O ITALIANO NA ESFERA PÚBLICA BRASILEIRA

Relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem

Rômulo Francisco de Souza
Rafael Ferreira da Silva
(Org.)

CEFET-MG

Rômulo Francisco de Souza
Rafael Ferreira da Silva
(Org.)

O ITALIANO NA ESFERA PÚBLICA BRASILEIRA

Relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem

CEFET-MG
2019

Patrocínio

Realização

Parcerias

Conselho editorial

Prof. Dr. Andrea Santurbano (UFSC)
Profa. Dra. Andreia Guerini (UFSC)
Profa. Dra. Angela Maria Tenório Zucchi (USP)
Prof. Dra. Araguaia Solange de Souza Roque (UNESP)
Prof. Dr. Emanuel França de Brito (UFF)
Profa. Dra. Giliola Maggio (USP)
Prof. Dr. Gilson José dos Santos (UFU)
Profa. Dra. Giuliana Giusti (Università Ca' Foscari Venezia)
Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG)
Profa. Dra. Karine Sinoni (UFSC)
Profa. Dra. Karla Elizabeth González (University of Mary Hardin-Baylor/EUA)
Profa. Dra. Laura Miccoli (UFMG)
Profa. Dra. Lucia Wataghin (USP)
Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo (CEFET-MG)
Profa. Dra. Patrícia Peterle (UFSC)
Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG)
Profa. Dra. Tatiana Fantinatti (UFBA)
Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras (CEFET-MG)
Prof. Dr. Yuri Brunello (UFC)

Comissão Científica

Profa. Dra. Adriana Pitarello
Profa. Dra. Carmem Lúcia Pereira Praxedes (UERJ)
Prof. Dr. Clarindo Isaías Pereira de Oliveira e Pádua (UFMG)
Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale (USP)
Prof. Dr. Ivair Carlos Castelan
Profa. Dra. Luciana Nascimento de Almeida (SEEDUC-RJ/SME-RJ/UFC)
Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)
Prof. MSc. Marcos dos Reis Batista (UFPA)
Profa. Dra. Nicoletta Cherobin (UFC/PNPD-CAPES)
Profa. Dra. Paola Giustina Baccin (USP)
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva (UFC)
Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza (CEFET-MG/PNPD-CAPES)

O italiano na esfera pública brasileira:
relatos, percursos e experiências
de ensino e aprendizagem

Rômulo Francisco de Souza
Rafael Ferreira da Silva
(Organizadores)

Revisão
Daniela Aparecida Vieira
Rômulo Francisco de Souza

Diagramação e capa
Mariana Valentin da Silva

Fotografia de capa
Parole sospese de Michela F.
(CC BY-NC-SA 2.0)

Tipologia
Noto Serif SC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I88 O italiano na esfera pública brasileira : relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem / Rômulo Francisco de Souza, Rafael Ferreira da Silva (Orgs.). – Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019.

200 p. : il. –

ISBN: 978-85-99872-50-5

1. Ensino e aprendizagem de línguas. 2. Língua e cultura italianas. 3. Esfera pública. I. Souza, Rômulo Francisco. II. Silva, Rafael Ferreira da. III. Título.

CDD: 450.7

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida ou arquivada, desde que preservados os direitos dos autores.

CEFET-MG
Av. Amazonas, 5,253, Nova Suíça
Belo Horizonte-MG, Brasil
Tel. +55 (31) 3319-7000
www.cefetmg.br

// SUMÁRIO

8 Apresentação
Rômulo Francisco de Souza

10 Prefácio
Alessandra Paola Caramori

13 O ensino de língua italiana para estudantes do curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas
Regina Farias de Queiroz

26 O ensino da língua italiana na esfera pública em Fortaleza
Ana Cláudia do Nascimento Araújo, Ana Maria Oliveira Soares, Hiascara Sales de Barros, Jacqueline Celedônio Pereira, Leandro Vidal Carneiro, Rafael Ferreira da Silva e Samia Pereira Medeiros

38 Uma proposta de caminhada: formação de professores interculturais de língua italiana
Cristiane Lopes Landulfo

57 O ensino de italiano no Espírito Santo: histórico e perspectivas
Igor Porsette e Janine Cestaro

74 Italiano à moda brasileira, ou o desafio de lecionar língua italiana na rede estadual do Rio de Janeiro
Luciana Nascimento de Almeida

86 Ensino e aprendizagem do italiano na esfera pública – o caso da UERJ
Carmem Praxedes, Alcebíades Arêas e Maria Aparecida Cardoso Santos

101 Material didático online para o estudo autônomo: análise do público-alvo
Paola G. Baccin

114 O curso de italiano do Centro de Línguas e de Tecnologia da Informação "Antônio Houaiss" em Jundiaí
Carolina Cristovão de Macedo e Maria Eugenia Savietto

130 Letramentos digitais e utilização de material didático no contexto de ensino e aprendizagem do italiano nos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo
Rômulo Francisco de Souza

145 Do trabalho voluntário às políticas públicas de revitalização do italiano como língua de herança
Fernanda Landucci Ortale, Rosangela Maria Laurindo Fornasier, Tatiana Iegoroff de Mattos e Vinicio Corrias

158 O ensino de língua italiana para fins acadêmicos: reflexões sobre um projeto de extensão na UFPR
Deise Cristina de Lima Picanço e Fernanda Silva Veloso

172 O ensino de italiano como língua estrangeira mediado pela leitura de textos literários
Rafaela Guimarães Farinha e Paula Garcia de Freitas

184 O ensino de italiano na esfera pública: reflexões a partir de experiências no Ensino Fundamental I em escolas da rede municipal de Porto Alegre – RS
Luciana Pilatti Telles

201 Sobre os organizadores

APRESENTAÇÃO

Esta publicação toma fôlego e forma no âmbito da Jornada de Ensino e Aprendizagem de Língua e Cultura Italianas na Esfera Pública, encontro anual que, em 2019, chega à sua terceira edição, contando com o reconhecimento e com o patrocínio da CAPES. Os trabalhos aqui reunidos, de fato, registram temas e olhares discutidos e apresentados no decorrer das três edições do evento.

A Jornada nasce em 2017 como parte de minhas atividades de residência pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo, realizada com apoio do Programa Nacional de Pós-doutorado da CAPES (PNPD/CAPES) em forma de bolsa de pesquisa. Nasce, também, das experiências, reflexões, práticas e percepções dos organizadores, com o objetivo primordial de tentar compreender o cenário atual relativo à presença do italiano no âmbito do ensino público brasileiro e, dessa forma, contribuir para a sua valorização, reconhecimento, aprimoramento, fortalecimento e expansão.

Desde o seu surgimento, em 2017, a Jornada acontece juntamente com o Encontro Internacional de Italianistas e Professores de Italiano do/no Brasil[1], evento também anual que, em 2019, comemora a sua quinta edição.

Os eventos, em conjunto, entre os anos de 2015 e 2019, contaram com um número aproximado de quinhentos participantes, sendo esses: graduandos e graduandas; pós-graduandos e pós-graduandas (especialização, mestrado e doutorado); pesquisadores e pesquisadoras; professores e professoras; tradutores e tradutoras; italianistas e interessados em geral provenientes de todas as regiões do Brasil e, também, da Itália.

Cabe mencionar que, em 2019, fundamos, também no âmbito dos eventos, o Observatório do Ensino de Italiano no Brasil[2], cuja missão es-

1 www.eiipib.org

2 www.eiipib.org.br/observatorio

sencial é levantar, publicar e fazer convergir dados que possam auxiliar na compreensão desse campo de trabalho, incluindo seus diversos atores, contextos, recursos e perspectivas, optando por uma prática de ciência aberta. Em outras palavras, mantendo, sempre que possível, seus repositórios, seus fluxos de trabalho, seus dados de pesquisa e seus artigos em acesso e formato abertos.

Agradecemos: à CAPES; à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), em especial à Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda (diretora), à Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale (supervisora do estágio pós-doutoral) e à sra. Simonia Rodrigues dos Santos Arruda (secretária/diretoria/FFLCH); ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo, seus professores e alunos; ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em especial ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (POSLING); a todos os participantes (comunicadores, comunicadoras e ouvintes) e membros das comissões que compõem o evento; e a todos que, em algum momento, contribuíram de alguma forma para a sua realização. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

Agradeço imensamente à Universidade Federal do Ceará, em especial ao Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva, com quem tenho a grande satisfação de organizar esta obra e todos os eventos mencionados.

Esperamos contribuir da melhor maneira possível e desejamos a todos e a todas uma ótima leitura!

Prof. Dr. Rômulo Francisco de Souza
Pesquisador residente pós-doutoral POSLING/CEFET-MG – PNPD/CAPES

Belo Horizonte – julho de 2019

PREFÁCIO

Em um país como o Brasil, onde sempre foi muito pouco compreendida a importância do ensino das línguas estrangeiras, do quanto esse possa favorecer o conhecimento do, e, consequentemente, o respeito ao nosso mundo plurilíngue, pluricultural e pluriétnico, não podemos deixar de aplaudir a publicação deste livro por seu tema: o ensino da língua italiana na esfera pública, ou seja, a sua oferta em escolas municipais, estaduais, universidades e centros de idiomas. Quase nunca pudemos contar com políticas públicas consistentes e persistentes, que desencadeassem a expansão do ensino da língua italiana nos mais diversos extratos e territórios de nosso país como desejaríamos. Portarias, decretos, leis, normativas que beneficiam o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras foram criados; poucas vezes, diziam respeito à língua italiana; muitas vezes, foram ignorados; outras vezes, foram interrompidos e revogados sem explicação.

A verdade é que a maioria da população no Brasil só tem acesso ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira se esta for ofertada de maneira pública e gratuita. Assim, é nosso dever divulgar nosso trabalho, nossas pesquisas e seus resultados sempre na intenção de fazer conhecer, de nos aperfeiçoarmos e de nos fortalecermos.

Partimos, então, da região Norte, com "O ensino de língua italiana para estudantes do curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas", de Regina Farias de Queiroz, e conhecemos um pouco do ensino do italiano para fins específicos na Universidade do Estado do Amazonas, a única, nessa imensa região, que tem o italiano no seu currículo regular.

Chegamos à região Nordeste, com dois textos, um do Ceará, "O ensino da língua italiana na esfera pública em Fortaleza", de Ana Cláudia do Nascimento Araújo, Ana Maria Oliveira Soares, Hiascara Sales de Barros,

Jacqueline Celedônio Pereira, Leandro Vidal Carneiro, Rafael Ferreira da Silva e Samia Pereira Medeiros, e outro da Bahia, "Uma proposta de caminhada: formação de professores interculturais de língua italiana", de Cristiane Landulfo, que busca compreender a formação inicial de professores de italiano de todo o Brasil.

Do Nordeste vamos ao Sudeste, a região mais profícua, com sete textos: um do Espírito Santo, dois do Rio de Janeiro e quatro de São Paulo. "O ensino de italiano no Espírito Santo: histórico e perspectivas", de Igor Porsette e Janine Cestaro; "Italiano à moda brasileira, ou o desafio de lecionar língua italiana na rede estadual do Rio de Janeiro", de Luciana Nascimento de Almeida, sobre o trabalho desenvolvido no Colégio Estadual Embaixador Raul Fernandes, localizado no Município de Niterói; e "Ensino e aprendizagem do italiano na esfera pública – o caso da UERJ", de Carmem Praxedes, Alcebíades Arêas e Maria Aparecida Cardoso Santos, que apresenta o ensino de italiano na Universidade Estadual do Rio de Janeiro desde o seu início até os dias de hoje.

De São Paulo, contamos com: "Material didático online para o estudo autônomo: análise do público-alvo", de Paola Baccin, que compartilha dados de um questionário aplicado ao público dos materiais didáticos, *Dire, Fare, Partire!* e *Dire, Fare, Arrivare!*, projetos da Universidade de São Paulo; "O curso de italiano do Centro de Línguas e de Tecnologia da Informação 'Antonio Houaiss' em Jundiaí", de Carolina Cristovão de Macedo e Maria Eugenia Savietto, que faz um panorama do histórico e do funcionamento atual dessa instituição; "Letramentos digitais e utilização de material didático no contexto de ensino e aprendizagem do italiano nos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo", de Rômulo Francisco de Souza, que investiga o letramento digital dos docentes dos Centros de Línguas e o uso dos materiais didáticos de natureza virtual e livre; e "Do trabalho voluntário às políticas públicas de revitalização do italiano como língua de herança", de Fernanda Landucci Ortale, Rosangela Maria Laurindo Fornasier, Tatiana Iegoroff de Mattos e Vinicio Corrias,

que relata o projeto "Italiano como Herança", implantado no município de Pedrinhas Paulista, e diversas iniciativas para a preservação da língua e da cultura italiana na região.

Chegamos, por fim, à região Sul, com três textos, dois do Paraná e um do Rio Grande do Sul: "O ensino de língua italiana para fins acadêmicos: reflexões sobre um projeto de extensão na UFPR", de Deise Cristina de Lima Picanço e Fernanda Silva Veloso, que apresenta a experiência da Universidade Federal do Paraná no ensino da língua para fins específicos, inserindo o estudante em atividades acadêmicas em que o uso de uma língua estrangeira é fundamental; "O ensino de italiano como língua estrangeira mediado pela leitura de textos literários", de Rafaela Guimarães Farinha e Paula Garcia de Freitas, que apresenta as reflexões e os resultados do projeto "Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura estrangeira na rede pública de ensino", parte do Programa Licenciar da Universidade Federal do Paraná; e "O ensino de italiano na esfera pública: reflexões a partir de experiências no Ensino Fundamental I em escolas da rede municipal de Porto Alegre – RS", de Luciana Pilatti Telles, que relata a experiência e as reflexões a partir da atuação da autora junto a três escolas da rede municipal de ensino da cidade gaúcha.

Poder contar com textos de professores que atuam em quase todas as regiões do país (a região Centro-oeste, infelizmente, não está representada) nos enche de orgulho. Sabemos que ainda há muitos caminhos, estradas, vielas a serem percorridos, mas, juntos, continuaremos lutando para o crescimento e, principalmente, para a democratização do ensino do italiano no Brasil.

Parabéns aos autores e aos organizadores!

Sigamos.

Profa. Dra. Alessandra Paola Caramori

Professora de italiano da Universidade Federal da Bahia e
Vice-presidente do Programa Idioma sem Fronteiras – Italiano

O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA ESTUDANTES DO CURSO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Regina Farias de Queiroz[1]

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo geral apresentar as disciplinas Língua Italiana 1 e Língua Italiana 2, ministradas no curso de graduação em Música da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), discutindo a sua aplicação em sala de aula. Para proceder a essa discussão, faz-se necessário explanar detalhes dessa disciplina, tais como: o contexto no qual está inserida, os objetivos propostos nas ementas e as suas especificidades. Este capítulo parte de uma metodologia documental, que se apoia, principalmente, no Projeto Pedagógico do curso de Música da UEA e nas ementas antigas e atuais do referido curso. Baseia-se, também, numa pesquisa bibliográfica, para explicitar as questões referentes ao ensino de italiano para cantores líricos. Como aporte teórico para a fundamentação das minhas informações, tomo por base Balboni (2000, 2015), Mezzadri (2003), Ramos (2009), dentre outros, que discutem acerca do ensino de língua estrangeira para fins específicos.

