILS

celeste: inserzioni

PTM: problemi nel testo modificato

Nel testo modificato le chiavi sono contraddistinte da numero e riportate in grassetto.

TESTO ORIGINALE

<http://www.lastampa.it/2012/01/05/cultura/come-cambia-la-lingua-italianaai-tempi-degli-sms-tAxKczqsGQ6jgIVpfTZRDN/pagina.html>
[autore non dichiarato] *La Stampa* 5/1/2012

testo modificato CILS
(con chiavi inserite)

Come cambia la lingua italiana ai tempi degli sms

La presidente dell'Accademia della Crusca "L'obiettivo non è tanto quello della correttezza quanto quello di una comunicatività immediata"

ROMA

"Se telefonando ti scrivo" è il titolo del [PTO1→] appena pubblicato dall'Accademia della Crusca che spiega l'evolvere dell'italiano al telefono, dal parlato al digitato. ¶¶ «Quando si scrivono sms **oppure email** l'obiettivo di chi scrive è quello di arrivare immediatamente con il messaggio al proprio interlocutore e quindi essere veloce - spiega la presidente dell'Accademia, Nicoletta Maraschio - la scrittura in questo caso ha un carattere effimero, tanto da essere definita scrittura [PTO2→] volatili, cioè che se ne va». Ma allora, come si può difendere l'italiano da queste nuove forme? «Il problema - secondo la presidente - è che non ci sia un travaso di questo tipo di comunicazione effimera verso la scrittura normale che noi usiamo **tutti i giorni per scrivere relazioni oppure a scuola** o nelle occasioni in cui dobbiamo utilizzare l'italiano scritto. Per questo è importante che la scuola intervenga non tanto censurando, perché non servirebbe, ma alzando la capacità dei ragazzi di muoversi all'interno di una lingua complessa e variegata **come è la nostra oggi e come sono in genere tutte le lingue. L'importante è sapersi muovere** attraverso le tante varietà e non mescolare tra loro. Non far quindi debordare le caratteristiche di una varietà in un'altra varietà». Come farlo? «**Insegnando** - rimarca la presidente dell'Accademia della Crusca - **È molto importante intanto parlarne con i ragazzi**. La scuola di oggi ha un compito **essenziale: quello di formare linguisticamente i propri allievi nella propria lingua materna. Formare vuol dire appunto dare una competenza comunicativa, cioè la capacità di variare la lingua a seconda delle diverse situazioni comunicative, quindi nel parlato e nei diversi tipi di scritto. Per questo è necessario iniziare a farlo da subito, dalle elementari fino alla fine del percorso scolastico**». «Ma il problema - prosegue - non riguarda solo l'italiano, **ma anche le altre lingue**. Abbiamo realizzato questo libro "Se telefonando ti scrivo" insieme ad un collega polacco e un altro belga, anche loro hanno rilevato le stesse forme di abbreviazione nelle loro lingue che sono grosso modo analoghe a quelle dell'italiano». «È molto caratteristico di questo tipo di scritture effimere - prosegue - il fatto che lo scrivente non rilegge i testi, determinando in molti casi errori di ortografie **o parole scritte unite là dove dovrebbero essere separate** o uso degli accenti o degli apostrofi diverso o anomalo, quindi agrammaticale, perché l'obiettivo appunto non è tanto quello della correttezza quanto quello di una comunicatività immediata». «La lettura - conclude Nicoletta Maraschio - è fondamentale e soprattutto oggi, perché la lettura significa "lentezza". **È importante che in un mondo così veloce come quello di oggi si abituino i giovani alla lentezza che significa riflessione, capacità di acquisire un testo e rileggerlo e apprezzarlo**. La lettura è quindi uno strumento fondamentale». Eppure, contrazioni, abbreviazioni di intere frasi che non sono nuove alla nostra lingua, soprattutto scritta. Infatti, come spiega la presidente della Crusca, «chi studia i manoscritti medievali sa che questo tipo di abbreviazione si applicavano già allora per un problema di costi della carta e quindi di massima utilizzazione di ogni spazio». «Tanto - continua - che oggi abbiamo difficoltà a tradurre gli scritti medievali, per questo ci sono dei manuali che ci aiutano a farlo. Esattamente come online si trovano manuali che ci servono a spiegare molte delle abbreviazioni che sono in circolazione negli sms. Questo vuol dire che si è formata una specie di tradizione nell'uso di alcune abbreviazioni».

Un libro per (0) capire come cambia la lingua italiana ai tempi degli sms

Se telefonando ti scrivo è il titolo del libro appena pubblicato dall'Accademia della Crusca che spiega il progressivo (1) **evolvere** dell'italiano al telefono, dal parlato al digitato. "Quando si scrivono sms, l'obiettivo di chi scrive è quello di (2) **raggiungere** immediatamente con il messaggio il proprio (3) **interlocutore** e quindi essere veloce", spiega la presidente dell'Accademia, Nicoletta Maraschio. "La scrittura in questo caso ha un (4) **carattere** effimero, tanto da essere definita scrittura volatile, cioè che se ne va".

Ma allora, come si può difendere l'italiano da queste nuove forme di comunicazione? "Dobbiamo evitare", afferma la presidente, "che ci sia un (5) **travaso** di questo tipo di comunicazione effimera verso la scrittura normale che noi usiamo nelle (6) **occasioni** in cui dobbiamo utilizzare l'italiano scritto. Per questo è importante che la scuola intervenga non tanto censurando il modo di scrivere gli sms, perché non servirebbe, ma (7) **incrementando** la capacità dei ragazzi di muoversi all'interno della lingua [PTM1→] senza contaminare le caratteristiche di una varietà con un'altra varietà".

Come farlo? "La scuola oggi", sostiene Nicoletta Maraschio, "ha il compito di (8) **formare** linguisticamente i propri allievi nella loro lingua materna, sviluppando la competenza comunicativa come capacità di variare la lingua nelle diverse situazioni del parlato e dello scritto".

"Ma il problema", prosegue, "non riguarda solo l'italiano. Abbiamo realizzato questo libro, *Se telefonando ti scrivo*, insieme ad un (9) **collega** polacco e a un altro belga: anche loro hanno rilevato le stesse forme di (10) **abbreviazioni** nelle loro lingue che sono grosso modo (11) **analoghe** a quelle dell'italiano".

"È molto caratteristico di questo tipo di scritture effimere", prosegue la presidente, "il fatto che lo scrivente non rilegge i testi, (12) **facendo** in molti casi errori di ortografia o uso degli accenti o degli apostrofi diverso o (13) **anomalo**, quindi agrammaticale, perché l'obiettivo appunto non è tanto quello della (14) **correttezza** quanto quello di una comunicatività immediata".

"La lettura [PTM2→], conclude Nicoletta Maraschio, è fondamentale e soprattutto oggi, perché la lettura significa lentezza, significa riflessione, capacità di (15) **comprendere** un testo e apprezzarlo. La lettura è quindi uno strumento fondamentale".

A seguire riportiamo, in maniera dettagliata, ciascuna *criticità*.

	TESTO ORIGINALE	EMENDAMENTO SUGGERITO	COMMENTO
PTO1	“Se telefonando ti scrivo” è il titolo del [➔] appena pubblicato dall’Accademia della Crusca che spiega l’evolvere dell’italiano al telefono, dal parlato al digitato. ¶¶	“Se telefonando ti scrivo” è il titolo del [➔] libro appena pubblicato dall’Accademia della Crusca che spiega l’evolvere dell’italiano al telefono, dal parlato al digitato.	Manca un’informazione
PTO2	tanto da essere definita scrittura [➔] volatili	tanto da essere definita scrittura [➔] volatile	Manca l’accordo sostantivo-aggettivo
	TESTO MODIFICATO CILS	EMENDAMENTO SUGGERITO	COMMENTO
PTM1	incrementando la capacità dei ragazzi di muoversi all’interno della lingua [➔] senza contaminare le caratteristiche di una varietà con un’altra varietà”.	incrementando la capacità dei ragazzi di muoversi all’interno della lingua [➔] , senza contaminare le caratteristiche di una varietà con un’altra varietà”.	È necessario l’inserimento di una virgola
PTM2	“La lettura [➔], conclude Nicoletta Maraschio, è fondamentale e soprattutto oggi, perché la lettura significa lentezza, significa riflessione, capacità di (15) comprendere un testo e apprezzarlo. La lettura è quindi uno strumento fondamentale”.	“La lettura [➔] ”, conclude Nicoletta Maraschio, [➔] “ è fondamentale e soprattutto oggi, perché la lettura significa lentezza, significa riflessione, capacità di (15) comprendere un testo e apprezzarlo. La lettura è quindi uno strumento fondamentale”.	Mancano le virgolette di apertura e chiusura

A COMPREENSÃO ORAL EM SOFTWARES DIDÁTICOS DE LÍNGUA ITALIANA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA AVALIAÇÃO E DESIGN DE ATIVIDADES

RÔMULO FRANCISCO DE SOUZA*

RESUMO: Apresenta-se parte dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar softwares de autoaprendizagem do italiano como língua estrangeira, tendo por foco de avaliação as técnicas disponibilizadas para o ensino da compreensão oral (CO). Em linhas gerais, analisa-se se os softwares que compõem o *corpus* oferecem meios para que, com o seu auxílio, o aprendiz consiga aprender a língua italiana para comunicação em interações face a face. Opta-se pela habilidade de CO por esta ser condição indispensável para o sucesso em interações dessa natureza. Adota-se, como instrumento de avaliação, uma lista de checagem cujos itens apontam para características consideradas essenciais em materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de CO. Apresentam-se os resultados que abrangem a questão da organização dos percursos didáticos de CO nas fases de pré-escuta, escuta e pós-escuta, e conclui-se que, dentre os softwares que compõem o *corpus*, apenas um organiza seus percursos didáticos de CO em atividades dispostas segundo cada uma dessas etapas.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão oral; língua italiana; software didático; avaliação; design.

*Doutor em Letras na área de Língua, Literatura e Cultura Italianas pela Universidade de São Paulo.



ABSTRACT: Viene presentata in quest'articolo una parte dei risultati di una ricerca il cui obiettivo è stato valutare alcuni software per l'autoapprendimento dell'italiano come lingua straniera, concentrandosi sulla valutazione delle tecniche messe a disposizione per l'insegnamento della comprensione orale (CO). In generale, si è analizzato se i software che compongono il corpus offrono strumenti che, con il loro aiuto, possono permettere all'apprendente di imparare la lingua italiana per la comunicazione in interazioni faccia a faccia. Si è scelta l'abilità di CO visto che si tratta di una condizione indispensabile per il successo in interazioni di questa natura. Si è adottato come strumento di valutazione una lista di controllo composta da voci che si riferiscono alle caratteristiche considerate essenziali in materiali didattici sviluppati per l'insegnamento della CO. Vengono presentati i risultati che riguardano la questione dell'organizzazione dei percorsi didattici della CO nelle fasi di preascolto, ascolto e post- ascolto e si è concluso che, tra i software che compongono il corpus, solo uno organizza i suoi percorsi didattici di CO in attività disposte a seconda di queste fasi.

PAROLE CHIAVE: comprensione orale; lingua italiana; software didattico; valutazione; design.

ABSTRACT: This paper presents partial results of a research which has evaluated self-learning software programs of Italian as a foreign language, focusing on the evaluation of the techniques available for teaching listening skills (LS). It analyzes whether the programs which comprise the corpus provide learners with effective means to learn the Italian language for face-to-face interactions. The LS skill was chosen because it is a sine qua non condition for success in such interactions. The ad hoc evaluation tool was a checklist whose items address characteristics considered essential for didactic materials developed for teaching LS. The results presented entail the issue of the organization of the listening instructional pathways during the phases of pre-listening, listening and post-listening. It concludes that only one

out of the programs that comprise the corpus organizes its instructional pathways of teaching of LS based on activities of pre-listening, listening and post-listening.
KEYWORDS: listening skill; Italian language; teaching software; evaluation; design.

1. Introdução

Neste artigo, revisitamos nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi, em linhas gerais, avaliar softwares de autoaprendizagem de língua italiana como língua estrangeira, tendo por foco de avaliação as técnicas disponibilizadas para o ensino da compreensão oral (doravante, CO).

Essas técnicas, informatizadas nos quatro softwares que formaram o *corpus* da pesquisa – a saber: os cursos de língua italiana *Q-express: italiano*; *Dentro l'italiano*; *Talk to me: italiano*; e *Italicon: corso di italiano per stranieri* –, foram avaliadas a partir de uma lista de checagem cujos itens apontam características que consideramos necessárias a um software que tem por objetivo ensinar a compreensão de textos orais em situações de interação face a face.

Ademais, tivemos como objetivo constatar se os referidos softwares de fato oferecem meios para que os aprendizes consigam aprender a língua italiana para comunicação, conforme anunciado em seus descritores ou títulos. Tomemos, como exemplo, o curso de Italiano *Talk to me: italiano*, cujo descritor, apresentado no Quadro 1, anuncia que o aprendiz será capaz de, com o seu auxílio, “entender e ser entendido em uma língua estrangeira” e “adquirir segurança na oralidade”.

Quadro 1: Descritivo do software *Talk to me: italiano*

Talk to me é a solução para quem quer entender e ser entendido em uma língua estrangeira. A melhor maneira de aprender a falar uma língua é mergulhar-se em situações da vida cotidiana: Talk to Me propõe vídeos e diálogos interativos sobre temáticas da vida de todos os dias. Os vídeos e diálogos são baseados na tecnologia de reconhecimento vocal desenvolvida pela Auralog e permitem que o estudante adquira segurança na oralidade.

Fonte: TALK TO ME: ITALIANO, s.d.

Focalizamos nossas atenções na compreensão oral, já que essa habilidade é condição *sine qua non* para que um indivíduo participe, com sucesso, de uma conversa em linguagem oral (ROST, 1994). Em termos específicos, as perguntas que orientaram a pesquisa foram:

1. Quais técnicas de ensino relativas à CO estão disponibilizadas no software?
2. As atividades de CO são específicas ou estão integradas a outras atividades?
3. Os itens da lista de checagem estão contemplados? Se sim, quais? Em que medida?
4. Considerando os itens da lista de checagem, podem ser sugeridas modificações? Quais?

Mantemos, neste artigo, a lógica de trabalho estabelecida a partir dessas questões. Fazemos,

no entanto, um recorte da pesquisa, apresentando apenas um dos aspectos explorados em nossa dissertação (SOUZA, 2007). De fato, trouxemos para debate as análises relativas aos itens 2 a 5 de nossa lista de checagem – reproduzidos no Quadro 2 –, que apontam para a questão da organização dos percursos didáticos de compreensão oral nas fases de pré-escuta, escuta e pós-escuta proposta por Underwood (1994).

Quadro 2: Itens 2 a 5 da lista de checagem: pré-escuta, escuta e pós-escuta

-
2. As atividades são estruturadas em pré-escuta, escuta e pós-escuta?
-
3. Se presentes, as atividades de pré-escuta visam ativar esquemas e/ou antecipar elementos do texto relacionados ao texto-alvo (aspectos culturais, tema, participantes, estruturas ou funções linguísticas)?
-
4. Se presentes, as atividades de escuta visam guiar o aluno na compreensão do texto, ao invés de testar a sua compreensão?
-
5. Se presentes, as atividades de pós-escuta visam checar a compreensão dos estudantes, levantar, repetir e explicar os pontos problemáticos do texto e/ou ampliar conhecimentos sobre elementos da língua-alvo?
-

Fonte: SOUZA, 2007.

2. A natureza da compreensão oral

Nesta seção será discutida a noção de CO que baliza tanto as análises quanto as propostas de sequências didáticas apresentadas neste artigo.

Acreditamos que só faz sentido pensar em CO se for atrelada a situações comunicativas. É importante salientar que a própria CO pode e deve ser vista como elemento-chave para que haja comunicação verbal. De fato, não é possível ao ser humano interagir por meio oral se o mesmo não tiver a capacidade de compreender o que está ouvindo. Essa habilidade é parte da oralidade (ROST, 1994).

Não se está ignorando, com isso, o fato de que a CO depende da percepção material dos sons e do processamento cognitivo desse insumo material (ANDERSON e LYNCH, 1988; UNDERWOOD, 1994; BROWN, 2001; MATLIN, 2004). Tampouco se está restringindo a tarefa da CO ao canal auditivo, visto que a tentativa de comunicação falada se dá, também, por expressões faciais, movimentos do corpo e das mãos etc. (WIDDOWSON, 1991). Dessa

maneira, o canal visual aparece como um meio complementar da comunicação oral e, portanto, da CO. Faz-se, aqui, aceno à CO como processo de natureza multimodal, ou seja, que envolve mais de uma modalidade perceptual (MESKILL, 1996).

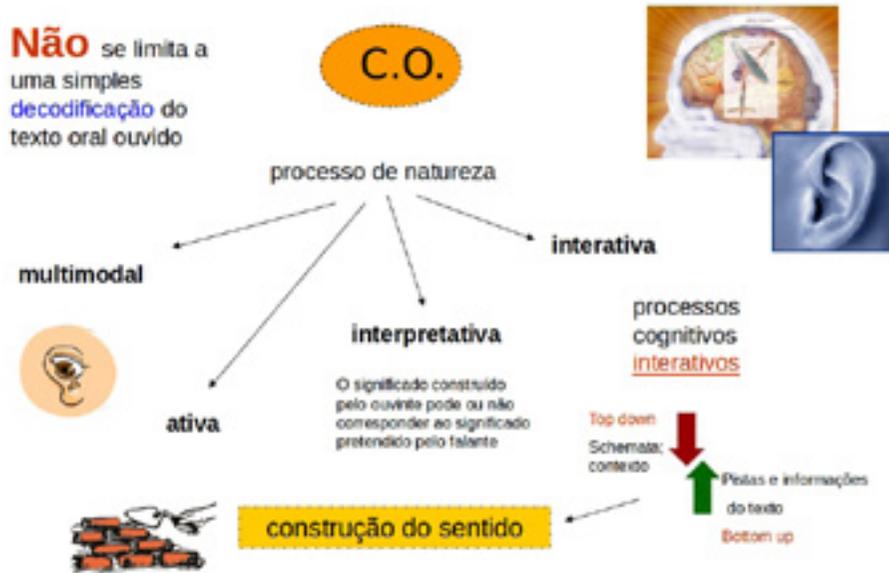
A CO envolve processos sociais e cognitivos. Está ligada à forma com que o ouvinte se relaciona com as pessoas e como ele organiza seu conhecimento interno (ROST, op. cit.). Trata-se de um processo ativo (ANDERSON e LYNCH, 1988; ROST, 1994; UNDERWOOD, 1994; MESKILL, 1996; MATLIN, 2004; SADIGH e ZARE, 2006; NOBLITT, [s.d.]), de natureza interativa (BROWN, 2001) e interpretativa, em que o ouvinte constrói o significado do texto oral com o qual está interagindo (ANDERSON e LYNCH, 1988; UNDERWOOD, 1994; MATLIN, 2004; SADIGHI e ZARE, 2006).

Para Anderson e Lynch (1988), a compreensão de um texto oral consiste na interpretação coerente ou na construção de um modelo mental da mensagem sonora ouvida. Os autores explicam que o ouvinte constrói a sua própria versão do que ouve – daí a utilização do termo “interpretação” –, e essa interpretação tem que ser coerente com o que ele acredita ter sido falado e com o que ele sabe sobre o falante, sobre o contexto e sobre o mundo – por isso, a utilização do termo “coerente”. Underwood (1994), em consonância com Anderson e Lynch (1988), ressalta que o significado construído pelo ouvinte pode ou não corresponder ao significado pretendido pelo falante. Essa constatação justifica a natureza interpretativa atribuída à CO.

A construção do sentido, por parte do ouvinte, ocorre a partir de processos cognitivos denominados interativos, ou seja, que associam a atuação de processamentos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*) (KLEIMAN, 2002 *apud* EIRAS, 2004; MATLIN, 2004). Dessa forma, para obter sucesso na construção de sentidos dos textos orais com os quais interage, o ouvinte combinará informações ou pistas extraídas do texto-alvo com o seu conhecimento de mundo, com suas experiências prévias e com o contexto (ANDERSON e LYNCH, 1988; UNDERWOOD, 1994; MATLIN, 2004). A Figura 1 representa a natureza da compreensão oral conforme debatida neste artigo.

Figura 1: Natureza da compreensão oral

Natureza da compreensão oral



Fonte: SOUZA, 2009.

2.1 O papel da *schemata* na construção do sentido

Underwood (1994) enfatiza que o ouvinte somente conseguirá construir significado se conseguir contextualizar o que está ouvindo. Baseando-se em Widdowson (1991), a autora explica ainda que o conhecimento de mundo – conhecimento prévio, ou anterior – utilizado na construção do significado por parte do ouvinte constitui-se do conhecimento sistêmico e do conhecimento esquemático. O conhecimento sistêmico ou linguístico consiste no conhecimento a respeito dos aspectos semânticos, sintáticos e fonológicos do sistema linguístico. O conhecimento esquemático, ou não linguístico, por sua vez, constitui-se do conhecimento de tipo factual e sociocultural e do conhecimento procedimental, ou seja, o conhecimento de como a língua é utilizada no discurso.

Sadighi e Zare (2006) também fazem referência ao papel fundamental da *schemata* no processamento de linguagem. Eles lembram que pesquisas em leitura sustentam a ideia de que a ativação de conhecimento prévio e sua posterior aplicação ao novo insumo facilita sensivelmente o seu processamento e sua compreensão (GRAVES e COOK, 1980; HAYES e TIERNEY, 1982; STEVENS, 1982 *apud* SADIGHI e ZARE, 2006; CHRISTEN e MURPHY, 1991). Os autores não hesitam em afirmar que “a ativação do conhecimento sobre o mundo claramente apoia o processamento de língua falada” (SADIGHI e ZARE, 2006, p. 112).

Matlin (2004) define os esquemas como o conhecimento generalizado sobre uma situação ou evento e explica que eles têm a função de guiar o indivíduo na compreensão de novos eventos, formando expectativas sobre o que deveria ocorrer. Citando Markman (1999) e Shoben (1988), essa autora lembra que os esquemas são usados para explicar como as pessoas processam situações e eventos complexos, entre os quais estaria a compreensão de linguagem oral. Nesse sentido, Brown e Yule (1983), concordando com Matlin, definem *schemata* como “o conhecimento anterior organizado que nos leva a esperar ou predizer aspectos de nossa interpretação do discurso” (p. 112). Para eles, o conhecimento do ouvinte predispõe a construção de expectativas em termos de sete fatores: o falante, o ouvinte, o lugar, o tempo, o gênero, o tópico e o co-texto. Para relacionar as informações novas e os seus conhecimentos prévios, os ouvintes se utilizam de dois princípios: o princípio da analogia – as coisas serão como elas eram antes – e o princípio da mudança mínima – as coisas são o máximo possível como elas eram antes (BROWN e YULE, 1983).

Além de se coadunarem com a ideia da construção do significado pelo ouvinte – tentando explicar como ele se beneficia de seus conhecimentos prévios durante essa tarefa –, acreditamos que os conceitos de Brown e Yule (1983) também podem ser utilizados para explicar como o ouvinte supera alguns problemas ligados à compreensão que poderiam decorrer da natureza incompleta do discurso oral, em contextos de interação face a face.

Um bom exemplo é a utilização da *schemata* como base de inferência para cobrir falhas ou buracos (sons, palavras ou frases não escutadas) no discurso do falante, causados por ruídos de fundo, por exemplo, que poderiam ser causa de não compreensão se o ouvinte não pudesse lançar mão desse recurso.

Sabe-se que o discurso oral é caracterizado por falsos começos, palavras reduzidas, sotaques diferentes etc. Mais uma vez, os conhecimentos prévios do ouvinte – entre outros elementos – podem servir como base para que ele construa as inferências necessárias para construir um

significado plausível, superando vacilações. Nesse sentido, Noblitt ([s.d.]), referindo-se ao aspecto sonoro da linguagem, lembra que “longe de ser uma habilidade passiva, a compreensão oral requer a criação ativa de mensagens (entenda-se: significado) plausíveis a partir, às vezes, de insumo acusticamente incompleto” (p. 2). O autor atribui a possibilidade de lidar com esse tipo de problema ao contexto do evento de fala, ao conhecimento compartilhado pelos falantes nativos e à capacidade humana de realizar o que ele, baseado em Clark e Clark (1977), chama de análise pela síntese, que “se refere à estratégia de geração interna ou ‘sombreamento’ do que as pessoas dizem – ou fazem” (NOBLITT, [s.d.], p. 2). Dessa forma, explica o autor, o ser humano consegue, facilmente, predizer o próximo passo ou, ao menos, reduzir as possibilidades a serem consideradas.

2.2 A compreensão oral: processo interativo

A interatividade característica à CO é atribuída por Brown (2001) a dois momentos do processo: o primeiro seria a interação entre ouvinte e falante, em situações de interação face a face; o segundo seria a interação entre o cérebro e os sinais nervosos que chegam até ele carregando as informações sonoras captadas pelo ouvido. Ao chegar ao cérebro, os sinais seriam tratados através de interações com diferentes mecanismos cognitivos e afetivos. Essa interação cérebro-impulsos nervosos, que nos parece indicar, também, a natureza ativa do processo de compreensão oral, pode ser melhor compreendida face aos processamentos que, segundo Brown (2001), estariam envolvidos na compreensão de textos orais.

A primeira fase do processo, segundo esse autor, é de natureza psicomotora. Ela consiste na transformação das ondas sonoras que chegam aos ouvidos em impulsos nervosos. Esses, por sua vez, são transmitidos ao cérebro. Brown (2001), baseando-se em Clark e Clark (1977) e Richards (1983), estabelece uma série de processamentos (Quadro 3) que, segundo ele, estão envolvidos no processo de compreensão oral.

Vale ressaltar que, ainda segundo Brown (2001), exceto para o primeiro e o último processamentos citados, não há uma sequência precisa, uma vez que eles ocorrem, simultânea ou sucessivamente, em grande velocidade. Em termos neurológicos, o tempo deve ser dimensionado em termos de microssegundos.

2.3 Forma e uso comunicativo

Widdowson (1991) aprofunda-se na questão da compreensão oral, baseando-se na distinção

entre forma e uso (comunicativo) da linguagem. Em situações de interação face a face, a compreensão oral é identificada como o ato de ouvir, em detrimento de escutar, e configura-se como o aspecto receptivo da ação de conversar.

A oposição entre forma e uso (comunicativo) da linguagem define a oposição entre fala e conversa, respectivamente. O autor define fala como “a manifestação da linguagem enquanto sistemas de formas”, e a conversa como “a realização da linguagem enquanto uso na interação falada” (WIDDOWSON, 1991, p. 86). Dessa maneira, para que uma interação seja considerada uma conversa os participantes devem lidar com a sua dimensão comunicativa. Um dos elementos definidores dessa dimensão seria, exatamente, o foco na identificação e produção de frases, considerando-se, mais do que sua forma, a sua força comunicativa. Isso implica, por exemplo, a capacidade de inserir uma frase de maneira que sua força comunicativa seja coesa e coerente com o discurso que está sendo realizado naquele momento. O Quadro 3, a seguir, lista microprocessamentos inerentes a esse processo.

Quadro 3: Microprocessamentos envolvidos na compreensão oral.

O ouvinte processa o “discurso bruto” e mantém uma imagem dele na memória de curto prazo. Essas imagens consistem em: frases, orações, sentenças, marcadores coesivos, entonação, padrões de acento.

O ouvinte determina o tipo de evento de fala que está sendo processado (uma conversa, um discurso, uma propaganda de rádio etc.) e, então, “colore”, apropriadamente, a interpretação da mensagem percebida.

O ouvinte infere os objetivos do falante, considerando o tipo de evento de fala, o contexto e o conteúdo. Ele determina, por exemplo, se o falante tem a intenção de persuadir, pedir, afirmar, negar, informar, e assim por diante; ou seja, a função da mensagem é inferida.

O ouvinte acessa seus conhecimentos prévios (schemata) relevantes para um determinado contexto ou assunto. Uma grande quantidade de experiências e conhecimentos é utilizada para estabelecer associações cognitivas, com o intuito de atribuir uma interpretação plausível à mensagem.

O ouvinte atribui um sentido literal à sentença. Essa atribuição envolve um conjunto de interpretações semânticas das strings superficiais que o ouvido percebeu.

O ouvinte atribui um sentido conotativo à sentença.

O ouvinte determina se a informação deve ser retida na memória de longo ou curto prazo.

Fonte: Adaptado de Brown, 2001.

A conversa é uma ação ao mesmo tempo produtiva e receptiva, que se dá por meio dos canais auditivo e visual. O ato de dizer é o aspecto produtivo da conversa, e o ato de ouvir, como dito anteriormente, constitui o seu aspecto receptivo.

É importante ressaltar a utilização do canal visual como fonte de informações que ajudarão o participante da interação a construir sentido. Como dito anteriormente, gestos, expressões, movimentos do corpo são utilizados, juntamente com a fala, na tentativa de se dizer algo. Daí se considerar tanto o canal auditivo quanto o canal visual como canais para a realização da conversa. Complementarmente, é válido lembrar que também a CO (ouvir) não depende exclusivamente do canal auditivo, estando associada ao canal visual.

Ouvir significa, em última instância, reconhecer a função comunicativa, ou seja, a força comunicativa que cada frase assume em um dado discurso. Dizer significa produzir frases em meio a um discurso, considerando-se essa mesma força comunicativa.

Enquanto ouvir e dizer estão associados ao uso comunicativo, falar e escutar se relacionam com a produção material da linguagem. Falar está estritamente ligado ao meio auditivo: significa produzir frases sem que se considere sua força comunicativa.

Escutar é a “atividade de reconhecer que sinais enviados pelo meio auditivo constituem frases que têm uma dada significação” (WIDDOWSON, 1991, p. 87). Ouvir, por sua vez, como já explicado anteriormente, “é a atividade de reconhecer quais funções as frases têm numa interação, qual força comunicativa elas assumem enquanto amostras de uso” (WIDDOWSON, 1991, p. 87). Falar e escutar são atividades distintas e independentes, enquanto dizer e ouvir são aspectos de uma única atividade (a de conversar). Dizer implica, necessariamente, falar. Ouvir implica, necessariamente, escutar. O contrário não é verdade.

Ora, para que a intenção comunicativa seja identificada pelo participante de uma interação, é necessário que esse participante reconheça a materialidade da língua. A dimensão comunicativa da língua depende dessa materialidade.

A CO não se resume, portanto, a um mero exercício de decodificação da língua como código (SADIGHI e ZARE, 2006). Não se trata de um exercício de identificação plena de cada som e significado de cada palavra, fonema, ou outra unidade constituinte do texto-alvo. Anderson e Lynch (1988) apresentam um contraexemplo bastante elucidativo a respeito da natureza da CO: trata-se de uma concepção em que o ouvinte seria comparado a um gravador. Essa analogia sugere que, se o insumo for suficientemente alto para ser gravado e não exceder a capacidade disponível da fita, a mensagem será gravada e armazenada, e poderá ser acessada novamente

mais tarde. Ela está, portanto, mais associada à habilidade de *recall* do ouvinte, ou seja, de ele se lembrar do que ouviu, palavra por palavra.

2.4 O paradigma do gravador

O paradigma do ouvinte como gravador, segundo ainda Anderson & Lynch (1988), poderia explicar as diferentes maneiras com que os ouvintes se comportam e tratam as mensagens ouvidas, da seguinte forma:

- a. Falha na compreensão de mensagens longas: poderia ser explicada pelo fato de o gravador mental não ter espaço suficiente para fazer a gravação;
- b. Perda ou distorção da mensagem: em condições não ideais de escuta, o gravador mental poderia não ter sido capaz de fazer gravações claras;
- c. A fita – e, conseqüentemente, a mensagem – poderia se deteriorar após um longo período entre a gravação e o acesso a ela; e
- d. Diferenças individuais entre ouvintes: um ouvinte estrangeiro poderia ser considerado um gravador de baixa qualidade, o qual funcionaria bem somente sob condições ideais de escuta/gravação – mesmo assim, a gravação seria distorcida na execução. O oposto seria o ouvinte nativo adulto.

A analogia com o gravador, porém, não explica todas as características relevantes da compreensão, como discutido anteriormente. Anderson & Lynch (1988) lembram que compreender não implica, necessariamente, lembrar-se do que foi dito: pode-se memorizar a mensagem inteira, sem tê-la compreendido; da mesma forma, pode-se entender uma mensagem oral e não se lembrar exatamente de como ela foi dita, mesmo em língua materna. O fato de um estrangeiro, por exemplo, conseguir montar uma tomada em um sistema inglês a partir de instruções orais comprova que ele entendeu tais instruções. A sua habilidade de recontar as instruções, por outro lado, não comprova a sua compreensão. A diferença entre o uso de uma informação compreendida e sua repetição está no fato de que, para usar uma informação, “o ouvinte normalmente tem que interpretar o que foi dito e relacionar isso com o ambiente não

linguístico” (ANDERSON e LYNCH, 1988, p. 10), o que envolve algum tipo de processamento ativo do insumo. O fato de repetir o que foi dito não envolve tal tipo de processamento. Os autores lembram que mesmo situações de CO que requerem *recall* normalmente envolvem algum tipo de processamento do insumo.

Acreditamos termos apresentado, nesta seção, uma discussão suficientemente clara sobre a natureza da CO que justifica a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que a pressuponham como um processo complexo (MESKILL, 1996) e central na comunicação oral.

3. Ensino de compreensão oral: atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta

Underwood (1994) propõe que uma atividade de CO seja organizada em três estágios: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta. Para sugerir tal divisão, a autora se baseia na noção de que a CO consiste em um processo complexo, de natureza interativa e construtiva, conforme discutido na seção anterior.

Além disso, ela parte da ideia de que uma atividade de CO deve oferecer ao aluno oportunidade para que ele utilize sua habilidade natural de CO, ou seja, da mesma maneira que ele deverá usar em situações reais. Capra (2005), ao discutir esse mesmo *framework*, ressalta a contribuição fundamental de Underwood (1994) para a evolução da didática da CO.

Em harmonia com Capra (2005), concordamos com os pontos de vista dessa autora e, por isso, adotamos esse *framework* como referência para a estruturação de atividades e sequências didáticas de CO.

A etapa de pré-escuta, como o próprio nome indica, é composta por atividade(s) executada(s) antes do contato com o texto-alvo oral. Seu objetivo é ativar ou fornecer conhecimentos sobre esse texto, antecipando informações referentes ao tema, aos participantes, a aspectos culturais e, também, antecipando vocabulário e elementos de sintaxe. Essa etapa tornará a experiência de CO, proposta na atividade, mais próxima de uma experiência real, na medida em que dará ao ouvinte suporte para que consiga utilizar habilidades que, normalmente, utiliza em situações de CO em sua língua materna. Segundo a autora, muito raramente o ouvinte confronta um texto oral sem ter expectativas sobre o que vai ouvir, e vale lembrar que tais expectativas serão comparadas pelo ouvinte com as informações novas advindas do texto. Essa estratégia o ajudará na tarefa de construir sentido a partir daquele texto.

A etapa da escuta contém atividades que serão desenvolvidas exatamente durante a escuta do texto-alvo. O seu objetivo é, mais uma vez, ajudar o aprendiz não nativo a aprender a aplicar as habilidades utilizadas na CO, ou seja, aquelas que ele já tem e usa quando ouve em língua materna. A autora lembra que o intuito é guiar o aluno pelo texto, auxiliá-lo no desenvolvimento de suas habilidades para construir sentido a partir da língua falada, e não submetê-lo a testes de compreensão oral.

Em suas explicações sobre a etapa de escuta, Underwood (1994) focaliza como habilidades necessárias para a CO – e que, portanto, merecem ser praticadas nas atividades feitas durante a escuta – apenas a predição (micro), a comparação (de informação nova e expectativas) e a interpretação. A autora explica que, durante a escuta do texto, o ouvinte, simultaneamente, faz microprevisões – ou seja, prevê quais palavras ou ideias seguirão imediatamente ao que acaba de ouvir –; faz comparações entre o que acaba de ouvir e o que havia previsto; e faz interpretações das informações novas que está ouvindo, o que gera novas expectativas.

Enfim, a etapa de pós-escuta é realizada depois das atividades feitas durante a escuta. Seus objetivos são checar a compreensão dos estudantes; levantar, repetir e explicar os pontos problemáticos do texto (ou seja, que tenham prejudicado a compreensão dos aprendizes e que, por isso, não tenham ficado claros para eles); dar aos aprendizes oportunidade para reverem o comportamento e as atitudes dos participantes do texto oral; e dar-lhes oportunidade de se colocarem em relação ao texto, ou seja, de expressarem sua opinião.

Buscando a melhor compreensão do perfil das atividades de cada etapa, reunimos, no Quadro 4, apresentado a seguir, algumas sugestões de atividades que, de acordo com Underwood (1994), poderiam ser utilizadas nos estágios de pré-escuta, escuta e pós-escuta.

Quadro 4: Atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta

Pré-escuta	Escuta	Pós-escuta
Observar imagens;	Introduzir ou checar itens em imagens;	Role-play;
Ler um texto introdutivo;	Identificar imagens;	Trabalhos escritos: resumos, respostas escritas;
Ler perguntas de um questionário (que serão respondidas enquanto se escuta o texto);	Escolher as imagens que indicam a sequência certa de uma história;	Preenchimento de formulários;
Levantar listas de itens, pensamentos, ideias, sugestões etc.;	Colocar imagens em ordem;	Jigsaw;
Etiquetar desenhos ou parágrafos com títulos ou termos;	Desenhar;	Atividades de problem-solving e decision-making;
Etiquetar desenhos ou parágrafos com títulos ou termos;	Cumprir ações;	Estabelecimento do modo, atitude e comportamento dos interlocutores do texto;
Completar um gráfico;	Seguir ou traçar uma rota;	Identificação da relação entre os interlocutores do texto;
Formular previsões ou hipóteses;	Completar gráficos, tabelas ou formulários;	Entre outras.
Prever a linguagem que será ouvida no texto;	Marcar como verdadeiro ou falso;	
Debater informalmente em grupo;	Etiquetar desenhos ou parágrafos com títulos ou termos;	
Entre outras.	Completar espaços;	
	Entre outras.	

Fonte: Adaptado de Underwood, 1994.

4. Metodologia de pesquisa

Em nossa pesquisa identificamos, descrevemos e avaliamos as técnicas relativas à compreensão oral, disponibilizadas nos softwares que compõem o nosso *corpus*. Utilizamos como instrumento de avaliação uma lista de checagem, de nossa autoria, cujos itens apontam para características que consideramos essenciais em materiais informatizados para o ensino de CO visando à comunicação. A lista de checagem completa pode ser vista no Apêndice A.

Nas seções seguintes apresentaremos os resultados de nossa avaliação no que diz respeito aos itens 2 a 5 da lista de checagem. Como anunciado na introdução deste artigo, trata-se dos itens que apontam para a questão da organização dos percursos didáticos de compreensão oral nas fases de pré-escuta, escuta e pós-escuta, proposta por Underwood (1994).

5. Resultados da avaliação

Dentre os softwares avaliados – a saber: os cursos de língua italiana *Q-express: italiano*; *Dentro l'italiano*; *Talk to me: italiano*; e *Italicon: corso di italiano per stranieri* –, o curso *Italicon* é o único que organiza suas atividades de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta. Ressalta-se que em todas as fases cumprem-se papéis característicos, como discutido na seção 3.

Nas seções subseqüentes apresentaremos e discutiremos nossa avaliação a esse respeito. Apresentaremos, ainda, nossas conclusões e propostas de percursos didáticos. Os comentários estão focalizados apenas no curso *Italicon*.

5.1 Da estruturação da atividade de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta

A atividade de pré-escuta do módulo *ASCOLTO* do curso *Italicon* cumpre o seu papel na medida em que antecipa, claramente, o tema do texto-alvo. Ela apresenta quatro textos sobre a questão da doação de sangue. De fato, esse é o tema do texto-base da unidade.

Os textos dos exercícios são apresentados fora de ordem, e cada texto pertence a um exercício: a tarefa do aluno é reorganizá-los. A Figura 2 mostra uma parte de um desses exercícios.