A fim de orientar esta leitura, o presente capítulo propõe, primeiramente, uma discussão sobre o princípio da contextualização no ensino de

1 Doutoranda em Linguística Aplicada na linha de Estudos da Tradução na Universidade Estadual de Campinas. Professora Assistente de Língua italiana e produção textual do curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: rqueiroz@uea.edu.br.

línguas estrangeiras para fins específicos. Em seguida, discorre-se sobre a língua italiana no âmbito do ensino superior na esfera pública. Posteriormente, aborda-se o ensino do italiano na região Norte e na cidade de Manaus, e, depois, apresenta-se a Universidade do Estado do Amazonas. Por fim, apresenta-se o curso de Música dessa instituição, com ênfase na aplicação dos conteúdos de língua italiana em sua matriz curricular.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA FINS ESPECÍFICOS

O ensino de língua estabelece uma ligação indissociável com as questões culturais que subjazem ao universo de seus falantes, tendo em vista que, mais do que uma formação linguística, esse ensino requer uma formação de modelos culturais. Por conseguinte, faz-se notória a importância do princípio da contextualização no ensino de uma língua estrangeira. Esse princípio refere-se à relação concreta entre realidade e linguagem, e, nessa relação, emergem fatores como a empatia por um determinado povo. No que diz respeito à contextualização para fins específicos, pensa-se nos negócios, no turismo, nas artes e, também, nas línguas direcionadas a determinadas profissões. Nesse contexto, os cantores líricos necessitam de um aporte específico nas línguas, pois lhes é exigido um conhecimento básico de algumas línguas estrangeiras, dentre as quais, o italiano. Esse aporte específico pode ser trabalhado dentro de uma abordagem de língua estrangeira para fins específicos (LINFE).

De acordo com Rossini e Belmonte (2015), o termo LINFE foi cunhado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos em 2012, para se referir a cursos desenhados para alunos com necessidades específicas. Já no que concerne à língua italiana, Balboni (2009) cunhou o termo *microlingue scientifico-professionali*, que, segundo ele, refere-se às:

> Microlínguas (produzidas a partir da seleção no interior de todos os componentes da competência comunicativa em uma língua)

> utilizadas nos campos científicos (pesquisa, universidade) e profissionais (do operário ao engenheiro, do enfermeiro ao médico, do estudante do ensino médio ao crítico de literatura) com os objetivos de comunicar-se de maneira menos ambígua possível e ser reconhecidos como pertencentes a um setor científico ou profissional (BALBONI, 2009, p. 9, tradução minha[2]).

A respeito do ensino de língua italiana para fins específicos, Mezzadri (2003) considera a elaboração das aulas muito mais trabalhosas do que as aulas tradicionais de línguas, pois o professor precisa se inteirar acerca de outros conhecimentos. Nessa perspectiva, o perfil do profissional de LINFE é:

> o de um docente que se abre às contribuições do mundo científico-profissional externo à tradição educativa corriqueira, que se relaciona com os estudantes para que ele mesmo ensine e aprenda de modo colaborativo, despindo-se das vestes do distribuidor de conhecimentos, que adquiriu os conhecimentos culturais fornecidos pelo quadro de referência geral da disciplina para fins específicos a qual ensina (MEZZADRI, 2003, p. 262, tradução minha[3]).

Propor um ensino de italiano adequado para atender necessidades específicas significa inserir-se, também, no contexto vivencial do público-alvo. O professor de língua, apesar de receber uma formação acadê-

2 No original: "microlingue (prodotte cioè dalla selezione all' interno di tutte le componenti della competenza comunicativa in una lingua) usate nei settori scientifici (ricerca, università) e professionisti (dall' operaio all' ingegnere, dall' infermiere al medico, dallo studente di liceo al crittico letterario) con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti ad un settore scientifico o professionale" (BALBONI, 2009, p. 9).

3 No original: "quello di un docente che si apre ai contributi del mondo scientifico-professionale esterno alla tradizione educativa solita, che sa mettersi in rapporto con gli studenti per insegnare ed imparare lui stesso in modo collaborativo, svestendosi dei panni del dispensatore di conoscenze, che ha acquisito delle conoscenze culturali che gli forniscono il quadro di riferimento generale della materia di cui insegna la microlingua".

mica, na graduação, mais restrita a questões linguísticas e literárias, tem obrigação de buscar a expansão dos seus conteúdos e a aplicação deles aos mais diversificados campos do saber. Nesse sentido, apresento, neste capítulo, algumas considerações básicas e indispensáveis para o ensino e a aprendizagem do italiano para os alunos de Música na esfera do ensino público superior, nas quais me incluo como partícipe na construção desse processo de ensino e, por isso, assumo, neste texto, o uso da primeira pessoa do singular.

2. O PERCURSO DO ITALIANO NO CURSO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

A escassez de cursos de língua italiana é visível na região Norte. Em Manaus, por exemplo, o ensino de línguas é muito focado no inglês e no espanhol. No caso do francês, há certa representatividade, devido à presença da Aliança Francesa, instituição de renome internacional que aplica, com exclusividade, os testes de proficiência nesse idioma. Já no que se refere à língua italiana, não há um instituto de língua e cultura italiana em Manaus, diferentemente do que ocorre em outras cidades brasileiras. Na UEA, existe um projeto de ensino de línguas que funciona na Escola Superior de Tecnologia, a EST Idiomas, onde o italiano já foi ofertado, mas não houve continuidade do curso.

Nesse ponto, é relevante mencionar que a escassez de cursos de italiano também se deve à carência de profissionais com formação em Letras – Língua Italiana – no Amazonas. Alguns professores ensinam a língua porque moraram na Itália, ou porque são italianos, mas poucos possuem a formação acadêmica exigida para o desempenho dessa função. Nesse enquadramento, é válido discorrer sobre o ensino de italiano como disciplina curricular no âmbito da graduação de Música da referida universidade.

A Universidade do Estado do Amazonas é a maior universidade multicampi do Brasil. Ela foi criada em 2001 e credenciada pelo Conselho Es-

tadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) com o intuito de atender as demandas da sociedade amazonense e de contribuir com pesquisas que visem ao desenvolvimento regional. A UEA está estruturada em: cinco unidades acadêmicas na capital do Estado, chamadas de escolas superiores; seis unidades no interior, chamadas de centros de estudos superiores, que funcionam nos municípios de Parintins, Tabatinga, Tefé, Itacoatiara, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira; e mais onze Núcleos de ensino superior no interior, que apresentam ofertas de cursos especiais. Dentre as escolas superiores, a Escola Superior de Artes e Turismo– ESAT comporta os cursos de graduação em Música, Teatro, Dança e Turismo. Dentre esses cursos, tratarei aqui, especificamente, do curso de Música, por ser ele o único que abriga a língua italiana como obrigatória em sua grade curricular.

O curso de Música é estruturado nas modalidades de licenciatura e bacharelado. A primeira oferece habilitação em Educação Musical, Canto, Instrumento e Regência. Já a segunda oferece habilitações em Canto, Instrumento e Regência. O objetivo geral desse curso, segundo o seu projeto pedagógico, é "formar cantores líricos com excelência técnica e artística, capacitados também à atuação em trabalhos e pesquisas na área científica[4]". A habilitação em Canto (bacharelado) tem, em seu currículo, duas disciplinas de língua italiana com carga horária de 60 horas.

Fui admitida na UEA em 2012, sob o regime de Professora Temporária para assumir as disciplinas Língua Italiana 1 e 2, com carga horária de 60 h/a, na época, ainda eletivas para todas as habilitações do curso de Música. Após minha contratação, deparei-me com uma ementa bastante abrangente, tendo em vista as possibilidades reais da aquisição de conteúdo de uma língua estrangeira em um semestre letivo, e com uma bibliografia desatualizada. A partir daí, pensei na construção de uma bibliografia relevante para contemplar os propósitos da disciplina.

4 Página 50 do Projeto pedagógico do curso de Música (bacharelado).

Em 2013, entrou em vigência um novo projeto pedagógico de curso (PPC), formulado ainda em 2012. Nele, as disciplinas de Língua Italiana se tornaram obrigatórias na habilitação em Canto nas modalidades licenciatura e bacharelado, aparecendo, respectivamente, no segundo e no terceiro semestres do curso, o que justificou a abertura de concurso para a carreira de Magistério Superior, ou seja, para professor efetivo, no qual fui aprovada em 2015. Faz-se necessário, a este ponto, esclarecer que, em 2018, foi elaborado outro currículo no curso de Música, que entrou em vigor em 2019, no qual as disciplinas de Língua Italiana passaram a ser obrigatórias para o Canto apenas na modalidade bacharelado. Para esse PPC, eu mesma atualizei as ementas das duas disciplinas e a sua bibliografia, direcionando-as às especificidades de um aluno de Música. Assim, para a Língua Italiana 1, propus, entre outros conteúdos gramaticais que se aplicam a qualquer curso de língua italiana em nível A1, o "estudo das letras de canções populares italianas" e o "estudo de pequenos fragmentos de óperas". Já para a Língua italiana 2, acrescentei: "leituras sobre o ensino de língua italiana aplicado à ópera[5]".

O curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas oferta, como já foi dito, em sua grade curricular, duas disciplinas de Língua Italiana, por entender que o ensino de línguas faz parte da formação dos cantores, e, no caso do italiano, há uma tradição musical muito mais forte que imprime a essa língua um *status* de língua musical por excelência. Apesar de ganhar destaque na matriz curricular do curso de Música, a carga horária da disciplina não ultrapassa o nível A1 do *Quadro Europeu Comum* de Referência para Línguas (doravante QECR[6]). O professor deve seguir uma ordem de apresentação dos conteúdos referentes a cada nível estabelecido

5 Os fragmentos entre aspas são trechos das ementas por mim formuladas para o Plano Pedagógico do Curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas.

6 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão reconhecido no mundo todo, que descreve a proficiência em um idioma.

pelo documento, no qual são trabalhadas todas as habilidades, a saber: fala, escuta, escrita e leitura, obedecendo às limitações de cada nível. O modelo do QECR compõe-se de seis níveis, quais sejam: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, que representam, respectivamente: iniciante, básico, intermediário, usuário independente, proficiência interativa eficaz e domínio pleno.

Nessa perspectiva, os manuais didáticos de línguas estrangeiras são editados em volumes em cujas capas já se apresenta a indicação de cada nível, e cada um desses níveis é trabalhado nos cursos de línguas durante um ano, em média. Sendo assim, as disciplinas de Língua Italiana ofertadas no curso de Música da UEA estão inseridas no nível A1, que, por ser um nível de base, compreende noções introdutórias da língua. Por isso, não contempla muitas das questões essenciais para um aprendiz que tem como objetivo usar a língua como um instrumento de apoio para o canto lírico, visto que, segundo Balboni (2015), o nível mínimo de competência para um cantor lírico é o B1.Nesse sentido, compilar materiais adequados ao ensino de LINFE torna-se essencial. Por esse motivo, um dos materiais que adotei em sala foi o manual didático *L'italiano nell'aria* (volumes 1 e 2[7]) e vários materiais extras. Nesse contexto de LINFE, o professor de língua estrangeira assume o papel de um *designer* de cursos e elaborador de materiais didáticos.

> Por um lado, o professor de instrumental precisou tornar-se pesquisador, designer, avaliador de material didático, pois era obrigado a procurar, selecionar, adaptar e ajustar materiais para condições da sua sala de aula. Por outro lado, passou a ser colaborador e cooperador, já que as experiências tinham que ser compartilhadas, e os conhecimentos, negociados (RAMOS, 2007 apud MONTEIRO, 2009, p. 39).

7 BRIOSCHI, Donatella; MERSCHAMAN, Mariella Martini. *L'italiano nell'aria 1:* corso per cantanti lirici e amanti dell' opera. Roma: Edilingua, 2015.
BRIOSCHI, Donatella; MERSCHAMAN, Mariella Martini. *L'italiano nell'aria 2:* corso per cantanti lirici e amanti dell' opera. Roma: Edilingua, 2016.

A confecção de materiais didáticos e a adaptação dos conteúdos linguísticos para determinado público subjazem a uma concepção de políticas e crenças pedagógicas a qual o professor defende. Diante disso, vale ressaltar que as turmas com as quais trabalho na UEA podem ser mistas, visto que a disciplina é obrigatória para os alunos de canto, mas é optativa para os alunos dos demais cursos. Assim, o ensino da língua parte do ponto zero, sendo a Língua Italiana 1 uma disciplina com enfoque metodológico um pouco mais aberto, a fim de se adequar a todos os públicos. Já no que se refere à Língua Italiana 2, há uma preocupação, da minha parte, com um trabalho mais aprofundado na leitura de conteúdos específicos para o italiano aplicado ao canto. Isso se dá por meio da leitura e da análise de artigos especializados em língua italiana. Para tanto, faz-se necessário o uso de técnicas de leitura e a aplicação de conteúdos gramaticais dentro do texto. Tornando à confecção de materiais, Mezzadri (2003) defende que os textos usados na aula de italiano para fins específicos devem ser estimulantes e com um nível de complexidade equilibrado, a ponto de fazer o aluno aprender, superando certo grau de dificuldade, que, no entanto, não deve ser demasiado, sob pena desse aluno se sentir desestimulado.

3. A LÍNGUA ITALIANA APLICADA AO CANTO LÍRICO

Muitas vezes, o cantor lírico limita-se aos aspectos técnicos, desprezando os aspectos linguísticos por julgá-los menos importantes. De fato, em uma performance musical, o mais importante é a técnica; entretanto, o bom desempenho linguístico contribui para tornar essa performance ainda mais profissional. A ênfase do canto, como disciplina, recai na anatomia e nas funções da voz, embora os aspectos interpretativos também sejam relevantes, em maior ou menor grau, nos estudos de canto, dependendo da abordagem. Vale, nesse ponto, evidenciar o papel do ensino de língua estrangeira para compor a preparação interpretativa de um cantor, dado que cantar sabendo exatamente o que se canta faz uma enorme di-

ferença em qualquer apresentação. Isso parece bastante óbvio, todavia, a preocupação excessiva com os aspectos técnicos não dá margem para que, nessa preparação, também se atente para os aspectos linguísticos. Sobre isso, Rocha (2013) explica:

> [...] observa-se certa tendência em que a atenção dos cantores se volte mais para o virtuosismo vocal do que para questões textuais, como o significado das palavras (semântica), inteligibilidade e precisão fonética – fato que se comprova em algumas audições de canto lírico, quando não é possível compreender o texto ou identificar com facilidade a língua que está sendo cantada (ROCHA, 2013, p.25).

Diante do que foi exposto, são bem-vindas metodologias específicas que permitam ao aprendiz desenvolver competências linguísticas e pragmáticas indispensáveis para a execução de óperas, quais sejam: pronúncia, compreensão textual, interpretação sobre a cena, leitura de um libreto no original, interação oral com colegas e docentes estrangeiros nos contextos profissionais nos quais a língua italiana se insere. Assim, o ensino de língua para os alunos de Música deve ser pensado com base em objetivos específicos que atendam à necessidade desse público (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; ROBINSON, 1981).

Com base no ensino de língua específico para os cantores, é interessante mencionar a relevância do trabalho de leitura e de interpretação textual, focado no libreto, tomando-o como um gênero textual e discursivo. Corroborando esse pensamento, Beato-Canato (2011, p. 5-6) afirma que

> em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, é possível postular que trabalhar com necessidades específicas significa focar em gêneros textuais considerados essenciais para determinado grupo e colaborar para a apreensão de suas características contextuais, organizacionais e linguístico-discursivas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Nesse enquadramento, vale, ainda, recorrer às orientações dos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de língua estrangeira, que direcionaram, nos últimos anos, a atenção para as teorias de gênero. Existem, ao menos, duas teorias nesse sentido: a teoria dos gêneros discursivos e a teoria dos gêneros textuais. A primeira tem como principal representante Bakhtin (1997) e está centrada na produção de textos ou enunciados e em seus aspectos sócio-históricos. A segunda, por sua vez, baseia-se na descrição da materialidade textual, tendo como principais referências Adam (2008) e Bronckart (1997). Vale dizer que, no ensino de línguas, ambas se complementam e contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Sobre a leitura de um gênero textual como o libreto, convém, segundo Adami (2012), observar a estrutura gramatical da construção dos versos, o vocabulário, as palavras-chave e a narrativa como um todo. Esse é um trabalho árduo que vai muito além de uma simples tradução, como é o pensamento de muitos que desconhecem as abordagens metodológicas concernentes ao ensino de línguas. A esse respeito, De Mori (2007, p.3) declara:

> Abordar um texto literário, em qualquer nível, de fato, representa, sempre e de qualquer modo, um desafio que é aceito de bom grado desde que sejam fornecidas ferramentas para sustentá-lo. A fim de que um texto seja compreendido, de fato, é necessário aproximar os estudantes não apenas do texto e da sua língua, mas do pensamento do autor, da história, da magia que se esconde por trás de cada composição literária, e isso não apenas nos níveis baixos, mas também, e, sobretudo, nos níveis mais altos (tradução minha[8]).

8 No original: "Affrontare un testo letterario, a qualsiasi livello, infatti, rappresenta una sfida, sempre e comunque, che viene accettata di buon grado purché vengano anche forniti gli strumenti per sostenerla. Per fare in modo che un testo venga compreso infatti bisogna avvicinare gli studenti non solo al testo e alla sua lingua, ma al pensiero dell' autore, alla storia, alla magia che si cela dietro ogni composizione letteraria e questo non solo ai livelli bassi, ma anche e soprattutto ai livelli più alti".

Por tudo o que foi dito, atingir um nível de leitura proficiente na língua italiana é imprescindível para que a performance do intérprete seja mais natural. Para que isso ocorra, devem ser obedecidas às fases do percurso didático de um cantor lírico no processo de aprendizagem da língua italiana, quais sejam: a escuta, a leitura e a produção oral em voz alta; a compreensão textual do libreto e, por último, o canto acompanhado de um pianista correpetidor (ADAMI, 2002). Tais considerações inserem-se em um campo de ensino de língua específico, dito ensino de línguas para fins específicos.

Antigamente, o ensino de línguas para fins específicos era conhecido apenas como o ensino da habilidade da leitura e era denominado, em muitas universidades, inclusive na própria UEA, como ensino de língua instrumental (MONTEIRO, 2009; MEZZADRI, 2003; RAMOS, 2005). Entretanto, é importante dizer que o LINFE não é uma abordagem exclusiva para se trabalhar leitura, mas uma abordagem com características próprias, a qual tem como foco atender às necessidades do aprendiz em seu campo profissional. Assim, estruturar a ementa de uma disciplina para fins específicos significa pensar nas múltiplas posturas que o professor pode assumir para alcançar os objetivos do seu público-alvo específico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, considerei a minha experiência docente como fator de maior relevância para a análise da inserção da língua italiana como disciplina na matriz curricular do curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas. Busquei apresentar novas perspectivas para o ensino de língua italiana no Brasil, visto que tornei públicas as especificidades e as aspirações dessa disciplina para os cantores líricos, de modo que dei a conhecer um campo de trabalho docente carente de representatividade no país.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A Linguística Textual*: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAMI, S. Un apprendente particolare: il cantante d' opera. *Periodico In. It* nº 28. Perugia: Guerra Edizioni, 2012, p.3-10.

BALBONI, Paolo. *Le microlingue scientifico-professionali*. Torino: UETEL, 2000.

_____. *L' opera e l' insegnamento dell' italiano nel mondo*. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi. *EL. LE Educazione linguistica language education* Vol. 4 – Num. 2 Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2015, p. 217-235.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2011, vol.11, n.4, p.853-870.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos*: Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRIOSCHI, D.; MERSCHAMAN, M. M. *L' italiano nell' aria 1*: corso per cantanti lirici e amanti dell' opera. Roma: Edilingua, 2015.

_____. *L' italiano nell' aria 2*: corso per cantanti lirici e amanti dell' opera. Roma: Edilingua, 2016.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas– Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

DE MORI, G. *Io canto italiano.* Insegnare italiano attraverso l' opera. 2007. 32 f. Monografia de conclusão de curso (Master em Didática do italiano língua não materna) – Università per Stranieri di Perugia, Perugia, 2007.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MEZZADRI, M. Insegnare le microlingue. In: MEZZADRI, Marco. *I ferri del mestiere*: (Auto)formazione per l' insegnante di lingue. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

MONTEIRO, M. F. C. *Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental*: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in ESP*: a multi-disciplinary approach. Cambridge: CUP, 1998.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUC-SP. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M. M. (Orgs.) *A abordagem instrumental no Brasil*: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

ROBINSON, P. *ESP today*: a practitioner' s guide. New York: Prentice Hall, 1991.

ROCHA, J. M. G. *Contribuições da fonética no ensino-aprendizagem da pronúncia de línguas no canto*. 2013. 296 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA NA ESFERA PÚBLICA EM FORTALEZA

Ana Cláudia do Nascimento Araújo[1]
Ana Maria Oliveira Soares[2]
Hiascara Sales de Barros [3]
Jacqueline Celedônio Pereira[4]
Leandro Vidal Carneiro [5]
Rafael Ferreira da Silva[6]
Samia Pereira Medeiros[7]

Historicamente, a cidade de Fortaleza não tem um forte vínculo sanguíneo com a Itália, como outras localidades pela imensidão do Brasil que são colônias dos conterrâneos de Da Vinci e de Sophia Loren, que chegaram por aqui após a abolição da escravatura no século XIX.

O vínculo que Fortaleza estreita com o país de Rita Levi Montalcini e de Galileu se dá através das relações comerciais e do turismo, inclusive por ser a capital brasileira mais próxima da Europa.

1 Professora do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: anacnaraujo4@gmail.com.

2 Professora da Casa de Cultura Italiana, Fortaleza. E-mail: namariasoares@hotmail.com.

3 Professora do Centro de Línguas do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Fortaleza (IMPARH), Fortaleza. E-mail: hiascara.sales@gmail.com.

4 Professora do Núcleo de Línguas da UECE. E-mail: jac.italia10@gmail.com.

5 Professor do Centro de Línguas do IMPARH e do Núcleo de Línguas da UECE. E-mail: leandrovidallp@gmail.com.

6 Professor do Curso de Letras-Italiano da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: rafael.ferreira@letras.ufc.br.

7 Professora do Núcleo de Línguas da UECE. E-mail: saminhamedeiros@gmail.com.

Há dezenas de empresas cadastradas na Câmara de Comércio Brasil-Itália/Nordeste, sediada em Fortaleza, que atuam em setores como Construção Civil, Gastronomia, Energias Renováveis e Turismo Internacional.

Cabe ressaltar que os italianos são maioria em se tratando de turistas estrangeiros. A maioria de visitantes de outros países que visitam Fortaleza é de italianos (20,4%), seguidos de portugueses (8,9%), americanos (8,0%), alemães (6,4%) e franceses (5,9%). O motivo da vinda varia entre lazer (41,1%), negócios, eventos e convenções (23,6%)[8].

Além da aprendizagem funcional, existe, também, um grande público em Fortaleza que deseja aprender a língua e a cultura de Laura Pausini e Roberto Baggio para fins acadêmicos e para adquirir conhecimento.

Para atender a essa demanda de quem quer aprender o 4º idioma mais estudado no mundo[9], Fortaleza apresenta cursos de língua italiana no âmbito privado e também nas três esferas públicas: na esfera municipal, por meio do Centro de Línguas do Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Fortaleza; na esfera estadual, por meio do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará; e na esfera federal, por meio das Casas de Culturas Estrangeiras e da Licenciatura em Letras-Italiano da Universidade Federal do Ceará.

Apresentaremos aqui um panorama do ensino de língua italiana na esfera pública na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará.

1. CURSO DE LÍNGUA ITALIANA DO INSTITUTO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS DE FORTALEZA – IMPARH

Em âmbito municipal, o curso é oferecido pelo Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Fortaleza – IMPARH –, que

8 Fonte: https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2014/02/14/noticiafortaleza, 3206790/italianos-sao-os-estrangeiros-que-mais-visitam-fortaleza.shtml

9 Fonte: https://istoe.com.br/italiano-passa-frances-e-e-o-quarto-idioma-mais-estudado/

visa à qualificação tanto do servidor público municipal, como da população em geral. Esse instituto localiza-se em região intermediária entre a zona central e a zona periférica da cidade de Fortaleza.

Fundado em 1973, o público ao qual oferece serviços de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nos dias atuais, é composto, em quase sua totalidade, por pessoas oriundas dos bairros adjacentes e bairros da periferia da cidade. Atende, desse modo, um público com recursos econômicos inferiores ao do público de demais cursos de línguas da cidade. Atende, também, por meio dos cursos de extensão, um público formado por servidores públicos de diversas esferas, como bombeiros, policiais, guardas municipais. Atende, por fim, algumas categorias de profissionais autônomos – taxistas, vendedores ambulantes, por exemplo –, para os quais oferece cursos de níveis básicos de inglês e de espanhol, especialmente voltados para o atendimento de turistas nas zonas litorâneas e demais espaços turísticos da cidade e do Estado.

No curso de italiano, há, em média, 200 alunos matriculados pelos sete semestres. As aulas acontecem durante a semana e também aos sábados (manhã e tarde).

O Instituto, além do Centro de Línguas do IMPARH (CLI), oferece os seguintes produtos: Cursos de Extensão, Plantão Gramatical, Formação de Servidores, Concursos e Seleções e o Programa Gente de Valor.

O CLI oferece, além do italiano, o ensino de alemão, inglês, francês, espanhol, japonês, libras e português para brasileiros. O seu alunado é formado por jovens, adultos e idosos. A duração do curso varia em função da língua e do tipo de curso. Os cursos de língua estrangeira têm duração de sete semestres.

Há, também, o Programa Gente de Valor (PGV), criado em 2001, com o objetivo de atender servidores aposentados do município. As ações do PGV visam à maior integração e ao bem-estar do idoso. Dentre as várias atividades oferecidas, há o curso de língua italiana. Nas aulas, os idosos

conhecem mais sobre a cultura italiana, bem como a língua, desenvolvendo e estimulando, assim, a sua capacidade cognitiva.

O ingresso para os cursos básicos é feito por meio de seleção pública regida por edital da própria instituição e pode ser realizado de duas formas: teste de seleção, por meio do qual o aluno pleiteia uma vaga para o primeiro semestre; ou teste de nível, para os semestres intermediários entre o segundo e o sexto. Todos os alunos devem pagar semestralmente uma taxa de R$ 80,00 (com exceção do curso de português, cujo valor da taxa é R$ 200,00, devido ao material didático estar incluso)[10].

O quadro de professores de italiano é composto por professores efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, aprovados em concurso público, e professores substitutos, aprovados por meio de seleção simplificada. Os docentes têm Licenciatura em Letras-Italiano, alguns com título de especialista, mestre e/ou doutor. Atualmente, o curso de língua italiana conta com cinco professores, sendo três efetivos e dois substitutos.

A partir de 2019, o manual utilizado passou a ser o *Nuovo Progetto Italiano*, da Editora *Edilingua*, precedido pelo *Nuovo Espresso*, da Editora *Alma* (2015-2018) e pelo *Domani*, também da *Alma* (até 2014).

Além do ensino em sala de aula, com o objetivo de divulgar ao máximo a cultura italiana, há a Feira das Nações, em que atuam alunos e professores de cada língua estrangeira do CLI, há os eventos particulares de cada língua, a cada semestre com uma temática cultural diferente, e os alunos participam da decoração, da preparação de receitas, do entretenimento e da divulgação. Esses eventos são abertos à comunidade em geral, assim como a solenidade de formatura para os alunos concluintes, em que um deles lê um discurso de agradecimento em italiano, e os alunos fazem uma apresentação para os convidados. Essa apresentação pode ser dança, música, teatro ou recital de poesias.

10 Valores relativos ao ano de 2019.

2. CURSO DE LÍNGUA ITALIANA DO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

O Núcleo de Línguas é um projeto de extensão ligado diretamente ao curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. O projeto nasceu com o objetivo da realização de estágio para estudantes de licenciatura em Letras. A história do Núcleo de Línguas teve seu início em 1976, com a criação do Centro de Línguas – CETREL, cujo objetivo era proporcionar aos alunos do curso de Letras-Inglês e Francês, um campo de estágio, por meio do ensino desses dois idiomas, aberto à comunidade e, consequentemente, a vivência em sala de aula. Em 1985, o CETREL, passou a ser chamado de Projeto de Treinamento e Estágio em Línguas Modernas – PROTELM, cujo objetivo era o mesmo e contava com o ensino de inglês, francês e espanhol. Somente em 1990, o PROTELM foi modificado para se tornar o que hoje é chamado de Núcleo de Línguas.

O ensino de italiano no Núcleo de Línguas nasceu da necessidade de dar uma resposta à procura da comunidade por cursos de língua italiana em Fortaleza, visto que é uma cidade turística e recebe grande quantidade de turistas italianos, e muitos deles são grandes investidores. Tanto no Núcleo Fátima quanto no Campus Itaperi, o curso é recente, mas está ganhando reconhecimento da comunidade por conta do compromisso dos professores e da coordenação em alimentar o prazer do estudo da língua italiana.

Com o passar do tempo, devido ao aumento da procura por novos idiomas, foi necessário ampliar o número de línguas a serem ensinadas. Hoje, o projeto conta com o ensino de dez idiomas: italiano, inglês, português, libras, espanhol, francês, latim, alemão, japonês e, recentemente, foi incluído no projeto o ensino de língua húngara.

O Núcleo de Línguas (NL) atua em dois campi da UECE, no Centro de Humanidades (Núcleo Fátima) e no Campus Itaperi. Em cada campus, existe um coordenador geral, responsável pela parte administrativa. Há,

em cada língua, um coordenador de área responsável pela seleção de professores bolsistas, pela escolha do material didático, bem como pelo acompanhamento pedagógico dos professores. Há, ademais, secretários, que trabalham na organização das atividades diárias. As aulas acontecem de segunda a sábado.

O perfil dos alunos do NL é bem diversificado: estudantes de escolas públicas e privadas de Ensino Médio, universitários, aposentados, entre outros. No tocante, especificamente, ao público de alunos de italiano, pode-se dizer que esse é diversificado, não só quanto à faixa etária, que é bem variada, mas também pelo fato de a maioria ter uma característica em comum: o amor pela língua e pela cultura italianas. Antes de começar o curso, todos chegam à sala de aula já com algum imaginário sobre a Itália, no que concerne aos gestos, à culinária, à moda, ao modo de falar (aqueles que foram influenciados por novelas). No decorrer das aulas, é possível ver as surpresas de alguns estudantes, ao comprovarem que a língua e a cultura italianas vão muito além do imaginário que carregavam consigo.

A média de alunos de italiano matriculados no Núcleo Fátima é de 65 discentes, e, no Campus Itaperi, 35. O curso regular conta com seis semestres, podendo haver um eventual sétimo semestre, dependendo da demanda. Esse último curso é chamado de Italiano Avançado ou Conversação.