Figura 2: *Italicon*: atividade de pré-escuta



Fonte: Arquivo do autor.

Ainda sobre a atividade de pré-escuta, notamos que os autores não mantiveram os traços visuais que caracterizam o gênero dos textos escolhidos para a atividade de pré-escuta. Trata-se de textos tirados de panfletos. Como mostra a Figura 2, os textos foram reformatados.

A atividade de escuta, ainda do módulo *ASCOLTO* do curso *Italicon*, também cumpre o seu papel de atividade de audição. Ela é composta de três exercícios que demonstram uma tentativa de guiar o aluno na compreensão do texto, ao invés de apenas tentar testá-la.

O primeiro exercício (Figura 3) tem como objetivo a escuta do texto e a resposta a questões de múltipla escolha sobre esse texto. O cuidado ao tentar guiar o aprendiz na compreensão do texto pode ser verificado no fato de que a cada pergunta do questionário estão associadas apenas as partes do texto em que as respostas poderão ser encontradas. Os respectivos trechos são acessíveis pelos botões *ASCOLTA*, que se encontram ao lado de cada questão (Figura 4).

Figura 3: *Italicron*: tela 2, parte inicial da atividade de escuta



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 4: *Italicron*: tela 2, parte final da atividade de escuta



Fonte: Arquivo do autor.

O segundo exercício propõe um preenchimento de lacunas a partir da reescuta do texto. Como podemos ver na Figura 5, não há um padrão de escolha para as palavras que devem ser preenchidas. A atividade tem como foco o reconhecimento de formas do Italiano, presentes no texto, mas também não se restringe a apenas testar se o aluno compreendeu ou não as formas. Esse cuidado está do fato de ele poder ouvir o texto quantas vezes precisar para cumprir a atividade. Notamos que, no próprio enunciado da atividade, o aluno é conscientizado sobre essa possibilidade. Na Figura 5 podemos observar a frase exata da instrução: “você pode escutar o texto quantas vezes quiser”.

Figura 5: *Italcon*: tela 3, atividade de escuta



Fonte: Arquivo do autor.

O exercício 3 caracteriza-se, também, como um exercício de preenchimento de lacunas. O seu foco, no entanto, é o reconhecimento das formas do imperativo presentes no texto (Figura 6). Mais uma vez, vemos o botão *ASCOLTA*, que permite acesso irrestrito ao texto oral e marca, segundo nossa análise, uma preocupação em guiar o aluno à compreensão, e não em apenas testá-la.

Figura 6: *Italcon*: atividade de escuta, preenchimento de lacunas 2



Fonte: Arquivo do autor.

Por fim, as atividades de pós-e no imperativo e acrescentando os pronomes necessários.

Figura 7: *Italcon*: atividade de pós-escuta



Fonte: Arquivo do autor.

6. Aprofundamento da análise e sugestões de design

A organização das atividades de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta mostra preocupação em oferecer ao aprendiz oportunidade de experienciar a CO de maneira mais condizente com a CO em situações reais, incluindo situações de interação face a face, ao mesmo tempo em que considera a natureza interativa da CO.

De fato, as atividades de pré-escuta têm como meta principal acionar os esquemas do leitor relativos ao texto-alvo, e fixar os objetivos de CO para a escuta do texto. Sabemos que em situações reais de CO o ouvinte constrói o significado do texto que escuta não só a partir das informações ali presentes, mas também a partir do seu conhecimento anterior. Esse ouvinte, além disso, dificilmente se aventura na empreitada da compreensão de um texto oral sem ter uma meta ou um objetivo relacionado à escuta daquele texto. Dessa maneira, durante uma conversação, por exemplo, o ouvinte poderá considerar apenas as informações que lhe interessam para cumprir seus objetivos de escuta.

Cabe às atividades de escuta oferecer ao aluno meios para aprender a explorar o texto oral com o qual está lidando e para que tenha sucesso na sua compreensão. Não é, portanto, tarefa da atividade de escuta testar a compreensão do aprendiz, mas, sim, ensiná-lo a compreender textos orais.

As atividades de pós-escuta, por sua vez, têm como meta principal rever os pontos mais problemáticos do texto escutado, conscientizando o aprendiz sobre tais pontos, e oferecer-lhe meios para expandir seus conhecimentos sobre a língua-alvo.

Gostaríamos de avaliar, portanto, como positivo o fato de a unidade de CO do curso que analisamos – *Italicon* – organizar suas atividades de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta.

Acreditamos que tal escolha auxilia no desenvolvimento da habilidade de CO em interações face a face, na medida em que guia o aluno em prática que lhe permitirá o desenvolvimento de habilidade que será usada em qualquer situação real de escuta, inclusive nas próprias interações face a face.

As explicações das atividades a serem realizadas durante a escuta – o que fornece objetivos de escuta para o aprendiz – poderiam ser feitas, no módulo de CO do curso *Italicon*, durante a pré-escuta, mas isso não acontece.

As suas atividades de pré-escuta trabalham a antecipação dos assuntos do texto, o que, de fato, estimula a ativação dos esquemas do aprendiz sobre ele. Observamos, contudo, que a

atividade de pré-escuta não estimula o aluno à criação consciente de hipóteses sobre o texto. Acreditamos que a atividade de pré-escuta seria mais rica se cumprisse, também, essas duas tarefas: tanto a de fornecer ao aluno, com clareza, seus objetivos de escuta, e a de exercitar a formulação consciente de hipóteses sobre o texto-alvo.

A respeito dessa formulação consciente de hipóteses, sugerimos a adaptação de técnicas que consideramos tradicionais, com o cuidado de não desperdiçar os recursos que o meio informatizado disponibiliza.

A Figura 8 mostra uma sugestão de atividade de pré-escuta que apresenta elementos cujo foco é auxiliar o aluno no levantamento consciente de hipóteses sobre o texto que deverá ser ouvido *a posteriori*, ou seja, o texto-alvo da unidade. Utilizamos a técnica de fazer perguntas abertas ao aluno sobre temas relacionados ao texto-alvo, de modo a acionar sua *schemata*, sendo que uma delas contextualiza o texto e pergunta diretamente ao aluno o que ele espera ouvir.

O texto-alvo, intitulado *I diritti di tutti*,¹ consiste em um diálogo em que Monica relata a Dario sua experiência de se deslocar em uma cidade turística italiana, acompanhando um amigo, portador de necessidades especiais, que precisa de uma cadeira de rodas para se locomover.

Durante o diálogo, ela aponta as dificuldades pelas quais passou, e ambos expõem suas opiniões sobre a questão da adaptação das cidades para esse tipo de demanda, ou seja, para a facilitação da locomoção de cadeirantes e demais portadores de necessidades especiais.

1 Elaboramos esta atividade a partir do texto *I diritti di tutti*, disponibilizado em Leone (2004).

Figura 8: Sugestão de atividade de pré-escuta interativa – protótipo

The screenshot shows a web browser window with the title "I diritti di tutti". The page content is as follows:

I diritti di tutti

1) Dove abiti? Nella tua città è facile circolare per una persona disabile? Ci sono molte barriere architettoniche?

[Text input field] [Dicas] [Salva]

2) Secondo te, le città italiane sono preparate per la circolazione dei disabili?

[Text input field] [Salva]

3) Nel dialogo che ascolterai, Monica racconta a Dario la sua esperienza di aver accompagnato un disabile che cammina con una sedia a rotelle in una città turistica. Secondo te, con è andata la cosa? Hanno trovato difficoltà? Quali? Descrivi almeno 3.

[Text input field] [Dicas] [Salva]

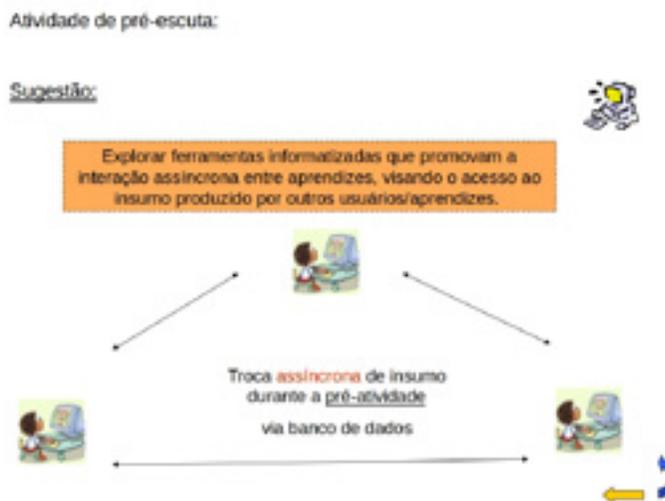
Fonte: Arquivo do autor. Adaptado de Souza (2009).

As perguntas 1 e 2 têm com objetivo principal estimular os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o assunto. A pergunta 3 tem por objetivo incentivar o aluno a levantar hipóteses diretas sobre o texto.

Juntamente com as perguntas 1 e 3 estão disponibilizados dois botões. O botão SALVAR, colocado também na pergunta 2, permite que o aprendiz grave suas respostas. O botão DICAS permite que o aprendiz tenha acesso aleatório a respostas de outros aprendizes. O objetivo da função acionada pelo botão DICAS é permitir que o aluno entre em contato com o insumo produzido por outros aprendizes – ou seja, suas respostas às mesmas perguntas –, tendo como resultado a possibilidade de aquisição de vocabulário, estruturas, elementos relacionados ao tema em discussão, entre outras vantagens.

Com isso, nossa meta foi incentivar com as perguntas a ativação de conhecimentos prévios do aprendiz, e ampliar ou formar, com a função dicas, sua *schemata*, por meio da interação assíncrona com outros aprendizes. A Figura 9, a seguir, apresenta, em um nível mais abstrato, nossa sugestão de estratégia para promover a troca de informações entre aprendizes/usuários de softwares didáticos durante uma atividade de pré-escuta.

Figura 9: Atividade de pré-escuta: estratégia para ambientes informatizados



Fonte: adaptado de Souza (2009).

Consideramos que essa ampliação ou formação de *schemata* deverá auxiliar o aprendiz não só na compreensão do texto-alvo da unidade, mas também lhe será útil quando se deparar com textos orais em situações reais que tratem do mesmo assunto.

Com relação, ainda, à atividade de pré-escuta do módulo de CO do curso *Italicon*, consideramos negativa a falta dos traços visuais do gênero panfleto a que pertencem os textos ali presentes. A nosso ver, essas características poderiam ser utilizadas, por exemplo, como elemento base para discussões sobre a noção de gênero e poderiam ainda ser expandidas para os textos orais.

Conscientes dessa noção, os aprendizes poderiam ter mais argumentos para se basearem, por exemplo, na descoberta e utilização de estratégias de CO, em qualquer contexto.

7. Conclusões

Dos quatro softwares que compõem o *corpus* desta pesquisa – *Q-express: italiano*; *Dentro l'italiano*; *Talk to me: italiano*; e *Italicon: corso di italiano per stranieri* –, apenas o curso *Italicon* se preocupa em organizar suas atividades de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta.

Avaliamos esse aspecto como positivo.

Percebemos que as atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta do curso *Italicon* são coerentes com as características de cada fase apontadas por Underwood (1994), conforme discutido nas seções 3 e 6 deste artigo.

Referências

- ANDERSON, A.; LYNCH, T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2.ed. New York: Longman, 2001, apud SADIGHI, F; ZARE, S. Is Listening Comprehension Influenced by the Background Knowledge of the Learners?: A Case Study of Iranian EFL Learners. In *The linguistic Journal*, v. 1, n. 3: 110-126, 2006.
- http://www.linguistics-journal.com/November_2006_fs&sz.php Acesso: 24/04/2007.
- BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CAPRA, U. *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*. Roma: Carocci, 2005.
- CHRISTEN, W. L.; MURPHY, T. J. *Increasing comprehension by activating prior knowledge*. *ERIC Digest # 61*. Bloomington, 1991. In *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication*. (ERIC Document Reproduction Service N. ED 328885).
- CLARK, H. H.; CLARK, E. V. *Psychology and Language: An introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- DENTRO L ITALIANO. Versão 4.0. Didael, 2007.
- http://www4.didael.it/dit4/dit4_italica_07/it/set_ing.htm Acesso: 20/07/2007.
- EIRAS, P. R. S. *A concepção de leitura em livros de inglês instrumental: uma prática do cotidiano escolar*. 2004. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras (FALE), Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- GRAVES, M.; COOK, C. Effects of previewing difficult short stories for high school students. In *Research on Reading in Secondary Schools*, 6: 38-54, 256-280, 1980.
- HAYES, D.; TIERNEY, R. Developing readers' knowledge through analogy. In *Reading Research Quarterly*, v. 17, n. 2: 256-280, 1982.
- ITALICON, curso di italiano per stranieri. Icon (Italian Culture on the Net), 2007.
- <http://www.italicon.it/segreteria/demoroma3light/index.htm> Acesso: 20/07/2007.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, apud EIRAS, P. R. S. *A concepção de leitura em livros de inglês instrumental: uma prática do cotidiano escolar*.

2004. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras (FALE), Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

LEONE, P. *Attività di Ascolto*. Recanati, Itália: ELI, 2004.

MARKMAN, A. B. *Knowledge representation*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.

MATLIN, M. W. *Psicologia cognitiva*. 5. ed. Trad. Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MESKILL, C. Listening Skills Development Through Multimedia. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*. 1996, v. 5, n. 2, p. 179-201.

<http://www.cfv.org/caai/nadh166.pdf> Acesso: 24/04/2007.

NOBLITT, J. S. *Cognitive Approaches to Listening Comprehension*. (s.d.) <http://www.unc.edu/cit/iat-archive/publications/noblitt/noblitt3.html> Acesso: 20/11/2005.

Q-EXPRESS, italiano. Curitiba: Positivo Informática, (s.d.). 1 CD-ROM.

RICHARDS, J. C. Listening Comprehension: Approach, design, procedure. In *TESOL Quarterly*, 17: 219-239, 1983.

ROST, M. *Introducing Listening*. New York: Pinguin Books, 1994.

SADIGHI, F.; ZARE, S. Is Listening Comprehension Influenced by the Background Knowledge of the Learners?: A Case Study of Iranian EFL Learners. In *The linguistic Journal*, v. 1, n. 3: 110-126, 2006.

http://www.linguistics-journal.com/November_2006_fs&sz.php Acesso: 24/04/2007.

SHOBEN, E. J. The representation of knowledge. In MCTEAR, M. (ed.). *Understanding cognitive science*. New York: Wiley, 1988, p. 102-119.

SOUZA, R. F. Atividades de compreensão oral para o ensino de LE mediado por computador: (re) pensando o desenho. In *Simpósio Nacional de Letras e Linguística - SILEL*, 12, 2009 e *II Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 2, 2009, Comunicação oral: *Anais*. Uberlândia, 2009.

SOUZA, R. F. *Avaliação de softwares para o ensino de línguas: foco na compreensão oral*. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

STEVENS, K. Can we improve reading by teaching background information? In *Journal of Reading*, 25: 326-329, 1982, apud SADIGHI, F.; ZARE, S. Is Listening Comprehension Influenced by the Background Knowledge of the Learners?: A Case Study of Iranian EFL Learners. In *The linguistic Journal*, v. 1, n. 3: 110-126, 2006.

http://www.linguistics-journal.com/November_2006_fs&sz.php Acesso: 24/04/2007.

TALK TO ME, italiano. Montigny-le-Brettonneux (France): Auralog, (s.d.). 1 CD-ROM.

UN DERWOOD, M. *Teaching Listening*. 4. ed. New York: Longman, 1994.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

Apêndice A – Lista de checagem completa – SOUZA (2007)

Lista de checagem – Parte A

-
1. O material oferece atividades específicas de CO?

 2. As atividades são estruturadas em pré-escuta, escuta e pós escuta?

 3. Se presentes, as atividades de pré-escuta visam ativar esquemas e/ou antecipar elementos do texto relacionados ao texto-alvo (aspectos culturais, tema, participantes, estruturas ou funções linguísticas)?

 4. Se presentes, as atividades de escuta visam guiar o aluno na compreensão do texto, ao invés de testar a sua compreensão?

 5. Se presentes, as atividades de pós-escuta visam checar a compreensão dos estudantes, levantar, repetir e explicar os pontos problemáticos do texto e/ou ampliar conhecimentos sobre elementos da língua-alvo?

 6. O material oferece atividades que tentam refletir objetivos de CO do mundo real?

 7. As atividades apresentam instruções simples, claras e precisas?

 8. Qual tipo de *feedback* automático as atividades fornecem durante a atividade de CO (genérico, situado, estratégico)?

 9. O material apresenta atividades que trabalham estratégias de CO?

 10. O material apresenta atividades que informam, de alguma maneira, o aprendiz sobre as possíveis dificuldades de CO em língua estrangeira?

 11. O material apresenta atividades que identificam, ressaltam e informam, de alguma maneira, as dificuldades de CO do aprendiz, de modo a conscientizá-lo das mesmas?

 12. A atividade informa o aprendiz sobre – ou o incentiva a buscar em fontes externas – as estratégias que ele poderia utilizar para suprir suas próprias dificuldades de CO?

 13. O material apresenta atividades de CO que utilizam vídeo?

 14. Em caso de utilização de vídeo, as imagens condizem com o texto? As expressões faciais e corporais dos interlocutores condizem com o que está sendo dito?

 15. Em caso de utilização de vídeo, o aluno é incentivado ou guiado a lançar mão das imagens e/ou expressões corporais e faciais dos interlocutores para construir sentido?

 16. O material apresenta atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer funções comunicativas de sentenças, de acordo com situações, participantes e objetivos?

-
17. O material oferece redundância de informações de elementos dos textos orais de base?
-
18. O material oferece atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais da língua-alvo e os seus papéis na veiculação da informação?
-
19. O material oferece atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer sentido literal e implícito?
-
20. O material apresenta textos orais diversificados?
-
21. Qual tipo de atividades de CO o material apresenta: ascendente, descendente ou interativa?
-
22. O material oferece atividades que estimulam o aprendiz a buscar conhecimentos sobre a língua-alvo fora do software?
-

Lista de checagem – Parte B

-
1. O material oferece atividades de CO que exploram situações de interação face a face?
-
2. As atividades são estruturadas em pré-escuta, escuta e pós-escuta?
-
3. As atividades apresentam objetivos típicos desse contexto de interação face a face?
-
4. Nas atividades são trabalhadas estratégias de CO?
-
5. Nas atividades são trabalhadas possíveis dificuldades de CO específicas desse tipo de interação?
-
6. Os textos apresentados nas atividades reproduzem características típicas de discursos orais em interação face a face (velocidade típica, falsos começos, repetições, hesitações etc.)?
-
7. Nas atividades o aprendiz é incentivado e auxiliado a reconhecer funções comunicativas de sentenças, de acordo com situações, participantes e objetivos?
-
8. Nas atividades o aprendiz é incentivado e auxiliado a reconhecer sentido literal e implícito?
-
9. As atividades ajudam o aprendiz a reconhecer formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais do discurso oral em interações face a face e os seus papéis na veiculação da informação?
-
10. As atividades utilizam vídeo? As expressões corporais e faciais dos interlocutores condizem com o que está sendo dito?
-
11. Nas atividades o aprendiz é incentivado a lançar mão das expressões corporais e faciais dos interlocutores para construir sentido?
-

ESTRATÉGIAS DE CORTESIA NO ATO DE FALA DA RECUSA A PEDIDOS: UMA INVESTIGAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO ITALIANO

BRUNO NEVES RATI DE MELO ROCHA*

MELISSA COBRA TORRE**

HELIANA MELLO***

RESUMO: O artigo analisa estratégias de cortesia no ato de fala da recusa a pedidos em português brasileiro e italiano. Os resultados apontam a relevância do ensino de aspectos pragmáticos a estudantes de LE.

PALAVRAS-CHAVE: cortesia; atos de fala; recusa; pedido.

ABSTRACT: *L'articolo discute alcune strategie di cortesia nell'atto linguistico del rifiuto a richieste nel portoghese brasiliano e nell'italiano. I risultati indicano l'importanza dell'insegnamento di aspetti pragmatici agli studenti di lingua straniera.*

PAROLE CHIAVE: *cortesia; atti linguistici; rifiuto; richiesta.*

ABSTRACT: *This paper analyzes courtesy strategies to be found in speech acts of refusal of requests in Brazilian Portuguese and Italian. The results point towards the relevance of the teaching of pragmatic aspects to students of foreign languages.*

KEYWORDS: *politeness; speech acts; refusal; request.*

* Doutorando em Linguística (UFMG).

** Doutoranda em Estudos Literários (UFMG).

*** Docente UFMG.



1. Introdução¹

O presente trabalho tem como objetivo investigar *estratégias de cortesia* do português brasileiro e do italiano. Como as estratégias de cortesia constituem em si um campo muito vasto e complexo, propõe-se aqui o recorte metodológico de se estudar as estratégias envolvidas no *ato de fala da recusa a pedidos*² nas línguas em questão.

Estudos de naturezas diversas apontam a relevância de aspectos pragmáticos na interação interpessoal e intercultural (CELCE-MURCIA, 2001; CLYNE, 1994; WIERZBICKA, 1991). Celce-Murcia (2001) ressalta a importância de aspectos pragmáticos para que a comunicação seja bem sucedida e lembra que o ensino de língua estrangeira deve pautar-se na apropriação de formas gramaticalmente corretas, bem como de elementos socioculturais da língua em estudo. O

1 Este trabalho é segmento de uma pesquisa mais ampla, envolvendo, além das línguas citadas, o inglês norte-americano. A pesquisa como um todo faz parte do projeto C-ORAL-BRASIL, financiado pelas entidades CNPq, FAPEMIG, UFMG e Banco Santander.

2 Para a teoria dos atos de fala, vide Austin (1962).

European Qualification Framework (EQF - COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, 2005) posiciona-se de forma semelhante, colocando, ao lado de competências gramaticais, a necessidade de saber se comportar em diversos contextos sociais e culturais. O EQF ressalta ainda que o falante de uma língua deve mostrar-se interessado na interação com seus interlocutores, mantendo uma atitude curiosa e um diálogo crítico e construtivo (COMISSÃO EUROPEIA, 2008). Nesse contexto, a cortesia constitui um aspecto de grande importância, uma vez que é um fenômeno fortemente cultural e lida com estratégias de mitigação de possíveis tensões entre os interlocutores.

Para uma melhor compreensão do trabalho, segue uma breve explanação do fenômeno da cortesia, à maneira de Mariottini (2007) e Brown e Levinson (1987).

Segundo Mariottini, “por ‘cortesia’ se entendem todas aquelas estruturas recorrentes na língua escrita e falada que manifestam um comportamento comunicativo cooperativo e respeitoso” (2007, p. 9, tradução nossa)³. A cortesia, portanto: a) é uma estratégia linguística, e b) é usada, genericamente, em situações que possam gerar tensões entre os interlocutores. Brown e Levinson (1987) oferecem um modelo teórico que permite compreender um pouco mais o problema.

Os estudos desses autores postulam a existência de um falante ideal dotado de uma característica denominada *face* e da capacidade de produzir enunciados fluentes. A face de cada falante corresponde ao seu desejo de agir sem obrigações e impedimentos (*face negativa*) e à vontade de ter sua autoimagem estimada e preservada pelas outras pessoas (*face positiva*). Os autores notam, ainda, que certos atos são intrinsecamente ameaçadores de face. É esse o caso dos atos de *pedido* e de *recusa a um pedido*, que serão agora analisados.

No momento de sua enunciação, o pedido: a) ameaça necessariamente a face negativa da pessoa a quem ele foi feito, uma vez que esse indivíduo tem seu âmbito de ação limitado; b) ameaça em potencial a face positiva de quem o realizou, considerando o possível incômodo causado pelo ato.

A recusa a um pedido sem oferta de reparação, por sua vez: a) ameaça a face negativa do interlocutor (a pessoa que realizou o pedido recusado), uma vez que sua vontade não será levada a cabo; b) preserva a face negativa do enunciador, que não terá seu campo de ação limitado; c1) pode ameaçar a face positiva do enunciador, caso fique explícito que a recusa se deve, por exemplo, a limitações pessoais; c2) pode ameaçar a face positiva do enunciador, no caso, por exemplo, do incômodo causado pelo ato ser de alguma forma explicitado ou reafirmado.

3 “[C]on ‘cortesia’ si indicano tutte quelle strutture ricorrenti nella lingua scritta e parlata che manifestano un comportamento comunicativo cooperativo e rispettoso” (MARIOTTINI, 2007, p. 9).

É justamente esse jogo de preservação e ameaça de faces que motiva o uso de diferentes estratégias de cortesia, de modo a preservar as relações sociais na interação. A forma com que as culturas brasileira e italiana reagem a essas circunstâncias em contextos sociais e interacionais diversos foi analisada de acordo com uma metodologia que será exposta na próxima seção.

2. Metodologia

Sob influência de Beebe e Takahashi (*apud* WOLFSON, 1989), que operaram uma investigação comparando o ato da recusa entre americanos e japoneses, o presente trabalho foi baseado na elaboração, aplicação e análise de questionários.

Os questionários apresentam situações comunicativas nas quais o informante deve recusar a um pedido podendo escolher uma entre cinco opções de resposta que lhe são oferecidas. As estratégias de cortesia resultam da escolha de um perfil de resposta em função das características contextuais da interação. Oferecendo situações comunicativas variadas e um padrão fixo de respostas que compreenda diferentes estratégias de cortesia, é possível compreender como cada situação condiciona a escolha das respostas.

Aspectos tocantes à elaboração das perguntas, elaboração das respostas, seleção dos informantes e aplicação dos questionários serão tratados a seguir.

2.1 Elaboração das perguntas

As situações comunicativas presentes no questionário foram construídas com base em fatores que pudessem causar diferenças significativas nas estratégias de cortesia de brasileiros e italianos⁴. Foram três os fatores escolhidos inicialmente para compor as perguntas: a *formalidade* da situação⁵, a *relação de idade* entre os interlocutores e a *relação hierárquica* entre os mesmos. A *formalidade* da situação poderia ser *alta*, *média* ou *baixa*. No eixo da relação de *idade*, o informante poderia ser *mais velho*, *da mesma idade* ou *mais novo* que seu interlocutor. Em relação à *hierarquia*, o informante poderia ser *superior*, ter a *mesma posição hierárquica* ou ser *subordinado* ao interlocutor. Para que o questionário apresentasse todas as combinações possíveis em cada um dos três níveis de formalidade, hierarquia e idade, fizeram-se necessárias

4 O grupo de pesquisa é composto por linguistas brasileiros e italianos, garantindo uma competência pragmática plena em ambas as línguas.

5 Neste trabalho considerou-se a formalidade como um continuum que percorre situações interacionais com convenções menos flexíveis entre seus participantes e situações com convenções mais rígidas. O lugar em que ocorre a interação e a relação social entre seus participantes são alguns dos elementos que ajudaram a delinear a formalidade das situações comunicativas do questionário. Um encontro com um desconhecido em uma boate foi considerado uma situação de baixa formalidade. Uma conversa com um funcionário da empresa durante o horário de almoço foi considerada como formalidade intermediária. Uma reunião de trabalho foi considerada formal. Ainda assim, deve-se notar que esse constitui um fator cuja conceituação é mais problemática em relação aos demais.

27 questões, que foram divididas em dois questionários (questionários A e B)⁶. Dessa forma, cada modelo podia ser respondido em aproximadamente 15 minutos, evitando o desinteresse dos informantes e, portanto, a baixa fidedignidade em suas respostas.

Mais tarde, julgou-se importante avaliar também se a estratégia de cortesia dependia da presença ou ausência de *relação profissional* no ato da recusa⁷. Esse quarto fator apresentava, diferentemente dos demais, somente dois níveis (relação profissional *presente* ou *ausente*) e foi adicionado sem que o número de situações comunicativas do questionário fosse alterado. Isso foi feito por meio de pequenas adaptações nas situações comunicativas já existentes para que 13 delas tivessem relação profissional presente e 14, ausente. Como consequência, não há todas as combinações possíveis entre os dois níveis de relação profissional e os três níveis dos demais fatores.

Nas situações comunicativas, os três primeiros fatores são explicitados por meio de índices lexicais tais como “mais velho” (para o fator *idade*), “seu chefe” (para *hierarquia*) e “reunião da empresa em que trabalha” (para *formalidade*). A presença ou ausência de *relação profissional*, por sua vez, é determinada pelo fato de o favor pedido pelo subordinado estar diretamente relacionado às competências e deveres do informante (no caso, a competência e o dever de determinar o horário de trabalho do subordinado). A seguir, a questão 5 do *Questionário A*⁸, na qual podem ser observados os fatores supracitados:

Você está em uma *reunião da empresa em que trabalha* e um *subordinado, da sua idade*, te diz: “Caso seja possível, eu gostaria de alterar o meu turno”. Concordando com isso, vocês passariam a trabalhar no mesmo horário. Você não quer, pois o desempenho desse funcionário não é bom. Sendo assim, você responde: ...

Como pode ser observado, na elaboração das perguntas, considerou-se importante explicitar o motivo pelo qual o informante deveria recusar o pedido feito pelo seu interlocutor. Em todos

6 Essa escolha fez com que fosse duplicado o número de informantes da pesquisa, como poderá ser atestado adiante.

7 É fundamental notar a diferença entre relação profissional **no pedido** e relação profissional **entre os participantes**. O fator em questão mede a existência de relação profissional **no pedido**. O exemplo a seguir ajuda a esclarecer essa distinção: se um caixa de banco encontra seu superior em seu escritório e esse lhe pede algum favor que esteja diretamente relacionado ao trabalho (como, por exemplo, participar de uma reunião após o expediente), há relação profissional envolvida no ato de fala do pedido. Como contraexemplo, pode-se imaginar a mesma situação, com a diferença que o chefe pede para o subordinado comprar-lhe um café com leite. Nesse caso, existe relação profissional entre os participantes e ela pode exercer influência sobre o comportamento do subordinado. No entanto, assim como o pedido em questão não está relacionado **aos deveres do subordinado enquanto tal**, não há relação profissional envolvida **no ato do pedido**. Sendo assim, é possível que se tenha uma situação na qual o informante trabalha com seu interlocutor e, ainda assim, não haja relação profissional envolvida na recusa.

8 Os grifos não fazem parte da versão original do questionário e foram inseridos para facilitar a identificação dos índices lexicais mencionados.

os casos, eram motivos que poderiam de alguma forma prejudicar a face positiva – ou seja, a boa imagem – do informante ou de seu interlocutor. No caso em questão, o motivo da recusa ameaça a face positiva do interlocutor, mas ao longo do questionário encontram-se igualmente exemplos em que o motivo ameaça a face positiva do informante. Esse elemento exige particular atenção, pois se relaciona diretamente com as estratégias de cortesia adotadas por cada cultura. É o motivo da recusa que garante a possibilidade de verificar se, em uma situação em que o informante deve potencialmente ameaçar a face positiva do interlocutor ou a sua própria, o variar dos graus de *formalidade, hierarquia, idade e relação profissional* gera estratégias diferentes de cortesia.

2.2 Elaboração das respostas

A teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962) prevê que um mesmo ato ilocutivo possa ser realizado por meio de incontáveis atos locutivos, o que faz com que seja inviável fornecer ao informante todas as formas de se manifestar a recusa a um pedido. Esse quadro torna-se ainda mais complexo levando-se em conta as formas diretas e indiretas⁹ de se realizar o ato em questão e a possibilidade da recusa ser composta por mais de um ato de fala – ou seja, por mais de um enunciado¹⁰ –, tratando-se de um macroato (VAN DIJK, 1977). Todavia, o foco da pesquisa não é explorar as possibilidades de se manifestar um ato de fala, mas sim as estratégias de cortesia preferidas por cada cultura em cada tipo de situação comunicativa. Destarte, levando-se em conta a tendência das culturas brasileira e italiana de realizar a recusa a um pedido explicitando o motivo da recusa¹¹, foram selecionados cinco macroatos compostos de duas partes: a primeira denominada *tipo de resposta*, na qual o informante realiza a recusa, e a segunda chamada *justificativa*, na qual o informante oferece ao interlocutor uma justificativa para não realizar o pedido. Esses macroatos, que espelham cinco diferentes estratégias de cortesia, podem ser observados a seguir:

- (a) recusa direta + justificativa verdadeira
- (b) recusa atenuada + justificativa verdadeira
- (c) recusa direta + justificativa falsa
- (d) recusa atenuada + justificativa falsa
- (e) pedido de desculpas + justificativa indiferente

9 Para atos de fala diretos e indiretos, vide Searle (1976 e 1979).

10 Para uma definição de enunciado e sua relação com a locução, vide Cresti (2000).

11 Segundo a competência pragmática dos pesquisadores, a recusa a um pedido sem a explicitação do motivo da recusa teria, nas culturas brasileira e italiana, um potencial demasiadamente grande de ameaçar a face positiva de quem realiza o ato, não constituindo uma estratégia usual em ambas as línguas.

Para efeito de comparação, seguem o enunciado e as possíveis respostas da questão 5 do *Questionário A*, na mesma ordem em que constam acima:

5. Você está em uma reunião da empresa em que trabalha e um subordinado, da sua idade, te diz: “Caso seja possível, eu gostaria de alterar o meu turno”. Concordando com isso, vocês passariam a trabalhar no mesmo horário. Você não quer, pois o desempenho desse funcionário não é bom. Sendo assim, você responde:

- a) Não vai ser possível. Seu desempenho não é bom.
- b) Infelizmente não poderei te ajudar, pois o seu desempenho não é muito satisfatório.
- c) Não vai dar. É indispensável que você continue nesse turno.
- d) Eu gostaria de poder ajudar, mas é indispensável que você continue nesse turno.
- e) Me desculpe, mas isso não será possível.

Na elaboração das respostas, considerou-se que a *recusa atenuada* e a *justificativa falsa* são as opções que remetem a uma maior cortesia, pois ambas têm como prioridade salvar a face positiva dos interlocutores no ato da recusa a um pedido. A *recusa direta* e a *justificativa verdadeira*, por outro lado, são estratégias de menor cortesia. Por esse motivo, nota-se, de (a) a (d), uma escala aproximativa que vai de um grau menor a um grau maior de cortesia, sendo (b) e (c) estratégias intermediárias. A opção (e) constitui uma estratégia a parte: a recusa a um pedido por meio de um pedido de desculpa. Optou-se por acrescentar ao *pedido de desculpas* uma justificativa dita *indiferente*, que não explicitasse o motivo da recusa. O *pedido de desculpas* e a *justificativa indiferente* constituem também opções de menor nível de cortesia em relação à *recusa atenuada* e à *justificativa falsa*.

Do ponto de vista metodológico, a última opção de resposta constitui uma falha da pesquisa. Como o pedido de desculpas e a justificativa indiferente aparecem exclusivamente combinados entre si, não é possível determinar qual parte da resposta exerceu maior influência para que ela fosse escolhida.

2.3 Seleção dos informantes e aplicação dos questionários

Os informantes são indivíduos de ambos os sexos com idade variando entre 18 e 30 anos. Essa faixa etária corresponde à do público das disciplinas da graduação em Língua Italiana da Faculdade de Letras da UFMG. Além disso, considerou-se que uma variação de idade ainda maior poderia causar uma heterogeneidade indesejável às respostas.

Os questionários foram aplicados a dois grupos diferentes de informantes. O primeiro foi o grupo de falantes nativos de português, composto de brasileiros alunos da FALE/UFMG. O segundo grupo é formado por falantes nativos de italiano, alunos da *Università degli Studi di Bologna* e da *Università degli Studi di Lecce*, ambas situadas na Itália¹².

Os informantes nativos de português e italiano responderam questionários escritos em suas línguas maternas. Além disso, as opções de resposta de cada situação comunicativa se encontravam em ordem aleatória, diminuindo o risco de que o informante percebesse o padrão que as regia.

A coleta de dados tinha como objetivo alcançar o número de 60 questionários de cada tipo para cada grupo (60 do tipo A para italianos, 60 do tipo B para italianos, 60 do tipo A para brasileiros e 60 do tipo B para brasileiros). Visando eliminar os questionários que não respeitassem as condições desejadas pelos pesquisadores (questionários rasurados ou incompletos, respondidos por informantes que não estivessem na faixa etária escolhida etc.), foram aplicados a cada grupo por volta de 100 questionários de cada tipo.

3. Apresentação e análise de dados¹³

A análise de dados será dividida em duas partes. A primeira se dedica mais propriamente à apresentação de dados e oferece uma visão geral sobre a forma que brasileiros e italianos realizam o ato da recusa a pedidos. Serão também apontados os contextos nos quais as estratégias de cortesia das duas culturas coincidem. A segunda parte aborda de forma mais direta a problemática da construção de diferentes estratégias de cortesia em função dos diferentes níveis de *idade*, *hierarquia*, *formalidade* e *relação profissional*. Ao longo desse processo, as culturas estudadas serão comparadas, de modo a notar semelhanças e diferenças entre as mesmas.

12 Além dos grupos citados, foram aplicados questionários a outros três grupos: a) falantes nativos de inglês norte-americano, oriundos da University of Texas; b) estudantes de nível avançado de italiano, provenientes da UFMG e do Instituto Ítalo-brasileiro Fundação Torino, em Belo Horizonte; c) estudantes de nível avançado de inglês, provenientes da UFMG e da Escola Americana de Belo Horizonte. Os estudantes de língua estrangeira responderam questionários na língua que estudam e foram instruídos a responder como se estivessem na Itália e nos Estados Unidos. Esses questionários serão analisados em estudos posteriores.

13 Para a análise dos dados foi utilizado o teste estatístico do qui-quadrado de Pearson, sendo que dentre esses dados foram considerados significativos aqueles que apresentavam valor de P menor ou igual a 0,05. Esse valor indica que a diferença percentual entre as variáveis pode ser considerada significativa.

Neste artigo, os fatores que compõem as situações comunicativas e que, portanto, condicionam as estratégias de cortesia, serão estudados de forma independente. Uma visão mais aprofundada da questão exige que seja observada a interação entre os mesmos, no entanto isso será feito em artigos ulteriores, seja por economia de espaço, seja porque depende de novos testes estatísticos.

3.1 Apresentação de dados e considerações gerais

Para uma melhor compreensão do que se segue, cabe lembrar que, para cada situação comunicativa presente no questionário, o informante era contemplado com cinco opções de resposta, sendo cada uma delas formada por duas partes: a primeira, denominada *tipo de resposta*, e a segunda, *justificativa*.

A Tabela 1, *Quadro geral das duas culturas* (doravante, quadro geral), indica, para cada cultura: a) a porcentagem dos tipos de resposta (*direta, atenuada e desculpa*) em todo o questionário; e b) a porcentagem dos tipos de justificativa (*verdadeira, falsa, indiferente*) em todo o questionário. A análise do quadro geral permite identificar tendências gerais de cada cultura, independente dos diferentes graus de *idade, hierarquia, formalidade e relação profissional* de cada situação.

Tabela 1: Quadro geral das duas línguas e culturas

		Brasileiros	Italianos	Valor de P
Tipo de resposta	Atenuada	58,95%	52,22%	0,001
	Direta	23,64%	27,96%	
	Pedido de desculpa	17,41%	19,81%	
Justificativa	Falsa	49,81%	45,06%	0,021
	Verdadeira	32,78%	35,12%	
	Indiferente	17,41%	19,81%	

Nota-se que a ordem de preferência dos tipos de resposta e das justificativas é a mesma em ambas as culturas. Dentre os tipos de resposta, a *atenuada* foi escolhida em mais da metade das situações do questionário (em 58,95% dos casos para brasileiros e 52,22% para italianos).

Em relação às justificativas, optou-se por uma justificativa *falsa* em quase 50% das questões (49,81% e 45,06%). Cumpre notar que a porcentagem de *pedido de desculpa* é a mesma de justificativa *indiferente*, uma vez que constituem um único perfil de resposta (pedido de desculpas + justificativa indiferente).

Esse quadro evidencia uma semelhança no padrão com que indivíduos das duas nacionalidades realizam o ato da recusa a pedidos. No entanto, o teste qui-quadrado revela uma diferença estatisticamente significativa na forma com que cada cultura escolhe o tipo de resposta e a justificativa: o valor de P é inferior a 0,05 em ambos os casos, apontando uma probabilidade maior de 95% que as variáveis sejam significativamente diferentes. Apesar das semelhanças, brasileiros têm uma tendência maior a atenuar a recusa e a fornecer uma justificativa falsa para a mesma. Italianos, por sua vez, tendem a ser mais diretos e a dar um número maior de justificativas verdadeiras. Há também uma preferência maior dos últimos pelo pedido de desculpa com justificativa indiferente.