A escolha do material é realizada pelo coordenador de área. Inicialmente, o livro adotado era o *Nuovo Espresso*, da *Alma Edizioni.* Atualmente, o livro didático utilizado em sala é o *Arrivederci!*, da editora *Edilingua*.

As pessoas que quiserem ingressar no nível iniciante dos cursos do NL devem realizar uma prova de língua portuguesa e atualidades. Para os semestres mais avançados, há o teste de nível. O pagamento do semestre é feito em quatro mensalidades no valor de R$60,00[11].

11 Valores relativos ao ano de 2019.

Hoje, o curso de italiano possui oito professores divididos entre os dois Núcleos. Esses docentes são licenciandos, contratados por regime de bolsa estudantil, com validade de dois anos. Para atuarem em sala de aula, participam de uma seleção organizada pelo coordenador de área. Essa seleção é voltada para estudantes de Letras de instituições de Ensino Superior.

3. CURSO DE LÍNGUA ITALIANA DA CASA DE CULTURA ITALIANA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

As Casas de Culturas Estrangeiras (CCE) são um dos diversos projetos de extensão da Universidade Federal do Ceará. Criadas na década de 1960, constituem, em número de alunos, o maior projeto de extensão do Brasil. Localizadas no Centro de Humanidades dessa instituição, a Casa de Cultura Alemã, a Casa de Cultura Britânica, a Casa de Cultura Hispânica, a Casa de Cultura Italiana (1963), a Casa de Cultura Portuguesa e o Curso de Esperanto oferecem à sociedade cursos básicos das respectivas línguas, além de cursos avançados, cursos de conversação, de línguas aplicadas à gastronomia, à moda, e cursos de línguas instrumentais. Além disso, as Casas aplicam testes de proficiência para fins acadêmicos.

As CCE têm como objetivos promover a difusão de conhecimentos e a divulgação dos valores artísticos e culturais, bem como a internacionalização da UFC. São realizadas ações como programas, projetos, cursos e eventos, extensivos à comunidade, contribuindo para a formação de milhares de pessoas nessas cinco décadas de existência. Além disso, essas Casas de Cultura também funcionam como local de estágio para os alunos do curso de graduação em Letras.

A Casa de Cultura Italiana oferece um curso básico de 360 horas de língua italiana, no qual são trabalhadas as quatro habilidades linguísti-

cas. O curso tem a duração de seis semestres, podendo haver um eventual curso avançado. Ademais, também é oferecido um curso instrumental, de dois semestres apenas, para o desenvolvimento da compreensão escrita.

O livro adotado atualmente é o *Nuovo Progetto Italiano*, da Editora *Edilingua*, mas foram usados nos últimos anos o *Nuovo Espresso* e o *Domani*, da Editora *Alma*.

Além do curso de extensão, os professores da CCI ofertam cursos de língua e cultura italiana para o corpo discente da graduação da UFC. São disciplinas classificadas como optativas livres que engrandecem o currículo dos graduandos.

Regularmente, a CCI organiza com os alunos projetos culturais multidisciplinares que envolvem língua e cultura italianas. Entre tais projetos, podem ser citados: a Oficina de Poesia, que culminou no evento CCI *Poetica*; a Gincana, que reuniu tarefas que envolviam música, teatro, dança e outras artes; o *Carnevale*, que apresentou diversas manifestações sócio-histórico-culturais de diversas regiões da Itália.

O Curso da CCI é aberto a toda a comunidade de Fortaleza e da Grande Fortaleza, que tenha concluído o Ensino Fundamental. O corpo discente tem, em média, 200 alunos.

O ingresso no curso é feito por meio de seleção pública regida por edital público e pode ser realizado de duas formas: teste de seleção, para vagas do primeiro semestre, ou teste de nível, para vagas nos semestres intermediários, entre o segundo e o sexto. Todos os alunos devem pagar semestralmente uma taxa de R$ 80,00[12].

O quadro permanente de docentes conta com quatro professoras efetivas, aprovadas em concurso público para a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), todas com título de pós-graduadas em nível de especialização, mestrado ou doutorado, além de, eventualmente, contar com professores temporários e bolsistas licenciandos da Pró-reitoria de Extensão da UFC.

12 Valores relativos ao ano de 2019.

4. CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ITALIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

O curso de Letras, que já fez parte da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC, com o primeiro currículo aprovado em 1961, hoje integra o Centro de Humanidades. A habilitação Licenciatura em Letras-Italiano conta com vinte vagas para novos ingressantes anualmente.

O objetivo principal do curso é formar profissionais críticos e reflexivos das línguas portuguesa e italiana e de suas respectivas literaturas, para suprir a demanda da sociedade por meio de sua competência linguística, seu respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias. Vale ressaltar que todos os professores dos cursos supracitados são egressos do curso de Licenciatura em Letras-Italiano da UFC.

O curso é dividido em disciplinas de língua portuguesa, linguística, literaturas brasileira e portuguesa, pedagogia, língua e literatura italianas, além dos estágios e das horas complementares, somando um total de 3784 horas, das quais 576 são optativas.

A carga horária específica mínima da habilitação em Língua Italiana é de 1152 horas, divididas em: oito disciplinas de língua estrangeira, que vão do nível A1 do *Quadro Comum Europeu* ao nível C1; cinco disciplinas de metalinguagem, que contemplam Fonética e Fonologia, Compreensão e produção de textos, Morfossintaxe e Elaboração de material didático; quatro disciplinas de literatura italiana e dois estágios. As disciplinas optativas específicas da habilitação também são ofertadas com certa regularidade, oferecendo ao aluno mais possibilidades de contato com essa área. São elas: Tópicos de língua, literatura e cultura; Produção oral; Semântica do italiano e Tradução do italiano 1 e 2, estas últimas fazendo uma preparação para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução.

O material utilizado é bastante variado. São utilizados manuais e gramáticas para ensino de língua, tais como: o *Nuovo Progetto Italiano* e o *Via*

della Grammatica, da Editora *Edilingua*; o *Contatto,* da Editora *Loescher*; além de materiais elaborados pelos professores de acordo com o assunto e com a disciplina. A unidade de italiano do Departamento de Letras Estrangeiras conta com uma biblioteca com mais de mil obras.

Além das atividades regulares, a unidade de italiano elabora eventuais projetos paralelos, como eventos, palestras, grupos de pesquisa, monitoria de língua italiana, pesquisa em língua, literatura e cultura. Ademais, essa unidade também apresenta atividades de extensão, propondo cursos e eventos na área de Italianística, nos quais os nossos alunos podem atuar como participantes ou monitores de conteúdo, assim como pesquisadores em projetos de pesquisa. Outra possibilidade de atuação dos alunos é como professores do Programa Idiomas sem Fronteiras da Pró-reitoria de Internacionalização.

O ingresso no curso pode ser a partir da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a inscrição pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), por Edital de Vagas para Transferência de Curso ou de Instituição, ou por Edital de Vagas para Graduados.

Os egressos de Letras-Italiano podem atuar, por exemplo, no ensino de português e literatura em todos os níveis de escolaridade e no ensino de italiano nos diversos centros de idiomas, públicos e privados, assim como podem atuar no mercado editorial, com produção, editoração, tradução, ou na área de interpretação de eventos.

O quadro de docentes conta com quatro professores doutores efetivos, atuantes nas áreas de Língua, Literatura, Cultura e Ensino de Italiano para Estrangeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua italiana em Fortaleza, mesmo a cidade não tendo sido uma colônia, faz-se necessário devido à grande demanda nos vários

setores, e as instituições apresentadas atuam, basicamente, com os mesmos objetivos e com o mesmo compromisso de servir à comunidade.

Verificou-se que a esfera pública em Fortaleza trabalha no sentido de apresentar a língua italiana à sociedade, buscando não somente trabalhar questões linguísticas com atividades em sala de aula, mas também projetos que ampliam o conhecimento e permitem uma maior valorização da cultura própria e a do outro, com pensamento crítico e reflexivo. Diante do exposto, percebe-se o atendimento da esfera pública à grande demanda em Fortaleza de se conhecer a língua de Maria Montessori e de Pavarotti, em vários setores, que envolvem comércio, turismo, hotelaria e instrução, entre outros.

REFERÊNCIAS

ANSA. Italiano passa francês e é o quarto idioma mais estudado. *Revista Isto é*. São Paulo: Editora Três. 26 fev. 2019. Disponível em < https://istoe.com.br/italiano-passa-frances-e-e-o-quarto-idioma-mais-estudado/>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CÂMARA DO COMÉRCIO ÍTALO-BRASILEIRA NORDESTE. *Apresentação*. Disponível em: https://camaraitalobrasileira.com.br. Acesso em:18 abr. 2019.

COLOMBO, Federica; FARACI, Cinzia; DE LUCA, Pierpaolo. *Arrivederci 1.* Corso multimediale di italiano. Roma: Edilingua, 2011.

COSTA, Rosella Bozzone; GHEZZI, Chiara; PIANTONI, Monica. *Nuovo Contatto B1.* Corso di italiano per stranieri. Torino: Loescher, 2006.

GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. *Domani 1.* Corso di lingua e cultura italiana. Firenze: Alma Edizioni, 2010.

MARIN, T.; MAGNELLI, S. *Nuovo Progetto Italiano 1.* Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Roma: Edilingua, 2006.

PREFEITURA DE FORTALEZA. *IMPARH.* Disponível em: https://www.facebook.com/imparhfortaleza/. Acesso em:18 set. 2018.

_____. *IMPARH.* Disponível em: https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital_43_2018_Selecao_CLI_Semestre_2018_2_Final_18052018.pdf. Acesso em:18 set. 2018.

Redação O Povo Online. Italianos são os estrangeiros que mais visitam Fortaleza. *Jornal O Povo*. Fortaleza, 14 fev. 2014. Disponível em: https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2014/02/14/noticiafortaleza,3206790/italianos-sao-os-estrangeiros-que-mais-visitam-fortaleza.shtml. Acesso em:18 abril. 2019.

SHORT, J. L. de V. S. Resgatando a história do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará: celeiro de profissionais do ensino de língua inglesa. In: ARAUJO, A. de A. C.; ARAUJO, E. M. V. M. (Orgs.). *Yes, nós temos memória!* Fortaleza: Edições UFC, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Núcleo de Línguas*, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguas. Acesso em: 11 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Casas de Cultura Estrangeira da UFC*. Disponível em: http://www.casasdeculturaestrangeira.ufc.br/. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. *Curso de Letras da UFC*. Disponível em: http://www.cursodeletras.ufc.br/. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. *Guia das Profissões da UFC – Letras*. Disponível em: http://www.ufc.br/ensino/guia-de-profissoes/181-letras. Acesso em: 19 abr. 2019.

ZIGLIO, Luciana; RIZZO, Giovanna. *Nuovo Espresso 1*. Corso di italiano. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

UMA PROPOSTA DE CAMINHADA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERCULTURAIS DE LÍNGUA ITALIANA

Cristiane Lopes Landulfo[1]

INTRODUÇÃO

Quando uma pessoa resolve realizar uma pesquisa em um curso de pós-graduação, surge, primeiramente, o desafio de decidir o tema da pesquisa que será desenvolvida. Geralmente, a escolha deve levar em consideração a pertinência da temática e a sua relação com o pesquisador e/ou a pesquisadora. No meu caso, além desses aspectos, considerei a importância do tema para a minha vida, mas, sobretudo, qual seria a função social da minha pesquisa, ou seja, queria empreender um estudo que pudesse me auxiliar como professora-pesquisadora e que também contribuísse para a vida das pessoas e para o trabalho de meus colegas de profissão.

Desse modo, entendi que investigar a formação inicial de professores de italiano no Brasil[2] seria um caminho para compreendê-la, (re)pensá-la e discuti-la. Pensar na formação docente significa pensar em projeto de país, visto que essa engloba tanto os professores formadores, os futuros docentes e, em especial, os aprendizes de diferentes contextos educacionais. Para tanto, concentrei-me naquilo que considero o ponto de partida para uma formação sólida: o currículo escrito, o qual, segundo Goodson, (2013, p. 21)

1 Doutora em Língua e Cultura e professora adjunta de Língua e Literatura Italianas da Universidade Federal da Bahia. E-mail: cristiane.landulfo@ufba.br.

2 Sou graduada em Letras – Licenciatura em Língua Italiana e em Pedagogia, bem como leciono italiano há cerca de doze anos. Por essa razão, não pude me eximir de investigar a formação inicial de professores de italiano no Brasil.

"nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização", ainda que este não retrate verdadeiramente a realidade em uma sala de aula.

Essa escolha me fez entender que a minha contribuição social seria possível, já que olhar para o currículo dos cursos de Licenciaturas em língua italiana (doravante LI), reconhecendo, naturalmente, os aspectos bem sucedidos, mas, principalmente, os problemáticos, me possibilitaria sugerir caminhos alternativos para o futuro, no qual, o termo 'formação' poderia significar um projeto que engloba muitos e diferentes saberes.

Este artigo, portanto, tem o objetivo de refletir sobre os dados gerados a partir de um estudo que buscou responder a vários questionamentos, a saber: 1) De que saberes os professores de italiano precisam para atuarem em diferentes contextos educacionais, em especial, no ensino básico? 2) De que saberes os professores de italiano precisam para atuarem em um mundo no qual as mudanças sociopolíticas estão cada vez mais acentuadas? 3) Quais são os saberes necessários para formar professores capazes de atuar em diferentes contextos educacionais e de se posicionarem, de forma crítica, diante dos acontecimentos do nosso mundo real, ainda que alguns prefiram permanecer alheios? 4) De que modo as disciplinas dos cursos de Licenciaturas em LI das universidades públicas investigadas dialogam com a perspectiva intercultural?

Para tanto, investiguei as grades curriculares, as ementas e os programas curriculares de alguns cursos de Licenciaturas em LI encarregados de formar professores de italiano no Brasil, visando averiguar se a composição curricular desses cursos possibilita uma formação docente crítica e reflexiva em conformidade com a perspectiva intercultural. Para este estudo, foram escolhidas, a partir de critérios previamente estabelecidos, seis universidade brasileiras públicas. Convém ressaltar que este estudo se enquadra em uma pesquisa documental de cunho interpretativista, a

qual conforme Gil (2002, p. 43) "vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas [...]", que serão estudados e analisados de forma minuciosa. Este trabalho foi dividido em dois momentos: geração e análise de dados. O primeiro momento foi destinado à obtenção dos documentos, e o segundo consistiu na análise minuciosa dos dados.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS ENVEREDADOS

Saviani (2009) atesta que as proposições para a formação de professores em nosso país aportam após a Independência do Brasil, mais precisamente, no início da instrução pública. O referido autor compreende a formação de professores brasileiros em um esquema de cinco períodos:

> 1. **Ensaios intermitentes de formação de professores** (1827-1890). Esse período se **inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras**, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
>
> 2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais** (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
>
> 3. **Organização dos Institutos de Educação** (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
>
> 4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais** (1939-1971).
>
> 5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério** (1971-1996).
>
> 6. **Advento dos Institutos Superiores de Educação**, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144, grifos meus).

Com a publicação do Ato Adicional de 1834, que imputou a responsabilidade da instrução primária às províncias brasileiras e se fundava no

modelo europeu da Escola Normal de Paris, a formação dos professores no Brasil passou a ser responsabilidade das Escolas Normais, cujo currículo era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de Primeiras Letras. Na prática, o professor aprendia apenas aquilo que deveria ensinar aos estudantes, sem que fosse dada alguma atenção aos conteúdos didático-pedagógicos.