A situação exposta anteriormente se refere ao quadro geral de cada cultura. Agora será observada a forma com que as duas culturas estudadas se comportam ao variar dos graus dos fatores.

Tabela 2: Porcentagem de *tipo de resposta* e *justificativa* em função dos fatores

	Tipo de resposta						P
	Atenuada		Pedido de desculpa		Direta		
Nacionalidade	Br	It	Br	It	Br	It	
Formalidade baixa	52,04%	49,63%	18,89%	20,19%	29,07%	30,19%	0,722
Formalidade intermediária	60,93%	51,85%	18,70%	22,41%	20,37%	25,74%	0,010
Formalidade alta	63,89%	55,19%	14,63%	16,85%	21,48%	27,96%	0,012
Interlocutor mais novo	59,63%	52,78%	16,48%	15,37%	23,89%	31,85%	0,013
Interlocutor coetâneo	59,63%	49,44%	20,00%	25,37%	20,37%	25,19%	0,003
Interlocutor mais velho	57,59%	54,44%	15,74%	18,70%	26,67%	26,85%	0,395
Interlocutor subordinado	59,63%	56,85%	17,59%	18,33%	22,78%	24,81%	0,634
Interlocutor da mesma hierarquia	60,00%	48,33%	17,04%	21,30%	22,96%	30,37%	0,001
Interlocutor superior	57,22%	51,48%	17,59%	19,81%	25,19%	28,70%	0,166
Relação profissional ausente	56,31%	53,81%	19,29%	18,21%	24,40%	27,98%	0,249
Relação profissional presente	61,79%	50,51%	15,38%	21,54%	22,82%	27,95%	0,000

	Justificativa						
	Falsa		Indiferente		Verdadeira		P
	Br	It	Br	It	Br	It	
Nacionalidade							
Formalidade baixa	57,59%	51,30%	18,89%	20,19%	23,52%	28,52%	0,091
Formalidade intermediária	55,00%	51,85%	18,70%	22,41%	26,30%	25,74%	0,311
Formalidade alta	36,85%	32,04%	14,63%	16,85%	48,52%	51,11%	0,220
Interlocutor mais novo	37,78%	34,81%	16,48%	15,37%	45,74%	49,81%	0,406
Interlocutor coetâneo	54,07%	50,74%	20,00%	25,37%	25,93%	23,89%	0,108
Interlocutor mais velho	57,59%	49,63%	15,74%	18,70%	26,67%	31,67%	0,032
Interlocutor subordinado	48,70%	44,07%	17,59%	18,33%	33,70%	37,59%	0,290
Interlocutor da mesma hierarquia	42,96%	39,07%	17,04%	21,30%	40,00%	39,63%	0,168
Interlocutor superior	57,78%	52,04%	17,59%	19,81%	24,63%	28,15%	0,165
Relação profissional ausente	55,36%	53,33%	19,29%	18,21%	25,36%	28,45%	0,355
Relação profissional presente	43,85%	36,15%	15,38%	21,54%	40,77%	42,31%	0,001

A Tabela 2 mostra a porcentagem de cada *tipo de resposta* e cada tipo de *justificativa* em função dos graus dos fatores. Os valores de P em negrito indicam os casos em que a diferença entre brasileiros e italianos é significativa (menor do que 0,05). Observando a tabela, conclui-se que, apesar do quadro geral de brasileiros ser diferente do de italianos, as estratégias de cortesia em função de contextos diferentes produzem situações em que essas culturas se comportam da mesma forma: quando se há formalidade baixa, quando o interlocutor é subordinado ao informante, quando o informante é subordinado ao interlocutor e quando não há relação profissional no ato da recusa, brasileiros e italianos tendem a se comportar da mesma forma. A maior parte das concordâncias se manifesta na escolha da *justificativa*: em 9 dos 11 contextos, brasileiros e italianos apresentam o mesmo padrão de escolha de justificativas falsas, indiferentes e verdadeiras. É, portanto, a escolha do *tipo de resposta* que difere, de maneira mais ampla, o comportamento das duas culturas. A relação profissional presente é o único contexto em que as duas culturas se comportam de maneira diferente nas duas partes que compõem a recusa.

3.2 Análise das estratégias de cortesia

Nesta seção serão estabelecidas as formas com que brasileiros e italianos alteram as

tendências explicitadas no quadro geral em face dos diversos níveis de *idade, hierarquia, relação profissional e formalidade*, constituindo diferentes estratégias de cortesia. O fator *hierarquia* será usado como exemplo para entender a dinâmica dos outros fatores.

A Tabela 3 contém a porcentagem de escolha das duas partes que integram a resposta. Em negrito, foram assinaladas aquelas para as quais o teste qui-quadrado aponta diferença significativa entre as culturas estudadas.

Tabela 3: Porcentagem do tipo de *justificativa* em função do fator *hierarquia*

Posição hierárquica do interlocutor	Brasileiros			Italianos		
	Falsa	Indiferente	Verdadeira	Falsa	Indiferente	Verdadeira
Subordinado	48,70%	17,59%	33,70%	43,52%	16,11%	40,37%
Mesma hierarquia	42,96%	17,04%	40,00%	40,37%	17,59%	42,04%
Superior	57,78%	17,59%	24,63%	50,93%	20,56%	28,52%
Quadro geral	49,81%	17,41%	32,78%	45,06%	19,81%	35,12%

A Tabela 3 mostra a quantidade de vezes que cada tipo de justificativa (*falsa, indiferente e verdadeira*) foi escolhido em função dos diversos níveis de hierarquia do interlocutor. Foi realizado o teste qui-quadrado comparando esses valores com o quadro geral de cada cultura (também presente na tabela). Os valores em negrito são aqueles que se diferem significativamente do quadro geral, ou seja, aqueles para os quais P é inferior a 0,05.

Na tabela, observa-se que, quando o interlocutor é subordinado ao informante, brasileiros e italianos se comportam da mesma forma que seus respectivos quadros gerais, não alterando significativamente o número de justificativas falsas, indiferentes e verdadeiras. Por outro lado, quando o interlocutor é da mesma hierarquia ou superior ao informante, as duas culturas apresentam variação significativa em relação a seus quadros gerais. Logo, os contextos que proporcionam uma alteração na tendência geral de italianos e brasileiros são os mesmos: quando o interlocutor é da mesma hierarquia do informante e quando o interlocutor é superior ao informante.

Com o objetivo de se estabelecer a estratégia de cortesia adotada em função da variação de um fator – no caso, a hierarquia –, é fundamental verificar não só se há diferença significativa

para cada grau do fator em questão, mas também como se manifesta a diferença. A manifestação da diferença pode acontecer de duas formas: aumentando ou diminuindo o nível de cortesia em relação ao quadro geral da cultura. O aumento e a diminuição da cortesia constituem, portanto, as duas formas possíveis de *direção da alteração* (ou, mais simplesmente, *direção*).

Para os informantes brasileiros, relacionar-se com um interlocutor de mesma hierarquia causa alteração significativa no tipo de justificativa escolhido: aumenta-se o número de justificativas falsas (de 49,81% para 57,78%) e diminuem as verdadeiras, preservando-se o número de justificativas indiferentes (cerca de 17,5%). Assim como as justificativas falsas correspondem a uma estratégia de maior cortesia e as justificativas verdadeiras correspondem a uma menor cortesia, conclui-se que, na escolha da justificativa, relacionar-se com um interlocutor da mesma hierarquia causa um aumento da cortesia.

Comparando a estratégia das culturas brasileira e italiana no caso de igualdade hierárquica entre o informante e o interlocutor, nota-se que a mudança causada pelo contexto ocorre na mesma *direção*: o aumento da cortesia.

À semelhança do que ocorre com o fator *hierarquia*, os contextos em que italianos e brasileiros variam em relação a seus quadros gerais são sempre os mesmos. Sempre que um nível de um fator causa diferença significativa em relação ao quadro geral da cultura brasileira, há também diferença em relação ao quadro geral italiano. Além disso, a direção das mudanças é sempre a mesma. Ou seja, apesar dos quadros gerais de respostas de italianos e brasileiros serem diferentes entre si, existe certo paralelismo entre as estratégias de cortesia adotadas na escolha das justificativas ao variar dos diferentes graus de *idade*, *hierarquia*, *relação profissional* e *formalidade*. Por outro lado, essas alterações ocorrem com intensidade diferente para cada cultura.

A Tabela 4, a seguir, reporta a direção da mudança de estratégia de cortesia em função da variação do número de justificativas. As colunas “Falsa”, “Indiferente” e “Verdadeira” indicam se houve aumento (“+”), decréscimo (“-”) ou a manutenção (“=”) da porcentagem dos tipos de justificativa em relação ao quadro geral das culturas. A coluna “Direção da variação” indica se essas mudanças causaram aumento, diminuição ou manutenção de cortesia e utilizam os mesmos símbolos. A tabela indica, ainda, a existência de um caso especial, “*”, que será discutido logo em seguida.

Tabela 4: alterações na estratégia de cortesia da *justificativa* em função dos graus dos fatores

	Falsa	Indiferente	Verdadeira	Direção da alteração
Formalidade baixa	+	=	-	+
Formalidade intermediária	+	=	-	+
Formalidade alta	-	=	+	-
Interlocutor mais novo	-	=	+	-
Interlocutor coetâneo	*	*	-	+
Interlocutor mais velho	+	=	-	+
Interlocutor subordinado	=	=	=	=
Interlocutor da mesma hierarquia	-	=	+	-
Interlocutor superior	+	=	-	+
Relação profissional ausente	+	=	-	+
Relação profissional presente	-	=	+	-

A situação em que o interlocutor e o informante são coetâneos é a única que causa diferença no comportamento de brasileiros e italianos. Contudo, essa exceção não causa alteração na direção das estratégias das duas culturas, que continuam coincidentes. Logo, esse caso não trará consequências negativas para a análise geral do problema, como será visto adiante.

Até então foi discutida a forma com que os diferentes graus de *hierarquia*, *idade*, *formalidade* e *relação profissional* influenciam a escolha da *justificativa*. Agora, será analisada a forma com que esses mesmos fatores condicionam a escolha do *tipo de resposta*, que se fundamentará na Tabela 5.

Tabela 5: alterações na estratégia de cortesia do *tipo de resposta* em função dos graus dos fatores

	Atenuadas		Desculpas		Diretas		Direção da variação	
	Br	It	Br	It	Br	It	Br	It
Nacionalidade								
Formalidade baixa	-	-	=	=	+	=	=	-
Formalidade intermediária	=	=	=	=	=	=	=	=
Formalidade alta	+	=	=	=	=	=	=	=
Interlocutor mais novo	=	=	=	=	=	=	=	=

Interlocutor coetâneo	=	=	=	+	=	=	=	+
Interlocutor mais velho	=	=	=	=	=	=	=	=
Interlocutor hierarquicamente inferior	=	+	=	=	=	=	=	+
Interlocutor da mesma hierarquia	=	=	=	=	=	=	=	=
Interlocutor hierarquicamente superior	=	-	=	=	=	=	=	+
Relação profissional ausente	=	=	=	=	=	=	=	=
Relação profissional presente	=	=	=	=	=	=	=	+

Tanto na Tabela 4 quanto na Tabela 5 ocorre variação significativa no tipo de resposta *pedido de desculpa* e na justificativa *indiferente* em um único caso: quando o informante e o interlocutor são coetâneos. Dessa forma, o que poderia representar um grave problema metodológico para a análise de dados¹⁴ constitui um caso de importância relativa, já que a escolha da estratégia de cortesia está condicionada quase sempre às outras opções de *tipo de resposta* e *justificativa*.

Comparando as tabelas 4 e 5, pode-se observar que a direção das variações do tipo de resposta em relação ao quadro geral de cada cultura não acompanha, com uma única exceção (que será analisada adiante), a direção da variação da justificativa. Quando ocorre um aumento da cortesia na *justificativa*, por exemplo, diminui-se ou mantém-se inalterado o nível de cortesia no *tipo de resposta*. Além disso, a comparação da porcentagem dos *tipos de resposta* e de *justificativa* da Tabela 2 para cada nível dos fatores revela que a tendência presente na escolha da justificativa é dominante em relação à tendência do tipo de resposta¹⁵.

O caso em que o interlocutor é subordinado ao informante constitui uma exceção e será analisado adiante. A seguir, seguem as principais considerações extraídas dos dados apresentados anteriormente, para as quais não serão levadas em conta as duas exceções identificadas até então (informante e interlocutor coetâneos e interlocutor subordinado ao informante), mas apenas sinalizadas quando necessário.

14 Conforme explicitado na seção 2, não é possível identificar se a escolha da alternativa composta por pedido de desculpa + justificativa indiferente se deve à primeira ou à segunda parte do perfil de resposta em questão.

15 Para uma melhor compreensão desse fato, recorre-se a um exemplo: para os italianos, quando o interlocutor é superior ao informante, há preferência por uma justificativa de maior cortesia. Isso se dá pelo aumento de 6,98% de justificativas falsas e pela diminuição de justificativas verdadeiras na mesma proporção (o número de justificativas indiferentes permanece o mesmo). Por outro lado, o número de respostas atenuadas diminui em 0,74% e as respostas diretas aumentam na mesma proporção (sendo mantido o número de pedidos de desculpa), o que indica uma leve diminuição da cortesia. Como pode ser observado, o aumento de cortesia na justificativa é superior à sua diminuição no tipo de resposta, respeitando a tendência indicada acima.

Assim como a) o total de variações significativas na justificativa é superior ao total de variações no tipo de resposta; b) as variações no tipo de resposta ocorrem somente nos casos em que há também variação na justificativa¹⁶; c) variações no tipo de resposta vão sempre em direções opostas àquelas das justificativas, mas nunca de modo a superá-las¹⁷, uma hipótese sugerida aqui é que a escolha da justificativa determine a escolha do tipo de resposta. A confirmação dessa hipótese, no entanto, depende de um aprofundamento da questão.

De posse dessas informações, chega-se, por fim, às estratégias de cortesia do português brasileiro e do italiano. Essas estratégias se fundamentam nas tendências de respostas expressas no quadro geral de cada cultura e se constituem com base em alterações dessas tendências. Convém lembrar que, em muitos casos, ainda que a alteração feita por brasileiros e italianos ocorra na mesma direção (aumento, diminuição ou manutenção do nível de cortesia), cada cultura o faz com uma intensidade própria e com base no seu quadro geral. Assim, a despeito do paralelismo notável nas conclusões expressas a seguir, explicam-se as inúmeras diferenças de comportamento entre brasileiros e italianos presentes na Tabela 2. Uma vez feitas essas observações, passa-se às estratégias de cortesia:

a) quando há relação profissional presente no ato da recusa, italianos e brasileiros diminuem a cortesia (aumentando o número de justificativas verdadeiras). Na situação inversa, aumenta-se a cortesia;

b) quando a formalidade contextual é alta, verifica-se uma diminuição da cortesia (aumentando o número de justificativas verdadeiras). Nas situações em que a formalidade contextual é média ou baixa, aumenta-se a cortesia;

c) quando o interlocutor é mais novo, brasileiros e italianos diminuem o nível de cortesia (aumentando o número das justificativas verdadeiras). Com um interlocutor da mesma faixa-etária ou mais velho, brasileiros e italianos aumentam o nível de cortesia;

A hierarquia constitui um caso mais complexo e não respeita, no italiano, a tendência da estratégia de cortesia ser determinada pela justificativa – e não pelo tipo de resposta. Observando exclusivamente a justificativa, italianos e brasileiros têm aparentemente a mesma oposição tripartida:

d1) quando o interlocutor é hierarquicamente inferior, não há diferença em relação ao quadro geral. Com um interlocutor do mesmo nível hierárquico, verifica-se a diminuição da cortesia. Com interlocutor hierarquicamente superior, tem-se o aumento da cortesia.

¹⁶ A isso, faz exceção o caso em que o informante e o interlocutor são coetâneos.

¹⁷ A isso, faz exceção o caso em que o informante é hierarquicamente inferior.

Esse é, de fato, o comportamento do brasileiro, mesmo fazendo interagir a justificativa e o tipo de resposta. A mudança que ocorre no quadro do italiano devido à interação entre justificativa e tipo de resposta determina que, quando o interlocutor é hierarquicamente inferior ao informante, há um aumento de cortesia. Desse modo, o italiano passa a ter uma oposição bipartida:

d2) quando o interlocutor é do mesmo nível hierárquico, tem-se a diminuição de cortesia. Com o interlocutor de nível hierárquico diferente (inferior ou superior), tem-se o aumento da cortesia.

Essa diferença de comportamentos pode constituir um traço sociolinguístico explicável por divergências históricas entre Brasil e Itália. Levando-se em conta a recente tradição escravagista da cultura brasileira¹⁸ em relação à italiana, é possível pensar que o quadro brasileiro atual (em que se tem menor cortesia em situações com pessoas de mesma hierarquia, cortesia intermediária com pessoas de hierarquia inferior e maior cortesia com pessoas de hierarquia superior) derive de um quadro anterior que reflita mais claramente as antigas relações entre classes: menor cortesia com subordinados, cortesia intermediária com pessoas de mesma hierarquia e maior cortesia com superiores. Uma mudança gradual de mentalidade pode ter causado um aumento significativo de cortesia com pessoas hierarquicamente inferiores, de modo a superar o nível de cortesia usado com pessoas da mesma hierarquia. Desse modo, é possível imaginar que, caso essa mudança continue em curso, dentro de algumas décadas tenha-se para o português brasileiro uma oposição bipartida semelhante à do italiano.

Por fim, outra situação merece algumas considerações: dentre os casos analisados, a diminuição de cortesia nas situações de formalidade alta e de relação profissional presente pode causar certo estranhamento. Contudo, acredita-se que, em tais contextos, os informantes tendam a usar mais justificativas verdadeiras, temendo que uma eventual mentira seja descoberta no futuro. Em outras palavras, optam por ameaçar sua face positiva no momento da recusa para que ela não seja ameaçada posteriormente de forma mais comprometedora.

18 Para uma história das relações entre as classes no Brasil, veja-se Croci (2011).

4. Conclusão

A análise dos questionários evidenciou, por um lado, uma tendência em comum entre italianos e brasileiros, que, para realizar a recusa, servem-se amplamente de respostas atenuadas e justificativas falsas. Além disso, atestou-se um paralelismo na forma com que as duas culturas alteram suas tendências gerais de resposta em função dos fatores supracitados, formando assim suas estratégias de cortesia. Por outro lado, verificou-se que esse paralelismo não anula as diferenças entre as culturas, uma vez que a análise dos questionários mostra diferenças estatisticamente significativas na forma com que brasileiros e italianos cumprem o ato da recusa a pedidos para diferentes graus de *idade, formalidade, hierarquia e relação profissional*. A maior parte dessas diferenças se deve ao grau com que as duas culturas utilizam as estratégias de cortesia.

A partir dessas conclusões, pretende-se, em trabalhos posteriores: a) verificar a forma com que brasileiros estudantes de nível avançado de língua italiana realizam a recusa a pedidos, observando se suas estratégias de cortesia correspondem àquelas da língua que estudam; b) aprofundar o estudo das estratégias de cortesia do português brasileiro e do italiano, analisando as respostas em função dos fatores conjugados entre si; c) analisar as estratégias de cortesia do inglês norte-americano e compará-la com as de alunos avançados de inglês norte-americano, com base em questionários já coletados; d) analisar as estratégias de cortesia do ato de pedido de desculpas em português, italiano e inglês norte-americano, para o qual já foram coletados os dados.

Referências

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BROWN, P; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- CLYNE, M. *Intercultural communication at work: cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2008.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pt.pdf Acesso: 08/09/2009.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. *Proposta di raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2005.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf Acesso: 08/09/ 2009.
- CRESTI, E. *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della crusca, v.1, 2000.
- CROCI, F. A imigração no Brasil. In MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (eds.). *O contato lingüístico e o Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- MARIOTTINI, L. *La cortesia*. Roma: Carocci, 2007.
- SEARLE, J. The classification of illocutionary acts. In *Language in Society*, v.5: 1-23, 1976.
_____. *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- VAN DIJK, T. A. *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman, 1977.
- WIERZICKA, A. *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.
- WOLFSON, N. The Sociolinguistic Behavior of English Speakers. In *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge: Newbury House Publishers, 1989.

A CORTESIA EM PEDIDOS EM ITALIANO: UM ESTUDO COMPARATIVO DA PERCEPÇÃO DE BRASILEIROS E ITALIANOS

MAYARA DA SILVA NETO*

ELISABETTA SANTORO**

RESUMO: Partindo de enunciados que contêm pedidos de falantes nativos de italiano, a pesquisa que apresentamos neste artigo buscou identificar e analisar as percepções da *cortesia* por parte de brasileiros e italianos e suas possíveis justificativas. Foi utilizado um *corpus* (obtido por meio de *role plays semiabertos*) composto de vídeos nos quais interagem duplas de falantes nativos de italiano que realizam pedidos com baixo e alto grau de imposição. Por meio de um formulário on-line, oito vídeos, selecionados a partir do referido *corpus*, foram submetidos a dois grupos de informantes brasileiros (estudantes de italiano no início e em uma fase avançada do estudo da língua) e dois grupos de informantes italianos (residentes no Brasil e na Itália). Com base na avaliação dos vídeos, procurou-se verificar se há, nos dados fornecidos por italianos e brasileiros, disparidades ou semelhanças nos níveis de cortesia atribuídos aos pedidos mostrados; quais elementos são indicados para justificar a escolha desses níveis; se existe alguma correlação entre estes e as justificativas apresentadas; e, por fim, na comparação entre os grupos, se e em que medida o contato prolongado com a outra língua e cultura pode alterar a percepção de brasileiros e italianos. Identificamos que há mais similaridades que divergências nas percepções da cortesia entre os grupos.

PALAVRAS-CHAVE: cortesia; língua italiana; pedidos; percepção; pragmática linguística.

*Bacharel em Letras com habilitação em Português e Italiano/Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, FFLCH/USP.

**Docente da Área de Língua e Literatura Italiana e do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, FFLCH/USP.



ABSTRACT: *Partendo da dialoghi che contengono richieste di parlanti nativi di italiano, la ricerca che presentiamo in questo articolo si è proposta di identificare e analizzare le percezioni della cortesia da parte di brasiliani e italiani e le loro possibili motivazioni. È stato utilizzato un corpus (registrato a partire da role plays semiaperti), composto da video nei quali interagiscono coppie di parlanti nativi di italiano che realizzano richieste con basso e alto grado di imposizione. Servendoci di un questionario on-line, abbiamo sottoposto otto video, selezionati a partire dal corpus citato, a due gruppi di informanti brasiliani (studenti di italiano all'inizio e in una fase avanzata dello studio della lingua) e due gruppi di italiani (residenti in Brasile e in Italia). Sulla base della classificazione dei video, si è cercato di osservare disparità e analogie nei livelli di cortesia attribuiti da brasiliani e italiani alle richieste selezionate; quali elementi vengono indicati per giustificare la scelta realizzata; se esiste una correlazione tra i livelli di cortesia e le motivazioni presentate; e, per finire, nel confronto tra i gruppi, se e in che misura il contatto prolungato con l'altra lingua e cultura può modificare la percezione di brasiliani e italiani. Abbiamo identificato la presenza di più similarità che divergenze nella percezione della cortesia dei gruppi di informanti.*

PAROLE CHIAVE: *cortesia; lingua italiana; richieste; percezione; pragmatica.*

ABSTRACT: *Using dialogues with requests made by native speakers of Italian, the research we present in this paper tried to identify and analyze the perceptions of politeness of Brazilians and Italians and their possible motivations. We used a corpus composed by video and audio recordings in which pairs of native speakers of Italian perform role-play requests with low and high degree of imposition. We submitted an online questionnaire with eight videos selected from the above mentioned corpus to two groups of Brazilian (students of Italian at the beginning and at an advanced stage of their studies on the language) and two groups of Italian (living in Brazil and in Italy) informants. Based on their judgment about the videos, we tried to*

identify: if there were similarities or differences in the level of politeness attributed by Brazilians and Italians to the selected requests; which reasons informants gave to justify their choices; if there is a correlation between those choices and the reasons given to justify them; and, finally, comparing all these information, whether and to what extent prolonged contact with the other language and culture may change the perception of politeness of Brazilians and Italians. Our results revealed that there are more similarities than differences in the informants' perception of politeness.

KEYWORDS: *politeness; Italian language; requests; perception; pragmatics.*

Introdução

Quando dizemos *cortesia*, nos referimos, segundo confirmam os dicionários, a gentileza e amabilidade linguística não se distanciam dessa ideia de fundo, já que a consideram como o conjunto de estratégias, normas e convenções verbais adotadas por uma comunidade de fala para conter a conflitualidade e favorecer a harmonia na interação verbal. É essencial, no entanto, considerar que a cortesia não é um valor absoluto, mas envolve um grande número de nuances que podem, em parte, depender de avaliações subjetivas, mas estão fortemente relacionadas com as normas socialmente compartilhadas em uma determinada cultura¹.

¹ Nasce disso o interesse da Pragmática Cross-Cultural, que busca comparar normas pragmáticas em duas ou mais línguas e culturas (ver, entre outros, BLUM-KULKA, HOUSE e KASPER, 1989).

Voltaremos mais adiante, com mais detalhes, aos estudos sobre cortesia linguística, mas nos interessa evidenciar, desde o início deste texto, que o fato de as diferenças culturais serem tão determinantes na definição da cortesia explica a importância de se debruçar sobre esses fenômenos quando o nosso interesse diz respeito à relação entre duas ou mais línguas e culturas: as normas diferentes podem causar atritos, gerar dificuldades na compreensão mútua e, em última análise, impedir uma relação harmoniosa entre os indivíduos.

A situação em que se aprende ou se ensina uma língua estrangeira é uma das que fazem entrar em contato duas línguas e duas culturas, e podem criar conflitos se os atores envolvidos não tiverem consciência das diferenças e não entenderem o ensino e a aprendizagem de uma língua como algo que vai muito além de gramática e listas de palavras. Saber que o *outro* pode perceber de forma diferente o que falamos e observar de que maneira são realizados na outra língua determinados atos de fala pode contribuir para que se busque uma compreensão mais profunda, evitando avaliações que podem muitas vezes atribuir ao “caráter” algo que, na verdade, é determinado pelas diferenças de cada língua e cultura (THOMAS, 1983).

Preocupadas com essas questões, procuramos investigar as percepções da cortesia de brasileiros e italianos a partir de um ato de fala específico – o pedido – realizado por falantes nativos de italiano, para, em seguida, analisar e tentar entender o que motivou similaridades ou diferenças nas percepções relatadas pelos informantes.

Dado que são poucos ou inexistentes os estudos que comparam a percepção da cortesia de falantes de italiano e de português brasileiro, uma pesquisa dessa natureza pode ampliar os conhecimentos nesse sentido, sistematizando e explicando aspectos que são muitas vezes discutidos sem embasamento teórico e sem dados empíricos. Pensando no ensino e na aprendizagem do italiano no Brasil, os resultados dessa pesquisa podem ajudar brasileiros a evitar interpretações negativas infundadas e outros problemas de comunicação. Para os italianos, participar de uma pesquisa desse tipo e conhecer seus resultados é um modo de refletir sobre seu próprio comportamento linguístico e de desenvolver uma maior consciência de suas peculiaridades.

Sobre a cortesia e o pedido

Antes de descrever os objetivos, a metodologia e os resultados da pesquisa que apresentaremos neste artigo, explicitaremos a seguir alguns dos pressupostos teóricos que a nortearam.

O primeiro passo é definir melhor a cortesia linguística, tentando resumir o que vem sendo

dito sobre ela desde meados do século XX. Segundo Mariottini, “com ‘cortesia’ se indicam todas aquelas estruturas recorrentes na língua escrita e falada que manifestam um comportamento comunicativo cooperativo e respeitoso” (2007, p. 9)². Para manifestar cooperação e respeito, os falantes utilizam um conjunto de estratégias que determinam a escolha de certas formas linguísticas e buscam, assim, compensar a potencial agressividade ou mitigar ações que podem se constituir como uma ofensa para o destinatário. O foco está, portanto, no comportamento verbal e na ideia de a cortesia ser parte da função interpessoal da linguagem. Na análise da cortesia, é determinante refletir sobre as relações sociais e considerar o papel do afeto e do mútuo reconhecimento, além das diferentes relações que se criam entre indivíduos a partir dos pares poder/solidariedade e distância/proximidade (cf. MARIOTTINI, 2007, p. 10).

Essas ideias já estavam em Grice (1975 [1967]), no seu Princípio de Cooperação e nas Máximas Conversacionais, sendo a máxima do Modo a mais ligada à ideia de cortesia, uma vez que, segundo Grice, ela não considera o que (“*what*”) é dito, mas a maneira (“*how*”) com a qual algo deve ser dito. Em 1973, Robin Lakoff, no artigo *The logic of politeness; or, minding your P’s and Q’s*, considera *ser cortês* uma das duas grandes regras da competência pragmática, sendo a outra regra *ser claro*. Sobre isso, Bazzanella (2008, p. 181) lembra que, caso essas duas regras entrem em conflito, a que diz respeito à cortesia tende a ser priorizada pelos falantes: se um enunciado não for claro, é comprometida a compreensão, mas se for descortês, é a relação entre os interlocutores a sofrer as consequências. Brown e Levinson (1987), em *Politeness: some universals in language usage*, ligam a ideia de cortesia à de preservação das faces – isto é, a imagem pública que cada indivíduo possui. A face *negativa* representa o desejo do indivíduo de ter sua liberdade de ação respeitada; e a *positiva*, a imagem que cada indivíduo expõe à sociedade, esperando que seja aceita e respeitada. Esse desejo de preservação recíproca das faces é o que motiva, segundo Brown e Levinson, a utilização de estratégias de cortesia e, segundo os autores, ainda que varie de acordo com as regras das diferentes comunidades/culturas, o conceito de face é universal³.

Vejam agora como entenderemos o ato de fala “pedido”, que pode ser visto como “uma tentativa de fazer alguma coisa simplesmente falando” (TRASK, 2004, p. 42). A referência à ideia de que “falar é agir” e, portanto, à Teoria dos Atos de Fala remete a Austin⁴, que divide os atos de fala em *locucionários* (ato de dizer), *ilocucionários* (ação realizada por meio do dizer) e *perlocucionários* (efeitos causados no interlocutor por meio do dizer). O pedido pertence à categoria dos ditos atos ilocucionários e é realizado com verbos de tipo *exercitivo*, ligados ao

2 “Con ‘cortesia’ si indicano tutte quelle strutture ricorrenti nella lingua scritta e parlata che manifestano un comportamento comunicativo cooperativo e rispettoso.” Exceto onde indicado, as traduções deste texto são de nossa autoria.

3 Afirmando Brown e Levinson: “Central to our model is a highly abstract notion of ‘face’ [...], which (we argue) is universal, but which in any particular society we would expect to be subject of much cultural elaboration.” (1987, p. 13). A ideia de universalidade defendida por Brown e Levinson foi duramente criticada por muitos dos estudiosos que, depois deles, se dedicaram a essas reflexões (ver, entre outros, PIZZICONI, 2003).

4 A referência é à renomada obra de J. Austin, *How to do things with words*, publicada postumamente em 1962.

exercício de poder, direito ou influência. Mais tarde, Searle⁵ propõe uma nova classificação das forças ilocucionárias envolvidas nos atos de fala e insere o pedido entre os atos ditos *diretivos*: um falante, por meio de um pedido, tem o intuito de direcionar as atitudes de seu interlocutor para chegar a um determinado resultado.

Concluindo esse rápido panorama do que foi escrito sobre os pedidos, citaremos Brown e Levinson (1987), para os quais o pedido é um *Face Threatening Act* (FTA), isto é, um ato de fala que ameaça a face positiva do falante (comprometendo sua imagem) e a face negativa do interlocutor (colocando em questão sua liberdade de escolha). O pedido, como qualquer FTA, nem sempre interfere com a mesma força, variando com base em três fatores: o *grau de imposição*, isto é, a relação custo-benefício que o ato traz consigo, a *distância social* e o *poder relativo* entre os interlocutores.

Objetivos

Podemos agora falar da pesquisa aqui apresentada, cujo objetivo principal era identificar de que modo a cortesia linguística em pedidos realizados por falantes nativos de italiano é percebida por brasileiros (divididos em dois grupos: um que estudava italiano há menos de dois anos e outro que se encontrava numa fase avançada de contato com a língua) e italianos (analisando separadamente os residentes na Itália e os residentes no Brasil). Além disso, o estudo buscou eliciar e analisar as possíveis motivações para as disparidades ou semelhanças encontradas nas percepções relatadas por brasileiros e italianos.

Com o intuito de aprofundar os objetivos iniciais do estudo, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais analogias e diferenças entre os grupos de informantes podem ser identificadas quanto ao nível de cortesia atribuído aos pedidos?
- Quais categorias podem ser reconhecidas nas justificativas fornecidas pelos informantes após a atribuição do nível de cortesia?
- É possível reconhecer uma correlação entre as diferentes categorias e o nível de cortesia? De que maneira?

⁵ A obra de J. R. SEARLE, intitulada *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language* é de 1969.

- O contato prolongado com a outra língua e cultura modifica a percepção da cortesia? Em que medida?

Metodologia

O *corpus* do qual foram extraídos os pedidos apresentados aos informantes⁶ é composto por 360 vídeos, 180 pedidos e 180 pedidos de desculpas, sempre realizados por falantes nativos de italiano. Esses falantes, em duplas, realizaram *role plays* que chamaremos semiabertos, nos quais um deles iniciava a interação a partir de um breve roteiro entregue por escrito, enquanto o outro respondia a partir da primeira fala do interlocutor. As interações se estendiam, sem restrição de tempo ou de turnos, até o momento em que os interlocutores considerassem realizado o ato de fala e concluída a interação. Vale esclarecer que o *role play semiaperto* é um método de coleta de dados que pode ser considerado de controle intermediário (levando em conta, em especial, a relação entre a variável dependente e a variável independente) (cf. SANTORO, 2012), em que o pesquisador informa ao falante, oralmente ou por escrito, a situação do ato de fala a ser realizado. Os roteiros (*prompts*) entregues a um dos integrantes de cada dupla para que realizasse os pedidos eram os seguintes:

6 O *corpus* utilizado foi elaborado e gravado em áudio e vídeo por Santoro em 2011. A seleção da metodologia com a qual seriam coletados os dados e a própria gravação foram parte do estágio pós-doutoral realizado junto à *Università di Modena e Reggio Emilia*, com a supervisão de Gabriele Pallotti.

1. *Prompts* entregues aos participantes dos *role-plays*

<i>Situazione</i>	<i>Prompt</i>	<i>Situação</i>	<i>Prompt</i>
<i>Penna</i>	Sei per strada con un amico/un'amica e vuoi scrivere il numero di telefono di un annuncio che vedi passando. Ti accorgi però di non avere una penna con te... Che cosa dici?	Caneta	Você está na rua com um amigo/uma amiga e quer escrever o número de telefone de um anúncio que você vê passando. Percebe, porém, que está sem caneta... O que você diz?
<i>Cellulare</i>	Sei per strada con un amico/un'amica e sei in ritardo. Devi urgentemente telefonare a un tuo amico che ha fatto un lungo viaggio per venire a trovarti. Il tuo cellulare per qualche inspiegabile motivo non funziona e non ci sono pubblici in giro. Non resta che cercare un cellulare in prestito per una telefonata... Che cosa dici?	Celular	Você está na rua com um amigo/uma amiga e está atrasado. Você tem que ligar com urgência a um amigo que fez uma longa viagem para te visitar. Seu celular por algum motivo não funciona e não há telefones públicos nas redondezas. Não resta opção além de tentar emprestar um celular para um telefonema... O que você diz?
<i>Bere</i>	Sei appena entrato a casa di un tuo amico/una tua amica e hai sete. Che cosa dici?	Beber	Você acaba de entrar na casa de um amigo/uma amiga e está com sede. O que você diz?
<i>Temporale</i>	Sei appena entrato a casa di un tuo amico/una tua amica bagnato fradicio perché fuori sta piovendo a dirotto. Hai bisogno di farti una doccia o almeno di toglierti i vestiti bagnati. Che cosa dici?	Temporal	Você acaba de entrar na casa de um amigo/uma amiga e está completamente encharcado porque está caindo um dilúvio. Você precisa tomar um banho ou ao menos tirar a roupa molhada. O que você diz?

Note-se que os *prompts* acima começam sempre com uma indicação espacial (“você está na rua” ou “você acaba de entrar na casa de um amigo”). Todos os *role-plays* foram realizados na rua ou, então, na casa de um dos interlocutores, pois foi aplicado o conceito de *setting* (SANTORO, 2012), que consiste em recriar, em situações como a de um *role-play*, o contexto e o ambiente em que os atos de fala em questão são realizados na vida real, com vistas a oferecer ao participante as melhores condições para que formule um ato de fala verossímil, pressupondo que um ambiente propício pode facilitar a recuperação de certas rotinas linguísticas dos informantes.

Outro aspecto importante do *corpus* em questão é que as duplas de falantes tinham diversos tipos de relação pessoal e profissional, e na pesquisa procurou-se sempre respeitar a real relação dos informantes gravados. Para facilitar a análise, os graus de familiaridade foram separados em dois grandes grupos, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 2. Grau de familiaridade entre os participantes dos *role plays*

Grau de familiaridade	Condição
Médio-baixo Índice de 0-5	Desconhecidos ou pessoas que se conheciam há pouco; pessoas cuja relação era marcada por diferenças sociais.
Médio-alto Índice de 6-10	Amigos e membros da família.

Como foi possível notar, os três fatores estabelecidos por Brown e Levinson (1987) para determinar o grau de ameaça à face negativa do interlocutor são contemplados e passíveis de observação nesse *corpus*: a distância social e a relação de poder, se pensarmos nos diversos graus de familiaridade entre os falantes e na eventual relação hierárquica entre eles, e o grau de imposição, se pensarmos no tipo de pedido e em sua relação custo/benefício, já que havia para cada pedido com alto grau de imposição também um cujo grau de imposição era baixo (pense-se na diferença entre pedir um celular para fazer uma chamada interurbana e uma caneta para anotar um telefone).

O caráter homogêneo do *corpus* fez com que fosse necessário estabelecer um critério que permitisse uma diferenciação e uma consequente viabilização da escolha de uma pequena quantidade de vídeos a ser apresentada aos informantes. Uma vez que em muitas pesquisas que realizam análises semelhantes àquela aqui relatada um aspecto crucial é a quantidade de modificadores utilizados no pedido (CARREL e KONNEKER, 1981; FAERCH e KASPER, 1989; NUZZO e GAUCI, 2012), decidiu-se que a quantidade de modificadores presente no ato de fala principal (*head act*) dos vídeos seria, além do tipo do pedido, dos graus de imposição e de familiaridade e do *setting*, o critério que determinaria a sua escolha. Nos quadros abaixo podem ser observados os pedidos e as características daqueles escolhidos para a pesquisa:

Quadro 3. Características dos 4 tipos de pedidos

Tipo de pedido	Grau de imposição	Setting
Uma caneta para anotar uma informação (<i>penna</i>)	Baixo	Rua
Um celular para fazer uma chamada (<i>cellulare</i>)	Alto	Rua
Um copo d'água (<i>acqua</i>)	Baixo	Casa
Trocar as roupas ou tomar um banho após um temporal (<i>doccia / vestiti</i>)	Alto	Casa

Quadro 4. Características dos vídeos escolhidos

Número	Tipo de pedido	Grau de imposição	Grau de familiaridade	Contexto	Modificadores
1	<i>penna</i>	baixo	6-10	rua	<i>per caso e per piacere</i>
2	<i>penna</i>	baixo	0-5	rua	0
3	<i>cellulare</i>	alto	6-10	rua	un attimo
4	<i>cellulare</i>	alto	0-5	rua	<i>[non è] che, per caso e avrebbe</i>
5	<i>acqua</i>	baixo	6-10	casa	<i>Subito</i>
6	<i>acqua</i>	baixo	0-5	casa	<i>devo e può</i>
7	<i>doccia / vestiti</i>	alto	6-10	casa	0
8	<i>doccia / vestiti</i>	alto	0-5	casa	<i>Posso, piccola e non so</i>

Quanto à classificação dos modificadores encontrados em cada pedido, partiu-se daquela proposta por Nuzzo e Gauci (2012, p. 51), adicionando, contudo, ao grupo dos modificadores lexicais, uma categoria para as fórmulas ou marcas de cortesia e uma para os que chamamos “reforçadores”. Ao grupo dos modificadores morfossintáticos, foi adicionada a categoria dos verbos modais.

Quadro 5. Classificação dos modificadores presentes nos pedidos

Tipo	Subtipo	Função	Exemplo
Modificadores morfossintáticos	<i>Imperfeito</i>	Faz parecerem distantes da realidade o desejo ou a necessidade daquele que faz um pedido.	volevo sapere se mi potevi::: # aiutare
	<i>Condicional</i>	Faz parecerem distantes da realidade o desejo ou a necessidade daquele que faz um pedido.	avrei bisogno di un consiglio
	<i>Verbos modais</i>	Verbos que, ao acompanharem outros, expressam o sentido de obrigação, proibição, necessidade, possibilidade etc.	[mi posso] fare una .h piccola doccia non so qualcosa
	<i>Fórmulas dubitativas</i>	Faz com que aquele que pede pareça em dúvida sobre a possibilidade de que o pedido seja atendido.	non so se mi puoi aiutare per decidere
	<i>Interrogativa negativa</i>	Faz com que aquele que pede pareça em dúvida sobre a possibilidade de que o pedido seja atendido.	non è che tu hai magari il nome di un loro album?
Modificadores lexicais	<i>Duvidador</i>	Faz com que aquele que pede pareça em dúvida sobre a possibilidade de que o pedido seja atendido.	lei non è che avrebbe per caso dei cidì in offerta?
	<i>Atenuador</i>	Faz com que o pedido pareça custar menos ao destinatário.	Non so # un po' i costi
	<i>Reforçador</i>	Aumentam/reforçam a força ilocucionária do elemento que acompanham.	mi dai un bicchiere d'acqua subito subito
	<i>Preenchimentos</i>	Faz com que aquele que pede pareça hesitante.	volevo che::: ehm cioè che mi consigliassi un cidì
	<i>Fórmulas de cortesia</i>	Com os quais se pede explicitamente a colaboração do interlocutor.	## hai per caso una penna per piacere
	<i>Apelo</i>	Busca chamar a atenção do destinatário.	ascolti io l'ho chiamata::: perché #0_5 dovrei fare un regalo

Para coletar os dados utilizou-se um questionário on-line (*Google Docs*) com a seguinte estrutura: i) saudação inicial e breve apresentação da pesquisa; ii) perguntas para traçar um perfil sociolinguístico dos informantes; iii) os oito vídeos, com legendas em italiano e os rostos dos participantes desfocados (para tutelar sua privacidade), seguidos de uma escala de cortesia de 1 a 5 e um espaço para que os informantes justificassem a escolha do nível de cortesia, explicitando os elementos que os haviam levado a atribuir aquele nível. O nível 1 era o mais baixo, o 2 médio-baixo, o 3 médio, o 4 médio-alto e o 5 alto.

Como dissemos, os informantes, contatados sempre por e-mail ou redes sociais, foram divididos em quatro grupos: Brasileiros 1 (BR1), estudantes brasileiros de língua italiana no início de seu percurso de aprendizagem; Brasileiros 2 (BR2), estudantes brasileiros de língua italiana em nível avançado; Italianos na Itália (IT) e Italianos no Brasil (ITB).

Resultados

Ao todo, foram consultados 82 informantes. O grupo BR1 contou com 19 informantes, predominantemente do sexo feminino e com média etária de 24,8 anos. No momento da pesquisa, eles haviam estudado a língua italiana por aproximadamente 14 meses, e 14 dos 19 participantes haviam frequentado cursos ministrados por docentes falantes nativos de italiano. Cabe dizer que essa pergunta foi inserida no questionário por considerarmos que poderia ser levado em consideração o contato de um aluno brasileiro com um falante nativo de italiano.

O BR2 foi composto de 22 informantes, em sua maioria mulheres, com uma idade, em média, mais elevada: 29,9 anos. O tempo de estudo de língua italiana era de, em média, 52 meses e 20 dos 22 informantes declararam já ter tido aulas com um professor falante nativo de italiano.

Os italianos na Itália (IT) eram 21, o gênero era predominantemente o feminino e a idade, em média, de 28,7 anos.

No grupo ITB havia 20 informantes com média etária em 48 anos. Quanto ao gênero, este foi o grupo mais equilibrado.

No questionário submetido aos informantes não havia categorias preestabelecidas que pudessem ser assinaladas para justificar as escolhas. Como o estudo tem caráter exploratório, nosso objetivo era que os próprios informantes trouxessem informações e pudessem indicar os elementos com base nos quais definiram para cada pedido avaliado uma determinada pontuação. Por conta disso, surgiram justificativas das mais variadas e, para sua avaliação, foi necessário

criar categorias que permitissem agrupar as respostas e viabilizar uma melhor visualização e uma análise mais organizada, que nos desse a possibilidade de compará-las aos níveis de cortesia indicados. As categorias determinadas a partir das respostas dos informantes foram as seguintes:

1. **MODIFICADORES LEXICAIS:** além dos elementos citados na classificação de Faerch e Kasper (1989) e Nuzzo e Gauci (2012), os reforçadores e respostas do tipo “saudação” também estão incluídas nessa categoria (como fórmulas de cortesia);
2. **MODIFICADORES MORFOSSINTÁTICOS:** elementos indicados na classificação de Nuzzo e Gauci (2012) e verbos modais;
3. **SUPPORTIVE MOVES OU MODIFICADORES EXTERNOS:** justificativas (frequentemente denominadas “explicações” pelos informantes) que preparam ou acompanham os pedidos;
4. **GRAU DE IMPOSIÇÃO;**
5. **GRAU DE FAMILIARIDADE;**
6. **ENTONAÇÃO:** casos em que os informantes forneciam justificativas como “tom de voz” ou simplesmente “tom”;
7. **FORMAS DE TRATAMENTO:** quando os informantes citavam o uso dos pronomes italianos *tu* e *lei*, que são traços típicos de tratamento informal e formal, respectivamente. Também aqui estão classificadas as respostas de tipo “tratamento formal” ou “informal”;
8. **CONTEXTO:** justificativas que evidenciavam a importância da motivação do pedido ou a urgência com que o falante precisava de ajuda;
9. **ATITUDE DO INTERLOCUTOR:** predisposição do interlocutor em realizar o pedido;

- 10. PEDIDO (IN)DIRETO:** menções sobre o caráter direto ou indireto do pedido;
- 11. PEDIDO PERCEBIDO COMO ORDEM;**
- 12. ASPECTOS DIVERSOS:** a ordem das ações dos falantes (se primeiro cumprimentou e depois fez o pedido ou vice-versa), as impressões que a interação causava, a intenção que deixavam transparecer, características abstratas como “amabilidade” ou aspectos ligados ao respeito dos turnos de fala;
- 13. AUSÊNCIA DE JUSTIFICATIVA:** casos em que houve respostas ambíguas ou de impossível interpretação.

Os resultados serão apresentados a seguir, organizados de modo a responder às questões colocadas para a pesquisa.

Em primeiro lugar, nos perguntamos quais analogias e diferenças poderiam ser identificadas, comparando os quatro grupos de informantes e o nível de cortesia atribuído por cada grupo aos pedidos que aparecem nos oito vídeos submetidos à sua avaliação.

O pedido presente no vídeo 1 é ambientado na rua, possui baixo grau de imposição, o grau de familiaridade entre os falantes é médio-alto. Além disso, nele há dois modificadores, conforme transcrição a seguir:

Quadro 6. Transcrição do vídeo 1.

A ah vedi Tinuccia che bei::: che begli appartamenti che ci so:no # ah: guarda questo quasi quasi mi interessa .h ehm:: volevo prendere il numero di telefono di::: di:: di questo: avviso # però mi sa che non ho non ho una penna

B *[√√] [√√ ma]
[non c'hai da] scrivere?*

A no non ho da scri- eh ## hai per caso una penna per piacere?

B *[ma perché] [sì guarda io]*

A Olha Tinuccia, que... que apartamentos bonitos tem aqui. Ah, olha, esse quase, quase me interessa. Eu queria anotar o número de telefone dessa, dessa placa, mas... acho que não tenho uma caneta.

B Você não tem com o que escrever?

A Não, não tenho... Você tem, por acaso, uma caneta, por favor?

No pedido do vídeo 2, são mantidas as características quanto ao ambiente no qual o pedido acontece e ao grau de imposição. Muda o grau de familiaridade entre os falantes, que desta vez é médio-baixo e não há modificadores. Vejamos.

Quadro 7: Transcrição do vídeo 2.

A eh:: mi scusi ha una penna per scrivere?

B *[sì]*

Eh... me desculpe, tem uma caneta para escrever?

Ao avaliar os níveis de cortesia dos pedidos nos vídeos 1 e 2, os grupos concentraram suas respostas em três níveis. Para o primeiro vídeo, a maioria oscilou entre 3 e 5 e para o segundo, entre 2 e 4, como mostram as tabelas abaixo.

Tabela 1. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 1⁷

Vídeo 1								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	0/19	0	1/22	4,5%	0/21	0	0/20	0
2	0/19	0	0/22	0	1/21	4,8%	1/20	5%
3	7/19	36,8%	6/22	27,3%	4/21	19%	4/20	20%
4	7/19	36,8%	5/22	22,7%	9/21	42,9%	9/20	45%
5	5/19	26,3%	10/22	45,5%	7/21	33,3%	6/20	30%

*NC= nível de cortesia.

Tabela 2. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 2

Vídeo 2								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	3/19	15,8%	2/22	9,1%	1/21	4,8%	1/20	5%
2	6/19	31,6%	5/22	22,7%	5/21	23,8%	5/20	25%
3	5/19	26,3%	12/22	54,5%	5/21	23,8%	7/20	35%
4	5/19	26,3%	2/22	9,1%	9/21	42,8%	4/20	20%
5	0/19	0	1/22	4,5%	1/21	4,8%	3/20	15%

*NC= nível de cortesia.

A observação da tabela nos permite afirmar que, embora haja certas analogias nas escolhas dos 4 grupos, os brasileiros ainda no início de seus estudos da língua atribuíram tendencialmente níveis de cortesia mais baixos.

⁷ As porcentagens calculadas com base nos dados foram inseridas nas tabelas com apenas a primeira casa decimal. Isso leva, em alguns casos, a somas que não completam 100%. Sendo que, nesse momento, nosso objetivo é o reconhecimento de tendências, consideramos suficiente essa indicação quantitativa.

Vamos agora ao pedido do vídeo número 3. O ambiente é agora a rua, o grau de imposição é alto, o grau de familiaridade médio-alto e há um modificador.

Quadro 8. Transcrição do vídeo 3.

A *senti ascolta aspetta che >debbo fare una telefonata< un attimo # aspetta aspetta*

B *[beh]*

A *.h ahi è scarico*

B *vuoi il mio? vuoi il mio?*

A *[tsc] [sì] sì sì: dammelo perché è urgente la telefonata **mi dai il tuo un attimo?***

B *[sì] # [aspetta aspetta # devo sbloccarlo te lo passo ecco]*

A Ouve, escuta, espera que eu tenho que fazer uma ligação um minuto. Espera, espera.

B Sim...

A Ai, está descarregado.

B Quer o meu? Quer o meu?

A Sim, sim, me dá porque é urgente a ligação. Me dá o seu um minuto?

B Sim. Espera, espera... Tenho que desbloquear... te dou... aqui está.

No que diz respeito à avaliação da cortesia nesse vídeo 3, as escolhas dos informantes se concentraram nos níveis mais baixos (entre 1 e 3), mostrando novamente avaliações análogas entre os grupos. As similaridades são, no entanto, maiores nos grupos BR2 e IT, sendo que entre eles houve algumas indicações também para os níveis 4 e 5.

Tabela 3. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 3

Vídeo 3								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	5/19	26,3%	8/22	36,4%	5/21	23,8%	2/20	5%
2	6/19	31,5%	7/22	31,8%	4/21	19%	7/20	35%
3	4/19	21,1%	3/22	13,6%	9/21	42,8%	5/20	25%
4	4/19	21,1%	2/22	9,1%	2/21	9,5%	1/20	5%
5	0/19	0	2/22	9,1%	1/21	4,8%	5/20	25%

*NC= nível de cortesia.

O pedido do vídeo 4 - realizado na rua, com alto grau de imposição, grau de familiaridade médio-baixo e três modificadores - suscitou percepções ligeiramente diferentes entre os grupos.

Quadro 9. Transcrição do vídeo 4.

A *scusi un attimo # ?che per caso avrebbe un cellulare? sa il mio non mi sta funzionando*
B *[mi dica signora] [?un cellula::re?] !sì certo!*
A *vediamo un poco se riesco a fare una telefonata perché è una cosa urgente: # ce l'ha i soldi nel telefono?*
B *[deve fare una chiamata signora?] # penso che ci sia un po' di credito*
A *[posso::: fare] eh*
B *[cer]to #*

A Com licença, um momento. Por acaso (o senhor) teria um celular? Sabe, o meu não está funcionando

B Me diga, senhora. Um celular? Sim, claro.

A Vejamos se eu consigo fazer uma ligação porque é uma coisa urgente. Tem crédito o seu celular?

C A senhora precisa fazer uma ligação? Acho que tem um pouco de crédito.

A Posso ligar?

B Claro.

Os grupos BR1 e BR2, ao avaliar o vídeo número 4, permaneceram quase todos entre os níveis de 3 a 5, com uma maioria que assinala maior nível de cortesia, enquanto ambos os grupos IT e ITB optaram principalmente pelos níveis de 2 a 4. As escolhas dos grupos se interseccionam nos níveis 3 e 4, mas os brasileiros atribuíram de modo mais claro um nível de cortesia alto, enquanto os italianos privilegiaram o nível médio-baixo. Assim, nesse caso, parece evidenciar-se uma disparidade entre os grupos de brasileiros e italianos, com os italianos julgando de modo mais rigoroso o diálogo apresentado na gravação.

Tabela 4. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 4

Vídeo 4								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	1/19	5,3%	2/22	9,1%	2/21	9,5%	2/20	10%
2	1/19	5,3%	2/22	9,1%	4/21	19%	7/20	35%
3	5/19	26,3%	5/22	22,7%	7/21	33,3%	4/20	20%
4	5/19	26,3%	6/22	27,3%	7/21	33,3%	4/20	20%
5	7/19	36,8%	7/22	31,8%	1/21	4,8%	3/20	15%

*NC= nível de cortesia

No vídeo 5, o pedido realiza-se em casa e entre falantes com grau de familiaridade médio-alto. O grau de imposição é baixo e há apenas um modificador.

Quadro 10. Transcrição do vídeo 5.

A *ciao*
 B [ciao] *Mariana vieni*
 A [ciao] *grazie (per)messo?*
 B *come stai*
 A [ciao] *bene #.hh a parte il caldo infatti sono:*
 B [vien vien t'accomodi (sic) accomodati]
 A *grazie # .h scusami mi dai un bicchiere d'acqua subito subito che .h sono accaldati:ssima*

A Oi.
 B Oi, Mariana, entra.
 A Oi. Obrigada. Licença?
 B Como você está?
 A Oi. Bem, fora o calor. Na verdade, eu estou...
 B Vem, vem, se acomode, se acomode.
 A Obrigada. Desculpa, me dá um copo d'água rápido, rápido, porque eu estou morrendo de calor?

As avaliações dos informantes mostraram-se mais equilibradas e se concentraram entre os níveis 3 e 5, indicando semelhanças na percepção da cortesia:

Tabela 5. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 5

Vídeo 5								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	2/19	10,5%	2/22	9,1%	1/21	4,8%	1/20	5%
2	2/19	10,5%	4/22	18,2%	3/21	14,3%	4/20	20%
3	5/19	26,3%	7/22	31,8%	8/21	38,1%	5/20	25%
4	5/19	26,3%	5/22	22,7%	6/21	28,5%	7/20	35%
5	5/19	26,3%	4/22	18,2%	3/21	14,3%	3/20	15%

*NC= nível de cortesia

Ainda sobre o vídeo 5, o exame das porcentagens na tabela revela que não é possível notar uma clara preponderância de nenhum dos níveis de cortesia e que as avaliações são divididas. No grupo BR1, um número igual de informantes optou pelos últimos três níveis, enquanto nos outros grupos a maioria permaneceu na faixa média de avaliação.

Vamos agora à transcrição do vídeo 6. O pedido realiza-se mais uma vez em ambiente doméstico, o grau de imposição é baixo e há dois modificadores. Interagem falantes com grau de familiaridade médio-baixo.

Quadro 11. Transcrição do vídeo 6.

A *eh: buongiorno sono::*
 B *[si accomodi prego] si accomodi eh:*
 A *buongiorno, sono la rappresentante di::*
 B *[le ho dato io (quest) sì: le ho dato] io l'impegno per venire sì*
 A *eh le volevo# presentare questo: questo contratto però:*
 B *[°sì°]*
 A *prima le devo chiedere un bicchiere d'acqua.*
 B *ah: sicuro come no*
 A *[me lo può dare?]*

A Bom dia. Eu sou...
 B Se acomode, por favor. Se acomode...
 A Bom dia, eu sou a representante de...
 B Fui eu quem... Sim, fui eu quem lhe pedi para vir, sim...
 A Eu gostaria de lhe apresentar o contrato, mas...
 B Sim.
 A Primeiro eu devo lhe pedir um copo d'água.
 B Sim, como não?
 A O senhor pode me dar?

As avaliações do vídeo 6 também não evidenciaram fortes disparidades: em três dos quatro grupos a maioria dos informantes concentrou-se no nível 4 e apenas o grupo BR2 teve, embora com uma margem percentual mínima, mais indicações para o nível de cortesia 3. No grupo IT, ao contrário de todos os outros, não houve nenhuma vez a indicação do nível 5, sendo que esse foi o grupo que mais atribuiu o nível 1 ao pedido analisado. Observamos, mais uma vez, mais analogias que diferenças.

Tabela 6. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 6

Vídeo 6								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	0/19	0	2/22	9,1%	4/21	19%	1/20	5%
2	4/19	21,1%	4/22	18,2%	3/21	14,3%	4/20	20%
3	4/19	21,1%	7/22	31,8%	3/21	14,3%	5/20	25%
4	7/19	36,8%	6/22	27,3%	11/21	52,4%	7/20	35%
5	4/19	21,1%	3/22	13,6%	0/21	0	3/20	15%

*NC= nível de cortesia

Assim como ocorreu com o vídeo 3, a observação das avaliações do vídeo 7 permite que se fale de percepções, em geral, análogas entre os grupos, já que todos selecionaram níveis baixos de cortesia. O pedido presente no vídeo tem alto grau de imposição, ocorre em casa entre falantes com grau de familiaridade médio-alto e é realizado sem a utilização de modificadores.

Quadro 12. Transcrição do vídeo 7.

A °madonna° Daniela sta diluvia:ndo guarda come mi sono tutta ba-
B [ch'è successo? # madonna # senti] ti do:: l'asciugamani
asciugati poi ti do il fon
A [sì sì no va beh ma:] non mi basta l'asciugamano dovrei spogliarmi e asciugare i vestiti
B [eh ti do la:::]
A dammi una vestaglia un pantalone tuo una maglietta
B [ti do:: ti do un vestito mio]
A sì sì qualcosa no guarda sono !bagnatissima!
B [dai ti porto un vestito]

A Nossa, Daniela, está caindo um dilúvio, olha como estou toda molhada!
B O que aconteceu? Nossa... Escuta, vou te dar uma toalha, você se seca e depois eu te dou um secador de cabelo.
A Sim, não, tudo bem... Mas não me basta uma toalha, eu teria que tirar, secar as roupas...
B Eu te dou a...
A Me dá um robe, uma calça, uma camiseta...
B Eu te dou, te dou um vestido meu.
A Sim, alguma coisa... Não, olha, estou ensopada!
B Eu te trago um vestido...

Como se vê na tabela abaixo, os brasileiros concentraram suas escolhas no nível mais baixo de cortesia, enquanto os italianos assinalaram os níveis médio-baixo e baixo. Nesse diálogo parece, então, haver elementos que caracterizam a cortesia, em relação aos quais os dois grupos de brasileiros reagiram de maneira bem mais forte que os italianos. A porcentagem dos informantes brasileiros que atribuíram o menor nível de cortesia (respectivamente, 74% e 63%) denota uma nítida predominância da percepção.

Tabela 7. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 7

Vídeo 7								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	14/19	73,6%	14/22	63,6%	8/21	38,1%	8/20	40%
2	0/19	0	5/22	22,7%	7/21	33,3%	5/20	25%
3	3/19	15,8%	2/22	9,1%	3/21	14,3%	3/20	15%
4	1/19	5,3%	0/22	0	2/21	9,5%	2/20	10%
5	1/19	5,3%	1/22	4,5%	1/21	4,8%	2/20	10%

*NC= nível de cortesia

As características do vídeo 8 são: pedido de alto grau de imposição; ambiente em que se realiza: casa; falantes com grau de familiaridade médio-baixo; presença de três modificadores.

Quadro 12. Transcrição do vídeo 8.

A permesso # ciao signora Anna

B buongiorno

A [?come va?]

B bene

A non::: non ti voglio salutare vedi come sono ridotta # piove a dirotto terriccio tutta sporca

B [oh mamma] #

e:: non so ti vuoi

A [però non so come dirglielo] io avrei bisogno di:: cambiarmi di lavarmi se lei

B [ti vuoi to-]

A possibilmente mi da qualcosa di suo

B [sì: sì sì sì]

A [giusto per]

B °sì sì sì sì

A [mi posso] fare una .h piccola doccia non so qualcosa

B [°va beh°] # il bagno è quello # vai lì e vedi

A [?posso?]

B sì sì vai

A Com licença. Oi, senhora Anna.

B Bom dia

A Como está?

B Bem.

A Não, não quero te cumprimentar, olha como eu estou, está chovendo muito, estou toda suja.

B Minha nossa... Não sei, você quer se...

A Mas não sei como lhe dizer, eu precisaria me trocar, me lavar, se a senhora...

B Você quer...

A Possivelmente me der algo seu...

B Sim, sim, sim, sim...

A Só para...

B Sim, sim, sim, sim...

A Posso tomar um banho rápido, não sei, alguma coisa...

B O banheiro é ali, vai lá e vê...

A Posso?

B Sim, sim, vai...

Se cada nível de cortesia for analisado separadamente, as avaliações do vídeo 8 foram díspares, embora todos os grupos tenham indicado os níveis médio e alto. Sendo assim, em geral, as avaliações podem ser consideradas análogas. Nos grupos de brasileiros, a maioria atribuiu o nível 5, sendo que nenhum dos italianos residentes na Itália assinalou o nível máximo de cortesia e que também os italianos que residem no Brasil atribuíram tendencialmente níveis de cortesia mais baixos. Vejamos na tabela a seguir:

Tabela 8. Níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 8

Vídeo 8								
NC*	BR1		BR2		IT		ITB	
1	0/19	0	2/22	9,1%	3/21	14,3%	1/20	5%
2	1/19	5,3%	1/22	4,5%	2/21	9,5%	2/20	10%
3	7/19	36,8%	2/22	9,1%	5/21	23,8%	7/20	35%
4	3/19	15,8%	8/22	36,4%	11/21	52,4%	4/20	20%
5	8/19	42,1%	9/22	40,9%	0/21	0	6/20	30%

*NC= nível de cortesia

Resumindo, podemos afirmar que, mesmo com algumas diferenças, as respostas dos quatro grupos de informantes mostram mais analogias que diferenças quanto ao nível de cortesia atribuído aos pedidos, tendo como base os dados vistos até agora, já que em 7 dos 8 vídeos foram suscitadas percepções análogas tanto nos dois grupos de italianos quanto nos dois grupos de brasileiros.

Vamos refletir agora sobre as categorias que foram indicadas nas justificativas após a atribuição do nível de cortesia. Como foi dito anteriormente, foram criadas 12 categorias que agrupam as respostas e a décima terceira que serviu para os casos em que não ficou claro o motivo da escolha do nível de cortesia. Algumas foram citadas mais vezes que outras e se alternaram como justificativa mais indicada, dependendo do tipo de pedido e da avaliação de cada informante. Prova disso é que os modificadores - lexicais e morfosintáticos - e o grau de familiaridade foram citados, sem exceção, pelos grupos, mesmo que não tenham servido de justificativa para todos os níveis; em algumas situações, esses elementos foram relevantes

para um grupo, mas nem chegaram a ser mencionados por outro. No caso do vídeo 5 (baixo grau de imposição/grau de familiaridade médio-alto), por exemplo, o grupo BR2 indicou a categoria do modificador morfosintático 6 vezes para justificar os níveis 1, 2, 3 e 4 de cortesia, ao passo que o BR1 não a citou vez alguma. Nas avaliações do vídeo 3, a atitude do interlocutor e, no vídeo 8, o grau de imposição do pedido, mostraram-se mais relevantes para ambos os grupos italianos, mas não para os grupos brasileiros. Por outro lado, certas categorias não foram mencionadas por grupo algum, como o grau de imposição para o vídeo 6 e a atitude do interlocutor para o vídeo 2.

Lembrar que não havia categorias predefinidas às quais os informantes pudessem recorrer para justificar a atribuição do nível de cortesia presente em cada pedido é de grande relevância para responder se é possível reconhecer uma correlação entre as diferentes categorias e o nível de cortesia: cada informante, para cada nível, apontou o elemento que lhe parecia mais adequado, o que permitiu que cada categoria pudesse ser associada a diversos níveis.

A categoria dos modificadores lexicais, nas avaliações do vídeo 3, foi apontada para justificar a seleção tanto do nível baixo quanto do médio e do médio-alto. A forma de tratamento, por sua vez, foi citada significativamente nas avaliações dos pedidos dos vídeos 2, 5, 6, 7 e 8 (que têm características muito variadas entre si quanto ao grau de imposição e de familiaridade), justificando – em maior ou menor proporção – todos os níveis de cortesia. Nossa hipótese é que, como existem vários elementos que colaboram para uma determinada percepção, a absoluta liberdade dos informantes impediu que eles privilegiassem alguns.

Para determinar se há a possibilidade de o contato prolongado com a outra língua e cultura modificar a percepção da cortesia, é preciso fazer algumas observações. Ao avaliar o vídeo 2, por exemplo, o grupo ITB mencionou a presença de modificadores lexicais tanto quanto o grupo BR2. A partir disso, duas hipóteses parecem ser plausíveis: por um lado, o grupo ITB pode ter tido esse comportamento por conta do contato com os brasileiros; por outro, o grupo BR2, pelo maior contato com a língua e a cultura italianas, pode ter modificado sua percepção. De qualquer maneira, seria possível dizer que o contato entre as duas línguas e culturas tende a tornar os resultados mais próximos. Ao justificar os níveis de cortesia atribuídos ao vídeo 3, BR1 e IT citaram a mesma quantidade de vezes o fato de que o pedido ali presente parecia uma ordem. Essa percepção poderia ser resultado do contato (ainda que breve) desse grupo de brasileiros com a língua italiana ou uma coincidência no modo de brasileiros e italianos perceberem os mesmos fatos linguísticos. Pensando no vídeo 7, tanto o grupo BR1 quanto o

grupo IT mencionaram significativamente o grau de familiaridade entre A e B, entretanto, o grupo ITB foi aquele que atribuiu a maior relevância a esse aspecto entre todos os grupos. Tal comportamento pode fazer crer que uma característica comum a brasileiros e italianos possa ter sido potencializada no grupo ITB pela convivência com brasileiros.

Considerações finais

Os dados que resultaram da pesquisa realizada mostram, aparentemente, analogias entre as percepções de italianos e brasileiros em todos os grupos apresentados. Os vídeos utilizados como ponto de partida para eliciar os dados coletados foram todos julgados pelos informantes e serviram para a atribuição de níveis de cortesia que se revelaram, no entanto, muito difusos, de modo que em apenas um caso ficaram evidentes tendências mais claras em uma direção e com diferenças entre italianos e brasileiros.

Embora o número de informantes possa ser considerado adequado para uma pesquisa exploratória como esta, tendo permitido uma primeira análise e fornecido dados com os quais pudemos responder às perguntas de pesquisa, o estudo precisará ser aprofundado, tanto observando de maneiras diferentes esses mesmos dados, que podem oferecer outras informações, quanto continuando e ampliando a duração da pesquisa e o número de informantes de modo a aumentar a confiabilidade dos dados e melhorar sua qualidade.

Com aproximadamente 20 indivíduos em cada grupo, foi possível identificar tendências, mas não estabelecer padrões sobre a percepção da cortesia por parte de brasileiros e italianos. Uma pesquisa futura poderá também partir das categorias indicadas e reconhecidas nesta fase para já oferecer aos participantes algumas opções. Isso poderá permitir que as respostas se concentrem e forneçam maiores detalhes.

Além disso, os dados obtidos e as descrições dos informantes podem ensejar uma reflexão mais sistemática sobre as contribuições que esse tipo de pesquisa pode fornecer ao ensino a alunos brasileiros de italiano de aspectos ligados à cortesia linguística, tornando-se assim um meio para a formação de professores que podem, com instrumentos dessa natureza, ganhar mais consciência sobre fenômenos ligados à língua e à cultura dos quais, em grande medida, depende o sucesso da comunicação.

Referências

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BAZZANELLA, C. *Linguistica e pragmatica del linguaggio: un'introduzione*. Roma-Bari: Laterza, 2008.
- BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An Introductory Overview. In _____. (orgs.). *Cross-Cultural pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 1989, p. 1-28.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CARREL, P. L.; KONNEKER, B. H. Politeness: comparing native and nonnative judgments. In *Language Learning - A Journal of Applied Linguistics*, Michigan: v. 31 (1): 17-29, jun. 1981.
- FAERCH, C.; KASPER, G. Internal and External Modification in Interlanguage Request Realization. In BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (orgs.). *Cross-Cultural pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 1989, p. 221-246.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In COLE, P.; MORGAN, J (orgs.). *Syntax and Semantics 3: speech acts*. New York: Academic Press, (1975 [1967]), p. 41-58.
- LAKOFF, R. The logic of politeness; or minding your P's and Q's. In CORURM, C. et al. (eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 1973.
- MARIOTTINI, Laura. *La Cortesia*. Roma: Carocci, 2007.
- NUZZO, E. *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proposte, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra, 2007.
- _____ ; GAUCI, P. *Insegnare la pragmática in italiano L2: Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci, 2012.
- PIZZICONI, B. Re-examining politeness, face and the Japanese language. In *Journal of Pragmatics*, 35: 1471-1506, 2003.
- SANTORO, E. A constituição de um *corpus* de italiano falado para o estudo de pedidos e pedidos de desculpas: considerações sobre a validade interna e externa dos dados. In MELLO, H.; PETTORINO, M.; RASO, T. (orgs.). *Proceedings of the VII GSCP International Conference: Speech and Corpora*. Firenze: Firenze University Press, 2012.
- SEARLE, J. R. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. New York: Oxford University Press, 1969.

THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. In *Applied Linguistics*, 4: 91-112, 1983.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. Rodolfo Ilari. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VILLAÇA, I. G.; BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In PRETI, D. (ed.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

ASPETTI PRAGMATICI DELL'ENUNCIATO IN UN ATTO DI COMUNICAZIONE IN AMBIENTE INTERCULTURALE

EVA KLÍMOVÁ*

ABSTRACT: Nel contributo vengono considerati alcuni aspetti pragmatici dell'enunciato nell'atto di comunicazione. Tra i fattori della situazione comunicativa sono presi in considerazione i partner della comunicazione e il rapporto tra di loro, il contesto extralinguistico e lo scopo della comunicazione. I fattori della situazione comunicativa, messi in relazione con i principi della comunicazione di G. Leech, determinano sia l'utilizzo di strutture linguistiche in una concreta situazione comunicativa sia lo svolgimento dell'atto comunicativo non solo nell'ambito di una sola comunità linguistica ma anche tra due lingue diverse.

PAROLE CHIAVE: principi pragmatici; situazione comunicativa; lingua italiana.

RESUMO: *No artigo são considerados alguns aspectos pragmáticos do enunciado no ato de comunicação. Entre os fatores da situação comunicativa são levados em conta os parceiros da comunicação e sua relação, o contexto extralinguístico e a finalidade da comunicação. Os fatores da situação comunicativa, relacionados com os princípios da comunicação de G. Leech, determinam tanto a utilização de estruturas linguísticas em uma concreta situação comunicativa, quanto o*

*Docente Università della Slesia di Opava (Repubblica Ceca).



desenvolvimento do ato comunicativo, não apenas no âmbito de uma única comunidade linguística, mas também entre duas línguas diferentes.

PALAVRAS-CHAVE: *principi pragmatici; situazione comunicativa; língua italiana.*

ABSTRACT: *The article deals with some pragmatic aspects of the utterance in the act of communication, i.e. the factors of the communicative situation and pragmatic principles. For the factors of the communicative situation the relation between the speaker and the addressee, the context of the utterance and the goal of the utterance are given. These factors are considered with respect to the Leech's conversational principles of the interpersonal and the textual rhetoric that determine the usage of particular linguistic structures in the act of communication not only within one and the same linguistic community but also when speakers of two different languages get into contact.*

KEY WORDS: *pragmatic principles; communicative situation; Italian language.*

Introduzione

N

el contributo vengono considerati alcuni aspetti pragmatici dell'enunciato in un certo atto di comunicazione, pensando in particolare ai fattori della situazione comunicativa e ai principi della conversazione. I fattori della situazione comunicativa, messi in relazione con i principi della conversazione, condizionano sia l'utilizzo di un concreto strumento linguistico in una situazione comunicativa concreta, sia lo svolgimento dell'atto comunicativo, e ciò non solo nell'ambito di una sola comunità linguistica, ma molto fortemente anche tra parlanti di madrelingua diversa. Le considerazioni su questi aspetti pragmatici dell'enunciato sono qui condotte con l'obiettivo di offrire una presentazione delle questioni e nozioni che si incontrano nell'analisi della struttura della frase, da studiare a tre livelli: grammaticale, semantico e pragmatico; nonché con l'ulteriore scopo di dimostrare come sia facile il passaggio da un livello

all'altro. Vogliamo cioè porci la questione non solo di come una frase si costruisca, ma anche di quali siano i significati attribuibili a un enunciato in una concreta situazione comunicativa, in quanto “... *only through the study of language in use are all the functions of language, ..., brought into focus*” (HALLIDAY, 1970, p. 145).

Nelle nostre considerazioni, a questo proposito, ci avvaliamo prima di tutto di una delle fonti che consideriamo più affidabili, cioè i *Principles of Pragmatics* di G. Leech (1983). Secondo lo studioso, l'uso di una forma o struttura linguistica in una concreta situazione comunicativa viene condizionato dai principi della retorica interpersonale e di quella testuale. Egli riassume la relazione tra i due livelli dell'analisi linguistica, cioè il livello grammaticale e quello pragmatico, in otto postulati, ed è opportuno citare qui il terzo: “*The rules of grammar are fundamentally conventional. The principles of general pragmatics are fundamentally non-conventional, i.e. motivated in terms of conversational goals*” (LEECH, 1983, p. 5). La conversazione, nella quale vigono i principi della retorica interpersonale può ricordare un gioco diretto da regole puramente convenzionali, così come le considera Wittgenstein nel suo concetto di “gioco linguistico”, paragonando l'attività linguistica in una certa situazione con il gioco degli scacchi: un pezzo sulla scacchiera ha un valore solo in rapporto a tutti gli altri pezzi, così come una parola in un enunciato acquista un significato solo in rapporto con gli altri elementi di esso in quella concreta situazione comunicativa (cfr. WITTGENSTEIN, 1993, p. 40).

Dal livello grammaticale a quello pragmatico, si può arrivare solo attraverso il livello semantico, anche se non è facile fare una netta distinzione tra il significato semantico e il significato pragmatico. Da questo punto di vista è utile avvalersi di due concetti di Leech: il concetto di *sense* per il significato semantico e il concetto di *pragmatic force* per il significato pragmatico, legato a una concreta situazione comunicativa, sempre dipendente dall'intenzione comunicativa del parlante. Se qualcuno dice *Qui si fuma troppo*, la sua intenzione comunicativa non è solo quella di far capire all'interlocutore il senso di quello che dice ma anche di indurlo ad un'azione. Esortarlo cioè ad aprire la finestra o a smettere di fumare, raggiungendo un effetto concreto.

In seguito parleremo più dettagliatamente di alcuni aspetti pragmatici dell'enunciato in un atto di comunicazione. Prima vengono considerati i fattori della situazione comunicativa, quali i partecipanti alla conversazione, l'intenzione comunicativa del parlante e il contesto (parte 2); dopo si passa al funzionamento di alcuni principi della conversazione (parte 3). Essi svolgono un ruolo decisivo non solo nell'ambito di una concreta comunità linguistica analizzata isolatamente,

ma soprattutto lì dove si incontrano persone appartenenti per madrelingua a comunità linguistiche e culture diverse, il che condiziona l'uso delle forme e strutture linguistiche proprie della lingua della conversazione esaminata. Si cercherà, per finire, di mettere in relazione i fattori della situazione comunicativa con i principi della comunicazione. Essi, nell'interazione, determinano il modo di "fare cose con le parole".

Fattori della situazione comunicativa

I fattori della situazione comunicativa presi in considerazione per le nostre osservazioni sono: i partecipanti alla conversazione, le questioni legate all'espressione dell'intenzione comunicativa del parlante, e il contesto (non solo linguistico). In un atto di comunicazione, questi fattori operano interagendo tra loro.

Per partecipanti alla comunicazione si intendono il parlante e la persona alla quale egli si rivolge, cioè l'interlocutore, e considerati sulla base del rapporto che intercorre tra di loro, del loro ruolo sociale, dell'età, del grado di istruzione o della professione. In ogni caso, è importante che tutti e due percepiscano e interpretino la situazione comunicativa nello stesso modo.

Per esprimere con chiarezza la propria intenzione comunicativa e per raggiungere lo scopo della conversazione, il parlante deve prendere in considerazione i fattori della situazione comunicativa menzionati sopra. A seconda del rapporto che intercorre tra gli interlocutori, il contesto l'enunciato può avere la funzione di alcuni atti illocutivi. Pronunciando un enunciato assertivo come:

1. Verrò alle tre

l'intenzione comunicativa del parlante può essere quella di informare l'interlocutore su un'azione futura prevista, per esempio nella situazione in cui il direttore informi la segretaria del proprio arrivo in ufficio. Questo enunciato può invece essere facilmente percepito come una *promessa* nella situazione in cui il figlio debba rassicurare la madre sul proprio rientro a casa. Esso può addirittura fungere da *minaccia* tra due nemici, ecc. Se invece il parlante pronuncia un enunciato interrogativo come:

2. Perché non sei venuto?

la sua intenzione comunicativa è quella di indurre l'interlocutore a rispondere, con lo scopo di ottenere dall'interlocutore un'informazione. In questo caso concreto il parlante vuole sapere la ragione per cui l'interlocutore non sia venuto. Una frase interrogativa del genere è quindi classificabile come una domanda pura. A questo proposito è opportuno distinguere gli enunciati interrogativi che svolgono la funzione di domanda da quelli che possono avere la funzione di enunciati "pseudo-interrogativi". Questo stesso enunciato, per esempio, potrebbe essere pronunciato dal parlante con l'intenzione di esprimere il suo *disaccordo* o la sua *meraviglia*.