Décadas depois, Anísio Teixeira reelaborou a Escola Normal sob o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, transformando-a em Escola de Professores. É importante informar que as disciplinas iniciais do currículo apresentado por Anísio Teixeira indicam um novo caminho, já que esse contempla disciplinas como Psicologia Educacional, História da Educação e Introdução ao Ensino, as quais são fontes de saber que possibilitam ao professor maior compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Seguindo o novo modelo das Escolas Normais, os Institutos de Educação regulados pela concepção da Escola Nova[3] e "pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico" (SAVIANI, 2009, p. 145), tornaram-se a base dos estudos superiores de educação ao serem promovidos ao *status* de nível universitário. Assim, a Universidade de São Paulo (USP) foi criada a partir do decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, no qual se instituía a Faculdade de Filosofia, dividida em três seções: a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras. Essa última dividia-se em duas subseções: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras (FIORIN, 2006).

> Da forma como foi idealizada, a FFLCH seria o núcleo central da universidade dedicando-se à pesquisa, utilizando-se, para tanto, das formas mais adiantadas de ciência existentes à época. Já os trabalhos considerados práticos ficariam a cargo das escolas profissionais, e as disciplinas para formação de

3 A proposta da Escola Nova determinava que todos os professores deveriam ter formação universitária.

> professores seriam ministradas pelos institutos de educação (SCHWARTZMAN, 2001, apud FREITAS E MACHADO, 2013).

Segundo Fiorin (2006), os cursos de Línguas Estrangeiras (LE) desse período visavam a um estudo muito mais voltado para o mundo da reflexão poética do que para a descrição linguística. Por exemplo, Francesco Piccolo, o primeiro professor de Italiano da USP, buscou dar, em seu primeiro programa de curso, uma visão geral da Literatura Italiana, trabalhando com a explicação dos seguintes textos: o "Purgatório" de Dante Alighieri; a lírica de Angelo Polziano e Lorenzo de Medici; e alguns cantos do *Orlando Furioso*, de Ariosto. Pouco depois, em 1937, o poeta Giuseppe Ungaretti assumiu a cadeira de Língua e Literatura Italiana e dedicou parte do seu programa à Literatura, em especial, à poesia pré-dantesca e à *Divina Comédia*, com ênfase no estudo do "Inferno", ou seja, é possível verificar, também, que, na pesquisa realizada por Fiorin (2006), não há nenhuma menção às disciplinas específicas voltadas para a docência do futuro professor de LI. Como é possível verificar no trecho acima apresentado, as disciplinas para formação de professores seriam ministradas pelos institutos de educação. Naquele momento, não se pensava em educação linguística.

O fato é que o modelo de ensino para a formação de professores, durante muito tempo, ficou conhecido popularmente como "esquema 3+1", adotado tanto nos cursos de Licenciatura como nos de Pedagogia. Há, pelo menos, duas críticas contra esse modelo: o divórcio entre teoria e prática na preparação profissional e a preferência pela formação teórica em detrimento da prática.

Na década de 1990, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases para a educação no Brasil, a LDB, (9.394/96). Após a referida lei, os Institutos Superiores de Educação despontam como instituições de nível superior que oferecem uma formação de curta duração para os professores ativos sem titulação universitária no ensino básico. Segundo Saviani (2009), apesar da nova LDB não corresponder às expectativas daqueles que aspiravam

por mudanças após o regime militar, promoveu, de certo modo, algumas transformações.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) foram promulgadas, e, posteriormente, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

> Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.
>
> Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
> I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II – **o acolhimento e o trato da diversidade**;
> III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV – **o aprimoramento em práticas investigativas**;
> V – **a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares**;
> VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
> VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, grifos meus).

Já nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, publicadas mais recentemente, em 2015, é possível verificar uma proposição mais aprofundada sobre a responsabilidade da formação docente. Segundo essas diretrizes, o(a) professor(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto(a) a:

> I – atuar com ética e compromisso **com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária**;
> II – **compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica** a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> III – **trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos** em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
> IV – **dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino**, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> V – **relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação**, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
> VI – **promover e facilitar relações de cooperação** entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
> VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
> VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, grifos meus).

Essas pautas já confirmam uma nova visão sobre a formação profissional docente, que contempla os mais variados saberes, já não hierarquicamente apresentados, e, sim, de forma complementar e interligada. Existe uma preocupação, seja com os conteúdos pedagógicos, seja com as questões e problemas socioculturais, tais como: a exclusão social e econômica, a diversidade sexual, étnica e cultural etc. Essas diretrizes mostram conformidade com inúmeras propostas formuladas por vários estudiosos

de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles: Santos (2001), Mendes (2004, 2007, 2008), Fleuri (2005), Siqueira (2008), Aguado (2008), Paraquett (2010), Candau (2012), Matos (2014) e Scheyerl (2012).

Mendes (2007) salienta que o magistério em geral e, particularmente, o ensino de LE somente será possível se repensarmos a formação dos professores para que esses possam, de fato, atuar em diferentes espaços educacionais e desconstruir os discursos marginalizantes, estigmatizantes, discriminatórios e hierarquizantes de todo e qualquer ser humano. Assim sendo, diversos autores da Linguística Aplicada (LA) apontam a interculturalidade como ponto central para o ensino de LE. É, exatamente, da interculturalidade que tratará a próxima seção.

2. AFINAL, POR QUE O FAZER INTERCULTURAL?

O conceito de interculturalidade vem sendo discutido por diferentes áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Linguística Aplicada, a Comunicação, dentre outras. Em consequência disso, há inúmeras definições e visões em torno desse conceito. Fala-se em "didática crítica intercultural" (CANDAU, 2012), "comunicação intercultural" (PAVAN, 2007, 2010), "pedagogia intercultural" (SIQUEIRA, 2008; DEMETRIO; FAVARO, 2001), "educação intercultural" (DI CARLO, 1994; WALSH, 2009), "abordagem intercultural" (MENDES, 2004, PARAQUETT, 2010), e "perspectiva intercultural" (SCHERYERL et al., 2014) etc.

A príncipio, é importante fazer referência ao prefixo "*inter-*", visto que esse revela um processo concentrado na troca, na reciprocidade e no respeito entre os diferentes grupos socioculturais. Isso quer dizer que, se estivermos empenhados a promover a interculturalidade, conforme esclarece Paraquett (2010, p. 145), devemos "juntar todos em um mesmo lugar, dando-lhes as mesmas oportunidades e provocando a interdependência entre os diferentes grupos".

Candau (2012), citando Catherine Walsh, professora da Universidade Andina Simon Bolívar, declara que existem três perspectivas sobre interculturalidade. A primeira dessas, conhecida como interculturalidade relacional, faz referência, fundamentalmente, ao contato e ao intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, tradições e valores culturais distintos. Esse contato tende a ser menos conflitante e assimétrico. Já a segunda, denominada interculturalismo funcional, considera que a interculturalidade seja orientada a reconhecer a diversidade e as diferença culturais e a diminuir as tensões provocadas por elas, sem, todavia, buscar a transformação da estrutura social vigente. Finalmente, a terceira perspectiva, chamada de interculturalidade crítica, com a qual este trabalho se identifica, propõe:

> [...] **questionar as diferenças e desigualdades** construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosos entre outros. Parte-se da afirmação de que a **interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais**, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, p. 127, grifos meus).

A partir dessa posição, a interculturalidade deve ser percebida como um instrumento, um processo ou um projeto construído pelas pessoas e para as pessoas. Aponta e requer a transformação de estruturas, instituições e relações sociais. Para tanto, se pretendemos construir uma sociedade menos preconceituosa, mais justa e igualitária (em que as oportunidades sejam, realmente, para todos e todas, e não apenas para os tradicionais e, historicamente, detentores do poder), a interculturalidade, conforme declara Walsh (2005), deverá ser compreendida como um verbo de ação, e não como um substantivo.

Tendo isso em vista, é necessário contemplarmos teorias e práticas pedagógicas que "fujam do conhecido esquema de tratar cultura como um conjunto de conteúdos informativos e exóticos" (MENDES, 2007, p. 119) e, naturalmente, revogar a ideia de língua como um conjunto de estruturas sem nenhuma relação com as questões sociais. Ou seja, deve-se suplantar o entendimento de língua como estrutura ou como algo abstrato e entendê-la como cultura ou "entidade viva".

É indispensável, portanto, (re)pensarmos a formação docente sob uma perspectiva intercultural, visto que os educadores têm o dever de não reproduzir discursos cristalizados, formuláticos ou preconceituosos, e, sim, pautarem discussões em sala de aula a partir de temáticas questionadoras das relações de poder, das hegemonias, da subordinação e da discriminação. Conforme destaca Matos (2014), é urgente que os cursos de graduação em Letras com habilitação em LE, repensem e reformulem os planos político-pedagógicos

> de maneira que a perspectiva intercultural estivesse presente em suas disciplinas e respectivas ementas. Acredito que é na formação inicial que se deva refletir e teorizar sobre estas questões, pois, se o próprio professor possui estereótipos relacionados à língua/cultura, como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um verdadeiro diálogo intercultural? A resposta está no tipo de formação que terá esse professor (MATOS, 2014, p. 111).

As palavras de Matos (2014) reforçam o papel do professor licenciado em Letras – LE: lecionar no ensino básico, onde diversas crianças e adolescentes entram em contato com os diversos discursos que discriminam e marginalizam, em sua maioria, o pobre, o negro, o homossexual, o índio, o imigrante. Logo, somente um professor que atua a partir de uma perspectiva intercultural poderá refrear as forças opressoras invocadas por esses discursos. Como bem elucida Candau (2012, p. 51),

> somente assumindo de modo consciente e crítico os processos de hibridização cultural presentes na sociedade brasileira e favorecendo o diálogo intercultural, seremos capazes de promover processos educacionais que articulem igualdade e diferença, universalismo e relativismo e globalização e pluralidade cultural, no nosso contexto.

Nessa mesma linha, as palavras de Santos (2011) evidenciam que o fazer intercultural propõe medidas concretas e mudanças de posturas que viabilizem a construção de um mundo menos injusto e mais equânime, a saber:

> a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro' **para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural.** Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. **A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade** (SANTOS, 2011, *apud* CANDAU, 2012, p. 51, grifos meus).

Por fim, um professor que se fundamenta pela interculturalidade poderá formar cidadãos capazes de refutar as falas daqueles que oprimem, marginalizam e discriminam. Mas será que já estamos nesse caminho?

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERCULTURAIS DE LÍNGUA ITALIANA: UM CAMINHO?

Jordan, Castellà y Pinto (2001), citados por Aguado (2008), declaram que a formação docente demanda outros campos básicos para uma formação intercultural de professores, como a elucidação acerca das noções da teoria intercultural, quais sejam: cultura, identidade cultural, integração, etnocentrismo, relativismo conhecimentos das culturas diferentes,

competência pedagógica para ensinar alunos de grupos minoritários em classes multiculturais etc.

No entanto, várias pesquisas assinaladas por Aguado (2008) comprovaram que a inclusão desses temas no currículo ainda é opcional. Nesse sentido, a autora afirma que a introdução desse enfoque depende da autoridade responsável pelo currículo e pela política educativa em seu conjunto. No Brasil, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015) dizem, em seu artigo 5º, inciso VIII, o seguinte:

> Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...]
>
> VIII – à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015, p. 6).

Desse modo, o professor brasileiro, cuja formação será "pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente" (BRASIL, 2015, p. 6), deverá, dentre outros aspectos, estar apto para "atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária", identificando questões de problemas socioculturais e demonstrando a consciência da diversidade. Essas proposições dialogam com as mesmas asserções defendidas pela perspectiva intercultural.

Assim, com o propósito de avaliar se a perspectiva intercultural está presente nos cursos de Licenciatura em LI selecionados para esta investigação, foi realizada a análise do *corpus* à luz do referencial teórico e metodológico. Para tanto, após a leitura de todos os documentos, segui critérios

de agrupamento das disciplinas que resultaram nas seguintes categorias: disciplinas da aprendizagem básica do italiano; disciplinas de 'cultura'; disciplinas de Linguística Aplicada; disciplinas de Literatura.

As "disciplinas da aprendizagem básica do italiano" são todas aquelas de caráter obrigatório voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – em língua italiana, além das disciplinas, obrigatórias ou optativas, que visam desenvolver apenas uma dessas habilidades. As disciplinas incluídas na categoria "disciplinas de cultura" são assim denominadas porque os seus títulos contêm o termo "cultura". O mesmo critério foi seguido para o agrupamento das disciplinas de Literatura. Por sua vez, as disciplinas de Linguística Aplicada são aquelas que assim já se intitulam, bem como as que fazem, em seus títulos, referência ao material didático, ao ensino-aprendizagem da LI, à metodologia do ensino do italiano e ao estágio.

As ementas das chamadas disciplinas "Laboratórios de Práticas Pedagógicas" da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) trazem, em suas descrições, a preocupação em levar para o curso de formação de professores questões relativas a grupos culturais que sempre foram postos à margem da sociedade, tais como: o rap, o funk e o hip hop, bem como o debate acerca das relações de poder. Isso evidencia uma prática pedagógica que buscar desfazer um ensino tradicionalmente monocultural, compartilhando, desse modo, os ideais defendidos pela perspectiva intercultural. Os fragmentos abaixo comprovam essa afirmação:

> Discussão sobre o trabalho escolar com textos não canônicos. Pesquisa do lugar cultural de modalidades literárias não valorizadas pelos parâmetros da alta cultura, destacando-se e reavaliando-se aspectos culturais presentes na história e nas práticas de leitura e escrita dos alunos da escola básica. Rap, funk, hip hop, hipertexto, literatura de testemunho, cordel, literatura gay, negra e de grupos culturais diversos (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS LITERÁRIOS NÃO CANÔNICOS, UFES, 2008).

> Práticas de pesquisa acerca do estatuto social, cultural e antropológico dos diversos gêneros e manifestações do literário, em perspectiva histórica, levando em consideração as hierarquias historicamente estabelecidas entre os campos de saber e lugares de poder instituídos pelas sociedades ocidentais: as ciências naturais e humanas, o discurso da técnica e do capital etc. O campo discursivo da Literatura e seu lugar na sociedade contemporânea (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: ABORDAGENS TRANSDISCIPLINARES DO TEXTO LITERÁRIO, UFES, 2008).

Na USP, as descrições das ementas das disciplinas de aprendizagem básica do italiano também sugerem uma aproximação com a perspectiva intercultural, uma vez que são explicitadas as questões identitárias e sociais relacionadas à aprendizagem da língua e a relação intrínseca entre língua e cultura. Ademais, é importante destacar que, nos documentos do curso de graduação em LI dessa universidade, há sempre uma relação dos objetivos das disciplinas com a formação docente. Isso revela uma nítida preocupação com um ensino voltado para um futuro professor de italiano.

> **Esta disciplina visa a que o aluno entre em contato com a língua italiana, considerando-a não como uma mera sequência de palavras ou frases, mas como discurso com suas regras de organização.** Espera-se que, desde o início, o aluno desenvolva a habilidade de comunicação na língua estrangeira durante interações em sala de aula e que também participe de situações virtuais de comunicação real na língua italiana. Os fatos gramaticais serão, portanto, vistos em sua funcionalidade discursiva para que **o aluno possa perceber os mecanismos da língua e seus efeitos de sentidos e, a partir disso, construir seu espaço linguístico-discursivo e iniciar seu percurso de formação como professor, especialista e pesquisador** [...] (LÍNGUA ITALIANA I, USP, 2015, grifos meus).