L'intenzione comunicativa del parlante può essere ancora quella di indurre l'interlocutore a un'azione non verbale, di indurlo cioè "a compiere oppure a non compiere un'azione non verbale o verbale esplicitamente menzionata nell'enunciato" (STATI, 1982, pp. 68 e 75). Pronunciando un enunciato direttivo come:

3. Fai come faccio io

il parlante vuole ordinare qualche cosa all'interlocutore. L'enunciato è quindi un *ordine*, ma può essere percepito anche come un *consiglio*. A proposito degli enunciati direttivi bisogna ricordare gli "pseudoimperativi", la cui funzione non è quella di indurre l'interlocutore a un'azione (cfr. ASCOLI, 1978). Nell'enunciato:

4. *Calmatevi, calmatevi*

il parlante vuole tranquillizzare l'interlocutore. In questo caso si ha il passaggio dall'imperativo direttivo a quello non direttivo, che si osserva allorché con esso non si esprime una richiesta, e quindi è considerato uno "pseudoimperativo"¹.

Come dimostrano gli esempi precedenti, per ogni tipo di frase si presuppone uno schema modale che tuttavia può cambiare facilmente, comportando il cambiamento della funzione comunicativa dell'enunciato. A questo proposito possiamo paragonare una serie di enunciati che, attraverso la trasposizione delle categorie grammaticali del verbo, cioè di modo o di persona e di tempo, e assieme all'uso di una particella modale, esprimono non solo un diverso grado di indignazione del parlante, ma determinano il cambiamento dell'atto illocutivo:

¹ Su alcuni tipi di imperativo non direttivo cfr. Klímová, 2004.

® <i>Non rinfacciarmelo.</i>	proibizione
® <i>Me lo stai rinfacciando</i> di nuovo.	rimprovero
® <i>Vuoi rinfacciarmelo?</i>	indignazione
® <i>Rinfacciarmelo!</i>	meraviglia
® <i>Non rinfacciarmelo</i> o ti faccio vedere.	minaccia

La polifunzionalità di un enunciato è determinata dall'intreccio dei fattori della situazione comunicativa citati sopra con i principi della conversazione di cui parleremo nella sezione successiva.

Delimitare il contesto in cui si svolge la conversazione è piuttosto complicato perché, oltre al contesto linguistico, cioè quello che è stato detto prima a proposito del tema della conversazione, e al contesto situazionale determinato dal momento, nonché dal luogo in cui la conversazione si svolge, entra in gioco tutto quello che chi partecipa alla conversazione “sa” a proposito del tema². Siamo del parere che questo tipo di contesto sia determinato anche dalla capacità di una concreta persona di tenere in considerazione gli elementi della realtà extralinguistica, soprattutto in un ambiente che non sia quello della sua madrelingua. Bisogna aggiungere che il contesto, sia quello linguistico sia quello situazionale, assieme all'ordine dei costituenti, la struttura semantica e l'intonazione, è uno dei fattori della struttura informativa dell'enunciato stabiliti da J. Firbas³. Quindi ci torneremo più avanti trattando il rapporto tra il contesto e uno dei principi della conversazione, il *Processability Principle* (principio della processabilità).

I principi della conversazione e il concetto pragmatico di retorica

Prima di presentare i principi della conversazione, bisogna citare il concetto di retorica, uno dei concetti più importanti nelle considerazioni sulla funzione della lingua, con la quale Leech intende “*the effective use of language in its most general sense, applying it primarily to everyday conversation ...*” (1983, p. 15). Il parlante usa una lingua esprimendo la propria intenzione comunicativa con lo scopo di produrre “*a particular effect in the mind of the hearer*” (p. 15). Il concetto di retorica comprende due componenti: la retorica interpersonale e quella testuale, tutte e due comprendenti alcuni principi della conversazione.

Nell'ambito della retorica interpersonale cooperano due principi: (a) il principio di cooperazione, ripartito a sua volta in alcune massime: massima della qualità (sii sincero),

² Per la determinazione del contesto cfr. Firbas, 1979, p. 31.

³ Sui fattori della struttura informativa dell'enunciato cfr. Klímová 2007.

massima della quantità (fornisci l'informazione necessaria, né più, né meno), massima della relazione (sii pertinente all'argomento, al tema della conversazione), massima del modo (sii chiaro, non essere ambiguo)⁴; e il principio di cortesia, che include massima del tatto, massima della generosità, massima dell'approvazione, massima della modestia, massima dell'assecondamento, massima della simpateticità (cfr. LEECH, 1983, p. 132). Le massime del principio di cortesia, come quelle del principio di cooperazione, si intrecciano operando in interazione. I partecipanti alla conversazione, per garantirne un andamento 'normale', devono accettarle e rispettarle, adattandosi alla situazione comunicativa. Se, per esempio, il parlante dice *Mi passi il sale?* un interlocutore "normale" percepisce l'enunciato non come domanda alla quale rispondere sì o no, ma come una *richiesta* alla quale reagire passando al parlante il sale, anche se, negli scambi conversazionali, le infrazioni di queste regole conversazionali sono molto frequenti.

Da una parte, per raggiungere lo scopo della conversazione, bisogna rispettare sia le massime del principio di cooperazione sia quelle del principio di cortesia. Dall'altra parte può succedere che esse contrastino: se un partecipante dice *Passami il sale*, quello che dice è preciso, rilevante, e lo scopo della comunicazione è chiaro. Invece, la forma, cioè come il parlante formula la richiesta, non è sufficientemente cortese da essere impiegata rivolgendosi a qualsiasi interlocutore. Si ha, cioè, una distinzione netta tra gli obiettivi illocutivi e il traguardo sociale (cfr. LEECH, 1983, p. 17).

Per le nostre considerazioni il principio di cooperazione è di importanza marginale, perché l'applicazione delle sue massime è legata piuttosto alla questione di "che cosa" il parlante voglia dire, mentre il principio di cortesia, di cui vogliamo occuparci più dettagliatamente, è legato alla questione di "come" parlare; è legato, cioè, all'uso delle strutture di una lingua concreta. Tuttavia, il principio di cortesia non si manifesta solo al livello della lingua. Esso è ancorato alle norme e alle usanze tradizionali di comportamento che possono essere, da una cultura all'altra, molto diverse. Così, per esempio, nel caso dei complimenti, uno statunitense rispetterà poco la massima della modestia perché per la cultura statunitense è importante incoraggiare le persone a fare; i giapponesi, invece, tengono molto a questa massima minimizzando ogni lode⁵. Diverse culture percepiscono diversamente anche la massima del tatto (*Tact Maxim*). Nell'ambiente ceco, per esempio, è normale fare domande personali, il che viene considerato sgarbato nell'ambiente anglosassone. I cechi, cioè, violano la massima del tatto. Si considerano invece beneducati rifiutando quello che con sincerità gli viene offerto, nel corso di una visita,

4 A questo proposito, si vedano: Grice, 1975, pp. 204-206; Leech, 1983, p. 8 e p. 79; Bettoni, 2006, p. 80.

5 Sulla massima della modestia, si veda anche Bettoni, 2006.

aspettando, paradossalmente, la seconda offerta. Nell'ambiente anglosassone, se si rifiuta qualche cosa l'offerta non viene ripetuta. Al contrario, nell'ambiente italiano rifiutare non sempre è considerato segno di buona educazione.

La retorica testuale, così come la retorica interpersonale, include alcuni principi: *Clarity Principle* (principio di chiarezza), *Economy Principle* (principio di economia) e *Processability Principle* (principio di processabilità) (cfr. LEECH, 1983, p. 16), nell'ambito del qual è di grande importanza per le nostre considerazioni la “*end-weight maxim*”: applicandola nel discorso il parlante parte dall'informazione nota collocando quella nuova verso la fine della frase. Si tratta cioè dell'applicazione di quell'ordinamento lineare in cui opera il principio della struttura informativa dell'enunciato. In alcune lingue, per esempio in inglese, l'ordine delle parole, invece, è determinato dal principio grammaticale: la posizione nella frase è legata alla sua funzione sintattica e l'ordine delle parole soggetto-verbo-complemento oggetto è quindi fisso. In altre lingue, per esempio il ceco e in misura considerabile anche in italiano, l'ordine delle parole è maggiormente determinato dal principio della struttura informativa: in queste lingue si osserva una forte tendenza a collocare l'elemento rematico verso la fine dell'enunciato. E' l'esempio successivo ad illustrare questa differenza:

5. Ce l'ha appena detto il signor Black.

Mr Black here has just told us.

Nelle lingue in cui la “*end-weight maxim*” non è operante, è prima di tutto l'uso dell'articolo a svolgere una funzione importante nella struttura informativa dell'enunciato. Ne parleremo più avanti.

I fattori della situazione comunicativa in relazione con i principi della conversazione

In questa sezione si presentano alcune strutture linguistiche prendendo in considerazione i fattori della situazione comunicativa messi in relazione con i principi della conversazione dal punto di vista delle differenze interculturali che intercorrono tra due comunità linguistiche. In seguito vogliamo dedicare attenzione ad alcuni elementi linguistici che nel passaggio da una lingua all'altra sono, a proposito degli aspetti pragmatici menzionati sopra, i più degni di nota.

La maniera in cui i partecipanti al discorso rispettano il principio di cortesia si riflette nel modo in cui il parlante si rivolge all'altra persona, cioè la distinzione Tu/Lei. In ceco questa distinzione viene espressa dalla forma del verbo, la 2ª singolare opposta alla 2ª plurale, e dai

pronomi allocutivi *ty/vy*, proprio come *tu/vous* in francese. Rispettare la distinzione Tu/Lei in italiano, per uno studente ceco, non è quindi difficile; può invece esserlo per uno studente inglese, dove questa distinzione non è affidata né alla forma del verbo né al pronome allocutivo. La mancanza di una forma linguistica per fare una distinzione netta tra il rivolgersi formale o informale all'interlocutore può sembrare svantaggiosa. Invece può essere anche molto conveniente: non dovendo e non potendo distinguere formalmente *tu* e *Lei/voi*, gli inglesi ai cechi e agli italiani sembrano informali nel loro comportamento e, allo stesso tempo, sufficientemente formali per mantenere un certo distacco dall'interlocutore. Al contrario, nel contesto italiano sembra oggi sempre più forte la tendenza a dare del tu anche nelle situazioni in cui sarebbe stato ancora poco tempo fa "buona educazione" dare del lei. Se una commessa, in Italia, dà del tu ad una cliente straniera sconosciuta, è sgarbata o è semplicemente un segnale di confidenza o amichevolezza, o di mancanza di stima verso gli stranieri? Da parte sua può anche essere una strategia commerciale: un comportamento informale favorisce la vendita.

Sono degne di nota strutture di cortesia con verbi modali come strumento lessicale per indicare un significato modale, cioè un atteggiamento del parlante: esse, riguardo all'applicazione del principio di cortesia, possono svolgere un ruolo importante perché sono uno strumento efficace per esprimere differenze nell'atteggiamento del parlante. Non è un caso che in inglese siano numerose: la necessità di esprimere un certo grado di cortesia o formalità è legata direttamente al loro uso. In altre parole, lì dove in italiano e in ceco per distinguere una situazione formale da una non formale vengono adoperati strumenti flessivi, cioè la forma del verbo e i pronomi allocutivi, in inglese sono proprio le strutture con un verbo modale a svolgere questa funzione (per es. *Could you ...?*, *Will you ...?* *Would you mind ...?* ecc).

A proposito delle strutture con i verbi modali è utile ricordare l'opposizione perfetto – imperfetto del verbo *dovere* in italiano, opposizione che non esiste né in ceco né in inglese. Se il parlante usa l'imperfetto nella frase *Non dovevi farlo* esprime il disaccordo e la funzione dell'enunciato è *rimprovero*. Se invece dice *Non hai dovuto farlo* indica che l'azione non si è svolta, perché non era necessario compierla. La funzione dell'enunciato è *asserzione*. In ceco e in inglese bisognerebbe, per esprimere questi significati modali, usare verbi modali diversi: il passato del verbo modale *mít* (*avere*) in ceco e il verbo modale *should* in inglese per il disaccordo (*Non dovevi farlo.* / *Neměl jsi to dělat.* / *You should not have done it.*); il passato del verbo modale *muset* (*dovere*) in ceco e *had to* in inglese per esprimere il significato di necessità (*Non hai dovuto farlo.* / *Nemusel jsi to dělat.* / *You did not have to do it.*)

Confrontiamo inoltre le frasi seguenti per evidenziare la funzione del modo verbale, uno strumento grammaticale nell'indicazione che indica l'intenzione comunicativa del parlante:

a. Accompagnami a casa.	imperativo
b. Mi accompagni a casa, vero?	indicativo
c. Mi accompagneresti a casa?	condizionale
d. Potresti accompagnarmi a casa?	condizionale del verbo modale

La frase *a* ha il carattere imperativo e l'interlocutore si sentirà/potrebbe sentirsi obbligato a fare quello che gli è chiesto. La frase *b* è un enunciato dichiarativo che non costringe esplicitamente l'interlocutore a fare quello che gli è chiesto. È quindi più cortese rispetto all'enunciato direttivo *a*. Le frasi *c* e *d*, essendo enunciati interrogativi, gli danno addirittura la possibilità di dire di no, gli danno cioè la possibilità di rifiutare. Usando un enunciato interrogativo, il parlante richiede qualche cosa indirettamente e anche più cortesemente. In altre parole, nel modo indiretto di esprimersi è evidente l'impiego del principio di cortesia.

L'ultimo elemento da commentare è il rapporto del contesto, linguistico e situazionale, con l'applicazione della “*end-weight maxim*” del *Processability Principle*. Nelle lingue ad ordinamento lineare delle quali opera il principio della struttura informativa, come il ceco, si osserva, grazie al caso morfologico, un ordine dei costituenti che è quasi del tutto libero, con una forte tendenza a spostare verso la fine della frase quell'elemento che funge da rema (cfr. KLÍMOVÁ, 2013, p. 49); in italiano, privo tra l'altro di caso morfologico, è *normale*, cioè sintatticamente non marcato, l'ordine *S-V-O*, le deviazioni da esso sono considerate sintatticamente marcate, ma sono possibili e abbastanza frequenti (cfr. KLÍMOVÁ, 2002). In inglese, l'ordine delle parole è controllato dal principio grammaticale. Nelle lingue di quel genere è l'articolo, determinativo e indeterminativo, a svolgere il ruolo determinante nell'atto di indicare un elemento come ricavabile oppure non ricavabile dal contesto. Nella frase inglese *A boy came into the room* il soggetto *a boy* occupa la posizione iniziale. Essendo accompagnato dall'articolo indeterminativo funge da rema dell'enunciato. Nella traduzione in ceco *Do místnosti vstoupil chlapec*, il soggetto tematico *chlapec* (ragazzo) occupa la posizione alla fine della frase. Invece nella traduzione ceca della frase inglese *The boy came into the room* con il soggetto *the boy* indicato dall'articolo determinativo come tema occuperebbe la posizione iniziale, cioè *Chlapec vstoupil do místnosti*.

Conclusioni

Nelle nostre considerazioni sugli aspetti pragmatici dell'enunciato nel quadro dell'atto di comunicazione sono stati presentati i fattori della situazione comunicativa assieme all'applicazione di alcuni principi della conversazione. Si è cercato di evidenziare come essi siano importanti per un andamento naturale della comunicazione tra persone che appartengono ad una concreta comunità linguistica ma anche tra quelle appartenenti a comunità e culture diverse. Per raggiungere lo scopo nella comunicazione, i partecipanti alla situazione comunicativa, in un dato contesto, devono rispettare i principi della conversazione: il principio di *cooperazione* ed il principio di *cortesìa*. In altre parole, sia il parlante sia l'interlocutore devono adattarsi alla situazione comunicativa scegliendo degli strumenti linguistici che corrispondano al rapporto che intercorre tra di loro e l'uso dei quali renda possibile la buona riuscita di una conversazione.

I concetti linguistici attinenti alla teoria dei principi pragmatici fanno parte della cornice teorica nella quale si inserisce lo studio della sintassi funzionale, così come ne fanno parte, assieme alla struttura grammaticale della frase, anche la teoria degli atti linguistici e quella della struttura informativa dell'enunciato.

Nelle nostre considerazioni si è cercato anche di dimostrare come sia importante per ottenere un andamento naturale della comunicazione rispettare i principi della conversazione nella scelta di forme e strutture linguistiche proprie alla lingua in questione.

Riferimenti bibliografici

- ASCOLI, C. Some pseudo-imperatives and their communicative function in English. In *Folia Linguistica*, XII: 405-416, 1978.
- BETTONI, C. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma, Laterza, 2006.
- FIRBAS, J. A functional view of 'ordo naturalis'. In *Brno Studies in English* 13, 1979, pp. 29-59.
- _____. *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- GRICE, P. H., Logic and Conversation. In COLE, P.; MORGAN, J.L. (eds.). *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York, Academic Press, 1975, pp. 41-58 (trad. it. Logica e conversazione. In SBISÀ, M. (ed.), *Gli atti linguistici*, Milano: Feltrinelli, 1978, pp. 199-219).
- HALLIDAY, M. A. K. Language Structure and Language Function. In LYONS, J. *New Horizons in*

linguistics, London, 1970, pp. 140-165.

KLÍMOVÁ, E. Ordinamento lineare dell'enunciato in italiano. In *Linguistica Pragensia*, XII/1: 40-49, 2002.

_____. L'imperativo italiano tra morfologia e pragmatica. In *Études romanes de Brno*, L 25: 85-96, 2004.

_____. Fattori della prospettiva funzionale dell'enunciato in italiano a confronto dell'inglese e del ceco. In KLÍMOVÁ, E. (ed.). *In onore di Ivan Seidl*. Opava: Slezská univerzita, 2007, pp. 113-123.

_____. Principi dell'ordine delle parole in tre lingue tipologicamente diverse. In RŮCKL, M.; SANTORO, E; VEDDER, I. (eds.). *Contesti di apprendimento di italiano L2*. Firenze: Franco Cesati ed., 2013, pp. 43-57.

LEECH, G. N. *Principles of Pragmatics*, London, Longman, 1983.

STATI, S. *Il dialogo. Considerazioni di linguistica pragmatica*, Napoli, Liguori, 1982.

WITTGENSTEIN, L. *Filosofická zkoumání (Ricerche filosofiche)*, Praha: AV ČR, 1993.

IL RUOLO DEI DIALETTI NELLE POLITICHE PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEGLI ITALIANI DALL'UNITÀ AD OGGI

MANUELA LUNATI*
LUCIANA LANHI BALTHAZAR**
PAULA GARCIA DE FREITAS***

ABSTRACT: Questo lavoro si propone di indagare le politiche per l'educazione linguistica adottate in Italia sia a livello nazionale che a livello locale dall'Unificazione ad oggi, con particolare attenzione al ruolo riservato ai dialetti in rapporto alla lingua italiana standard. Sono stati distinti quattro periodi storici: 1) Unificazione e primi anni post-unificazione, 2) Fascismo, 3) dal Dopoguerra al 2009 e, infine, 4) dal 2009 ad oggi. L'indagine condotta su leggi, disegni di legge, decreti, programmi scolastici e dichiarazioni di agenti politici e sociali ha messo in evidenza come ai dialetti siano stati attribuiti nei diversi periodi storici ruoli assai divergenti: da piaghe da rifuggire a utili strumenti per l'apprendimento dell'italiano standard a dati culturali oggettivi da valorizzare e perfino difendere. L'analisi del mutato contesto socioculturale determinato dai fenomeni migratori degli ultimi anni ha infine rivelato come la questione dell'insegnamento dei dialetti abbia perso centralità nel dibattito sulle politiche educative linguistiche a vantaggio di una riflessione sugli strumenti per sviluppare la competenza in italiano degli alunni stranieri non italofoeni.

PAROLE CHIAVE: dialetti; italiano; educazione linguistica; politica linguistica; politica educativa.

*Laurea in Scienze della comunicazione (Università di Bologna) e Master in Didattica dell'italiano come lingua straniera (Università per Stranieri di Perugia).

**Dottoranda in Lettere presso l'Universidade Federal do Paraná (UFPR).

***Dottore di ricerca e docente presso l'Universidade Federal do Paraná (UFPR).



RESUMO: *Este trabalho propõe-se a investigar as políticas para a educação linguística adotadas na Itália, tanto no âmbito nacional quanto no local, desde a Unificação até os dias de hoje, com particular atenção ao papel reservado aos dialetos em sua relação com a língua italiana padrão. Quatro períodos históricos foram distinguidos: 1) unificação e primeiros anos após a unificação; 2) fascismo; 3) do pós-guerra até 2009 e, enfim, 4) de 2009 até hoje. A pesquisa, que examinou leis, projetos de lei, decretos, programas escolares e declarações de agentes políticos e sociais, evidenciou que foram atribuídos diferentes papéis aos dialetos nos diferentes períodos históricos: desde pragas a serem combatidas até instrumentos úteis para a aprendizagem do italiano padrão ou dados culturais a serem valorizados e até mesmo defendidos. Por fim, a análise do atual contexto sociocultural, determinado pelos fenômenos migratórios dos últimos anos, revelou que, no debate sobre políticas para a educação linguística, a questão do ensino dos dialetos perdeu sua centralidade, sendo substituída por uma reflexão sobre os instrumentos adequados para o desenvolvimento de competências em italiano dos alunos estrangeiros não-italófonos.*

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

ABSTRACT: *This paper aims to investigate the policies for linguistic education adopted in Italy on both national and local levels from the Unification period until nowadays, with emphasis on the role of dialects with regard to the standard Italian language. Four historical periods have been distinguished: 1) the Unification period and the following years, 2) Fascism, 3) Post-war till 2009 and, finally, 4) from 2009 until today. By analyzing laws, bills, decrees, school curricula and statements by social and political agents, the survey emphasizes the very divergent roles given to dialects throughout the above mentioned historical periods: from plagues to be fought against to useful tools for the learning of standard Italian language to objective cultural background to be valorized and even defended. Finally, the*

analysis of the new sociocultural context established by migration over the recent years reveals that, in the debate about linguistic educational policies, the issue of teaching dialects has been replaced by a reflection about the tools aimed at developing Italian language skills of non Italian-speaking foreign students.

KEYWORDS: *dialects; Italian; language education; language policy; educational policy.*

Introduzione

La ricerca presentata in questo articolo nasce come approfondimento di una ricerca più ampia sulle politiche per l'educazione linguistica degli italiani, sia in patria che in contesti di immigrazione, con particolare attenzione al contesto brasiliano. In quella sede era stato analizzato, in particolare, il rapporto tra lingua italiana *standard* e dialetti promosso nelle scuole dai vari interventi normativi.

In questa sede sarà affrontato, in maggior dettaglio, il dibattito che si è sviluppato in Italia attorno alle politiche linguistiche instauratesi dall'unificazione ad oggi, con particolare riferimento alle politiche educative.

Per "politica linguistica" si intende l'insieme delle strategie adottate dallo Stato per controllare quali lingue saranno usate nel territorio a seconda delle situazioni, ufficiali o extraufficiali, o quali lingue saranno promosse o proibite (CALVET, 2007). Queste strategie si concretizzano in

leggi e documenti ufficiali che si ripercuotono inevitabilmente sul lavoro della scuola, la quale è, infatti, lo strumento per eccellenza della politica linguistica, visto che la lingua o le lingue insegnate a scuola sono anche quelle che saranno parlate nei contesti d'uso di maggior prestigio.

È risaputo che il quadro linguistico italiano è molto complesso. Come ha sottolineato D'Achille (2003, p. 15), "l'italiano convive da secoli con i dialetti locali, tuttora usati [...] sia nel parlato [...] sia anche nello scritto". Nel 1861, anno dell'unificazione, appena il 2,5% della popolazione del nuovo regno, coincidente con l'élite intellettuale del paese, parlava l'italiano *standard*, ovvero il fiorentino scritto (ISTAT, 2011). Di fronte a questo quadro, lo Stato ha adottato in più di un'occasione una politica centralistica che, allo scopo di valorizzare la varietà scelta come lingua nazionale, si è tradotta in una serie di misure di rifiuto dei dialetti, incontrando, lungo i decenni, non pochi oppositori.

Tra tutte le politiche linguistiche che si sono alternate dall'Unità ad oggi, ci proponiamo di analizzare in questa sede quelle adottate per l'educazione linguistica, distinguendo in quattro periodi storici e restringendo l'attenzione al rapporto tra *standard* e dialetti.

Gli anni dell'unificazione

Prima dell'Unità, come ha osservato Mazzarini (2004), non c'era mai stato un potere politico accentratore ad imporre una lingua come nazionale. I dialetti erano usati nella comunicazione orale da praticamente tutti i parlanti, analfabeti o colti. Gli eruditi, oltre a comunicare oralmente in dialetto, producevano una letteratura, benché ristretta, in italiano, o, per meglio dire, in volgare fiorentino, considerato la "lingua dei classici". Una lingua che nella comunicazione orale veniva usata solo da un gruppo molto ristretto, formato da nobili e clerici.

Nelle scuole, quasi sempre mantenute da religiosi, si insegnava principalmente il latino, un po' di italiano, ma mai, in nessuna ipotesi, il dialetto, pur essendo esso la lingua materna della maggior parte della popolazione.

Negli anni dell'Unità, le nuove condizioni politiche e sociali e la partecipazione di ceti sempre più ampi della popolazione alla vita civile portarono a una maggiore diffusione della lingua italiana, contrapposta non più al latino (com'era precedentemente), ma ai dialetti. A tale diffusione contribuì in maniera decisiva la scuola.

Con l'Unità venne estesa a tutto il paese la legge Casati (REGNO DI SARDEGNA, 1859), che rese la scuola elementare gratuita e obbligatoria per tutti, un principio ribadito dalla

successiva legge Coppino (REGNO DI ITALIA, 1877)¹. In quegli anni i programmi per la scuola “avevano soprattutto obiettivi politici e sociali; dovevano dare al popolo una conoscenza della lingua e del calcolo, ma anche fare della cultura una conquista essenziale” (BETTINI, 1953, p. 54). In questo contesto, come ha osservato Bettini (1953), l’insegnamento dell’italiano doveva avere un effetto moralizzatore e civilizzatore del popolo.

La pedagogia linguistica adottata nei primi programmi scolastici dell’Italia post-unitaria (del 1860, del 1867 e del 1888) si basava sul confronto tra lingua italiana e dialetti. I dialetti fungevano da tramite per la comprensione della lingua italiana, secondo il principio del “partire dal noto per arrivare all’ignoto” (COVERI, 1981). De Blasi (1993) fa notare, però, come tale metodologia si fondasse sull’attenzione agli elementi comuni tra i due codici, piuttosto che alle differenze, e, più che un confronto, suggeriva l’abbandono di un termine dialettale a favore di quello fiorentino corrispondente. Ai maestri, inoltre, veniva chiesto di evitare nel proprio parlato le intrusioni dialettali e di stigmatizzare quelle degli alunni, nonché di imporre una cura della pronuncia, da cui andavano espunti tutti i tratti locali.

Sul finire del secolo, i programmi scolastici si orientarono sempre più in senso antidialettale, ispirati com’erano alla concezione del dialetto come “malerba”, di cui bisognava fare piazza pulita per poter seminare “il grano” (la lingua italiana) (ROMANI, 2004). A tale concezione se ne oppose una alternativa, sostenuta da linguisti e glottologi. Tra questi, ricordiamo Graziadio Isaia Ascoli², che vedeva nel bilinguismo un valore, un patrimonio da difendere ed ampliare. Durante il IX Congresso Pedagogico di Bologna del 1874, Ascoli riprese il tema dei problemi dell’insegnamento della grammatica nella scuola elementare e difese “il lavoro di comparazione continua tra il dialetto e l’italiano nel processo di educazione linguistica dei bambini dialettofoni” (*apud* RAICICH, 1982, p. 60). A partire da allora, cominciò a svilupparsi un filone di studi dialettali (con la compilazione di vocabolari dialettali, raccolte di novelle, canti, proverbi ecc.) che influenzò anche il rapporto tra scuola e dialetti. L’idea era quella che si potesse insegnare l’italiano attraverso il dialetto, con un metodo didattico basato sul confronto costruttivo tra lingua comune e parlate locali teso a valorizzare analogie e differenze. Un’idea sostenuta, tra i primi, dal filologo Ernesto Monaci (1872, p. 9):

1 Nonostante ciò, la larga diffusione del lavoro minorile (sia nelle campagne che nelle industrie) fece sì che i bambini che frequentavano la scuola continuassero ad essere pochi: il 43% nel biennio 1863-64. Nel 1901-02 non superavano ancora il 64% (ANTONELLI, 2008). La questione scolastica poteva essere risolta solo dopo quella sociale.

2 Linguista nato a Gorizia nel 1829. Pubblicò a solo 17 anni il saggio *Sull’idioma friulano e sulla sua affinità colla lingua valaca*. Fu membro del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione (1882-99) e presidente nel concorso per i vocabolari dialettali nel 1890-1895. Lasciò l’insegnamento nel 1902 e morì a Milano nel 1907.

[...] Si cerchi di rialzare nella coscienza del popolo l'idea del suo dialetto, persuaderlo che tutti in Italia, siccome anche nelle altre nazioni, siamo bilingui: che la favella appresa nel seno della nostra famiglia non è men degna di rispetto che la lingua da apprendersi nelle scuole. I dialetti dovrebbero avere un loro spazio nella lingua parlata e *sarebbe tempo che finalmente se ne introducesse lo studio nelle scuole* (corsivo nostro).

Tali idee, come vedremo nel prossimo paragrafo, sarebbero state approfondite negli anni del fascismo.

Gli anni del fascismo

Più che di politica linguistica *del* fascismo, gli studiosi – tra loro Klein (1986), Ragazzini (1985) e Romani (2004) – preferiscono parlare di politica linguistica *durante* il fascismo, e ciò a causa della discontinuità, asistematicità e disorganicità dei provvedimenti, delle dichiarazioni di principio, delle tendenze e degli indirizzi che si sono registrati sul tema.

La figura su cui è d'obbligo soffermarsi è quella di Giuseppe Lombardo Radice, che, tra il 1922 e il 1924, alle dirette dipendenze dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile, provvide alla stesura dei programmi ministeriali per le scuole elementari, prevedendo, fra l'altro, l'uso dei vernacoli nei testi didattici. Radice rivendicò così l'importanza del dialetto (ovvero della lingua materna dell'alunno) come strumento per l'apprendimento della lingua italiana (ovvero la lingua del maestro e dei libri). Il dialetto, per il pedagoga, rappresentava non solo un ineluttabile dato linguistico da cui partire ma anche, e soprattutto, un dato culturale: un'espressione dell'universo dell'alunno. Un concetto che aveva in precedenza espresso nelle sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*: “il dialetto (...) è la lingua dell'alunno e perciò (se è vero che il presupposto della lezione è l'alunno) l'unico punto di partenza possibile ad un insegnamento linguistico” (RADICE, 1913, p. 173).

Nacque così il metodo “dal dialetto alla lingua”, che nel 1925 diede il titolo a una collana di libri di testo composta da tre manuali rispettivamente per le classi III, IV e V elementare. Tale metodo poneva il dialetto in posizione subalterna rispetto alla lingua italiana, quale strumento da utilizzare solo in forma “contrastiva”, come dato comparativo all'italiano. Il programma prevedeva:

- per le classi I e II elementare: “*studio del dialetto e della cultura popolare*”;
- per la classe III elementare: “nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali *con riferimento al dialetto*”;
- per la classe IV elementare: “piccoli studi lessicali: a) famiglie di parole nella lingua italiana, b) *annotazioni di frasi e parole dialettali di difficile traduzione*”;
- per la classe V elementare: “nozioni organiche di grammatica italiana con particolare riguardo alla sintassi e *sistematico riferimento al dialetto (novelline e canti popolari)*” (ITALIA, 1923, corsivo nostro).

Oltre ai manuali ricordati, vennero elaborati numerosi libri di esercizi di traduzione dai vari dialetti all’italiano, di cui molti ricevettero l’approvazione della Commissione centrale per l’esame dei libri di testo³. Alcuni titoli sono estremamente eloquenti sia in relazione alla percezione del dialetto come lingua familiare – *Noi ed i nostri nonni* (BABUDRI, 1924), *El parlar de la mama* (BAZZANI, 1924), ecc. – sia in relazione all’immagine che si intendeva diffondere dell’idioma nazionale – *Verso la lingua di tutti gli italiani* (ALVARO, 1924), *Dolcissimo idioma* (CAMPO, 1924), *Dal dialetto genovese all’idioma gentile* (CARBONE, 1924), ecc.

Mentre gli insegnanti non si dimostrarono – per la maggior parte – ostili all’introduzione del dialetto nei programmi per la scuola elementare, tra i linguisti, gli intellettuali e gli uomini politici la posizione preminente fu quella di una manifesta contrarietà, in parte motivata dalla convinzione che l’insegnamento del dialetto avrebbe finito per ostacolare l’unità linguistica nazionale. Accanto a questa motivazione di carattere teorico, ve ne erano altre di carattere pratico, che vertevano intorno al problema della trascrizione, della scelta del dialetto da adottare (quello degli alunni o quello dell’insegnante?) e della formazione dei maestri.

³ Per un elenco completo, cfr. Ascenzi e Sani, 2005, pp. 402-405.

I successivi sviluppi storico-politici sanzionarono la vittoria degli oppositori al metodo “dal dialetto alla lingua”. Il clima che si affermò fu infatti caratterizzato da una sorta di autarchia linguistica, cioè dal tentativo di eliminare qualsiasi elemento giudicato ‘disturbatore’ della lingua nazionale. I dialetti regionali, insieme alle lingue minoritarie (il tedesco in Alto Adige e nella Venezia tridentina, il serbo-croato e lo sloveno in Venezia Giulia) e a quelle indigene delle colonie, furono vittime della nuova corrente purista.

Con il Regio Decreto n. 2473 (ITALIA, 1926), il ministro Pietro Fedele abolì il dialetto dalle prove d’esame di ammissione alle scuole medie inferiori e soppresse l’invito, espresso da Lombardo Radice, a proporre temi legati alla vita e alle realtà locali; successivamente, nel 1929, la Commissione ministeriale per i libri di testo eliminò i libri di esercizi di traduzione dal dialetto e i sussidiari di cultura regionale.

I nuovi programmi del 1934 firmati dal ministro Francesco Ercole sancirono la scomparsa, in III elementare, degli esercizi in riferimento al dialetto e degli esercizi di traduzione da esso, e in V del “sistematico riferimento al dialetto”. Venivano però mantenuti, in II elementare, gli esercizi di correzione degli errori “suggeriti” o “favoriti” dal dialetto (DE MAURO, 1980, p. 340).

Durante il fascismo, in sintesi, si passò da un’iniziale considerazione del dialetto in veste strumentale all’insegnamento dell’italiano ad una campagna purista e antidialettale di valorizzazione della lingua nazionale. Una campagna che non si estinse con la fine del periodo fascista, come si cercherà di dimostrare nel prossimo paragrafo.

Dal dopoguerra al primo decennio del duemila

Il ritorno della democrazia non cambiò di molto i termini della situazione per ciò che riguardava l’educazione linguistica degli italiani: i dialetti continuarono ad essere sentiti come un ostacolo all’apprendimento dell’italiano. Nei programmi scolastici del 1945 l’unico riferimento ai dialetti riguardava il maestro, che doveva “dare l’esempio della buona lettura, evitando principalmente le inflessioni dialettali” (ITALIA, 1945). Anche nei programmi del 1955 – che restarono in vigore per trent’anni – i riferimenti ai dialetti non erano significativi (ITALIA, 1955).

A partire dagli anni Sessanta, però, con la creazione del GISCEL – Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica – le cose cominciarono a cambiare. Il gruppo elaborò le *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica*, cercando di rompere con la pedagogia tradizionale, la quale, secondo loro, rafforzava la discriminazione degli allievi provenienti dalle classi subalterne, come si legge nella settima tesi:

[...] Essa [la pedagogia tradizionale] ha svelato e svela tutta la sua [...] inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A questi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la «paura di sbagliare», l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori) (GISCEL, 1975, p. 6-7).

Con le *Dieci tesi* il gruppo proponeva un'educazione linguistica "trasversale e attenta a tutti i linguaggi" (GISCEL, 1975, p. 62). A partire dal 1979 alcuni dei suoi suggerimenti furono inseriti nei programmi scolastici, ma, come sottolinea Lavinio (2007), le proposte non divennero senso comune, neppure tra gli insegnanti, né si tradussero in una prassi didattica che allontanasse dalla scuola la pedagogia linguistica tradizionale "incentrata sulla lingua scritta [...], sulla grammatica normativa del 'si dice/non si dice', con l'ossessione della lingua 'corretta' che finiva spesso per ridursi a un'attenzione per i soli errori di ortografia" (LAVINIO, 2007, p. 30).

Negli anni Ottanta, l'emancipazione di programmi e libri di testo dalla pedagogia tradizionale procedette. Nei programmi della scuola elementare del 1985, ad esempio, si legge che:

Ogni fanciullo ha una varietà di codici verbali e non verbali [...], ha maturato una capacità di comunicare oralmente in una lingua e in un dialetto [...]. Di fatto queste caratteristiche si manifestano e si compongono in modo diverso da alunno a alunno. La scuola terrà presenti queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze individuali di apprendimento (ITALIA, 1985).

De Blasi (2011) sostiene che negli anni Ottanta la scuola abbia oscillato tra due tendenze didattiche: la prima rivolta alla riflessione linguistica; l'altra, invece, ancora orientata

all'insegnamento tassonomico dell'italiano, "con elenchi di complementi e regolette, utili in passato per lo studio del latino, ma non funzionali a un'effettiva competenza linguistica e pragmatica". L'insegnamento tradizionale della grammatica, quindi, continuò ad essere una prassi a scuola.

A partire dagli anni Novanta, la centralità della scuola nell'insegnamento dello standard si ridusse gradualmente come conseguenza del maggior numero di alunni che arrivavano a lezione già con una buona padronanza dell'italiano, appreso e praticato come lingua della socializzazione primaria e spontanea. Da questo momento in poi la scuola avrà come principale funzione quella di "guidare gli alunni a riflessioni sempre più consapevoli sulla lingua" (DE BLASI, 2011).

Parallelamente, cominciarono a prendere forza iniziative per la valorizzazione del dialetto nelle scuole. Nel 1990, per esempio, venne approvata in Piemonte una legge regionale (PIEMONTE, 1990) avente come fine quello di tutelare, valorizzare e promuovere il patrimonio linguistico locale, testo successivamente integrato dalla legge regionale del 17 giugno 1997. In base all'Art. 5. di tale legge, la Regione Piemonte promuoveva e finanziava, d'intesa con i Provveditorati agli studi, "corsi di formazione ed aggiornamento diretti agli insegnanti di ogni ordine e grado, al fine di provvedere ad una effettiva conoscenza del patrimonio linguistico e culturale del Piemonte" nonché "corsi facoltativi di storia, cultura e lingue piemontese, occitana, franco provenzale e walser con particolare riguardo alle peculiarità locali di ogni provincia piemontese" (PIEMONTE, 1997).

Stando a quanto sostenuto da Parola (2009), dalla promulgazione della legge al 2009, furono messi duecento mila euro all'anno a disposizione delle scuole che manifestarono l'intenzione di promuovere corsi di tal genere. All'inizio del Duemila, le scuole piemontesi – dalle materne alle superiori, pubbliche e non – aderenti all'iniziativa erano più di ottanta, oltre a numerose associazioni di volontari. Secondo Gianna Pentenero (in PAROLA 2009), assessore all'Istruzione della Regione Piemonte, si sarebbe trattato di un tentativo di arricchimento dell'offerta formativa.

Di tutt'altra natura il tentativo intrapreso alla fine del primo decennio del Duemila dalla Lega Nord: la volontà, stavolta, sarebbe stata quella di inserire il dialetto – o, per essere più precisi, certi dialetti – nei programmi scolastici come materia di studio. Ripercorriamo di seguito le tappe principali di questo tentativo.

Il 21 maggio del 2009 il senatore Federico Bricolo del partito politico della Lega Nord, che allora faceva parte della coalizione di governo, ha proposto un disegno di legge sull'insegnamento nella scuola dell'obbligo delle lingue e dialetti delle comunità territoriali e regionali. In esso si

chiedeva di aggiungere alle lingue minoritarie tutelate⁴ dalla Legge n. 482 (ITALIA, 1999) il veneto, il lombardo e il piemontese.

Il 27 luglio del 2009 la Lega Nord ha cercato di imporre alla Commissione Cultura della Camera dei deputati l'esigenza di sottoporre i candidati all'iscrizione negli albi regionali per la docenza nelle scuole a un *test* dal quale emergesse la loro conoscenza della storia, delle tradizioni e del dialetto della regione in cui intendevano insegnare.

Il 3 agosto del 2009 il *leader* della Lega Umberto Bossi ha ricordato come nella scuola Bosina di Varese, fondata assieme ad altri da sua moglie nel 1998, venisse insegnato, insieme ad altre lingue, anche il dialetto, lasciando intendere che tale insegnamento sarebbe stato presto esteso anche alla scuola statale.

Tali proposte della Lega Nord hanno generato un vivace dibattito – a livello nazionale ed europeo – sull'opportunità o meno dell'inserimento del dialetto nei *curricula* scolastici. Un dibattito di cui cercheremo di ricostruire le linee principali nel prossimo paragrafo.

Il dibattito sull'insegnamento dei dialetti dal 2009 ad oggi

Il già citato disegno di legge proposto da Federico Bricolo è stato considerato molto più un'emanazione di “un'ideologia xenofoba e antimeridionalista” (CAVAILLÉ, 2009, p. 2) che un'iniziativa per la valorizzazione dei dialetti. Questo perché considerava soltanto tre dialetti (il veneto, il lombardo e il piemontese), escludendo invece non solo la totalità dei dialetti del centro e del sud, ma anche i dialetti dello stesso nord diversi dai tre eletti a varietà da tutelare. Inoltre, il progetto di portare i dialetti nelle scuole come materia di insegnamento non sembrava basato su alcuna considerazione di carattere pedagogico, visto che non si faceva cenno agli orari, ai contenuti, ai metodi dell'insegnamento dei dialetti o alla formazione dei docenti.

La proposta della Lega Nord ha sollevato molte obiezioni, riconducibili a due enunciati generali, il primo con pretesa descrittiva e il secondo palesemente prescrittivo:

1. I dialetti non *possono* essere insegnati perché essi non hanno una letteratura, non sono stati standardizzati in una grammatica, sono privi di una grafia

⁴ Secondo l'articolo 2 di tale legge, “la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo” (ITALIA, 1999).

determinata, non smettono di mutare e sono troppo numerosi (c'è chi parla di 10.000 dialetti, con una differenziazione non solo da una regione all'altra, ma anche da una provincia all'altra, da una città all'altra e perfino da un paese all'altro)⁵. Inoltre non esistono docenti con una formazione universitaria tale da renderli in grado di insegnare i dialetti.

2. I dialetti non *devono* essere insegnati, non sono degni di essere insegnati perché sono ostacoli sociali e culturali per chi li parla. Tenendo conto del fatto che il numero di ore da dedicare alle materie letterarie non è infinito, l'insegnamento dei dialetti sottrarrebbe ore preziose all'insegnamento – considerato assai più importante – delle grandi lingue straniere (principalmente l'inglese) e soprattutto dell'italiano, premessa di ogni riuscita sociale, ancor oggi parlato e scritto correttamente da un esiguo numero di cittadini.

Secondo Jean-Pierre Cavaillé (2009), la maggior parte delle obiezioni alla proposta di insegnamento dei dialetti può essere facilmente rifiutata. L'autore ribadisce, ad esempio, l'esistenza di una ricchissima letteratura dialettale “sulla quale pochi hanno il coraggio di soffermarsi, preferendo sottolineare la presenza dialettale nella letteratura in italiano” (CAVAILLÉ, 2009, p. 13). Tra queste voci isolate, Cavaillé ricorda quella del noto professore di letteratura italiana Alberto Asor Rosa, che, nell'articolo “La parola nel villaggio globale” (2009), invita a ricordare:

i deliziosi versi in friulano del giovane Pasolini, fondatore dell'Accademia furlàn, o i suoi successivi (meno felici) esperimenti nel romanesco dei Ragazzi di vita, o l'uso sapientissimo di vari dialetti italiani da parte di un grande come Carlo Emilio Gadda (e fra i più recenti, come non citare un poeta eccezionalmente veneto come Zanzotto?) (ROSA, 2009, p.15).

Altra obiezione rifiutata da Cavaillé è quella della frammentazione linguistica italiana. Cavaillé ricorda che in linguistica ogni elemento di variazione non è sufficiente a identificare un dialetto, altrimenti bisognerebbe affermare che i dialetti sono innumerevoli, impossibili da

5 Nelle parole di Alberto Asor Rosa (2009, p. 15): “non esistono né il dialetto padano (figuriamoci) né quello lombardo né quello veneto, ecc. ecc., ma, per quel tanto che ne resta, il milanese, il varesotto, il pavese, il trevigiano, il padovano, il veneziano, fino alla infinita polverizzazione di ogni borgo e di ogni villaggio”.

contare, poiché la variazione, se considerata a tutti i livelli (fonetico, morfologico, sintattico) è virtualmente infinita. L'autore ritiene, al contrario, che la variabilità costituisca la ricchezza della materia linguistica e sia pertanto un formidabile argomento a favore dell'insegnamento dei dialetti, e rifiuta la distinzione tra i dialetti, molteplici e mutevoli, e la lingua, una e "sedicente" immutabile. I dialetti non dovrebbero essere considerati come "sottolingue dei poveri o degli ignoranti" bensì lingue a pieno titolo, "una risorsa in materia di bilinguismo o di plurilinguismo" (CAVAILLÉ, 2009, p. 19).

L'ultima obiezione all'insegnamento dei dialetti rifiutata da Cavaillé è quella dell'inesistenza di professori in grado di insegnare i dialetti nei termini in cui essa è posta ad esempio nell'articolo a firma del premio Nobel per la letteratura Dario Fo, il quale giudica "ridicolo pretendere che un professore sappia come analizzare la progressione legata ai dialetti, anche perché sarebbe inscindibile dalla conoscenza molto profonda della storia e della tradizione di ogni zona" (FO, 2009, p. 10); Cavaillé (2009) ritiene infatti assurdo che si pretenda dai docenti dei dialetti ciò che mai si pretenderebbe da quelli di italiano o di lingue straniere, ovvero il possesso di un apparato di erudizione sterminato.

A partire dagli argomenti usati da Cavaillé (2009), si comprende che sarebbe "una battaglia giusta, quella del recupero anche a scuola delle lingue locali usate da Verga e Pavese, Gadda e Fenoglio, oggi stravolte da un impasto di tele-italiano grandefratellesco". Cavaillé (2009, p. 6) si rammarica, però, del fatto che questa battaglia "venga svilita in una sparata strumentale buttata lì dai leghisti, con accenti pesantemente anti-unitari". Per Stella (2009, p. 02), l'ideale sarebbe quello di una scuola "italiana ma rispettosa dei dialetti".

Non si può dimenticare che, mentre a livello nazionale (e, come l'intervento di Cavaillé dimostra, internazionale) si discuteva sulla fattibilità e auspicabilità della proposta della Lega, a livello locale si passava ai fatti, come di seguito si cercherà di dimostrare.

Pochi mesi prima delle iniziative dei leghisti, la Regione Piemonte aveva approvato una legge per la tutela, valorizzazione e promozione del patrimonio linguistico (PIEMONTE, 2009), nel cui articolo 2 si prevedeva "la promozione dell'insegnamento della lingua piemontese, dell'originale patrimonio linguistico e culturale del Piemonte e delle minoranze linguistiche". Stando all'articolo di Parola (2009), molti istituti avrebbero tratto vantaggio da questa legge. A tenere le lezioni sono stati quasi sempre volontari o membri di associazioni come la Gioventù Piemontèisa, la quale è arrivata a stampare libri didattici per l'insegnamento del dialetto.

Anche la Sardegna, territorio a forte identità regionale, si è mossa e, con la Legge regionale

n. 3 (SARDEGNA, 2009), ha promosso la sperimentazione, nelle scuole di ogni ordine e grado, dell'insegnamento e dell'utilizzo veicolare della lingua sarda in orario curriculare, dandone avviso per la presentazione di proposte. Grazie a questa legge sono stati finanziati, con somme comprese tra i 50 mila euro nello stesso anno fino a 450 mila euro nel 2013, laboratori di lingua sarda, come quello realizzato nel 2014 da alcune scuole dell'infanzia e primarie del comune di Villacidro, capoluogo (con Sanluri) della provincia del Medio Campidano. Una sessantina i bambini che per tre mesi hanno fatto lezione in lingua sarda veicolare. Con giochi, disegni, canzoni e filastrocche, ma soprattutto con l'uso esclusivo in classe della lingua sarda come strumento della comunicazione, i bambini hanno imparato a presentare se stessi e i componenti della propria famiglia in lingua sarda, a salutare e a contare, ma hanno anche scoperto i nomi dei giorni della settimana, dei mesi dell'anno e delle stagioni in sardo insieme ai nomi di frutta e verdura⁶. È importante puntualizzare che in base all'Art. 2 della Legge n. 482 (ITALIA, 1999), il sardo è considerato alla stregua non di un dialetto ma di una lingua, ed è annoverato tra le lingue da tutelare.

Due anni dopo la proposta della Lega si è tornati a parlare a livello regionale di insegnamento del dialetto in occasione dell'approvazione da parte della Regione Sicilia (anch'essa, come la Sardegna, Regione a Statuto Speciale) della legge n. 9 (SICILIA, 2011)⁷. Il 9 novembre 2011, l'Assessore siciliano per l'istruzione e la formazione professionale ha emanato un decreto assessoriale contenente gli indirizzi di attuazione degli interventi didattici aventi ad oggetto la storia, la letteratura e il patrimonio linguistico siciliano di cui alla suddetta legge. Nell'articolo 1 di tale decreto viene stabilito che la progettazione didattica avrà cura di:

stimolare la riflessione sul patrimonio linguistico regionale, non relegandola ai margini dell'attività didattica, privilegiando piuttosto il concetto della variazione nel tempo e nello spazio, al fine di cogliere le linee di continuità nella diversità,

6 Più informazioni sul progetto dell'insegnamento della lingua sarda a Villacidro, provincia del Medio Campidano in: http://www.villacidro.info/2014/04/giochi-disegni-e-canzoni-i-bambini-imparano-il-sardo/#.VjJf_Ivko, accesso il 03/11/2015.

7 La Regione Sicilia non era nuova a questo tipo di provvedimenti. Venti anni prima, più precisamente il 6 maggio 1981, nella stessa Sicilia era stata approvata la legge n. 85 «Provvedimenti intesi a favorire lo studio del dialetto siciliano e delle lingue delle minoranze etniche nelle scuole dell'isola». Con la Circolare Assessoriale del 29 agosto 2001 n. 13 venivano assegnati contributi alle scuole e agli istituti di istruzione di ogni ordine e grado che intendessero “realizzare attività integrative volte all'introduzione dello studio del dialetto siciliano ed all'approfondimento dei fatti linguistici, storici, culturali ad esso connessi”, nonché a favore delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado che programmassero “attività di educazione degli adulti finalizzate allo studio ed alla conoscenza del predetto dialetto”. La Circolare assegnava contributi nella misura massima di 5.000.000 di lire a istituto.

muovendo dalla parlata locale [nonché di] stimolare ancora la riflessione sul patrimonio linguistico regionale al fine di sviluppare una speciale sensibilità nei confronti di una cultura dialettale declinante (SICILIA, 2011).

L'attuazione futura delle suddette leggi regionali dovrà fare i conti, oltre che con la volontà politica delle forze di volta in volta al potere, con un mutato contesto socioculturale determinato dai recenti fenomeni migratori, i quali stanno avviando un ripensamento delle politiche linguistiche. Nella realtà contemporanea italiana emerge infatti, accanto agli attori linguistici "classici", ovvero italofoeni e dialettografi, un terzo attore linguistico costituito dai vari gruppi di immigrati che frequentano la scuola italiana⁸. Si tratta di ragazzi e adulti che imparano l'italiano come L2⁹, così come alla fine del XIX secolo lo avevano imparato gli italiani dialettografi.

In questo nuovo contesto la priorità non è più quella di salvaguardare i dialetti: la scuola italiana si trova piuttosto in dovere di "rilanciare il progetto di un'educazione linguistica aggiornata ai nuovi bisogni comunicativi delle classi multietniche" (PALADINI, 2007, p. 09). Secondo Paladini (2007), è ora di sostenere e promuovere una politica linguistica capace di rispettare e valorizzare le competenze native dell'alunno e, allo stesso tempo, integrarle in un percorso di apprendimento dell'italiano. Senza un'efficace alfabetizzazione linguistica per gli alunni non italofoeni non solo si innesca un rapido deterioramento del percorso scolastico ma si allontana la prospettiva di una piena integrazione formativa e sociale.

Conclusioni

L'obiettivo principale di questo articolo è stato quello di analizzare le politiche per l'educazione linguistica adottate in Italia dall'Unità ai giorni nostri, con particolare riferimento a quattro periodi storici: 1) l'Unificazione e gli anni post-unificazione, 2) il Fascismo, 3) dal Dopoguerra al 2009 e, infine, 4) dal 2009 ad oggi. Nel presentare ogni periodo storico, si sono analizzati le leggi, i disegni di legge, i decreti, i programmi scolastici e le dichiarazioni di agenti politici e sociali riguardanti l'educazione linguistica e il ruolo da essa di volta in volta assegnato ai dialetti.

⁸ Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università (MIUR, 2015), gli alunni stranieri sono 802.785 pari al 9,0% della popolazione scolastica totale. Gli alunni con cittadinanza romena rappresentano il gruppo più numeroso nelle scuole italiane (154.621), seguiti dai giovani di origine albanese (107.847) e marocchina (101.176). A distanza troviamo il gruppo degli alunni di origine cinese (39.211) e filippina (24.839).

⁹ La sigla L2 fa riferimento alla "seconda lingua" che l'apprendente impara nel contesto in cui la maggior parte della popolazione la usa nelle situazioni comunicative. La L2 è imparata dopo la L1 o lingua materna (BALBONI, 1994).

La prima conclusione che si può trarre a seguito dell'analisi è che sin dall'unificazione la scuola italiana ha come obiettivo primario quello di insegnare la lingua *standard*, l'italiano, benché la maggior parte della popolazione fosse inizialmente dialettofona.

In un primo momento, nel periodo immediatamente successivo all'unificazione, i dialetti sono visti come nient'altro che una piaga da evitare ad ogni costo, tanto più nel contesto scolastico. In seguito, durante il periodo fascista, i programmi scolastici cominciano a contemplare i dialetti quali strumenti utili all'acquisizione della lingua italiana *standard*. Tuttavia, questo stesso periodo si conclude nel segno di una campagna antidialettale.

Negli anni Sessanta e Settanta, mentre aumenta l'italofonia, inizia ad emergere una nuova sensibilità nei confronti della realtà linguistica di partenza dell'allievo. È in questo periodo che nasce il GISCEL, autore delle *Dieci tesi dell'educazione linguistica*, che influenzeranno i programmi scolastici della scuola media promulgati a partire dal 1979, nei quali il dialetto non viene più considerato solo come strumento per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano, ma anche come oggetto di studio interdisciplinare.

A partire dagli anni Novanta, la scuola, di fronte ad un numero sempre crescente di alunni che giungono in classe con un buon dominio dell'italiano, ripensa il proprio ruolo. Si cominciano ad avanzare ipotesi di attività didattiche sul dialetto e a realizzare sperimentazioni. Prendono forza iniziative politiche per la valorizzazione delle parlate locali, sia a livello regionale, con veri e propri interventi normativi – come la legge approvata nel 1990 in Piemonte per la “tutela, valorizzazione e promozione del patrimonio linguistico della regione” – sia a livello nazionale, con dichiarazioni di intenti e proposte di legge, come quella avanzata dal senatore leghista Bricolo. Dietro tali iniziative, più che una sincera apprensione per la conservazione del patrimonio linguistico locale, si legge, non di rado, un'aspirazione di natura prettamente politica.

Il dibattito attuale sulle politiche per l'educazione linguistica tiene in considerazione la nuova realtà determinata dai fenomeni migratori: oltre al rapporto tra lingua italiana e dialetti, si discute ora del ruolo delle lingue native degli studenti immigrati nel processo di apprendimento.

L'exkursus storico che abbiamo realizzato mostra come in Italia non ci sia stata dall'Unità ad oggi alcuna sistematicità nelle politiche per l'educazione linguistica, almeno per quanto riguarda il ruolo dei dialetti, l'insegnamento dei quali è stato oggetto ora di entusiasmo ora di avversione. In altre parole, è mancata nel paese una politica linguistica coerente fatta di misure in grado di dare continuità ai progetti precedenti. Al contrario, le proposte si sono spesso contestate a vicenda, risultando in quello che Vedovelli (2010) ha chiamato una “non politica linguistica”.

Con tale espressione l'autore si riferisce alla mancanza di "un'azione strategica che raccolga il sentire di un popolo, di una società civile, i valori fondanti la sua identità" (VEDOVELLI, 2010, p. 78).

Al giorno d'oggi i dialetti della penisola italiana entrano nel dibattito culturale più che come oggetti o strumenti dell'educazione linguistica come beni del patrimonio culturale immateriale dell'umanità da salvare dal pericolo di estinzione. I dialetti, insieme alle lingue minoritarie, costituiscono la materia di ben due Convenzioni ed una Dichiarazione dell'UNESCO: la Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale (2001), la Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (2003), e la Convenzione sulla Protezione e Promozione della Diversità delle Espressioni Culturali (2005). L'elenco completo dei trenta dialetti d'Italia a rischio divulgato dall'Unesco (2003) comprende sardo campidanés, cimbriano, corso, emiliano, faetar, francoprovenzal, friulano, sardo galurés, griko calabrés, griko salentino, ladino, ligur, sardo, logudorés, lombardo, mócheno, piemontés, resiano, romaní, sasarés, siciliano, napoletano-calabrés, töitschu, veneciano, yiddish, alemánico, alguerés, provenzal alpino, arberés e bavaro. Ma come salvaguardare la sopravvivenza di varietà linguistiche minacciate dalla scomparsa dei loro parlanti? Attraverso quali azioni concrete? I tentativi non sono mancati. Mai come ora si è visto un fiorire di dizionari, di raccolte di aneddoti, aforismi, proverbi, modi di dire, filastrocche, scioglilingua, canzoni e preghiere dialettali, di concorsi e rassegne di poesia dialettale, di registrazioni di testimonianze video e audio, di convegni, di rappresentazioni teatrali, di letture pubbliche; uno sforzo che testimonia come sia fortemente sentita la necessità di conservare i vernacoli. La scuola, insieme alle altre istituzioni e alle agenzie culturali in genere, dovrebbe favorire questa operazione storica di documentazione e di riscoperta delle proprie origini, della propria identità e specificità in un mondo globalizzato e indistinto, coinvolgendo gli studenti in attività di conoscenza e conservazione del patrimonio linguistico locale.

Riferimenti bibliografici

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

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

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

ASCOLI, G. I. Proemio. *Archivio glottologico italiano*, 1873.

<http://www.bibliotecaitaliana.it/xtf/view?docId=bibit000730/bibit000730.xml&doc.view=print&chunk.id=0&toc.depth=1&toc.id=0> Accesso: 20/09/2013.

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

BALBONI, P. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore, 1994.

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

BETTINI, F. *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*. Brescia: La Scuola, 1953.

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

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

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

CAVAILLÉ, J. P. *Insegnare i "dialetti" italiani: il test della Lega Nord* [versione italiana del post "Enseigner les "dialectes" italiens : le test de la Lega Nord" del 03/09/2009]. Disponibile in

http://www.arbitalia.it/cultura/interventi/2009/cavaille_dialetti.pdf.

Accesso: 29/09/2015.

COVERI, L. Dialetto e scuola nell'Italia unita. In *Rivista Italiana di Dialettologia*, 5: 77-97, 1981.

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

DE BLASI, N. L'italiano a scuola. In SERIANNI, L.; TRIFONE, P. *Storia della lingua italiana*, vol. I: I luoghi della codificazione. Torino: Einaudi, 1993, pp. 383-423.

DE BLASI, N. Scuola e lingua. *Treccani: enciclopedia on line*. 2011. = Accesso: 03/09/2015.

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

FO, D. L'Italia dei dialetti/2. *La Repubblica*, Roma, 30 luglio 2009. <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2009/07/30/italiadeidialetti.0751.html> Accesso: 29/09/2015.

GISCEL. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. 1975. Documento online. <http://www>.

lsdavincinoci.it/PON/PDF/2%20%20Dieci%20tesi%20GISCEL.pdf Accesso: 29/10/2015.

ISMU. Alunni con cittadinanza non italiana: tra difficoltà e successi, Rapporto nazionale A. S. 2013/2014. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015.

http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf
Accesso: 03/11/2015.

ISTAT. *L'Italia in cifre*. Informativo per commemorare il 150° anniversario dell'Unità d'Italia. Roma, 2011.

<http://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf> Accesso: 13/09/2015.

ITALIA. Decreto del Presidente della Repubblica n. 104 del 12 febbraio 1985. Stabilisce i nuovi programmi didattici delle scuole elementari. *Gazzetta Ufficiale*, n. 76, 29 marzo 1985.

ITALIA. Decreto del Presidente della Repubblica n. 503 del 14 giugno 1955. Stabilisce i programmi didattici delle scuole elementari. *Gazzetta Ufficiale*, n. 146, 27 giugno 1955.

ITALIA. Decreto Luogotenenziale n. 459 del 24 maggio 1945. Stabilisce i programmi didattici delle scuole elementari. *Gazzetta Ufficiale*, n. 100, 21 agosto 1945.

ITALIA. Legge n. 482 del 15 dicembre 1999. Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche. *Gazzetta ufficiale*, n. 297, 20 dicembre 1999.

ITALIA. Regio decreto n. 2185 del 1° ottobre 1923. Stabilisce i programmi educativi per la *scuola elementare*. *Gazzetta Ufficiale* 24 ottobre 1923. <http://www.emscuola.org/dofras/temi/Spada/legge1923.htm> Accesso: 14/09/2015.

ITALIA. Regio decreto n. 2473 del 31 dicembre 1925. Stabilisce nuovi programmi educativi nelle scuole italiane. *Bollettino ufficiale della pubblica istruzione*. Anno 3, n. 5, pp. 244-357, 1926.

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

LAVINIO, C. Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica. In PISTOLESE, E. *Lingua, scuola e società: i nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Trieste: Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 2007, pp. 29-45.

MARAZZINI C. *Breve storia della lingua italiana*. Bologna: Il Mulino, 2004.

MONACI, E. Proemio. *Rivista di Filologia Romanza*. Imola: Tip. D'Ignazio Galeati e Figlio, pp. 5-8, 1872. <https://archive.org/stream/rivistadifilolo00stengoog#page/n13/mode/2up> Accesso: 17/09/2015.

PALADINI, M. *Saluti*. In PISTOLESE, E. *Lingua, scuola e società: i nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Trieste: Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 2007, p. 9.

PAROLA, S. Il piemontese? Si studia già all'asilo. *La Repubblica Torino. it*. Torino, 18/08/2009. Disponibile in: <http://torino.repubblica.it/dettaglio/il-piemontese-si-studia-gia-allasilo/1697812>. Accesso:

10/10/2015.

PIEMONTE. Legge regionale n. 11 del 7 aprile 2009. *Tutela, valorizzazione e promozione del patrimonio linguistico del Piemonte. Bollettino Ufficiale n. 18, 21 aprile, 2009.*

PIEMONTE. Legge regionale n. 26 del 10 aprile 1990. *Tutela, valorizzazione e promozione della conoscenza dell'originale patrimonio linguistico del Piemonte. Bollettino Ufficiale n. 16, 15 aprile 1990.*

PIEMONTE. Legge regionale n. 26 del 25 giugno del 1997. *Tutela, valorizzazione e promozione della conoscenza dell'originale patrimonio linguistico del Piemonte. Bollettino Ufficiale n. 25, 25 giugno, 1997.*

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

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

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

REGNO DI ITALIA. Legge n. 3961 del 15 luglio 1877. Stabilisce l'obbligo di istruzione primaria.

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11571877.htm>. Accesso: 16/09/2015.

REGNO DI SARDEGNA. Regio decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859. Stabilisce sulla pubblica istruzione e sugli insegnanti privati.

http://www.dircost.unito.it/root_subalp/docs/1859/1859-3725.pdf. Accesso: 16/09/2015.

ROMANI, W. *Dialecto ed educazione linguistica tra passato e presente di un rapporto difficile*, Traccia della relazione al Convegno "Al dialt e la scola", Università di Bologna, 27 novembre 2004.

<http://www.pianurareno.org/?q=node/45><http://www.pianurareno.org/?q=node/45> Accesso: 03/12/2013.

ROSA, A. A. La parola nel villaggio globale. *L'unità*, Roma, 17 agosto 2009. Sezione Politica, p. 15.

<http://cerca.unita.it/ARCHIVE/xml/305000/302064.xml?key=P.Rosa&first=531&orderby=0&f=fir>.

Accesso: 05/11/2015.

SARDEGNA. Legge regionale n. 3 del 7 agosto 2009. Disposizioni urgenti nei settori economico e sociale. *Bollettino ufficiale della Regione Sardegna*, n. 27 del 18 agosto 2009.

<http://www.regione.sardegna.it/j/v/80?s=121612&v=2&c=6694&t=1> Accesso: 05/11/2015.

SICILIA. Legge regionale n. 9 del 31 maggio 2011. Norme sulla promozione, valorizzazione ed insegnamento della storia, della letteratura e del patrimonio linguistico siciliano nelle scuole. *Gazzetta ufficiale della regione Sicilia*. https://it.wikisource.org/wiki/Legge_regionale_Sicilia_31_maggio_2011,_n._9_-_Insegnamento_del_siciliano Accesso: 05/11/2015.

STELLA, G. A. Battaglie giuste e separate. *Il corriere della sera*, Milano, 30 luglio 2009, Editoriale,

p. 02.

http://www.corriere.it/editoriali/09_luglio_30/gian_antonio_stella_battaglie_giuste_e_sparate_5cef39e4-7cc5-11de-898a-00144f02aabc.shtml Accesso: 05/11/2015.

UNESCO. Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale. Parigi, 17 ottobre 2003.

file:///D:/Arquivos%20do%20Usuario/Downloads/Convenzione%20Patrimonio%20Immateriale_ITA.pdf Accesso: 07/11/2015.

UNESCO. Convenzione sulla protezione e promozione della diversità delle espressioni culturali. Parigi, 20 ottobre 2005.

http://www.unesco.it/_filesDIVERSITAculturale/convenzione_diversita.pdf Accesso: 07/11/2015.

UNESCO. Dichiarazione universale sulla diversità culturale. Parigi, 2 novembre 2001. http://www.unesco.it/_filesDIVERSITAculturale/dichiarazione_diversita.pdf Accesso: 07/11/2015.

VEDOVELLI, M. *Come sopravvivere alla non-politica linguistica italiana*. Roma: Bulzoni, 2010.

IDENTIDADE E BILINGUISTO EM CONTEXTO DE NÚCLEO FAMILIAR DE IMIGRANTES ITALIANOS

FERNANDA ORTALE*
GILIOLA MAGGIO
PAOLA BACCIN

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre questões de identidade e bilinguismo em um núcleo familiar de imigrantes italianos. Os dados coletados consistem em uma entrevista realizada com um casal de italianos radicados no Brasil desde 1957. Iniciamos o artigo com um breve quadro da imigração italiana no Brasil, em seguida, analisamos o processo de construção de identidades que emergem durante as narrativas, bem como o bilinguismo que se delineia nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: identidades; bilinguismo; narrativas.

ABSTRACT: *Lo scopo di questo testo è riflettere su identità e bilinguismo in un nucleo familiare di immigrati italiani. I dati raccolti consistono in un'intervista realizzata a una coppia di italiani arrivati in Brasile nel 1957. All'inizio presentiamo un panorama dell'immigrazione italiana in Brasile, poi analizziamo non solo la costruzione delle identità che emergono dalle storie ma anche il bilinguismo delineato in questo contesto.*

PAROLE CHIAVE: *identità; bilinguismo; storie di vita.*

ABSTRACT: *The aim of this article is to reflect on identity and bilingualism in*

*As três autoras são docentes da Área de Língua e Literatura Italiana e do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo.



a family of Italian immigrants. The collected data consist of an interview with an Italian couple living in Brazil since 1957. We started the article with a brief profile of Italian immigration in Brazil, and then we analyzed the identity building process which emerges in the narratives and how bilingualism is outlined in this context.

KEYWORDS: *identity; bilingualism; narratives.*

Introdução

Um estudo da literatura sobre imigração italiana no Brasil permite afirmar que há uma concentração de pesquisas referentes aos momentos da imigração massiva, de 1870 a 1902. A maior parte dos estudos focaliza até o término da Segunda Grande Guerra¹, como os trabalhos de Hall, M. (1979, 2004); Trento (1984, 1989); Barreto (1994); Gabriel (1995), Bertonha (1998), Facchinetti (2003), entre outros. Tal fato deve-se, provavelmente, ao expressivo número de imigrantes italianos vindos ao Brasil no referido período. Dados estatísticos registram a chegada de 1.208.042 italianos no decorrer de trinta e sete anos, no período de 1870 a 1907². Para ter uma ideia da expressividade deste número em relação aos anos sucessivos, os dados registram a chegada de 357.793 italianos de 1908 a 1953; ou seja, no período dos quarenta e cinco anos

1 Di Gianni (1997) aponta a falta de pesquisas sobre imigração italiana relativa ao período posterior à II Guerra e anterior ao adensamento do fluxo migratório para o Brasil.

2 Dados estatísticos registrados pelo Memorial do Imigrante (www.memorialdoimigrante.sp.gov.br).

seguintes o número de imigrantes corresponde a cerca de um quarto em relação ao número de imigrantes que chegaram no período dos trinta e sete anos anteriores a 1908.

Hall, M. (1979, p. 202) atribui o fenômeno de imigração italiana de massa (1870-1902) a uma *coincidência histórica* entre os dois países. De um lado, a Itália, que atravessava os anos mais críticos de sua economia e, de outro, o Brasil, que atravessava a crise de mão de obra.

As dificuldades que enfrentaram os imigrantes italianos no Brasil são relatadas em diversos materiais de pesquisa que tiveram como base a tradição de narrativas orais, bem como documentos da época.

Os registros da entrevista realizada com o casal de imigrantes italianos, que servem de base para refletir sobre o tema da identidade, foram gravados em áudio de uma hora e quarenta minutos. Visto que o foco do trabalho não é analisar a variedade linguística utilizada pelos entrevistados, foram realizadas, durante a transcrição, adaptações da fala oral (em português) para a escrita, anulando características da fala, como, por exemplo, a ausência da pronúncia da consoante “r” final e desvios de concordância verbal e nominal segundo a norma culta.

Bilinguismo e construção de identidades

Um dia, meu irmão ficou doente, eu estava com o meu pai, e eu fiz dez sacas de café. Sabe o que é isso? Peneirar 10 sacos de 60 quilos, um moleque de dez anos? Não era fácil, né? Já carpi café, eu já fiz de tudo aqui no país. (Giuseppe)

Uma vez levaram eles pra dormir num paiol lá na fazenda. Só tinha rato. Meu Deus! Um tio dele nem dormiu, sentou do lado da mulher e das duas filhas que ele tinha e ficou tocando os ratos. [...] E diz que as mulheres só choravam, viu? (Giovanna)

Esses relatos são de italianos que chegaram ao Brasil numa época em que a imigração italiana não apresentava mais números tão expressivos quanto os do final do século XIX e início do século XX.

As falas acima são parte de uma entrevista com um casal de italianos, Giovanna e Giuseppe³,

3 Devido ao consentimento obtido por parte dos entrevistados, utilizamos os seus verdadeiros nomes.

provenientes de Gildone, localizado na região de Molise, província de Campobasso, sul da Itália. Em meados dos anos 1950, quando imigraram, partiram juntas nove famílias da mesma cidade, o equivalente a 58 pessoas. À época, a cidade contava com aproximadamente 3.000 habitantes e hoje conta apenas com a metade, cerca de 1.500 habitantes⁴. Há 48 anos no Brasil, a família mantém, ainda, hábitos alimentares italianos, um certo reconhecimento de identidade italiana, e também a língua, ou melhor, o dialeto italiano de Campobasso.

Giovanna e Giuseppe chegaram ao Brasil aos nove anos – portanto, falavam apenas o dialeto de Campobasso que aprenderam com os pais – e aprenderam português no Brasil, sendo, assim, bilíngues. Consta-se um tipo de bilinguismo marcado pela presença do *dialeto* de Campobasso, que permanece restrito ao âmbito familiar (pais, filhos e irmãos), e do *português*, que é a língua utilizada no trabalho, nos contatos diários fora do âmbito familiar e com amigos brasileiros.⁵

A variedade de português falada por ambos apresentou-se, durante a entrevista, marcada por empréstimos linguísticos⁶, tais como entonação e uso de palavras em italiano (mais frequentes na fala de Giuseppe). Tanto a aprendizagem do português quanto do dialeto deu-se através do contato oral com a língua, visto que o tempo de frequência à escola brasileira foi muito curto. Giuseppe frequentou por três anos a escola na Itália e por menos de um mês a escola no Brasil, e Giovanna frequentou os três primeiros anos escolares no Brasil. Ambos justificam o abandono escolar da mesma maneira, por problemas de compreensão da língua portuguesa na escola brasileira⁷:

— Mas lá na fazenda tinha escola? (entrevistadora)

— “Macché”⁸ escola! Eu entrei na escola eu não entendia nada. Eu não tenho escola, pra te ser sincero eu tenho o terceiro ano na escola: “primo, secondo e terzo”.

— E depois, chegando aqui?

— Nada, eu não tive escola nenhuma.

4 Esses números foram apontados pelo próprio casal. A grande redução do número de habitantes das cidades do Sul da Itália é um fenômeno comum, devido à migração de jovens que vão ao Norte em busca de oportunidades de emprego.

5 Temos, portanto, uma situação diglôssica. De acordo com Saville-Troike (1989, p. 54), o termo *diglossia* refere-se a uma situação em que duas ou mais línguas (ou variedades da mesma língua) em uma comunidade de fala são distribuídas entre diferentes funções e contextos sociais. Sobre bilinguismo, veja-se também Skutnabb-Kangas (1981).

6 Segundo Trudgill (1992), *empréstimo linguístico* é o processo que leva os falantes bilíngues a introduzir palavras de uma língua em outra, e essas palavras tornam-se, eventualmente, aceitas como parte integral da segunda língua.

7 Sobre o tema da escolarização em contextos de minorias linguísticas, sugerimos a leitura de Cavalcanti, 1999.

8 Utilizamos aspas nos momentos em que os entrevistados usam palavras em italiano e a tradução entre colchetes quando se faz necessária.

— Mas tinha escola lá no Paraná?

— Tinha, mas eu não entendia, ia na escola burro e voltava mais burro em casa. Eu não entendia o “parlare”, né? [...] Conversava, conversava e eu não entendia nada, aí eu não fui mais, eu comecei a trabalhar. (Giuseppe)

Você muda de país, você ia na escola e não sabia nem falar “bom dia”, então, como você vai numa escola se você fica olhando o professor e não entende nada?

Eu fiz até a o terceiro ano. Depois eu fiquei grande, porque nisso já os anos foram passando, aí eu tinha vergonha de ir, porque os outras eram pequenininhas e eu já era uma moçona, né? Já não queria mais ir. (Giovanna)

O mesmo problema que encontraram nas escolas era também encontrado no contato com a sociedade local, pois o desconhecimento da língua portuguesa criou, pelo menos durante a vida na fazenda, um processo de marginalização, em que os imigrantes foram impedidos de participar do grupo que falava a língua que desejavam e precisavam adquirir. Diferentemente do que ocorreu com italianos que migraram em fazendas na época em que havia muitas colônias italianas, onde era possível haver algum tipo de inserção, ao menos nas comunidades de seus compatriotas; os italianos que vieram em uma época da imigração em baixa escala permaneciam, e permanecem ainda hoje, relativamente isolados em seus pequenos núcleos familiares. Vale observar que, mesmo no caso das colônias italianas, é perfeitamente possível que houvesse grande dificuldade de comunicação, pois a Itália possui ainda hoje inúmeros dialetos diferentes, muitas vezes incompreensíveis entre si.

Nesse sentido, vale lembrar a peculiaridade linguística da cidade de Pedrinhas Paulista, antiga Colônia, fundada em 1952 por imigrantes italianos provenientes de diversas regiões da Itália. Tais imigrantes tiveram contato no local com funcionários da Companhia de Colonização, com brasileiros, e com outros italianos que foram chegando na medida em que a colônia se expandia. Como já comprovado em Castro (2002), no local formou-se uma variedade pedrinhense, resultado do contato entre os diversos dialetos, a língua italiana e o português, facilitando assim a comunicação entre os italianos. De todo modo, em família foram mantidos os respectivos dialetos. Tendo ciência da diversidade linguística italiana, Hall, M. (1979, p. 208) aponta que

alguns fazendeiros contratavam intencionalmente colonos provenientes de diferentes regiões da Itália, a fim de que seus dialetos e costumes distintos dificultassem a cooperação entre eles.

Apesar do longo período em que estão radicados no Brasil (46 anos) e das sucessivas migrações – do Paraná para Rio Claro e depois para Campinas –, tanto Giovanna quanto Giuseppe mantiveram o uso do dialeto com os pais e irmãos:

— Mas, vocês continuaram falando dialeto?

— Opa! Até hoje! Quando a gente conversa [os dois], a gente fala o dialeto da Itália. (Giovanna)

— É que meu pai, “fa due anni che è morto”, em “novembre”. O dialeto è “lo stesso” [o mesmo], mas de “cinquant’anni”. (Giuseppe)

— Os irmãos falam dialeto?

— Opa! O dialeto fala a família inteira!

Podemos notar que na fala de Giuseppe ocorrem mudanças de código⁹, pois insere várias palavras italianas para responder à pergunta. Se considerarmos que a pergunta era, justamente, se ele falava ainda o dialeto, sua resposta, com muitas marcas lexicais italianas, pode ser interpretada como uma estratégia comunicativa, como uma prova de que fala, de fato, dialeto. É importante dizer que a interlocutora (entrevistadora) compartilha de parte do conhecimento linguístico, uma vez que é falante de italiano em sua variedade padrão, o que pode justificar certa liberdade por parte do casal para utilizar mudanças de código durante a entrevista em português. Os dialetos na Itália são variedades restritas ao âmbito familiar, muitas vezes, ligados apenas à modalidade oral, conforme declara Giuseppe:

— E pra escrever?

— Dialeto não escreve! [Em tom de indignação pela pergunta] [...] Você

9 De acordo com Grosjean (1982) e Gumperz (1982), a mudança de código envolve questões sociais que podem ser observadas conscientemente, a princípio, tornando-se gradativamente mais inconscientes, como é o caso da escolha do interlocutor e do papel social das línguas.

na escola lá, não tem nada de dialeto. É tudo, a gramática é “tutta” aquela, ahn? Lá na escola não tem esse negócio de falar em dialeto e escrever em dialeto, “non c’è o dialeto, é o italiano próprio” [não tem o dialeto, é o italiano mesmo].

A aprendizagem do dialeto e do português foi, conforme podemos depreender dos relatos, dissociada do contexto escolar e diretamente relacionada à tradição oral. Embora Giuseppe e Giovanna falem o dialeto de Campobasso e a língua seja um dos aspectos ligados ao reconhecimento de uma identidade italiana, os entrevistados não têm pleno domínio de uso da língua nacional, ou seja, da variedade padrão de língua italiana. Ambos revelam esse desconhecimento linguístico em relação ao uso do italiano padrão:

— E o italiano que não é dialeto? (entrevistadora)

— É difícil. (Giovanna)

— Pra falar a gente tem um pouco de dificuldade, mas dá pra entender. Na televisão (a cabo) fica mais difícil entender as coisas, agora pra conversar, assim, dá pra entender melhor. (Giuseppe)

Podemos dizer que embora se considerem italianos, como veremos em suas autodefinições identitárias apresentadas a seguir, declaram que não falam e não escrevem italiano em sua variedade padrão, e possuem, também, dificuldade para sua compreensão. O bilinguismo, portanto, configura-se predominantemente pela presença de duas variedades: o dialeto italiano de Campobasso e a variedade do português, adquirida através do contato oral¹⁰ e com frequentes marcas de empréstimos linguísticos. Assim, parece predominar uma identidade local italiana, denunciada pela declaração de que mantiveram o dialeto de Campobasso por quase 50 anos e

10 Grosjean (1985), Martin Jones e Romaine (1986) apregoam a necessidade de se abandonar a visão do bilíngue baseada na competência idealizada do monolíngue em favor de uma visão sociofuncional de bilinguismo. Nessa perspectiva, segundo Maher (1996), o sujeito bilíngue não é visto como produto da somatória de competências equivalentes às dos falantes monolíngues, visto que funciona em um universo discursivo próprio, particular, que prevê a utilização de mudanças de código e empréstimos linguísticos.

pelo uso do português em uma variedade não padrão claramente marcado pelo sotaque italiano e por empréstimos linguísticos.