> O objetivo desta disciplina é oferecer condições para que o aluno continue desenvolvendo a competência linguístico-comunicativa em italiano **e que se torne capaz de analisar registros, variações regionais e o papel social e identitário dos dialetos na Itália contemporânea**. Para tal fim, espera-

> se que o aluno tenha oportunidades de explorar os recursos tecnológicos, disponibilizados pela interconexão mundial de computadores, **para ampliar** não apenas **o seu universo linguístico e cultural**, mas também o repertório de estratégias de ensino e de aprendizagem de italiano como língua estrangeira. **O contato com a variada gama de insumos linguísticos, presentes nos meios de comunicação digital, contribuirá para o refinamento da proficiência oral e escrita em língua italiana, instrumental essencial à prática como professor ou pesquisador** [...] (LÍNGUA ITALIANA V, USP, 2015, grifos meus).

Diferentemente das outras universidades, na Universidade Federal do Ceará (UFC), compreendo que a perspectiva intercultural subjaz à maior parte das disciplinas do curso de Licencitaura em LI. Por exemplo, nos próprios títulos das disciplinas de aprendizagem básica do italiano é clara a percepção da indissociabilidade entre língua e cultura, ideia defendida por todos os estudiosos que postulam o ensino de línguas a partir da perspectiva intercultural, conforme explicitam os excertos abaixo:

> Introdução às situações prático-discursivas da língua italiana mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível elementar para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, **sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua** (ITALIANO I: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifos meus).

> Estudo das situações prático-discursivas da língua italiana, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, **sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua** (ITALIANO III: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifos meus).

> Estudo de situações prático-discursivas da língua italiana, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase nos **aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua** e ampliação da investigação de diferentes

> gêneros textuais (ITALIANO V: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifos meus).
>
> Estudo de especificidades e escolhas de natureza linguística, **com ênfase nos aspectos históricos, geográficos, sociopolíticos e culturais relativos às comunidades falantes de língua Italiana** (ITALIANO VIII: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifos meus).

Como visto, existe uma preocupação em afirmar que o propósito das disciplinas é sensibilizar o aluno, futuro professor de italiano, para os aspectos socioculturais e interculturais. Com isso, é evidente a percepção de que o agir intercultural não constitui um método de ensino assimilável, mas uma ação que principia pela sensibilização diante da diversidade sociocultural da nossa sociedade. Ademais, a ênfase nas diversas comunidades falantes de LI enfatiza a importância de olharmos para outros lugares, e não somente para a Itália. É importante lembrar que o fazer intercultural também significa oportunizar os mesmos espaços aos diferentes.

Apesar de algumas disciplinas dialogarem com a perspectiva intercultural, essa ainda não é uma realidade na maior parte dos cursos de Licenciatura em LI no Brasil. Então, eis que fica a pergunta: quais caminhos devemos seguir? Concluo, portanto, refletindo sobre o que devemos fazer para (re)pensar a formação do professor de italiano no Brasil à luz da perspectiva intercultural.

4. QUAIS CAMINHOS SEGUIREMOS?

Conceber o currículo dos cursos de Licenciatura significa compreender que estamos falando de futuros professores que deverão atuar em diferentes contextos educacionais, especialmente, para atuarem no 5º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio, conforme o artigo 62º da LDB e conforme os artigos 9º e 10º das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior. Assim sendo, esses docentes não podem ir para as suas salas de aula legitimando poderes he-

gemônicos e negligenciando aqueles que, historicamente, sempre foram marginalizados, discriminados e injustiçados. Conforme Candau (2000, p. 51), "a perspectiva intercultural não pode continuar a ser reduzida a algumas disciplinas, situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, muito menos focalizar sua atenção em determinados grupos sociais". Pelo contrário, a perspectiva intercultural deve balizar o currículo, em todas as suas dimensões, pois, somente assim, será possível descolonizá-lo, sobretudo porque currículo é identidade e espaço de poder.

No caso específico dos professores de línguas, é indispensável que se compreenda terminantemente que a língua traduz as mais diferentes formas de pensar e ver o mundo e que, por isso, não pode ser dissociada da cultura, que, por sua vez, deve ser compreendida como um complexo sistema de significados interpretáveis, e não como uma "lata em conserva" ou algo fixo e imutável. Um ensino realizado a partir da perspectiva intercultural propõe, exatamente, uma docência voltada para todos os grupos socioculturais, e não somente aos tradicionalmente privilegiados ou aos "grandes vultos" e às "altas culturas".

Defendo que, enquanto a perspectiva intercultural não for, de fato, compreendida como uma ferramenta, um processo ou um projeto construído pelas pessoas e para as pessoas, não teremos uma sociedade mais equânime. A realidade social apenas mudará quando começarmos a mudar o nosso modo de produção e de transmissão de conhecimento, e, por conseguinte, nossa formação de professores de línguas estrangeiras.

Enfim, é preciso começarmos a formar professores de línguas que sejam mais abertos e que, em lugar de apenas "tolerar diferenças, desejem receber o outro, o diferente, o estrangeiro" (MENDES, 2007, p. 138). Somente assim, poderemos ter professores críticos, reflexivos e conscientes do papel que devem exercer como educadores, capazes de promover o diálogo entre as mais diferentes culturas e de preparar os seus alunos para se tornarem cidadãos do mundo em vez de meros falantes de uma LE.

REFERÊNCIAS

AGUADO, T. *Guía INTER*. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección entre manos, nº 1, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio.* Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura* (2010). Disponível em: http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf. Acesso em: 04 fev. 2015.

CANDAU, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática Crítica intercultural*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática Crítica intercultural*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. F. *Currículo*: teoria e história. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

LANDULFO, C. M. C. L. S. *Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil*: constatações e reflexões. 2016. 340 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MATOS, D. C. V. S. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contextos sociocultural/brasileiro*. 2014. 288 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MENDES. E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entre-culturas' . In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.) *Linguística aplicada*: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. (Orgs.). *Saberes em português*: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de español para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). *Coleção Explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

SAVIANI, D. *Formação de professores*: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

_____; BARROS, K; SANTOS, D. O. E. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. In: *Estudos Linguísticos e Literários*, nº 50, jul. – dez. 2014. Salvador: Universidade Federal da Bahia. p. 145-174

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional*: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 358 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm. Acesso em: 09 nov. 2011.

WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú. Dirección Nacional de Educación Bilingüe. Perú, 2005.

O ENSINO DE ITALIANO NO ESPÍRITO SANTO: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

Igor Porsette[1]
Janine Cestaro[2]

INTRODUÇÃO

Conforme sítio oficial do governo do Espírito Santo, um dos traços mais marcantes desse Estado é a sua formação múltipla, multifacetada, originada pelas inúmeras etnias que se encontram na base de sua história e de sua configuração.

Essa configuração pode ser constatada, de modo especial, no interior, onde um desenho particular mostra a preservação das marcas identitárias dos povos europeus (italianos, alemães, pomeranos, suíços, holandeses, luxemburgueses, franceses) que, no final do século XIX, chegaram às terras capixabas para recomeçar suas vidas.

Essas marcas de identidade, afirmação e pertencimento a uma população europeia são visíveis tanto no aspecto linguístico quanto no cultural (gastronomia, festas típicas, modos de vida), conforme atesta Peres em seu artigo[3] sobre contato linguístico no Espírito Santo.

---

1 Doutorando em Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras Neolatinas pela mesma universidade. Professor efetivo da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: igor.porsette@ufes.br.

2 Graduada em Letras Português-Italiano pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Assessora de italiano do Núcleo de Línguas da UFES. E-mail: janinecestaro@gmail.com.

3 PERES, E. P. *A análise da vitalidade do vêneto em uma comunidade de imigrantes no Espírito Santo*. Revista (Con)Textos Linguísticos. V.5 nº 5 (2011). Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5180/3876>. Acesso em: 07 mar. 2019.

Considerando essa relação histórica, o estudo da língua italiana tem se mostrado como um dos elementos de grande interesse, por parte dos capixabas, em relação ao *Bel Paese*. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar um panorama histórico sobre o ensino de italiano no Estado, mais especificamente, na esfera pública, ou seja, a oferta do idioma em escolas municipais, estaduais, universidades, centros de idiomas, bem como em projetos pontuais ofertados à comunidade em geral.

Para o início de nossa reflexão, faz-se necessária uma justificativa acerca da ligação entre o Espírito Santo e a Itália. No século XIX, um complexo processo político, permeado por uma série de transformações econômicas, sociais e culturais, conhecido como *Risorgimento*, levou a Itália de um secular fracionamento político à unificação, em 1861.

Antes mesmo de concluída a unificação, uma série de acontecimentos gerados pela modernização do país, como a extinção das alfândegas regionais, o baixo custo dos produtos industrializados e o desenvolvimento das comunicações causaram sérios prejuízos à produção artesanal, atingindo os pequenos agricultores, que complementavam as suas rendas com o artesanato familiar ou o trabalho em indústrias artesanais existentes no campo.

Dessa forma, em fins do século XIX, a população italiana, que, em sua maioria, era rural, tinha dificuldade de sobreviver tanto no campo quanto nas cidades para as quais se deslocava em busca de trabalho. A emigração passou, então, a ser estimulada pelo próprio governo, a fim de garantir a sobrevivência dessas famílias.

A imigração subvencionada, que se caracteriza pelo pagamento de ajuda em dinheiro para as passagens, para o primeiro alojamento e para o primeiro trabalho, favoreceu a emigração de cerca de sete milhões de italianos entre os anos de 1860 e 1920[4].

4 BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil 500 anos. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/italianos/razoes-da-emigracao-italiana.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

O incentivo dos governos italiano e brasileiro e o momento histórico vivido pelo Brasil contribuíram para a chegada de muitos desses italianos ao país, a partir de 1870. O Brasil tinha necessidade de mão de obra livre e qualificada para o trabalho nas lavouras de café, uma vez que se tornava insustentável a escravidão dos negros e crescia, cada vez mais, a pressão dos grupos abolicionistas e republicanos. Com a efetivação da abolição da escravatura em 1888, o país abriu de vez as portas para a entrada dos imigrantes europeus, favorecendo a chegada dos italianos.

De acordo com a pesquisa *Gli italiani in Brasile*, elaborada pelo Ministério das Relações Internacionais da Itália, a importância do grupo italiano, no contexto do movimento migratório europeu, possui duas diferentes razões:

> · O primeiro motivo é de natureza quantitativa. Entre 1870 e 1920, ápice do longo período conhecido como "grande imigração", os italianos representam 42% do número total de imigrantes que entraram no Brasil, ou seja, 1,4 milhão de italianos em 3,3 milhões de imigrantes.
>
> · O segundo motivo é de natureza qualitativa. O italiano incorporou as duas condições de imigrantes mais favorecidas pelas autoridades públicas, intelectuais e empresas privadas: as semelhanças da língua, da religião e dos costumes facilitaram o acolhimento de imigrantes italianos em vez de alemães ou japoneses. Além disso, o imigrante italiano era, pelo menos na imaginação brasileira, mais adequado ao ideal de "branqueamento"; da população local, uma condição considerada necessária para tornar o Brasil "civilizado". (PROJETO ITENETS, 2008, p. 4, tradução nossa[5]).

5 No original: il primo motivo è d'ordine quantitativo. Tra il 1870 e il 1920, apice del lungo periodo chiamato "grande immigrazione", gli italiani sono il 42% del totale d'immigrati entrati in Brasile, cioè 1,4 milioni d'italiani su 3,3 milioni d'immigrati; il secondo motivo è d'ordine qualitativo. L'italiano ha incarnato le due condizioni d'immigrato più apprezzate dalle autorità pubbliche, dagli intellettuali e dagli impresari privati: le affinità di lingua, religione e costumi hanno facilitato l'assimilazione dell'immigrato italiano più che del tedesco o del giapponese. Inoltre, l'immigrato italiano era, almeno nell'immaginario brasiliano, più idoneo per realizzare l'ideale di "sbiancamento" della popolazione locale, condizione questa considerata necessaria per rendere più "civilizzato"

Seguindo essas duas motivações para a imigração, os italianos que chegaram ao Brasil, partiram para o Espírito Santo, um cenário considerado promissoramente propício, a fim de criar vínculos e construir uma vida com perspectivas diferentes daquelas deixadas em seu país de origem.

1. A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO ESPÍRITO SANTO

A imigração no Estado do Espírito Santo teve início em 1812, conforme nos atesta o Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), com a fundação da Colônia de Santo Agostinho, que é, atualmente, o município de Viana. Nesse período, os imigrantes eram açorianos que chegaram a nossas terras por meio de um empreendimento oficial de colonização agrícola criado pelo então governador Rubim. Em 1847, foi fundada a Colônia Imperial de Santa Isabel, localizada às margens do Rio Jucu, onde chegaram outros imigrantes de origem europeia, entre os quais, alemães da Renânia e sardos do então reino Sardo Piemontês (Itália). A partir de 1857, com a fundação da Colônia de Santa Leopoldina, existem registros da entrada de suíços e de pessoas provenientes da Província da Pomerânia (território sob o domínio do Império Prussiano), da Saxônia, de Baden, da Bavária, de Hesse, da Renânia, da Holanda, de Luxemburgo, da França e da Áustria, conforme nos comprova o Projeto Imigrantes – Espírito Santo[6].

Após a abolição da escravatura, com a sanção da Lei Áurea em 1888, ocorreu um crescimento significativo do número de imigrantes, uma vez que as levas de famílias eram direcionadas para fazendas com o objetivo de substituir a mão de obra escrava no cultivo de café. No que diz respeito à imigração italiana, o marco histórico foi a chegada do vapor *La Sofia* em

il Brasile. PROJETO ITENETs. Gli Italiani in Brasile. 2008 p. 4. Disponível em: <http://www.aclifai.it/userfiles/Gli_italiani_in_Brasile.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

6 Projeto Imigrantes – Espírito Santo. Disponível em: <http://www.ape.es.gov.br/imigrantes/html/historico.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

17 de fevereiro de 1874, com 388 famílias (FRANCESCHETTO, 2014[7]). O navio fazia parte da Expedição Tabachi, que, através da promessa de terras férteis e ouro, agenciou italianos para o trabalho nas lavouras. A expedição Tabachi deu início a uma epopeia emigratória dos italianos para o Brasil. Fugindo de uma Itália recém-unificada, com altas taxas demográficas, grande número de desempregados, fome e miséria, os italianos viram no Brasil o sonho de uma nova vida. De acordo com Carneiro (1950):

> [...] o Espírito Santo foi a Província imperial que recebeu a primeira remessa importante de emigrantes italianos, aquela que deu início ao que os historiadores redefiniram como o fluxo emigratório italiano em massa para o Brasil, que trouxe ao gigante sul-americano mais de 1,5 milhão de homens até 1940 (CARNEIRO, 1950 *apud* FRANCESCHETTO, 2014, p. 19[8]).

O resultado desse movimento migratório é ainda muito presente no Espírito Santo. De acordo com o prefácio do sociólogo Renzo M. Grosseli no livro *Italianos: Base de dados da imigração italiana no Espírito Santo nos séculos XIX e XX*, há trinta e seis mil nomes de imigrantes italianos registrados nos séculos XIX e XX. O autor argumenta, ainda, que:

> Foram realizados inúmeros e diversos cálculos a propósito, mas é um fato quase unanimemente aceito que o Estado da região Sudeste conte hoje com o maior percentual de população de ascendência italiana. Dispõe-se de resultados de pesquisas que indicam uma cifra ligeiramente inferior a 50% à população capixaba de ascendência italiana. Outras apontam 65%, contra, por exemplo, os 60% de Santa Catarina, menos de 40% do Paraná, 30% de São Paulo e 22% do Rio Grande do Sul. (GROSSELLI, 2014, p. 19 [9]).