Construção de identidades

Sabendo do amplo debate que existe acerca do conceito de identidade¹¹, consideramos útil uma breve exposição sobre a noção de identidade aqui adotada para refletir sobre os relatos dos imigrantes italianos. O conceito de identidade está intimamente ligado ao de *sujeito pós-moderno*, postulado por Hall, S. (1997, p. 10), ao discutir as consequências da modernidade e dos constantes deslocamentos da noção de sujeito ao longo dos debates na área da teoria social. O sujeito pós-moderno é visto como isento de identidade fixa: não tem uma identidade, mas muitas, presentes em situações diversas, que podem ser formadas por atributos até mesmo contraditórios entre si. Neste caso, percebemos que sentir-se italiano ou brasileiro depende das circunstâncias e dos interlocutores, pois, conforme o seu relato, o casal sente-se mais italiano no Brasil do que durante viagem à Itália.

Uma vez adotada essa definição de identidade para orientar nossa reflexão, descartam-se todos os outros critérios relacionados a uma visão purista, estável e fixa de identidade, tais como: critérios baseados no país onde nasceram, no tempo em que moram no Brasil, na língua que falam e na cultura que compartilham. O ponto de partida para a discussão sobre identidade foi uma pergunta que visava obter a opinião dos imigrantes entrevistados quanto às suas próprias identidades.

— Mas hoje o senhor é italiano ou brasileiro?

— Eu me considero italiano. (Giuseppe)

— A gente não é brasileiro. (Giovanna)

— A nossa documentação é tudo italiana. Aqui eu não voto, não faço nada. Quando tem eleição, eu não estou nem aí. (Giuseppe)

¹¹ Sobre o tema, veja-se também Carriker, 1998.

O reconhecimento de uma identidade italiana, neste caso, parece estar baseada em um critério burocrático, relativo à documentação no Brasil. Após essa resposta, a entrevistadora pergunta sobre o aspecto subjetivo:

— Tá bom, no papel vocês são italianos. E na cabeça, também?

— Opa! (Giuseppe)

— Ele é mais do que eu ainda, de manter a tradição de tudo, da comida (Giovanna)

— Eu não mudo minha nacionalidade não, eu gosto de italiano Eu, se eu como feijão mais do que um dia da semana, já não... (Giuseppe).

Nesse excerto, temos duas observações a serem feitas quanto aos enunciados de Giuseppe e Giovanna. A primeira é que o traço que parece caracterizar a italianidade refere-se à manutenção de práticas culturais relativas aos hábitos alimentares, pois Giovanna afirma que Giuseppe faz questão de “manter a tradição de tudo, da comida”. A segunda observação é que através da fala de Giovanna, “ele é mais [italiano] do que eu”, podemos perceber uma flexibilização do conceito de identidade italiana porque admite a possibilidade de existência de *graus de italianidade*.

Vê-se, portanto, que apesar de terem se autodefinido “italianos” quando estão no Brasil, no decorrer da entrevista a identidade apresenta certa flexibilidade, chegando inclusive a tornar-se ambígua. Ao contar sobre uma viagem que fizeram à Itália, em 1994, Giuseppe diz que os italianos não são acolhedores como os brasileiros e narra um episódio no qual foram mal recebidos:

Lá você pergunta alguma coisa, eles não te dão informação. Eu estava em Roma, eu com ela. Eu fui pedir informação do telefone que é pra ligar internacional. Ele fala “a me mi vien cercar informazione? Ma va...” (Giuseppe)

Giovanna narra, em seguida, outro episódio que despertou em ambos um sentimento de estrangeiridade na Itália por não conhecerem a prática de validar o bilhete de trem antes de embarcar:

Outra coisa que eu não me conformei, sabe quando você compra a passagem do trem, depois você tem que passar naquela coisa, naquela maquininha na hora que você entra no trem. A gente não sabia, nunca tinha, ninguém falou nada, quando a gente chegou, já viu que a gente era estrangeiro. Por que é que não informa direito? Depois, quando a gente estava no trem, eles queriam cobrar multa porque não tinha passado o bilhete (Giovanna)

Giovanna declara-se estrangeira em sua terra natal e parece ser mais fácil reconhecer-se como italiana no Brasil do que na Itália. Provavelmente sentiram-se estrangeiros porque estavam em Roma e não tinham o domínio do italiano padrão e nem do dialeto romano. Entretanto, é provável que o funcionário da estação de trem os tenha reconhecido como italianos do sul, devido ao sotaque e uso do dialeto específico da região de onde provêm¹², pois os italianos identificam-se através de seus dialetos e sotaques em relação à região de proveniência. No caso relatado, pode ter havido um contraste de imagens construídas, uma forte diferença entre o modo como Giuseppe e Giovanna construíram suas identidades na terra natal (“estrangeiros”) e o modo como “o outro” (habitante de origem romana) os identificou quanto à identidade revelada.

Vimos, portanto, a mudança, durante a entrevista, de um autorreconhecimento de uma identidade italiana ao falarem de suas vidas no Brasil, seguida pela possibilidade de graus de italianidade (“Ele é mais [italiano] do que eu”), chegando, inclusive, à autodefinição de uma identidade estrangeira por ocasião de uma viagem à Itália.

Há ainda uma quarta possibilidade, caracterizada por momentos em que há o reconhecimento da convivência simultânea das identidades italiana e brasileira:

— Mas por que é que o senhor não volta a morar lá?

— (Giovanna intervém) Mas de jeito nenhum! (risos)

— É que nem eu digo, eu sou italiano e sou brasileiro ao mesmo tempo. A gente está aqui, já tem tudo implantado. Agora, eu vou pra Itália e eu não tenho mais nada lá.

— Mas se o senhor vender aqui, o senhor faz a vida lá. (entrevistadora)

12 Penna (1998) aponta que a especificidade da representação de identidade encontra-se no vínculo com a problemática social e afirma que as duas direções do jogo de reconhecimento – autorreconhecimento e a alter-atribuição de identidades – articulam-se dinamicamente e nem sempre são coincidentes.

— Mas, eu vou pra lá enfrentar o frio. Se você fala pra mim, eu te dou uma passagem de graça pra Itália pra enfrentar o frio, eu não vou. Você vê, a gente já se acostumou com o clima daqui.

Em meio à fala, Giuseppe se dá conta da aparente contradição na definição de sua própria identidade:

— Agora eu eu sou brasileiro já, olha agora eu já mudei pra brasileiro.

— Ele não é nenhum patriota de lá não (Giovanna).

— Eu sou italiano, tudo bem, eu gosto, mas o frio, eu já prefiro o calor.

Não seria possível compreender a afirmação de Giuseppe à luz da noção de identidades individuais como sendo puras, íntegras e imutáveis¹³. O que se observa aqui é um sujeito fragmentado, como afirma Hall, S. (1997), composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas, e que mudam em diferentes momentos, como neste caso, em que predomina ora uma (italiana), ora outra (brasileira)¹⁴.

Os traços claros que os aproximam da identidade italiana são o uso do dialeto e os hábitos alimentares mantidos, e são traços caracterizantes de uma identidade brasileira a afinidade com o povo (mais cordial) e com o clima, e as raízes criadas aqui. A imagem da Itália como um local no qual não mantêm raízes (Giuseppe afirma: “não tenho mais nada lá”) aparece em oposição à imagem do Brasil, que representa, acima de tudo, um país em que conquistaram boas condições econômicas: “tudo o que a gente conseguiu foi aqui. Lá na Itália, a gente só passou fome, necessidade”.

Considerando-se a derrota dos países do eixo (Alemanha, Itália e Japão) na II Guerra mundial em 1945, a Itália atravessava sérios problemas econômicos. Embora o contexto socioeconômico italiano dos anos 50 tenha sido completamente diferente daquele encontrado no final do século XIX e início do século XX, o discurso que justifica a decisão de imigrar para o Brasil é o mesmo, ou seja, “escapar da fome e da miséria”, conforme revelou Giovanna.

O quadro de dificuldades econômicas em que se encontravam representava um terreno fértil

13 Rajagopalan (1998, p. 26) diz que a visão purista de identidade foi tomada como acrítica pela linguística desde sua estreia, que tomou essa questão como pacífica. Aponta ainda “a necessidade de começarmos a levar seriamente em conta a possibilidade de identidades proteiformes, em permanente estado de fluxo” (p. 42).

14 Hall, S. (1997, p. 10) afirma, a partir de um conceito pós-moderno de indivíduo, que “o sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um *self* coerente. Dentro de nós coexistem identidades contraditórias, pressionando em direções diversas, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente mudadas”.

para propagandas enganosas que atraíam os italianos para o Brasil. Giuseppe, por exemplo, pensava ter adquirido um pedaço de terra vendido por um agente brasileiro na Itália:

— Saíram 9 famílias, 58 pessoas da minha cidade. Cada uma pagou lá, antes de sair, “trecentomila lire” por um terreno aqui no Brasil. (Giuseppe)

(Giovanna interrompe)

— Roubaram eles, não tinha terreno nenhum.

A história dos imigrantes que vinham ao Brasil para escapar da miséria em que se encontrava o país e as diferenças culturais (hábitos alimentares e higiênicos) deram origem ao preconceito e a uma imagem negativa do italiano. Outro aspecto causador do preconceito expresso em relação aos italianos é, conforme aponta Gabriel (1995, p. 169), a competitividade que os italianos representavam ao mercado de trabalho paulista. A sociedade paulista, apesar de depender da mão de obra italiana para a produção do café, não havia se preparado para competir com esses estrangeiros pelo mercado de trabalho urbano. Aos olhos dos nacionais, os italianos eram substitutos da mão de obra escrava e vinham para permanecer no campo, mas a maior parte dos italianos não permaneceu no campo. Essa imagem de italianos, consolidada durante o período de imigração de massa, permanece presente na sociedade que, como forma de protestar contra a competitividade pelo trabalho urbano, se expressa através de ações preconceituosas.

A fala de Giuseppe, referente ao período em que já moravam na zona urbana de Rio Claro, aponta certa hostilidade dos brasileiros em relação aos italianos que representavam socialmente uma ameaça ao mercado competitivo de trabalho: “eles olhavam pra gente como se falassem ‘por que você veio aqui roubar o meu pão?’”.

O relato de Giovanna complementa o de Giuseppe, à medida que denuncia o preconceito dos brasileiros através de estigmas criados em relação aos italianos: “italiano era mal visto, eles falavam ‘italiano polenteiro’, italiano era tudo polenteiro. E a gente, do sul da Itália, nem tem esse hábito, né?”.

A palavra “polenteiro” é uma alusão à polenta, prato típico da região do Vêneto. É interessante lembrar que até 1898 a região era responsável pela maior parte da imigração italiana para o Brasil, e mesmo que posteriormente as regiões sul tenham passado a enviar maior número de

imigrantes que o norte (GABRIEL, 1995), já havia se consolidado uma imagem estigmatizada¹⁵ do italiano com base nos primeiros fluxos predominantemente vênéticos.

Não se poder esquecer, além disso, um fator histórico relacionado especificamente ao período da II Guerra, que, possivelmente, contribuiu para reforçar a imagem negativa dos italianos no Brasil, ou seja, a participação do Brasil na II guerra contra os países do eixo, Alemanha, Itália e Japão¹⁶, a partir de 1942. Após a II Guerra, a imagem dos italianos no Brasil não era favorável, uma vez que o Brasil havia lutado contra os italianos na Itália e, apesar de ter colaborado para a vitória dos países aliados, saiu com um saldo de 451 oficiais e praças mortos na Itália durante as batalhas de Camaiore, Monte Castelo, Castelnuovo, Montese e Fornovo (ENCICLOPÉDIA ENCARTA, 2000).

Os imigrantes italianos encontraram péssimas condições físicas quando chegaram às fazendas de café, agravadas pelas barreiras linguísticas¹⁷ que dificultavam a inserção destes na sociedade local. As falas apresentadas neste trabalho denotam o trabalho excessivo a que os entrevistados foram submetidos e as precárias condições de instalação que encontraram ao chegar ao Brasil, a uma fazenda produtora de café, na cidade de Cornélio Procópio, no estado do Paraná. As condições oferecidas e o ritmo de trabalho exigido pelos fazendeiros chegam a se aproximar ao regime escravagista anteriormente vigente, conforme este depoimento de Giuseppe: “nós sofremos, nós fomos até vendidos! Chegou um fazendeiro, aquele que pagou mais, levou”.

Atualmente, a imagem dos italianos no Brasil é, em geral, positiva, bem diferente daquela descrita pelos imigrantes que chegaram no final do século XIX e meados do século XX.

É possível dizer que houve uma reconstrução da imagem do italiano na sociedade brasileira e no mundo e, conseqüentemente, uma autorreconstrução das identidades dos imigrantes italianos no Brasil, quando passaram a ser vistos de outra forma. A identidade do italiano no final do século XX foi modificada por circunstâncias histórico-sociais e os estigmas ligados à nação foram apagados, como, por exemplo, os de “polenteiro”, “pobre”.

15 Goffman (1968, p. 13) define “estigma” como “um atributo que é fortemente desonroso e apresenta a classificação de três tipos de estigmas: a) ligados a deformidades do corpo, b) estigmas ligados ao caráter individual e c) estigmas ligados a raça, nação e religião”.

16 No dia 22 de agosto de 1942, Getúlio Vargas anunciou o rompimento das relações diplomáticas e comerciais do Brasil com os países do eixo. Antes mesmo dessa data, G. Vargas já havia estabelecido leis que visavam à nacionalização do ensino no Brasil. Os decretos relativos a essa campanha de nacionalização são de 1938, 1939 (2 decretos), 1940 e 1941 (KREUTZ, 1991) e consistiam, entre outras coisas, da proibição do uso de qualquer material didático que não fosse em língua portuguesa, proibição da atuação de professores e diretores de escola que fossem estrangeiros, proibições de importações e impressões de livros-texto de língua estrangeira etc.

17 Os problemas relativos às barreiras linguísticas serão tratados na parte do texto dedicada a identidades.

Considerações finais: contribuições deste estudo para reflexões sobre os conceitos de identidade, bilinguismo e minorias linguísticas

O estudo das narrativas de um casal de imigrantes italianos permitiu o levantamento de questões relativas ao fenômeno de bilinguismo e ao processo de construção de identidades de imigrantes. O ponto de partida foi uma breve reconstrução histórica do cenário imigratório a partir do qual italianos e descendentes de italianos construíram e (re)construíram suas identidades.

Abandonando a visão do sujeito bilíngue como uma somatória de competências equivalentes às dos falantes monolíngues em favor de uma visão do bilíngue como detentor de um universo discursivo próprio, apontamos a presença de um tipo de bilinguismo caracterizado pela utilização do dialeto de Campobasso e de uma variedade não padrão do português com frequentes mudanças de código, aprendidas através do contato oral e determinadas por uma situação diglósica. Os contextos de uso são claramente definidos, ou seja, no âmbito familiar falam o dialeto e nos contatos sociais no Brasil, o português, em uma variedade que apresenta mudanças de código e empréstimos linguísticos do dialeto italiano, revelando, portanto, um universo discursivo próprio ligado à identidade italiana¹⁸.

Para refletir sobre a construção de identidades no contexto desta família de imigrantes italianos, adotamos o conceito proposto por Hall, S. (1997), segundo o qual não há uma identidade fixa, permanente ou essencial. Ao tratar do conceito de sujeito pós-moderno, o autor aponta a existência de várias identidades que o compõem, e afirma que:

A identidade tornou-se uma festa móvel: formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados ou tratados nos sistemas culturais que nos circundam. Ela é histórica, não biologicamente definida. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um self coerente. Dentro de nós coexistem identidades contraditórias, pressionando em direções diversas de modo que nossas identificações estão sendo continuamente mudadas. (HALL, S. 1997, p. 10).

18 Maher (1996), em estudo sobre identidades de professores índios, aponta a presença da fala de uma variedade indianizada do português, que neste caso não é uma língua meramente emprestada do branco, já que muitos índios dela se apropriam e a moldam, a fim de construir e marcar suas identidades.

Vimos, com base na análise das narrativas, que a identidade se desenvolve diferentemente em diversos momentos. Inicialmente, há o reconhecimento de uma identidade italiana quando relatam sobre a vida no Brasil (i) e de graus de italianidade (ii), mas quando se encontram em sua terra natal sentem-se estrangeiros (iii), e em um dado momento da entrevista declaram a pertinência às duas identidades, brasileira e italiana, simultaneamente (iv).

Os traços através dos quais parecem revelar sua italianidade são: a manutenção do uso do dialeto de Campobasso, o uso de uma variedade do português claramente marcada por empréstimos linguísticos da língua materna e a manutenção de práticas culturais ligadas aos hábitos alimentares. A brasilidade é revelada através da declaração de maior identificação com o clima e com o povo brasileiro (que consideram mais cordial), e também pela história das raízes que já criaram aqui (“Eu não tenho mais nada lá”, afirma Giuseppe). As duas identidades convivem com o predomínio de uma ou outra (brasileira ou italiana) em diferentes momentos. A identidade apresenta-se, pois, *proteiforme* (RAJAGOPALAN, 1998).

Observamos, através de um percurso histórico da imagem do italiano no Brasil, que até mesmo os atributos estigmatizados (GOFFMAN, 1968), como “pobre”, “polenteiro”, foram modificados historicamente, o que reforça a ideia de que as identidades são um construto sócio-histórico por natureza e por isso, essencialmente político, ideológico e em constante mutação (MAHER, 1996).

A presença de núcleos familiares isolados de imigrantes, em geral, não é lembrada em trabalhos sobre minorias linguísticas no Brasil. Como este núcleo familiar, existem muitos outros “invisíveis” na literatura que revelam conflitos de identidades e manutenção de um tipo de bilinguismo dissociado da variedade padrão do país de origem e da variedade padrão do português. Este tipo de trabalho pode trazer contribuições para estudos sobre construções de identidades bilíngues e aponta a necessidade de dedicar espaço para reflexões sobre núcleos familiares de imigrantes como parte dos estudos de minorias linguísticas, em que parecem prevalecer estudos sobre contextos de grupos organizados e facilmente identificados como comunidades.

Referências

- BARRETO, S. *Italianos do Brás - Imagens e Memórias*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERTONHA, J. F. *Sob o signo do Fascio: O fascismo, os imigrantes italianos e o Brasil, 1922-1943*. 1998. 423 f. Tese (Doutorado em História Social). Campinas: IFCH, Unicamp, 1998.
- CARRIKER, M. K. *(Re)construção de Identidades em Narrativas na Primeira Pessoa: Casos de Bilingües*. 1998. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL, Unicamp, 1998.
- CASTRO, G. M. *Pedrinhas Paulista: Memória e Invenção*. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). São Paulo: FFLCH, USP, 2002.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. In *Revista D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial: 385-417, 1999.
- DI GIANNI, T. P. *Italianos em Franca*, Franca: UNESP, 1997.
- FACCHINETTI, L. *A imigração italiana no segundo pós-guerra e a indústria brasileira nos anos 50*. 2003. 139 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Campinas: IFCH, Unicamp, 2003.
- GABRIEL, M. C. C. *Além das fronteiras do colonato (O ajustamento da coletividade italiana à sociedade local campineira durante a imigração – 1886-1920)*. 1995. Dissertação (Mestrado em História Social). Campinas: IFCH, Unicamp, 1995.
- GOFFMAN, E. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Londres: Penguin, 1968.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1982.
- GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HALL, M. M. Italianos em São Paulo (1880-1920). In *Anais do Museu Paulista*, XXIX, 1979.
- _____. Imigrantes na cidade de São Paulo. In PORTA, P. (org.) *História da cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e Terra, v. 3, 2004, pp. 121-151.
- HALL, S. *Identidade Cultural*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997.
- KREUTZ, L. *O Professor Paroquial*. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1991.
- MAHER, T. J. M. *Ser Professor sendo índio: Questões de lingua(gem) e identidade*. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL, Unicamp, 1996.
- MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence. In *Applied Linguistics*, v.7, n.1: 26-38, 1986.
- MENEZES, M. A. *Histórias de Migrantes*. São Paulo: Loyola, 1992.
- MICROSOFT CORPORATION. Enciclopédia Encarta 2.000. Ano 2000. (tipo de suporte CD-ROM).

PENNA, M. Relatos de Migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e Identidade: elementos para discussão*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, pp. 89-112.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidades em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e Identidade: elementos para discussão*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, pp. 21-45.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.

SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell, 1989.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. Bristol, Multilingual Matters, 1981.

TRENTO, A. *Là, dov'è la raccolta del caffè - L'immigrazione Italiana in Brasile (1875-1940)*. Padova: Pubblicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia, 1984.

_____. *Do Outro Lado do Atlântico: Um Século de Imigração Italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1989.

TRUDGILL, P. *Introducing language and society*. London: Penguin, 1992.

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA LINGUAGEM:
O USO DO *LIBRO DELL'ABATE ISAAC*
DI SIRIANO VOCABOLARIO
DEGLI ACCADEMICI DELLA CRUSCA

CYNTHIA VILAÇA*

RESUMO: Neste artigo apresenta-se uma análise do uso do tratado ascético *Libro dell'Abate Isaac di Siria* pelos acadêmicos da *Crusca* como fonte de abonações para a elaboração do *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, renomada obra lexicográfica italiana, à luz dos critérios utilizados para a construção da norma culta discutidos por Bechara (2000).

PALAVRAS-CHAVE: lexicografia; norma culta; *Accademia della Crusca*; Isaac de Nínive.

ABSTRACT: *In questo articolo si presenta un'analisi dell'uso del trattato ascetico Libro dell'Abate Isaac di Siria degli accademici della Crusca come fonte di accreditamento per l'elaborazione del Vocabolario degli Accademici della Crusca, alla luce dei criteri utilizzati per la costruzione della norma colta discussi da Bechara (2000).*

PAROLE CHIAVE: *lessicografia; norma colta; Accademia della Crusca; Isaac de Nínive.*

ABSTRACT: *In this paper, we present an analysis of the use of the ascetic treatise Libro dell'Abate Isaac of Syria by academicians of the Crusca as a source of*

* Professora Adjunta do Setor de Filologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).



accreditations for the preparation of the Vocabolario degli Accademici della Crusca, noted Italian lexicographical work, in light of the criteria used for the construction of the educated norm discussed by Bechara (2000).

KEYWORDS: *lexicography; educated norm; Accademia della Crusca; Isaac of Nineveh.*

Introdução

Em conferência intitulada *A norma culta face à democratização do ensino*, proferida na Academia Brasileira de Letras no dia 4 de julho de 2000, o célebre professor Evanildo Bechara discute o conceito de correção da linguagem e os critérios utilizados para a elaboração da norma culta. Nessa conferência, Bechara apresenta os critérios de correção da linguagem considerados por três estudiosos: o sueco Adolf Noreen (1854-1925) – um dos primeiros linguistas a se preocupar com essa questão –, o dinamarquês Otto Jespersen (1860-1943) e o brasileiro José Oiticica (1882-1957).

De acordo com Bechara (2000, p. 2-3), para Noreen os critérios de correção estariam relacionados a três fatores: (a) o histórico-literário, fundamentado no prestígio de autores literários de um período visto como áureo; (b) o histórico-natural, baseado na concepção – muito

em voga no século XIX – de língua como organismo vivo, cuja mutabilidade constante não deve ser perturbada; e (c) o racional, relacionado ao bom senso, único dos três que, segundo Noreen, deveria ser levado em conta.

Jespersen – reporta Bechara (2000, p. 3-5) –, depois de analisar alguns pontos fracos da proposta de Noreen, estabelece sete critérios de correção da linguagem, quais sejam: (i) o da autoridade, alicerçado na existência de um poder central que recomenda ou determina as normas (caso das Academias, como a Academia Brasileira de Letras e a *Accademia della Crusca*); (ii) o geográfico, que diz respeito à localidade onde se fala melhor determinada variedade linguística (Jespersen defende que a melhor e genuína variedade linguística está na região em que é falada, seja ela uma capital ou um lugarejo; assim, o melhor inglês londrino é falado em Londres, da mesma forma que o melhor italiano florentino é falado em Florença e o melhor português brasileiro é falado no Brasil); (iii) o literário, baseado no mérito literário de um autor (critério que se relaciona com o fator histórico-literário apontado por Noreen); (iv) o aristocrático, relativo à importância atribuída à dita “boa sociedade”; (v) o democrático, que parte do princípio da igualdade entre os homens e concebe a correção da linguagem como o conjunto de usos majoritariamente empregado na comunidade linguística (critério relacionado ao fator histórico-natural indicado por Noreen); (vi) o lógico, de acordo com o qual a correção da linguagem depende das leis gerais do pensar e, por isso, tem valor universal e está presente em todos os homens; e (vii) o estético (ou artístico), segundo o qual a correção da linguagem é estabelecida com base no sentimento estético do falante, de forma que o correto equivale ao belo.

Entretanto, Bechara (2000, p. 5) afirma que o próprio Jespersen teria reconhecido a incipiência de sua reflexão acerca dos critérios de correção de linguagem que propôs. Tais critérios foram, ainda de acordo com Bechara (op. cit.), discutidos por José Oiticica (1960), para quem o critério de correção da linguagem está na tradição dos chamados mestres da língua, isto é, escritores e gramáticos.

A fim de se refletir sobre o emprego efetivo dos critérios e fatores de correção da linguagem elencados por Noreen, Jespersen e Oiticica, no presente artigo, far-se-á uma análise do uso do tratado ascético medieval *Libro dell'Abate Isaac di Siria* pelos acadêmicos da *Crusca* como fonte de abonações para a elaboração do *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, renomada obra lexicográfica italiana.

O Libro dell'Abate Isaac di Siria

Libro dell'Abate Isaac di Siria é o título em língua italiana atribuído a um excerto da obra de Isaac de Nínive, um asceta nascido no atual Qatar no século VII da era cristã. Escrito originalmente em siríaco, língua semítica do ramo aramaico, esse texto, dentre tantos que circularam na Idade Média, é especialmente relevante pelo grande número de traduções e cópias que dele foram feitas para muitas línguas pertencentes a diversas famílias durante esse período, bem como nos séculos subsequentes.

Segundo o Monsenhor Borghini (citado por BUONAVENTURI, 1720, p. vi), a obra de Isaac teria sido traduzida do latim para o italiano na época de Dante, ou em torno dessa época, por uma pessoa simples que teria empregado uma língua considerada boa e correta, embora sem ornamentos. Chialà (2002, p. 361) refuta em parte o parecer de Borghini ao comentar que o italiano do texto de Isaac seria especialmente tratado e apresentaria alterações e ornamentos ausentes nas versões em latim e em grego, razão pela qual os acadêmicos da *Crusca* teriam estimado a tradução italiana do texto de Isaac como um testemunho da melhor tradição linguística italiana, tendo patrocinado algumas de suas edições¹.

Accademia della Crusca: origem, objetivo e obra principal

Fundada em Florença, entre 1582 e 1583, a *Accademia della Crusca* constitui um dos principais pontos de referência para pesquisas e discussões sobre a língua italiana. A *Accademia* surgiu de animadas reuniões, nas quais literatos florentinos travavam divertidas conversas, conhecidas como “*cruscate*”, e zombavam do pedantismo da *Accademia* florentina. São indicados como fundadores da *Crusca*: Giovan Battista Deti, *il Sollo*; Anton Francesco Grazzini, *il Lasca*; Bernardo Canigiani, *il Gramolato*; Bernardo Zanchini, *il Macerato*; Bastiano de' Rossi, *l'Inferigno*, aos quais, pouco tempo depois, se juntou Leonardo Salviati, *l'Infarinato*. Com a entrada de Salviati no grupo, os *Crusconi* assumiram o propósito de codificar e purificar a língua por meio da elaboração de um vocabulário. Refere-se a seguir uma descrição feita por Migliorini (1961) sobre o surgimento da *Accademia della Crusca e de seu propósito primordial*.

A *Accademia della Crusca* era originalmente um cenáculo de amigos, os *Crusconi* (1582), que, com despreziosas e burlescas conversas (ditas *cruscate*, *fagiolate*, *cicalamenti*), imitavam as graves orações filosóficas da *Accademia* florentina, parodiando-as. Como já na *Accademia degli Umidi* os nomes dos membros se

¹ Sabe-se haver, no entanto, apenas uma edição do *LIBRO DELL'ABATE ISAAC DI SIRIA* patrocinada pela *Accademia della Crusca*, publicada em Roma no ano 1845.

referiam à água, assim entre os *Crusconi*, e posteriormente entre os Acadêmicos da *Crusca*, os nomes dos membros (*Infarinato, Impastato, Sollo...*), da mobília (*frullone, tramoggia* etc.) etc., aludiam ao grão, à farinha, ao pão [...]. Mas desde quando, em 1583, Leonardo Salviati entrara no grupo, estimulando os colegas a unirem “doutrina e prazer”, o nome *Crusconi* fora mudado em *Accademia della Crusca*, e à palavra se dera uma nova interpretação, a de separar o bom do ruim (MIGLIORINI, 1961, p. 91-92, tradução nossa)².

Com esse ideal de separar as palavras ruins daquelas de uso puro, os acadêmicos elegeram, em 1590, o “frullone” (instrumento usado para separar “*il fior di farina*” – farinha mais branca, resultante da primeira moedura – da “*crusca*” – resíduo proveniente da moedura, constituído pelos estratos externos do grão) como símbolo da *Accademia della Crusca*, e o verso de Francesco Petrarca “*il più bel fior ne coglie*” – “a mais fina flor (da língua) recolhe/escolhe” – como lema.

A principal obra da *Accademia della Crusca*, o *Vocabolario* (publicado pela primeira vez em 1612, ampliado e republicado até 1923), contribuiu decisivamente para a identificação e difusão da língua italiana, além de ter servido de modelo para grandes obras lexicográficas em francês, espanhol, alemão e inglês. Inspirados pelo florentinismo de Pietro Bembo, os acadêmicos tinham o objetivo de mostrar e conservar a beleza do florentino do século XIV. Sendo assim, as fontes primárias de abonações do *Vocabolario* foram as obras das “Tre Corone”: a *Divina Commedia*, de Dante Alighieri; o *Decameron*, de Giovanni Boccaccio; e o *Canzoniere*, de Francesco Petrarca. Quando não suficientes as abonações desses textos, os acadêmicos se serviram de outros textos (“vulgarizamentos”³, cartas, documentos de caráter prático etc.) de autores florentinos do século XIV. De autores não florentinos, os acadêmicos afirmam ter tomado apenas os vocábulos que lhes pareciam belos, significantes e por eles utilizados (fólios 3v-4r da primeira edição do *Vocabolario*). Portanto, no projeto original do *Vocabolario*, nota-se a presença de cinco dos critérios e fatores de correção da linguagem mencionados na seção introdutória deste artigo, a saber: (a) o histórico-literário (Noreen), (b) o literário (Jespersen) e, de certa forma, (c) o da tradição dos mestres da língua (Oiticica), dado o prestígio atribuído às “Tre Corone” do período

2 *L'Accademia della Crusca era in origine un cenacolo di amici, i Crusconi (1582), che con leggiere e burllesche chiacchierate (dette cruscate, fagiolate, cicalamenti) imitavano parodiandole le gravi orazioni filosofiche dell'Accademia fiorentina. Come già nell'Accademia degli Umidi tutti i nomi degli Accademici si riferivano all'acqua, così fra i Crusconi, e poi fra gli Accademici della Crusca, i nomi dei membri (Infarinato, Impastato, Sollo...), del mobilio (frullone, tramoggia, ecc.) ecc., alludevano tutti al grano, alla farina, al pane [...]. Ma già da quando nel 1583 Leonardo Salviati era entrato nel gruppo, spingendo i colleghi a unire “dottrina e piacevolezza”, il nome di Crusconi era stato mutato in quello di Accademia della Crusca, e alla parola si era data una nuova interpretazione, quella di scelta del buono dal cattivo.*

3 O termo italiano “vulgarizamento” é usado para caracterizar um texto que foi traduzido para o vulgar, isto é, o italiano nascente.

áureo da língua italiana, (d) o geográfico (Jespersen), haja vista a notável defesa do florentino como a língua genuína da Itália; e (e) o estético (Jespersen), manifestado pela associação entre beleza e correção.

A primeira edição do *Vocabolario degli Accademici della Crusca* saiu em Veneza, em volume único, no ano 1612. A autoridade dessa obra suscitou, por um lado, contestações de muitos (não florentinos) acerca dos critérios adotados para a sua elaboração; por outro, grande interesse por parte daqueles que queriam escrever em bom italiano⁴. Ainda que baseado em exemplos de uso literário de autores que escreveram séculos antes de sua compilação, fato é que, no momento de sua primeira edição, o *Vocabolario* representava a mais ampla documentação da língua comum, o que fazia dele um fator de coesão para a linguisticamente fragmentada comunidade italiana.

A segunda edição também foi impressa em Veneza, em 1623, em volume único. Apesar das críticas à primeira edição, a segunda não apresentou modificações ou acréscimos muito relevantes em relação à primeira.

Já a terceira edição, publicada em 1691, foi impressa em Florença, em três volumes, e constitui, em diversos aspectos, uma obra ampliada quantitativa e qualitativamente. A partir dela, os acadêmicos abriram mão dos critérios histórico-literário, literário, da tradição dos mestres da língua e estético, incluindo no *Vocabolario* termos de autores posteriores ao século XIV, além de termos técnicos relacionados à arte, botânica, zoologia, anatomia, fisiologia e a profissões. Além disso, nessa edição, os vocábulos em desuso na língua do povo e dos escritores receberam a notação “Voce antica” (palavra arcaica).

A quarta edição do *Vocabolario* também saiu em Florença, impressa em seis volumes, editados entre 1729 e 1738. Nessa edição, ampliaram-se as listas de autores citados e retomou-se o rigor das normas utilizadas nas abonações, conferindo-se as citações tomadas de manuscritos e de edições consideradas incorretas.

A quinta edição, também florentina, é acompanhada por um Glossário, contendo palavras e locuções obsoletas, estrangeiras, modificadas e incertas⁵. Essa teve uma preparação lentíssima: de 1863 a 1923 foram editados 11 volumes e, ainda assim, a obra permaneceu incompleta, tendo sido interrompida na letra “O”. De acordo com os lexicógrafos consultados, essa lentidão

4 Não obstante o caráter normativo do *Vocabolario della Crusca*, Migliorini (1961, p. 93) chama a atenção para as inevitáveis oscilações gráficas apresentadas nessa obra. Tais oscilações se justificam pela ausência de normas ortográficas no século XIV. Assim, observa o autor, “[...] oscila-se entre *adulterio* e *avolterio*, *anatomia* e *notomia* [...]: e onde é manifestada uma preferência, esta é a favor das formas mais arcaicas” (Tradução nossa). [No original: “[...] si oscilla tra *adulterio* e *avolterio*, *anatomia* e *notomia* []: e dove è manifestata una preferenza, è se mai per le forme più arcaiche.”].

5 Segundo Serianni (2002, p. 129), a quinta edição do *Vocabolario della Crusca*, ainda que incompleta, constituiu o protótipo dos dicionários históricos.

é justificada pela criteriosa revisão do índice de autores citados⁶ e pelo método de trabalho⁷ adotado para a correção e inclusão de novos vocábulos. Tal revisão teria sido uma resposta às duras críticas de Vincenzo Monti (*Proposta di alcune correzioni ed aggiunte al Vocabolario della Crusca*, 1817), que notara a ausência de termos relativos às artes e ciências, e a presença de muitas palavras incorretas, arcaicas e exclusivamente florentinas (contestação do uso do critério geográfico)⁸.

O *Libro dell'Abate Isaac di Siria* no *Vocabolario degli Accademici della Crusca*

A partir da segunda edição do *Vocabolario*, os acadêmicos mencionam o uso de um texto presente em um códice então possuído pelo acadêmico Mario Guiducci e intitulado *Collazione dell'Abate Isac* (abreviado por *Coll. Ab. Isac.*) como fonte de abonações nos verbetes (cf. *Vocabolario*, 2ª ed., fólio 3r). Quando da terceira edição, esse códice estaria aos cuidados do acadêmico Cosimo Venturi (cf. *Vocabolario*, 3ª ed., v. I, p. 39). Trata-se do atual códice *Palatino 48* da Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, que contém as *Collazioni* do Pe. João Cassiano (e não a *Collazione* do Abade Isaac de Nínive).

No índice de autores citados da quarta edição do *Vocabolario* (cf. *Vocabolario*, 4ª ed., v. VI, p. 27), notada por seu rigor filológico e por sua exemplaridade documentária, os acadêmicos registram a troca do códice de Guiducci, contendo o texto correspondente à abreviatura *Coll. Ab. Isaac*⁹, pela edição “desse texto” impressa em Florença no ano 1720, editada por Buonaventuri. Ainda que percebendo diferenças entre os textos, enganados pela semelhança do título, os acadêmicos tomaram as *Collazioni* de João Cassiano, presentes no códice de Guiducci, pelo *Libro dell'Abate Isaac di Siria* presente na edição de 1720. Na quinta edição, à abreviatura *Collaz. Ab. Isaac volg.*¹⁰ corresponderiam abonações extraídas da edição do *Libro dell'Abate Isaac di Siria* patrocinada pela *Crusca* e publicada em Roma, em 1845 (cf. *Vocabolario*, 5ª ed., v. I, p. 33).

No livro *I manoscritti palatini di Firenze*, publicado em 1853, Palermo comenta o erro de troca dos textos e afirma que os acadêmicos então em exercício já o haviam notado e corrigido,

6 De acordo com Pollidori (1985, p. 381), o índice de autores citados (“*Tavola dei Citati*”) da quinta edição representaria o produto completo da crítica filológica da *Crusca*.

7 As atividades foram distribuídas a quatro equipes: uma para termos latinos e gregos a serem acrescentados em correspondência aos vocábulos italianos (posteriormente, decidiu-se inserir a etimologia no lugar dos correspondentes latinos e gregos); uma para termos científicos; uma para exame e correção das regras gramaticais; e uma para a revisão, acréscimo e correção dos itens dos verbetes.

8 Para mais informações sobre o *Vocabolario*, suas edições e principais críticas a elas direcionadas, confirmam-se: *Accademia della Crusca* (<<http://www.accademiadellacrusca.it/>>); Migliorini (1961), Sessa (1981; 1985; 1991; 2000), Antonini (1982), Porcu (1982), Pollidori (1985), Vitale (1986), Nencioni (1989), Della Valle (1993), Tassoni (1996), De Martino e Casini (2008).

9 Nessa edição o texto é citado como *Volgarizzamento della Collazione dell'Abate Isac* (abreviado por: *Coll. Ab. Is.*; *Coll. Ab. Isac cap. 23*; *Coll. Ab. Isac. Car. 48.*), mencionando-se ainda dois outros títulos dessa obra: *Libro del Beato Isac*; *Del dispregio del mondo* (cf. *Vocabolario*, 4ª ed., v. VI, p. 27).

10 Em nota, os acadêmicos advertem que o verdadeiro título dessa obra seria *Del dispregio del mondo* (cf. *Vocabolario*, 5ª ed., v. I, p. 33).

restituindo ao verdadeiro autor (João Cassiano) as abonações. Obviamente, o problema não foi sanado, visto que os acadêmicos percebem o erro na atribuição da autoria do texto manuscrito, mas ignoram o fato de terem substituído um texto por outro ao trocar o manuscrito pelo impresso quando da quarta edição. Sendo assim, o *Libro dell'Abate Isaac di Siria* teria sido realmente citado apenas na quarta e na quinta edições do *Vocabolario degli Accademici della Crusca*.

Uma rápida pesquisa pelo índice dos citados (“*Ricerca dei citati*”) constante do site da *Crusca* (cf. <http://www.lessicografia.it/cruscle/ricerca_guidata.jsp>) revela os seguintes números em relação à ocorrência da abreviatura *Coll. Ab. Isac* por edição:

- 1ª ed.: 0
- 2ª ed.: 81 (extraídas das *Collazioni*, de João Cassiano)
- 3ª ed.: 125 (extraídas das *Collazioni*, de João Cassiano)
- 4ª ed.: 144 (extraídas do *Libro dell'Abate Isaac di Siria*?)
- 5ª ed.: (?) [Esta edição, além de incompleta, não se encontra disponibilizada em forma de texto, o que impossibilitou a pesquisa das ocorrências da referida abreviatura.]

Dentre as ocorrências da abreviatura *Coll. Ab. Isac* nas edições do *Vocabolario* foi possível constatar casos de verbetes que aparecem:

- a. nas cinco edições; a partir da segunda edição com abonações do texto de Cassiano, que teve sua identificação corrigida apenas na quinta edição para *Coll. SS. PP. (Volgarizzamento delle Collazioni dei Santi Padri)*. O verbe “AMAREZZA” exemplifica este caso:

1ª edição, p. 46.

1) *Dizion. 1ª Ed.* -

AMAREZZA

Voce completa

pag.46

AMAREZZA

Definiz: astratto d'amaro. Lat. *amaritudo, amarus*.

Esempio: *M. Aldobr.* E se procede da collera, avviene sete, e amarezza della bocca.

2ª edição, p. 46.

1) *Dizion. 2ª Ed.* -

AMAREZZA

Voce completa

pag.46

AMAREZZA

Definiz: astratto d'amaro. Lat. *amaritudo, amarus*.

Esempio: *M. Aldobr.* E se procede da collera, avviene sete, e amarezza della bocca.

Esempio: **Coll. AB.** *Isac.* Acciocchè per turbamento di furore io non sia menato in amarezza di fielle.

Esempio: *Galat.* Hanno perduta gran parte della loro amarezza.

3ª edição, v. II, p. 78.

1) *Dizion. 1ª Ed.* -

AMAREZZA

Voce completa

vol.2 pag.78

AMAREZZA

Definiz: Astratto d'amaro. Lat. *amaritudo, amarus*.

Esempio: *M. Aldobr.* E se procede da collera, avviene sete, e amarezza della bocca.

Esempio: **Coll. AB.** *Isac.* Acciocchè per turbamento di furore, io non sia menato in amarezza di fielle.

Esempio: *Galat.* Hanno perduta gran parte della loro amarezza.

4ª edição, v. I, p. 146 e v. VI, p. 19 [emenda].

1) *Dizion. 4ª Ed.* -

AMAREZZA

Voce completa

vol.1 pag.146

AMAREZZA

Definiz: Astratto d'amaro. Lat. *amaritudo, amarus*. Gr. *μαρτύριον*.

Esempio: *M. Aldobr.* E se procede da collera, avviene sete, e amarezza della bocca.

Esempio: **Coll. AB.** *Isac.* Acciocchè per turbamento di furore, io non sia menato in amarezza di fielle.

Definiz: §. Per metaf.

Esempio: *Galat.* Hanno perduta gran parte della loro amarezza.

1) *Grassettoª Ed.* -

AMAREZZA

Voce completa

vol.6 pag.19

AMAREZZA

Definiz: §. *Galat. agg.* 35.

5ª edição, v. I, p. 418.

AMAREZZA. Sost. femm. *Astratto di Amaro*. Lat. amaritia. - *Benefe. Aldobr. R.* 64: E se procede [la colica] da collera, avviene sete e amarezza della bocca, e vomito collico. *Collar. SS. PP.* 140: Acciò che per turbamento di furore, lo non sia menato in amarezza di fielo. *Soder. Cult. Ort.* 258: Acquistano [i radicechi] una candidezza e teneritudine grande, e si spogliano della maggior parte dell'amarezza. *Panciat. Scritt.* var. 115: Le perchie dall'amarezza del timo sanno trarre la dolcezza del mele. *Pap. Cons. med.* 2, 262: Quindi nascono le amarezze di bocca, le asciuttezze e le arisloni.

§ I. *Figuratam. per Dispiacere, Dolore.* - *Ev. Jac. Tod.* 272: Di quel corpo possessori Fatti n' ha che 'n croce tese, E del sangue che ne scose Con asprissima amarezza. *Salvezza. volg.* 56: O verace dolcezza, che cacci l'amarezza del peccato, e accetti a noi dolcezza di grazia. *Corrh. Matrim.* 41: Che se poi si aggiungano le amarezze, che il contegno della moglie es. *Mont. Poes.* 1, 257: Uscieno Di mezzo all'atterrate are deserte Due donne in atto d'amarezza pieno.

§ II. *E pur figuratam. per Ciò che è spiacente, duro.* - *Cus. Pros.* 2, 35: Queste parole di signoria e di servitù, e le altre a queste somiglianti, hanno perduta gran parte della loro amarezza. *Megal. Lett. fam.* 2, 146: Essendomi toccato a pagarle coll'amarezza di quelle brevi, ma disperatamente disingannative parole.

§ III. *E per Rancore.* - *Segner. Pred.* 51: Conciossia che quell'amarezze medesime, che non sapete mai finir di deporre interamente dell'animo, quelle, quelle dispiacciono molto a Dio.

- b. nas cinco edições; a partir da segunda edição com abonações do texto de Cassiano, sempre precedidas das abreviaturas *Coll. Ab. Isaac* ou *Coll. Ab. Isaac volg.* (usada exclusivamente na quinta edição do *Vocabolario*). Um exemplo para este caso é o verbete “ALLUMINAZIONE”:

1ª edição, p. 42.

1) *Diction. C. Ed.* -
ALLUMINAZIONE
Voce completa
pag. 42

ALLUMINAZIONE

Definizione: alluminamento.

Esempio: *Mor. S. Greg.* In quella alluminazione non usò la durezza della difensione.

Esempio: *Com. Purg. 9.* La notte significa cecidade, ec. il die alluminazione, e cacciamento delle male operazioni.

2ª edição, p. 42.

1) *Diction. C. Ed.* -
ALLUMINAZIONE
Voce completa
pag. 42

ALLUMINAZIONE

Definizione: Alluminamento.

Esempio: *Mor. S. Grego.* In quella alluminazione non usò la durezza della difensione.

Esempio: *Com. Purg. 9.* La notte significa cecidade, ec. il die alluminazione, e cacciamento delle male operazioni.

Esempio: **Coll. Ab. Isaac.** Lo stupore de la subita alluminazione, include al postutto ogni suon di voce.

3ª edição, v. II, p. 70.

1) *Diction. C. Ed.* -
ALLUMINAZIONE
Voce completa
vol. 2 pag. 70

ALLUMINAZIONE

Definizione: Alluminamento.

Esempio: *Mor. S. Greg.* In quella alluminazione non usò la durezza della difensione.

Esempio: *Com. Purg. 9.* La notte significa cecidade, ec. il die alluminazione, e cacciamento delle male operazioni.

Esempio: **Coll. Ab. Isaac.** Lo stupore della subita alluminazione, include al postutto ogni suon di voce.

4ª edição, v. I, p. 132.

1) *Diction. C. Ed.* -
ALLUMINAZIONE
Voce completa
vol. 1 pag. 132

ALLUMINAZIONE

Definizione: Alluminamento. Lat. *illuminatio*. Gr. *φωτισμός*.

Esempio: *Mor. S. Greg.* In quella alluminazione non usò la durezza della difensione.

Esempio: *Com. Purg. 9.* La notte significa cecidade ec. il die alluminazione, e cacciamento delle male operazioni.

Esempio: **Coll. Ab. Isaac.** Lo stupore della subita alluminazione include al postutto ogni suon di voce.

5ª edição, v. I, p. 389.

ALLUMINAZIONE. Sust. femin. *L'atto e l'effetto dell'illuminare, tanto al proprio che al figurato.* - *Ottim. Comm. Dist. 2, 137:* Perocchè la notte significa cecidade, il di, alluminazione e cacciamento delle male operazioni. *Strof. Mor. S. Greg.:* In quella alluminazione non usò la durezza della difensione. *Collaz. Ab. Isaac volg.:* Lo stupore della subita alluminazione include al postutto ogni suon di voce.

- c. nas cinco edições, com abonações do *Libro dell'Abate Isaac di Siria* apenas na quarta. É o caso do verbete “OFFERIRE / OFFERERE / OFFERARE / OFFERARE / OFFRIRE”:

1ª edição, p. 567.

1) *Dizionario* -
OFFERIRE, E OFFERERE
 Voce completa
 pag. 567

OFFERIRE / OFFERERE

Defin: del quarto, e del secondo ordine. Significar con parole, e con gesti, di voler dare qualche cosa, profferire. Lat. *proferre offerre.*

Esemp: *Avv. xii. 44.* Giacchetto adunque, col Conte, e con Perotto appresso, venne davanti al Re, e offerse di presentargli il Conte.

Esemp: *E. Silvio. xii. 26.* Quantunque egli ferventemente desiderasse quello, che Currado gli offeriva.

Esemp: *E. Silvio. xii. 29.* Io Prenderli, senza troppa deliberazione, quello, che m'offerse.

Defin: ¶ Per dare, e dedicare a Dio, sacrificare, ed è voce di religione. Lat. *offerre.*

Esemp: *Avv. x. 1. 8.* Imbolato avrebbe, e rubato con quella coscienza, che un Santo huomo offerrebbe.

Esemp: *Duo. Paraf. 22.* Non creda Donna Bertia, e San Martino, Per vedere un furar l'altro offerere. Vederli dentro, ec.

Esemp: *E. Don. Fur. cant. 5.* Però necessitato fu agli Ebrei Per l'offerere ancor, che alcuna offerta si permutasse.

Esemp: *N. ant. 21. 8.* E s'egli ode messa offerere dee ad onore di nostro Signore, s'egli ha di che, e se egli non ha di che, si offeri il suo cuore interamente.

Esemp: *C. V. 22. 3. 8.* Fece il Duca gran festa, e solennità a Santa Croce, e fece offerere più di 150. prigioni.

Defin: ¶ In signific. neutr. pass. comparire, presentarsi avanti. Lat. *se offerre.*

Esemp: *Duo. Paraf. c. 2.* Dinanzi a gli occhi mi si fu offerto.

Esemp: *Petr. Sen. 20.* Con tanta maestade al cuor s'offerse.

2ª edição, p. 554.

1) *Dizionario* -
OFFERIRE, E OFFERERE
 Voce completa
 pag. 554

OFFERIRE / OFFERERE

Defin: è del quarto, e del secondo ordine. Significar con parole, e con gesti, di voler dare qualche cosa, profferire. L. *proferre offerre.*

Esemp: *Avv. x. 22. 44.* Giacchetto adunque, col Conte, e con Perotto appresso, venne davanti al Re, e offerse di presentargli il Conte.

Esemp: *E. Silvio. x. 26. 26.* Quantunque egli ferventemente desiderasse quello, che Currado gli offeriva.

Esemp: *E. Silvio. x. 29. 29.* Io Prenderli, senza troppa deliberazione, quello, che m'offerse.

Defin: ¶ Per dare, e dedicare a Dio, sacrificare, ed è voce di religione. L. *offerre.*

Esemp: *Avv. x. 1. 8.* Imbolato avrebbe, e rubato con quella coscienza, che un Santo huomo offerrebbe.

Esemp: *Duo. Paraf. 22.* Non creda Donna Bertia, e San Martino, per vedere un furar l'altro offerere. Vederli dentro, ec.

Esemp: *E. Don. Fur. cant. 5.* Però necessitato fu agli Ebrei Per l'offerere, ancor che alcuna offerta si permutasse.

Esemp: *N. ant. 21. 8.* E s'egli ode messa offerere dee ad onore di nostro Signore, s'egli ha di che, e se egli non ha di che, si offeri il suo cuore interamente.

Esemp: *C. V. 22. 3. 8.* Fece il Duca gran festa, e solennità a Santa Croce, e fece offerere più di 150. prigioni.

Defin: ¶ In signific. neutr. pass. Comparire, presentarsi avanti. Lat. *se offerre.*

Esemp: *Duo. Paraf. c. 2.* Dinanzi agli occhi mi si fu offerto.

Esemp: *Petr. Sen. 20.* Con tanta maestade al cuor s'offerse.

1) *Deum. 17. Ed.*
OFFERIRE, e OFFERERE

Voce completa
vol. I pag. 1109

OFFERIRE, e OFFERERE

Defin: È del quarto, e del secondo ordine: Significar con parole, e con gesti, di voler dar qualche cosa: Profferire. Lat. *profferre, offerre*.

Esempio: *Div. Comp. Dio. 56.* ed ogni sua possa, e virtude offera sotto la vostra subiezione.

Esempio: *Joc. Niv. 28. 61.* Ciachetto adunque, col Conto, e con Perotto appresso, venne davanti al Re, e offerse di presentargli il Conto.

Esempio: *Il Bovo. Niv. 26. 24.* Quantunque egli ferventemente desiderasse quello, che Carrado gli offeriva.

Esempio: *Il Bovo. Niv. 92. 29.* lo predirei, senza troppa deliberazione, quello, che m'offerse.

Defin: §. Offerire: Dar, e dedicare a Dio, sacrificare, ed è voce di religione. Lat. *offerre*.

Esempio: *Joc. Niv. 2. 8.* inebolato avrebbe, e rubato con quella coscienza, che un Santo fusimo offerrebbe.

Esempio: *Dant. Par. 23.* Non creda Donna Berna, e Ser Martino, per vederlan furar, l'altro offerre, vederli dentro, ec.

Esempio: *Il Dec. Per. Capit. 5.* Però necessitato fu agli Ebrei Per l'offerire, ancor che alcuna offerta si permutesse.

Esempio: *Mor. Adel. 51. 8.* E s'egli ode Messa, offerre dee ad onore di nostro Signore, s'egli ha di che, e se egli non ha di che, si offera il suo cuore interamente.

Esempio: *G. V. 30. 3. 8.* fece il Duca gran festa, e solennità a Santa Croce, e fece offerre più di 150. prigioni.

Defin: §. Offerire: esato, pass. Comparire, presentarsi avanti. Lat. *se offerre*.

Esempio: *Dant. Par. 2.* Dinanzi agli occhi mi si fu offerto.

Esempio: *Jehus. Sev. 96.* Con tanta maestade al cuor s'offerse.

4ª edição, v. III, p. 389-390 (cf.: VILAÇA, 2012, Edição crítica: p. 19, linha 31; p. 28, linhas 14-15; p. 29, linhas 2-3; p. 65, linhas 18-19 / BUONAVENTURI, 1720: p. 22, linhas 21-22; p. 32, linhas 12-13; p. 33, linha 8; p. 74, linha 3).

1) *Diagesic*, *C. Ed.* -
OFFERARE
 Voce completa
 vol.3 pag.189

1) *Diagesic*, *C. Ed.* -
**OFFERIRE, OFFERERE,
 e OFFERARE**
 Voce completa
 vol.3 pag.189-192

OFFERARE

Definis: V. A.
 % OFFERARE

OFFERIRE OFFERERE - OFFERARE

Definis: Significare con parole, o con gesti, di voler dar qualche cosa, Profferire. Lat. *proferre*, *offerre*. Gr. *προφέρω*, *ἀφίημι*.

Esempl: *Dia. Comp. de. 56*, ed ogni sua possa, e virtude offera sotto la vostra subiezione.

Esempl: *Are. no. 26. 22* Quantunque egli feruamente desiderasse quello, che Cortado gli offeriva et.

Esempl: *E. Boec. no. 18. 44* Gachetto adunque col conte, e con Perotto appresso venne da loro al Re, ed offerse di presentargli il conte, e' figliuoli.

Esempl: *E. Boec. no. 93. 28* Io prenderei senza troppa diliberazione quello, che m'offerete.

Esempl: *Col. int. 7* Offerendomi, e raccomandandomi molto in sua buona grazia.

Definis: §. 1. Per Dare, e Dedicare a Dio, Sacrificare; ed è voce di religione. Lat. *offerre*. Gr. *προσφέρειν*.

Esempl: *Are. no. 1. 8* Imbolato arebbe, e rubato con quella coscienza, che un santo uomo offerirebbe.

Esempl: *David. Par. 5* Però necessitato fu agli Ibrei Pur Offerire, ancorchè alcuna offerta si permutasse, come saper dei.

Esempl: *E. Dio. Par. 23* Non creola donna Berta, e or Martino, Per veder un farar, altro offerere. Viderli dentro al consiglio divino.

Esempl: *Mio. sat. 32. 8* E s'egli ode Messa, offerere dee ad onor di nostro Signore, s'egli ha di che, e s'egli non ha di che, si offeri il suo cuore interamente.

Esempl: *G. V. 22. 1. 8* Fece il Duca gran festa, e solennità a santa Croce per la sua signoria, e fece offerere più di 150. prigioni.

Esempl: *Coli. Ah. Iac. 22* Coloro, che offerano li doni dell'oro d'offra.

Esempl: *E. Coli. Ah. Iac. 25* In dolore offerano a Dio li loro preghi.

Esempl: *E. Coli. Ah. Iac. 26* Offerano a Dio grazie.

Esempl: *E. Coli. Ah. Iac. 32* Ogni notte offerano orazioni a Dio.

Esempl: *Som. S. Ag. 22* Nel sacrificio s'offerà la carne altrui, ma nella ubbidienza si macrà la sua volontà.

Esempl: *E. Som. S. Ag. appresso* Allora l'uomo offera se medesimo a Dio in sacrificio.

Definis: §. 2. Offerire, *navar*, *pass*, per Comparire, Presentarsi avanti. Lat. *offerre*. Gr. *προσφέρειν*.

Esempl: *Dent. Inf. 1* Dinanzi agli occhi mi si fu offerto Chi per lungo silenzio parva fioco.

Esempl: *Per. int. 96* Con tanta maestade al cor s'offerse.

5ª edição, v. XI, p. 417.

OFFERIRE, e suoi derivati. - V. Offrire, e suoi derivati.

e p. 422-425 [parte do verbete].

OFFERIRE e OFFERIRE. *Att. Mettere innanzi perchè altri accetti, Profferire, Esibire; riferito così a cosa, come a servizio od opera. Dal lat. offerre. - Machiav. Stor. 2, 219: Non fu cittadino che armato o disarmato non andasse alle case di Lorenzo in quella necessità, e ciascheduno sé e le sostanze sue gli offeriva. Ar. Orl. fur. 42, 72: Accettò l'offerir del cavalliero, E dietro gli pigliò nuovo sentiero. Adv. M. Plat. Vit. 3, 28: Pirro, in particolare accarezzandolo, gli offerse certa quantità d'oro. Pallav. Stor. Conv. 1, 5: Onde non ha saputo un ribello della religion cattolica offerir più caro dono di questo (libro) ad un re protestante, il quale impiegava per l'orsia non men la penna che lo scettro. Gherard. Vit. Galil. 634: Avendo io qualche familiarità con uno de' principali ministri del S. Offizio, offerii l'opera mia in suo aiuto (di Galileo). Guadagn. Poes. 2, 31: Crede lei Che se fosse il tabacco porcheria, Prenderlo io stesso, e offeriglielo vorrei In un secolo tutto pulizia? Manz. Prom. Spos. 318: Chiese un boccone; gli fu offerto un po' di stracchino e del vin buono. E 572: Signor curato, disse, quando gli fu vicino, avrei voluto offrirle la mia casa in miglior occasione, ma, ec.*

d. apenas na quarta e na quinta edições, com abonações do *Libro dell'Abate Isaac di Siria*. Um exemplo deste caso é o verbete “DISPENSATAMENTE”:

4ª edição, v. II, p. 192 (cf.: VILAÇA, 2012, Edição crítica: p. 13, linhas 26-27/ BUONAVENTURI, 1720: p. 16, linhas 7-8).

1) *Dispen.C.É.* -
DISPENSATAMENTE
Voce conclusiva
vol.2 pag.192

DISPENSATAMENTE
Defin: Avverb. Per dispensa, in signific. del §. III. Per grazia.
Esemp: Col. Ab. Sac. 23 Questo dispensatamente fu dato alli santi, che egliuo spezialmente meritasseno d'avere quelle corali visioni.

5ª edição, v. IV, p. 609 (cf.: VILAÇA, 2012, Edição crítica: p. 13, linhas 26-27; SORIO, 1845: p. 124, linhas 4-7).

DISPENSATAMENTE. Avverb. *Per via di dispensa, ossia di grazia divina: ma è voce poco usata. - Collaz. Ab. Isaac volg. 50: Questo dispensatamente fu dato alli Santi, ch' egliuo spezialmente meritassono d' avere quelle cotali visioni.*

e. apenas na quarta edição, com abonações do *Libro dell'Abate Isaac di Siria*. O verbete “CONTENTIBILE” exemplifica este caso:

4ª edição, v. I, p. 786 (cf.: VILAÇA, 2012, Edição crítica: p. 33, linhas 27-28; p. 20, linhas 12-13/ BUONAVENTURI, 1720: p. 38, linhas 27-29; p. 23, linhas 5-6).

The image shows a digital dictionary entry for the word "CONTENTIBILE". On the left, it is identified as "1) Dizionario della Crusca" and "Voce completa vol. I pag. 786". The main entry title "CONTENTIBILE" is in red. The definition is "V. L. Add. Disprezzabile. Lat. contentibilis." Two examples are provided: "Esempio: Coll. Ab. Isaac 17. Quando l'uomo è bisognoso della necessaria utilità del suo tabernacolo, allora la sua utilità è contentibile." and "Esempio: I Coll. Ab. Isaac, cap. 22. Chi averebbe veduto un uomo risplendente in virtù, e agli uomini contentibile in apparenza ec."

Considerando as observadas incoerências do *Vocabolario*, nitidamente manifestadas nos poucos exemplos aqui apresentados, conclui-se que somente por um exame criterioso de cada verbete seria possível mensurar a frequência do uso do *Libro dell'Abate Isaac di Siria* em abonações nas edições dessa obra e, conseqüentemente, avaliar o quão prestigiado era o texto de Isaac de Nínive pelos acadêmicos da *Crusca*.

Conclusão

Sabe-se que as obras lexicográficas retratam a ideologia da época em que foram concebidas e das pessoas que as elaboraram. Assim, apesar de ter sido reeditado outras quatro vezes, o *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, ao que tudo indica, manteve a ideologia de seus criadores, que intencionavam fixar a pureza do italiano original, isto é, o florentino do século XIV.

Entretanto, as incoerências presentes no *Vocabolario* apontadas na seção anterior abrem espaço para que seja questionado o real critério aplicado pelos acadêmicos para separar “*il fior di farina*” da “*crusca*”. O que de fato era relevante para legitimar uma forma como culta, correta, pura? (i) O mérito literário do autor? (ii) O período histórico-literário e o local de concepção ou tradução do texto? Ou (iii) a forma em si, por sua beleza e pela autoridade de seus usuários?

Embora esses três critérios de correção da linguagem tenham sido explicitados pelos acadêmicos da *Crusca* desde a primeira edição do *Vocabolario*, a análise do uso do *Libro dell'Abate Isaac di Siria* como fonte de abonações para essa célebre obra permite deduzir que o critério determinante para a inclusão ou manutenção das formas no *Vocabolario* era a forma em si.

Referências

- ANTONINI, A. La lessicologia di Leonardo Salviati. In *Studi di grammatica italiana*. Firenze: Accademia della Crusca, 1982. v. 11, p. 101-135.
- BECHARA, E. *A norma culta face à democratização do ensino*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2000.
- <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=4284&sid=531> Acesso: 24/02/2015.
- BUONAVENTURI, T. (org.). *Collazione dell'Abate Isaac, e Lettere del Beato Don Giovanni dalle Celle, Monaco Vallombrosano, e d'Altri*. Firenze: Gaetano Tartini e Santi Franchi, 1720.
- CHIALÀ, S. *Dall'ascesi eremitica alla misericordia infinita: Ricerche su Isacco di Ninive e la sua fortuna*. Firenze: Leo S. Olschki, 2002.
- DELLA VALLE, V. La lessicografia. In SERIANNI, L.; TRIFONE, P. (orgs.). *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 1993. v. 1, p. 29-91.
- DE MARTINO, D.; CASINI, S. (orgs.). *Una lingua, una civiltà, il Vocabolario*. Firenze: Accademia della Crusca. Castelseprio, Varese: Era, 2008.
- MIGLIORINI, B. *Che cos'è un vocabolario?* 3.ed. riveduta. Firenze: Felice Le Monnier, 1961. (Bibliotechina del Saggiatore).
- MONTI, V. *Proposta di alcune correzioni ed aggiunte al Vocabolario della Crusca*. Milano: Dall'Imp. Regia Stamperia, 1817. v. 1.
- NENCIONI, G. *Saggi di lingua antica e moderna*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1989.
- OITICICA, J. *Curso de Literatura*. Rio de Janeiro: Germinal, 1960.
- PALERMO, F. *I manoscritti palatini di Firenze*. Firenze: Dall'I. e R. Biblioteca Palatina, 1853. v. 1.
- POLLIDORI, V. Le tavole dei citati della IV^a e della V^a impressione. Criteri filologici. In CONGRESSO INTERNAZIONALE PER IL IV CENTENARIO DELL'ACCADEMIA DELLA CRUSCA, 1983, Firenze. *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana: Atti del Congresso Internazionale per il IV Centenario dell'Accademia della Crusca*. Firenze: Accademia della Crusca, 1985, p. 381-386.
- PORCU, A. M. *Note sulla grafia del "Vocabolario degli Accademici della Crusca"*. Studi di lessicografia italiana. Firenze: Accademia della Crusca, 1982. v. IV, pp. 335-361.
- SERIANNI, L. (ed.). *La lingua nella storia d'Italia*. Roma: Società Editrice Dante Alighieri, 2002.
- SESSA, M. Terminologia dell'uso e della tecnica fra Crusca e lessicografia italiana. In *Atti del Convegno nazionale sui lessici tecnici del Sei e Settecento* (Pisa, 1-3 dicembre 1980), Firenze, Eurografica,

1981, p. 65-88.

_____. Fortuna e sfortuna della IV impressione del Vocabolario. In *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana, Atti del Congresso Internazionale per il IV Centenario dell'Accademia della Crusca* (Firenze, 29 settembre – 2 ottobre, 1983). Firenze: Accademia della Crusca, 1985, p. 181-191.

_____. *La Crusca e le Crusche: il "Vocabolario" e la lessicografia italiana del Sette-Ottocento*. Studi di lessicografia italiana. Firenze: Accademia della Crusca, quaderno 5, 1991.

_____. Le "Prose", la lessicografia italiana e il primo "Vocabolario" della Crusca (1612). In MORGANA, S. et al. (orgs.). *"Prose della volgar lingua" di Pietro Bembo*. Milano: Cisalpino, 2000, pp. 553-587.

SORIO, B. (ed.). *Collazione dell'Abate Isaac Recata alla Sua Vera Lezione con l' Aiuto e l' Autorità del Testo Latino Stampato a Venezia nel MDVI, col ms. Zanotti del MCCCCLIV e la Stampa di Venezia del MD e in Questa Biblioteca Messa a Stampa per Cura del P. Bartolomeo Sorio*. Roma: Tipografia dei classici sacri, 1845. (Biblioteca Classica Sacra o sia Raccolta di Opere Religiose di Celebri Autori Edite ed Inedite dal Secolo 14. al 19).

TASSONI, A. *Postille al primo Vocabolario della Crusca*, edizione critica a cura di A. Masini. Firenze: Accademia della Crusca, 1996. (Grammatiche e lessici pubblicati dall'Accademia della Crusca).

VILAÇA, C. E. L. *Libro dell'Abate Isaac di Siria: edição crítica e glossário*. 2012. 2v. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

VITALE, M. *L'oro nella lingua: contributi per una storia del tradizionalismo e del purismo italiano*. Milano; Napoli: Riccardo Ricciardi, 1986.

VOCABOLARIO degli Accademici della Crusca. Venezia, appresso Giovanni Alberti, 1612. Seconda impressione: Venezia, 1623. Terza impressione: Firenze, 1691. Quarta impressione: Firenze, 1738. Quinta impressione: Firenze, 1863.

http://www.lessicografia.it/cruscle/lettura_immagini.jsp Accesso: 24/02/2015.

Perfil dos Autores

Profilo degli Autori

BRUNO ROCHA

é doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Participa do projeto C-ORAL-BRASIL, desenvolvendo estudos sobre a estrutura informacional da língua falada e a sua interface prosódica.

è dottorando in Studi Linguistici presso l'Università Federal de Minas Gerais (UFMG) e ha concluso il master di ricerca presso la stessa università. Partecipa al progetto C-ORAL-BRASIL, nel quale si dedica a studi sulla struttura informativa della lingua parlata e alla sua interfaccia prosodica.

bbruno791@gmail.com

CYNTHIA VILAÇA

é graduada em Letras (Português-Italiano) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2005), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012), durante o qual realizou um estágio doutoral na *Università degli Studi di Roma Tre*. Atualmente é professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência de ensino e pesquisa em Língua Portuguesa, Língua Italiana e Linguística, com especial interesse nas áreas de Crítica Textual e Linguística Românica, atuando com os seguintes temas: edição de textos antigos, estudo histórico e comparado de fonologia e morfossintaxe de língua italiana e de língua portuguesa.

si è laureata in Lettere (portoghese-italiano) presso l'Universidade Federal de Minas Gerais (2005), ha concluso il master di ricerca in Linguistica (2008) e il dottorato in Linguistica Teorica e Descrittiva presso la stessa università (2012). Durante il dottorato ha trascorso un periodo presso l'Università degli Studi di Roma Tre. Attualmente insegna all'Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Si occupa di insegnamento e ricerca in lingua portoghese, lingua italiana e linguistica, con speciale interesse per la critica testuale e per la linguistica romanza. Tra i temi con cui lavora vanno citati: edizione di testi antichi, studio storico e comparato della fonologia e della morfosintassi di italiano e portoghese.

cynthiavilaca@gmail.com

ELISABETTA SANTORO

é graduada em Línguas e Literaturas Estrangeiras na *Università degli Studi di Bari* (alemão/inglês) e em Tradução na *Ruprecht-Karls Universität* de Heidelberg (alemão/italiano/português). Mestrado e doutorado foram concluídos na Universidade de São Paulo (USP), na qual desde 2003 é docente da Área de Língua e Literatura Italiana. Seus principais interesses de pesquisa são: aquisição, aprendizagem e ensino do italiano L2, pragmática linguística, semiótica narrativa e discursiva e relações Itália-Brasil, Sobre esses temas publicou artigos e ensaios. É membro da diretoria de várias associações, entre as quais a Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI) e a associação internacional correspondente (AIPI).

si è laureata in Lingue e letterature straniere a Bari (tedesco/inglese) e in Traduzione a Heidelberg (tedesco/italiano/portoghese). Master e dottorato di ricerca sono stati conseguiti presso l'Università di San Paolo (USP), dove è dal 2003 docente del corso di lingua e letteratura italiana. Si occupa di rapporti Italia-Brasile, di acquisizione, apprendimento e insegnamento dell'italiano L2, di semiotica narrativa e discorsiva e di pragmatica e ha pubblicato numerosi saggi e articoli su questi temi. È membro del direttivo di diverse associazioni tra cui l'Associazione Brasiliana dei Professori di Italiano (ABPI) e la corrispondente associazione internazionale (AIPI).

esantoro@usp.br

EVA KLÍMOVÁ

é professora de Italiano na Universidade da Silésia em Opava, República Checa. Em sua pesquisa linguística, trabalha com a sintaxe funcional, principalmente da estrutura informacional e da modalidade do enunciado. Publicou duas monografias: a primeira sobre o verbo italiano e suas funções na estrutura informacional; e a segunda sobre o modo verbal em italiano, analisado como instrumento gramatical em alguns tipos de modalidade do enunciado.

docente di italiano all'Università della Slesia di Opava, Repubblica Ceca. Nella sua ricerca linguistica si occupa della sintassi funzionale, principalmente della struttura informativa e della modalità dell'enunciato. Ha pubblicato due monografie: la prima, sul verbo italiano e le sue funzioni nella struttura informativa, la seconda, sul modo verbale in italiano esaminato come strumento grammaticale in alcuni tipi di modalità dell'enunciato.

eva.klimova@fpf.slu.cz

FERNANDA ORTALE

é Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e professora da área de Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo (USP). Suas pesquisas concentram-se na área de formação de professores de língua estrangeira e, atualmente, tem se dedicado ao tema das políticas linguísticas para o ensino de italiano como língua de herança.

ha conseguito master e dottorato di ricerca in Linguistica Applicata all'Insegnamento delle Lingue Straniere presso l'UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) ed è attualmente docente del corso di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università di San Paolo (USP). Le sue ricerche si concentrano nel campo della formazione dei docenti di lingue straniere. Attualmente si sta dedicando al tema delle politiche linguistiche per l'insegnamento dell'italiano come lingua etnica.

ortale@usp.br

GILIOLA MAGGIO

é professora da área de Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo e em suas pesquisas descreve a língua italiana falada por imigrantes. Dedicou-se há muitos anos aos estudos sobre migrações.

è docente del corso di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università di San Paolo (USP) e nelle sue ricerche descrive la lingua italiana parlata dagli immigrati. Si dedica da molti anni agli studi sulle migrazioni.

gilimaggio@gmail.com

HELIANA MELLO

doutorou-se pela City University of New York (1997) com uma tese sobre a relevância do contato linguístico na formação do português brasileiro e é atualmente Professora Associada na UFMG. Atua na graduação e na pós-graduação; seus interesses de pesquisa se voltam para análises pragmáticas, semânticas e sintáticas baseadas em dados empíricos. Tem colaborado na criação de corpora de língua portuguesa e inglesa, destacando-se dentre estes esforços o C-ORAL-BRASIL, corpus de fala espontânea do português brasileiro, desenvolvido em parceria com Tommaso Raso (RASO e MELLO, 2012). É pesquisadora dos projetos internacionais CONDIV (Universidade Católica Portuguesa), IMAGACT (Universidade de Florença) e LINDSEI (Universidade Católica de Louvain)”.

ha conseguito il dottorato di ricerca alla City University of New York (1997) con una tesi sulla rilevanza del contatto linguistico nella formazione del portoghese brasiliano ed è attualmente Professore Associato presso l'Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lavora nei corsi di laurea e nella scuola di master e dottorato, dedicandosi nella ricerca a analisi pragmatiche, semantiche e sintattiche basate su dati empirici. Ha collaborato all'elaborazione di corpora di portoghese e inglese, con un rilievo particolare per il C-ORAL-BRASIL, corpus di parlato spontaneo del portoghese brasiliano, sviluppato con Tommaso Raso (RASO e MELLO, 2012). È ricercatrice in progetti internazionali

come *CONDIV* (Universidade Católica Portuguesa), *IMAGACT* (Università di Firenze) e *LINDSEI* (Università Cattolica di Louvain).

heliana.mello@gmail.com

LUCIANA LANHI BALTHAZAR

doutoranda em letras pela UFPR, já trabalhou como professora na UNIOESTE, na UFPR, no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR) e no Centro de Cultura Italiana (CCI-Pr/Sc). Interessa-se por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, às atitudes linguísticas e à formação de professores de italiano.

è iscritta al Dottorato di ricerca in Lettere presso la UFPR e ha già lavorato come docente presso la UNIOESTE, la UFPR, il “Centro de Línguas e Interculturalidade” (Celin-UFPR) e il Centro di Cultura Italiana (CCI-Pr/Sc). Si interessa delle questioni relative all’insegnamento e all’apprendimento linguistico, agli atteggiamenti linguistici e alla formazione di insegnanti di italiano.

lucianallbb@hotmail.com

MANUELA LUNATI

Italiana, graduada em Ciências da Comunicação pela Universidade de Bolonha, ensina italiano no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dedicar-se à escrita de livros, como o romance *Giochi di Mano*, 3º colocado no concurso literário nacional *La Giara* 2012, além de interessar-se por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua italiana.

Italiana, laureata in Scienze della Comunicazione presso l’Università di Bologna, insegna lingua italiana presso il “Centro de Línguas e Interculturalidade” dell’Università Federal do Paraná (UFPR). Si dedica alla scrittura di libri, come il romanzo Giochi di mano, 3º classificato al concorso letterario nazionale La Giara nel 2012, oltre ad interessarsi delle questioni relative all’insegnamento e

all'apprendimento dell'italiano.

manuelalunati77@gmail.com

MAYARA DA SILVA NETO

é bacharel em Letras com habilitação em Italiano pela Universidade de São Paulo. Foi bolsista de Iniciação Científica da Fapesp e é agora mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo.

si è laureata in Lettere presso l'Università di San Paolo (USP) con abilitazione in portoghese e italiano. Ha avuto una borsa di ricerca della Fapesp durante il corso di laurea ed è ora iscritta al master di ricerca della scuola di master e dottorato in Lingua, Letteratura e Cultura Italiana della stessa università.

mayara.neto@usp.br

MELISSA COBRA TORRE

é graduada em Letras e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é doutoranda em Estudos Literários na mesma universidade. Atua nas áreas de Letras e Teoria Literária.

si è laureata in Lettere e ha conseguito il master di ricerca in Studi Letterari presso l'Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Attualmente è dottoranda in Studi Letterari presso la stessa università. I suoi studi si concentrano nel campo delle Lettere e della teoria letteraria.

melissactorre@yahoo.com.br

PAOLA BACCIN

é professora da área de Língua e Literatura Italiana da Universidade de São Paulo (USP) e realiza pesquisas na área de lexicografia pedagógica. É autora do material instrucional online para o ensino do italiano a brasileiros: *Dire, Fare, Partire!*

è docente dei corsi di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università di San Paolo (USP) e ha realizzato ricerche nel campo della lessicografia pedagogica. È autrice del materiale educativo online per l'insegnamento dell'italiano a brasiliani: Dire, Fare, Partire!

pbaccin@gmail.com

PAOLO TORRESAN

è doutor na Università Ca' Foscari di Venezia. Colabora com a Alma Edizioni, editora especializada em publicações relativas ao italiano L2. Publicou inúmeros ensaios e monografias e organizou vários livros, sempre sobre temas ligados ao ensino e à aprendizagem das segundas línguas.

ha conseguito il dottorato di ricerca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Collabora con Alma Edizioni, casa editrice specializzata in pubblicazioni relative all'italiano L2. Ha pubblicato numerosi saggi e monografie, oltre ad aver curato diversi volumi, sempre su temi legati all'apprendimento e all'insegnamento delle seconde lingue.

piroclastico@gmail.com

PAULA GARCIA DE FREITAS

possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é professora de italiano do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dedicase a pesquisas cujos temas estão relacionados ao ensino e à aprendizagem do italiano como LE e à formação de professores de italiano.

ha conseguito il Dottorato di ricerca in Linguistica presso l'Università Federale di Santa Catarina (UFSC) e è docente di italiano del corso di Lettere della Universidade Federal do Paraná (UFPR). Si dedica a ricerche i cui temi vertono sull'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come LS e sulla formazione di insegnanti di italiano.

paulifreitas@hotmail.com

RÔMULO FRANCISCO DE SOUZA

é doutor em Língua, Literatura e Cultura Italianas pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor licenciado pleno com habilitação em língua portuguesa e língua italiana pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua e cultura italianas, português como língua materna, português para estrangeiros, ensino de línguas mediado por computador (CALL - Computer Assisted Language Learning - presencial e a distância) e linguística aplicada.

ha conseguito il dottorato di ricerca in Lingua, Letteratura e Cultura Italiana presso l'Università di San Paolo (USP) e il master di ricerca in Linguistica Applicata presso l'Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). È specialista in Pianificazione, Implementazione e Gestione dell'Educazione a Distanza all'Universidade Federal Fluminense (UFF). È abilitato all'insegnamento del portoghese e dell'italiano (Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG). Si occupa di lingua e cultura italiana, di portoghese come lingua materna e per stranieri, insegnamento delle lingue mediato

dal computer (CALL - Computer Assisted Language Learning - presenziale e a distanza) e di linguistica applicata.

romim_it@yahoo.it