7 FRANCESCHETTO, C. *Italianos*: base de dados da imigração italiana no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Organizado por Agostino Lazzaro. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014. p. 19.

8 FRANCESCHETTO, C. *Italianos*: base de dados da imigração italiana no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Organizado por Agostino Lazzaro. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014, p. 19

9 GROSSELLI, R. Prefácio 2. In: FRANCESCHETTO, C. Italianos: base de dados da imigração italiana no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Organizado por Agostino Lazzaro. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.

Embora o ponto de chegada desses imigrantes, a partir da Expedição Tabachi, tenha sido Santa Cruz (Aracruz), eles, depois, dispersaram-se, sobretudo pelo interior do Estado, onde fundaram colônias, como, por exemplo, em Santa Teresa, Castelo, Ibiraçu, Rio Novo, Alfredo Chaves, Nova Venécia, Venda Nova do Imigrante e Colatina.

Por esse motivo, a população do Espírito Santo tem um laço estreito com a cultura italiana, mantendo, inclusive, festas tradicionais como: o *Dia do Imigrante* (comemoração nacional no dia 21 de fevereiro); a *Festa do Imigrante*, em Santa Teresa; a *Festa da Polenta*, em Venda Nova; a *Festa Italiana* de Castelo, entre tantas outras. É interessante ressaltar que, em muitas cidades, a comunidade utiliza duas línguas distintas para uma mesma área geográfica, ou seja, há uma *diglossia*[10] entre a língua portuguesa e o *Talian*[11].

Um dado não menos importante, além das manifestações culturais, é o fato de que, atualmente, brasileiros descendentes de italianos e empresas italianas movimentam setores da economia capixaba, como é o caso da indústria de mármore e moveleira, a agricultura e o comércio de produtos artesanais como vinhos e queijos no Estado.

Embora as características da cultura italiana sejam muito fortes, ainda hoje, a língua italiana ocupa um lugar peculiar no Estado. Isso porque, em alguns municípios do interior, a língua trazida pelos imigrantes é utilizada pelas gerações mais antigas e esquecida pelas gerações mais jovens. Logo, essa realidade reflete diretamente na maneira como a população se interessa (ou não) pela língua de seus antepassados.

10 Entendemos diglossia tal qual propõe Ferguson ([1959] 1974) quando, num artigo de 1959, define-a como "a coexistência, em uma mesma comunidade, de duas formas linguísticas [batizadas] de 'variedade baixa' e 'variedade alta'" (apud CALVET, 2002, p. 59).

11 *Talià*n significa *italiano* nos dialetos da Itália setentrional (cf. BOERIO, 1856; RICCI, 1906 etc.) e é usado por grande parte da população acima de 60 anos de idade no ES.

2. O ENSINO DE ITALIANO NO ESPÍRITO SANTO

Após essa brevíssima contextualização sobre as marcas imigratórias no Espírito Santo, fica claro que o Estado tem uma ligação bastante estreita com a Itália, principalmente em relação às festividades e à gastronomia. Apesar disso, a questão linguística não usufrui dessa mesma popularidade. Com o objetivo de retratar essa discrepância, iremos, a seguir, apresentar um levantamento da situação do ensino de italiano no Estado dentro da esfera pública, seja na educação regular, seja por meio de projetos pontuais.

Em 1993, fundou-se a Associação de Língua e Cultura Italiana no Espírito Santo (ALCIES), uma entidade sem fins lucrativos cujos objetivos principais são difundir e promover a língua e a cultura italianas nesse Estado, sob a égide do artigo 636, do Decreto Legislativo italiano 297/94 (ex-lei 153/71), com vistas à promoção de cursos de língua e cultura italianas nos lugares onde existam filhos e descendentes de italianos. Assim, o principal mantenedor da ALCIES é o governo italiano, através do Ministério das Relações Exteriores da Itália e do Consulado Geral da Itália no Rio de Janeiro, de acordo com o sítio da associação.

Considerando o artigo 26, § 5 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que obriga-se, a partir do sexto ano, a inclusão de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição e levando em conta as reivindicações da população, em 2005, o então governador do Estado Paulo Hartung assinou um convênio de cooperação técnica com o Consulado Geral da Itália no Rio de Janeiro, para a implementação do Italiano como língua estrangeira moderna e/ou segunda língua, nos currículos das escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo.

É importante dizer que a ALCIES atuou e atua como apoio formativo para os professores que lecionam no interior do Estado e que não possuem a graduação em Letras (Italiano). Sem dúvida, temos de reconhecer

que, sem o esforço dessa associação, o italiano talvez tivesse sido esquecido, embora as marcas italianas estejam presentes nas cidades espírito-santenses.

3. ENSINO FUNDAMENTAL

Embora o acordo entre o governo do ES e o governo italiano tenha sido firmado em 2005, somente em 2009, a ALCIES conseguiu estabelecer acordo com as prefeituras de Domingos Martins, Vargem Alta e Nova Venécia para implementar o italiano na matriz curricular como disciplina obrigatória das escolas, conforme descreve o projeto das ações da ALCIES.

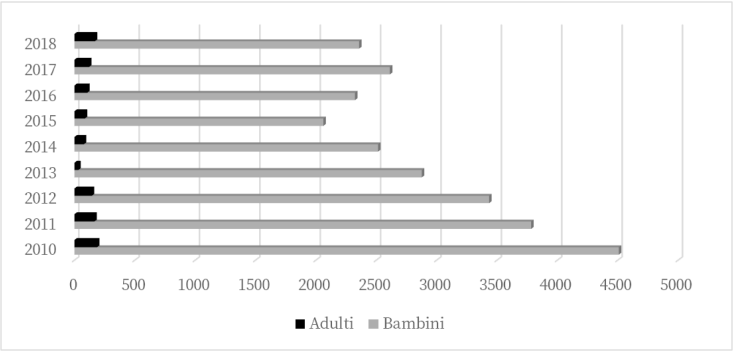
Posteriormente, em 2011, esse contrato estendeu-se, também, à Venda Nova do Imigrante. Indiretamente, esses acordos beneficiaram novas parcerias com as cidades de Vitória, Vila Velha, Alfredo Chaves, Cachoeiro do Itapemirim e Castelo.

No entanto, a partir de 2013, a situação do ensino de italiano no Estado mudou drasticamente. Devido à crise econômica italiana e aos consequentes cortes orçamentários, os municípios, aos poucos, deixaram de ofertar essa língua na matriz curricular, fazendo com que, atualmente, somente dois dos 78 municípios capixabas mantenham o italiano em suas escolas.

Ainda segundo dados da ALCIES, em Santa Teresa, seis escolas oferecem aulas de italiano, contemplando 2062 alunos. Já em Domingos Martins, dez escolas ofertam italiano a um total de 660 alunos (ALCIES, 2011, p. 1).

Podemos observar, no gráfico abaixo, a queda do número de alunos que estudam italiano no interior do Estado ao longo de oito anos. Em menos de uma década, o número caiu quase 50%, e isso se deve, principalmente, ao fato de que a sobrevivência do italiano na escola pública está diretamente ligada à política de governo local.

Gráfico 1 – Alunos de Italiano no interior do ES



Fonte: ALCIES.

Outro fator que pode dificultar o ensino de italiano na rede pública é a escassez de professores licenciados na área. Os profissionais o fazem como complementação da carga horária de seus concursos originais. Associado a isso, temos a inexistência de uma cadeira efetiva de docente no campo do italiano, o que torna toda a manutenção da língua fragilizada, já que a permanência (ou não) da disciplina acaba por ficar à deriva, de acordo com os anseios de cada gestão pública que assume a prefeitura das cidades.

Embora a entrada do italiano no interior do Espírito Santo seja mais presente, podemos observar algumas iniciativas na capital do Estado, como por exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciado em 2014. Dois professores do Departamento de Línguas e Letras (DLL) da UFES submeteram ao MEC um projeto interdisciplinar que conjugava língua portuguesa e língua italiana para alunos do Ensino Fundamental II. O projeto teve duração de dois anos e atuou na Escola Experimental da UFES, no contraturno, para os alunos do sexto ao nono anos. Dos vinte e dois bolsistas que atuaram no projeto, seis deles desenvolviam atividades linguístico-culturais ligadas à Itália.

Em 2016 e 2017, três professores de línguas estrangeiras (espanhol, inglês e italiano) do DLL coordenaram o projeto "Línguas e Culturas na Escola", que visou a promover uma sensibilização às línguas espanhola, inglesa e italiana e às suas respectivas culturas para crianças do Centro de Educação Infantil da UFES (CEI Criarte).

Buscou-se inserir as crianças em um universo globalizado, conectado, multicultural e plurilíngue, com vistas ao desenvolvimento linguístico-discursivo e à formação educacional de qualidade ao serem sensibilizadas para a diversidade linguística, étnica e cultural. As atividades foram desenvolvidas por licenciandos em Letras, acompanhados pelos supervisores relativos a cada língua na elaboração de atividades.

Além disso, o projeto almejou preencher uma lacuna existente quanto à abordagem do processo de aquisição de linguagem por parte do público infantil na formação dos graduandos em Letras da UFES, para que tivessem possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Ainda em relação ao Ensino Fundamental, desde 2017, essa instituição de Ensino Superior firmou convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) para que os estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas em Português-Espanhol, Português-Francês e Português-Italiano da UFES fossem realizados nas escolas de tempo integral de Vitória.

Essa parceria ajuda a fomentar uma regularidade de oferta de oficinas interdisciplinares, envolvendo a cultura italiana, de modo que o contato com a Itália (e com o italiano) esteja sempre presente para reforçar os laços familiares e de pertencimento a uma cultura que ajudou a construir o Espírito Santo.

4. ENSINO MÉDIO

Embora o italiano seja mais presente no interior, podemos observar algumas medidas para a sua inserção na escola também na grande Vitória. Em 2016, por meio do Programa Ensino Médio Inovador, do Governo Fe-

deral, a Escola Estadual Almirante Barroso oferecia, no contraturno, uma oficina de língua italiana (língua escolhida pela comunidade escolar). Os profissionais, contratados temporariamente, eram escolhidos pela escola onde atuariam e desenvolviam atividades descritas no projeto da instituição de ensino.

Outra ação envolvendo o italiano na escola pública foi o curso intitulado "Leitura plurilíngue na escola", que aconteceu em 2018. Trata-se de um curso de extensão cujo objetivo era fornecer aos alunos de Ensino Médio técnicas de leitura em língua estrangeira com o uso da abordagem da intercompreensão, de modo que, ao final, eles fossem capazes de compreender textos orais e escritos em espanhol, catalão, francês e italiano. Esse curso foi objeto de estudo de pesquisa de doutorado e aponta essa abordagem como uma possível alternativa para a entrada de línguas estrangeiras "não convencionais" na oferta da escola.

Mais recentemente, em 2019, propôs-se o "Ampliando horizontes: culturas de língua francesa e de língua italiana ao alcance dos alunos secundaristas", que é um projeto de extensão coordenado por uma professora de francês e um professor de italiano do Departamento de Línguas e Letras da UFES, com o objetivo de levar as culturas francesa e italiana a alunos do Ensino Médio, de modo a ampliar seus horizontes.

Nesse projeto, os alunos criam um programa semanal na rádio da escola em que serão inseridos elementos referentes aos países de línguas francesa e italiana por meio do viés literário, musical, artístico, cinematográfico e linguístico. Ao final de cada mês, os alunos aprofundam os temas tratados nos programas da rádio e constroem um jornal que fica exposto no mural principal da escola.

5. ENSINO SUPERIOR

Com o objetivo de suprir a falta de professores especializados em italiano, seja no interior, seja na grande Vitória, a UFES inaugurou, em 2013, sua primeira turma do curso presencial de Letras: licenciatura dupla em

Português-Italiano. O curso conta somente com dois professores concursados, o que dificulta a oferta anual de entrada pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU. Desse modo, são ofertadas 26 vagas para o curso presencial, bienalmente e sempre para o primeiro semestre, em alternância com a entrada do curso de Letras: licenciatura dupla em Português-Francês.

Além da graduação, desde 2017, a UFES conta com um aluno bolsista da graduação em Letras – Português-Italiano que oferece cursos de curta duração a toda a comunidade acadêmica, promovidos pelo Programa Idiomas sem Fronteiras.

Ainda na esfera do Ensino Superior, a referida instituição educacional inaugurou sua primeira turma do curso a distância de Letras – Italiano em 2018. Foram abertas 240 vagas distribuídas em 27 polos espalhados pelo interior do Espírito Santo. Esse curso foi idealizado, principalmente, a partir da necessidade de se ter profissionais graduados na área de italiano para atuar nos municípios em que havia a disciplina inserida na matriz curricular das escolas.

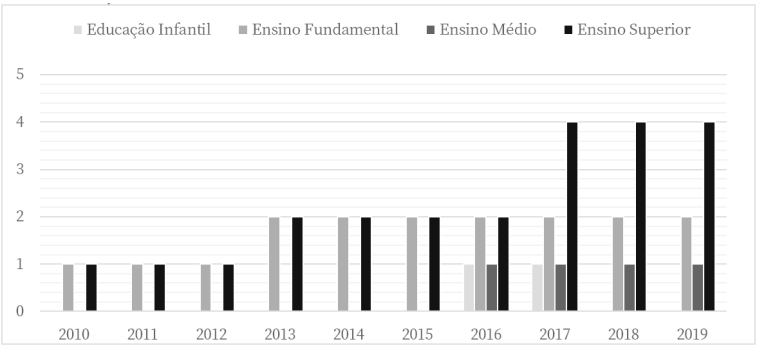
Além disso, o curso EaD daria maior mobilidade para o seu principal público-alvo, ou seja, os moradores do interior do Espírito Santo que tinham dificuldade de deslocamento de suas cidades para o campus de Goiabeiras (em Vitória), onde é oferecida a graduação presencial.

Vale ressaltar, ainda, que, o curso a distância é uma licenciatura exclusiva em italiano e atende não só àqueles que já atuam na área e não possuem diploma, como também aos interessados em resgatar e/ou manter a cultura italiana em suas comunidades.

6. AÇÕES ENVOLVENDO O ITALIANO

O gráfico a seguir demonstra, de maneira geral, as ações/iniciativas das instituições ou associações que apoiam e implementam projetos envolvendo o italiano na esfera pública desde 2010.

Gráfico 2 – Ações envolvendo o italiano nas esferas de ensino



Fonte: Levantamento feito pelos autores deste capítulo.

No gráfico acima, o item Ensino Fundamental indica as ações relativas ao Ensino Fundamental I e II. Após 2010, quando a ALCIES assinou o convênio com as prefeituras do interior, os três primeiros anos (até 2012) foram estáveis. Em 2013, a oferta de italiano nas escolas duplicou e mantém-se estável até hoje.

Já o Ensino Superior apresenta três momentos que merecem destaque: o primeiro, de 2010 a 2012, em que a UFES ofertava as disciplinas de italiano em caráter optativo; o segundo, entre 2013 e 2016, em que houve um aumento da demanda e da oferta da área por conta da abertura do curso presencial de Letras – Português-Italiano; e, por fim, o terceiro momento, de 2017 a 2019, quando houve uma duplicação de ações voltadas à italianística, em razão da abertura do curso EaD em Letras – Italiano e cursos do programa Idiomas sem Fronteiras.

A presença do italiano na Educação Infantil e no Ensino Médio iniciou-se em 2016, sendo que, nesse último, mantém-se estável até hoje, enquanto o projeto para as crianças não teve continuidade.

É notório o crescimento de ações que envolvem o italiano no Espírito Santo. A criação da ALCIES foi um marco importante para a implementa-

ção da língua italiana nas escolas do interior do Estado. Associado a isso, a UFES também teve sua contribuição quando ampliou a oferta de disciplinas de italianística de modo optativo, criou os cursos de Letras – Português-Italiano e Letras – Italiano (EaD) e fomentou projetos de extensão, além de fazer acordo com a Secretaria de Educação de Vitória e disponibilizar cursos gratuitos de curta duração para alunos com interesse em intercâmbio estudantil.

Com as duas graduações abertas, os professores têm mais chances de criar projetos extensionistas, podem desenvolver pesquisa científica na área e, aos poucos, inserir o italiano no cotidiano escolar também na grande Vitória.

É importante ressaltar que a parceria entre UFES e ALCIES deve ser sempre reforçada, a fim de que unam forças em prol de um único objetivo, que é a inserção do italiano nas escolas do ES. No entanto, a escassez de docentes da universidade, bem como o pouco fomento do governo italiano no repasse de verbas para a divulgação e a manutenção da cultura italiana no exterior vêm dificultando que ações mais contundentes sejam implementadas, ainda que essa instituição de Ensino Superior e essa associação estejam sempre em contato.

7. NÚCLEO DE LÍNGUAS (NL) DA UFES

O Núcleo de Línguas da UFES configura-se como um projeto "guarda-chuva" do Departamento de Línguas e Letras dessa instituição, o qual consiste em:

> um núcleo de trabalho, subordinado ao Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), e tem como meta promover atividades e serviços voltados para o ensino- aprendizagem de línguas, por meio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa e na perspectiva do plurilinguismo e da multiculturalidade, com o envolvimento dos cursos de graduação e pós-graduação da UFES (CEPE, Resolução39/2016).

Uma das ações de extensão do Núcleo se dá por meio do subprojeto intitulado "Cursos de Línguas", cujo escopo é ofertar à comunidade cursos de línguas estrangeiras. Esse subprojeto é aberto à comunidade, e os interessados devem pagar uma taxa semestral que sustenta as atividades do projeto. Os professores que ali atuam são contratados pelo regime de CLT e não possuem vínculo empregatício com a universidade.

Embora o NL seja um projeto sustentado por meio da prestação de serviços à comunidade, uma parte das vagas de todos os cursos de línguas destina-se a bolsistas. Cerca de 15% do total de vagas desses cursos são destinados a alunos da escola pública que, por meio de sorteio, têm a chance de estudar uma língua.

Nesse sentido, apesar de os dados do NL não estarem descritos nos gráficos, já que não se encaixa nos eixos apresentados (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), de certa forma, o projeto contribui para a divulgação da língua italiana ao permitir que alunos da escola pública tenham acesso a uma língua que, provavelmente, não teriam a oportunidade de estudar se não fosse pela bolsa de estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito do interesse público pelo fomento à área de italiano na UFES, bem como pela manutenção de um curso de formação de professores (Licenciatura) de língua italiana, é preciso dizer que a área de italianística da nossa universidade representa um imenso ganho para a comunidade capixaba, uma vez que a imigração italiana no Estado é um dos elementos mais marcantes da formação identitária do povo e da cultura locais. Desse modo, fomentar as pesquisas, o ensino e a promoção da língua e da cultura italianas na UFES visa a garantir o papel da universidade pública como *locus* privilegiado de formação humana e também para o mundo do trabalho.

No Estado do Espírito Santo como um todo, há grande apelo à língua italiana, justamente por questões históricas atreladas ao universo da italianística. Entretanto, a exígua quantidade de professores da UFES impede o atendimento da maioria das demandas que surgem, tanto internas à universidade (por exemplo, as parcerias solicitadas pela Secretaria de Relações Internacionais), quanto externas a essa instituição educacional (por exemplo, formação contínua para os professores da rede pública, em parceria com a ALCIES, para atuarem nos Centros de Línguas do Estado e nas escolas públicas do interior, onde a língua italiana faz parte da matriz curricular obrigatória). Da mesma forma, a ALCIES vem enfrentando o grave problema ligado à pouca mão de obra especializada tanto em Vitória quanto no interior do Estado.

É importante salientar que o *Istituto Italiano di Cultura* e a Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo reiteradamente têm nos procurado para estabelecer parcerias e acordos institucionais no intuito de promover o ensino de italiano na Educação Básica, além de promover formação contínua de professores e elaboração de material didático adequado ao público infantil e infanto-juvenil.

A UFES conta com somente dois professores, mas a área vem se esforçando para atender às expectativas da comunidade capixaba e do governo italiano, embora seja consenso que a ampliação de ações em mais escolas seria a verdadeira consumação do papel da universidade na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALCIES – Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo. *Projeto para implantação do ensino de língua e cultura italiana nas escolas públicas municipais de vitória*. Vitória, 2011.

BRASIL. Site do Governo do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.es.gov.br/EspiritoSanto/paginas/Diversidade_Cultural.aspx>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. *Projeto Imigrantes*. Histórico. Disponível em: <http://www.ape.es.gov.br/imigrantes/html/historico.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil 500 anos. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/italianos/razoes-da-emigracao-italiana.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BOERIO, G. *Dizionario del dialetto veneziano*. Venezia: Giunti, 1856.

CALVET, L. J. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2002.

CARNEIRO, J. F. *Imigração e colonização no Brasil*. Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Filosofia, Cadeira de Geografia do Brasil, Publicação Avulsa, 2, 1950.

FRANCESCHETTO, C. *Italianos*: base de dados da imigração italiana no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Organizado por Agostino Lazzaro. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.

GROSELLI, R. M. *Colônias Imperiais na terra do café*: camponeses trentinos (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008.

PERES, E. P. Os contatos entre os dialetos italianos e o português no Espírito Santo. In: BENEDUZI, L. F.; DADALTO, M. C. (Orgs.). *Mobilidade humana e circularidade de ideia*: diálogos entre a América Latina e a Europa. Veneza: Edizioni Ca' Foscari. Digital Publishing, 2017, v. 1, p. 17-28.

PROJETO ITENETs. *Gli Italiani in Brasile*. 2008. Disponível em: <http://www.aclifai.it/userfiles/Gli_italiani_in_Brasile.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

RICCI, V. *Vocabolario trentino-italiano*. Trento: Arnaldo Forni Editoria, 1904.

PERES, E. P. A análise da vitalidade do vêneto em uma comunidade de imigrantes no Espírito Santo. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. V. 5 nº 5 (2011). Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5180/3876>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ITALIANO À MODA BRASILEIRA, OU O DESAFIO DE LECIONAR LÍNGUA ITALIANA NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Luciana Nascimento de Almeida

INTRODUÇÃO

O objetivo primordial deste capítulo não é o de teorizar, diagnosticar ou identificar problemas ou soluções no ensino de língua italiana na rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é relatar o trabalho desenvolvido ao longo de uma década em uma escola da rede pública estadual.

A experiência aqui relatada acontece no Colégio Estadual Embaixador Raul Fernandes, localizado no Município de Niterói, onde, desde o ano de 2008, a língua italiana passou a ser oferecida como língua estrangeira obrigatória em turmas regulares do Ensino Fundamental e Médio.

1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ITALIANO NA ESCOLA REGULAR

Lecionar italiano em uma classe escolar, com cerca de 30 a 35 alunos por turma, é muito diferente de estar em um curso de línguas, onde lecionei por algum tempo; também é muito diferente da universidade – por dois anos, fui professora substituta de língua italiana da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A diferença principal está na motivação. Tanto os alunos de graduação quanto os que se matriculam em um curso de línguas buscam aprender italiano por escolha própria, ainda que in-

centivados pelos mais diversos motivos: ascendência italiana, gosto pela cultura, razões profissionais ou quaisquer outros interesses. Nesses casos, o professor conta com a colaboração de seus estudantes, que investem tempo e dinheiro na busca pela aprendizagem.

Já no ensino regular, na realidade de uma escola pública, a experiência mostra uma realidade muito diferente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegura o ensino de, ao menos, uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do Ensino Fundamental[1], ou seja, não é escolha dos alunos aprender uma nova língua. Trata-se de uma disciplina como qualquer outra, como português ou matemática.

É importante adicionar algumas informações que ajudam a compreender a situação em que o ensino da língua italiana está inserido. No concurso de 2008, foram oferecidas três vagas para professor de italiano no Estado do Rio de Janeiro: uma para o município do Rio de Janeiro, outra para o município de Niterói, e a terceira para uma cidade do norte fluminense. Eu fui aprovada no concurso cuja vaga era em Niterói, assumindo o cargo poucos dias após a homologação do concurso, alguns dias após o início do ano letivo. A escola para onde fui encaminhada e onde permaneço até hoje já contava com o ensino de inglês, francês e espanhol à época da minha chegada.

A diversidade de idiomas em uma unidade escolar é, sem dúvida, um ponto positivo, uma vez que os discentes têm a oportunidade de estudar diversas línguas estrangeiras ao longo de sua trajetória no Ensino Básico. Contudo, nos deparamos com um elemento complicador: devido à grade de disciplinas e dias de trabalho dos professores, nem sempre é possível que o docente permaneça com as mesmas turmas em que lecionou no ano anterior. Ensinar um idioma desconhecido pela quase totalidade dos

1 Na época em que passou a vigorar a LDB 9394/96, o ensino fundamental era dividido em oito séries. Hoje, porém, essas oito séries consistem em nove anos. Por isso, o que se chamava de quinta série antes é o que se chama de sexto ano atualmente.

alunos é uma tarefa desafiadora, mas que nos leva à busca de soluções e à descoberta de caminhos.

2. MATERIAL DIDÁTICO

O primeiro desafio ao iniciar as aulas de italiano foi a questão do material didático, ou melhor, a ausência dele. A rede pública não adota nenhum método de ensino de línguas. Trabalhar com um público totalmente novo, ensinando o italiano como matéria regular e sem um livro didático para dar o suporte necessário constituiu um desafio ainda maior. Nos primeiros anos, optamos, então, por experimentar as abordagens já conhecidas em livros utilizados em cursos de línguas, como o *Progetto italiano*, *Rete!, In italiano*, entre outros. Por se tratar de turmas compostas por crianças e adolescentes, também investimos em material de audiovisual e de compreensão escrita da língua italiana e em livros como *Ci vuole orecchio*, além de diversos dicionários de imagens e jogos didáticos, tanto na versão impressa quanto online, por meio da utilização do laboratório de informática da escola, em que visitamos sites educativos que oferecem atividades. Dentre esses sites, podemos mencionar o <http://www.impariamoitaliano.com/>.

No decorrer de cada ano letivo, pudemos, então, perceber quais atividades os alunos aceitavam com maior facilidade, quais surtiam um efeito mais desejado no que se refere à aprendizagem e quais deveriam ser substituídos.

3. CURRÍCULO MÍNIMO

No ano de 2012, com a implementação do Currículo Mínimo pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, todas as disciplinas, inclusive as línguas estrangeiras, precisaram se adequar às exigências do novo documento, que intentava:

> Orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (RIO DE JANEIRO, 2011a, p. 03).

A implementação do Currículo Mínimo trouxe, portanto, a implementação do que já vinha acontecendo desde o início das aulas de italiano na rede: a customização do material didático. Se, antes, o material criado tinha como objetivo adequar o método de ensino à realidade dos estudantes e às dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula, a partir do ano letivo de 2012, tal material precisaria, também, adequar-se às novas exigências de cada ano escolar. A seguir, mostramos um trecho do Currículo Mínimo – Língua Italiana, do sexto ano:

> 6º ANO/ENSINO FUNDAMENTAL
>
> 4º BIMESTRE
>
> Habilidades e competências:
>
> COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL - Compreender os diferentes recursos linguísticos utilizados no gêneros e sua finalidade para garantir agilidade na comunicação.
>
> A LÍNGUA EM USO - Reconhecer as marcas de registro coloquial, verbal e não verbal, assim como as funções sociais desses gêneros. - Reconhecer recursos coesivos gramaticais e lexicais (pronomes, conjunções, advérbios, preposições), a utilização de tempos verbais e modalizadores (poder, dever, querer etc.) adequados ao caráter do gênero.
>
> PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL - Produzir e-mails para alunos de outros países e/ou escolas no Brasil. - Promover a atividade "telefone sem fio" como prática oral.

O excerto acima mostra o conteúdo do quarto bimestre a ser trabalhado com turmas de sexto ano do ensino fundamental.

A partir dos conteúdos exigidos para cada ano escolar, passamos a pesquisar em todos os meios disponíveis – manuais didáticos e, especialmente, internet – conteúdos que pudessem ser trabalhados em sala de aula. A criação de conteúdos, assim, assumiu um formato mais consistente. Cada conteúdo foi sendo adaptado de acordo com as necessidades do currículo e da turma, dentro do que era possível fazer, pois nem sempre conseguimos encontrar ou produzir todos os materiais, como acontece com os diálogos oriundos de aplicativos de troca de mensagens.

FIGURA 1 – MENSAGENS DE WHATSAPP

DISPONÍVEL EM:HTTPS://WWW.POURFEMME.IT/FOTO/MESSAGGI-ESILARANTI-DELLE-MAMME-SU-WHATSAPP_11075.HTML#10. ACESSO EM: 15 MAIO 2019.

Recorremos, então, à internet para buscar exemplos de mensagens, como o apresentado acima, além de elaborar, junto com os alunos, mensagens personalizadas. Nas aulas, buscamos sempre oferecer aos estudantes o contato com a língua italiana por meio de um conteúdo atualizado e variado, a fim de instigar o desejo de aprender e conhecer mais sobre essa língua.

4. A LEITURA COMO DIFERENCIAL

Com o passar do tempo, pudemos observar e categorizar o perfil dos anos escolares e as atividades mais adequadas a cada série. Os estudantes de sexto ano, por exemplo, são mais abertos a aprender as regras de pronúncia da língua italiana, o vocabulário básico e utilizar as novas palavras aprendidas na rotina das aulas do que os alunos mais velhos. Entre essas palavras empregadas no dia a dia da sala de aula, podem ser mencionadas as palavras necessárias para que os alunos possam pedir para ir ao banheiro, beber água ou responder quando chamados. Já os alunos das séries finais resistem mais à imitação de sons e a atividades mais lúdicas. Nessas turmas, a leitura e a interpretação de textos parecem funcionar melhor. A partir desses dados, passamos a investir na inserção de textos, trabalhando com leitura, compreensão e interpretação textuais.

A escolha de quais textos serão trabalhados é muito importante para que haja empatia por parte dos alunos e maior participação deles nas atividades, apesar das limitações impostas pelas exigências curriculares e de fontes bibliográficas, uma vez que não existe a adoção de um livro para o ensino de italiano. No tocante ao trabalho com textos, o excerto seguinte apresenta uma parte da matriz curricular para turmas de oitavo ano no segundo bimestre:

> 8º ANO/ENSINO FUNDAMENTAL
>
> 2º BIMESTRE
>
> Notícia/reportagem (em suporte jornal e/ou rádio/televisão)
>
> Habilidades e Competências
>
> COMPREENSÃO ESCRITA E ORAL - Distinguir o efeito de recursos gráficos utilizados na publicação. - Destacar diferentes informações e/ou pontos de vista veiculados nos textos.
>
> A LÍNGUA EM USO - Reconhecer e empregar mecanismos discursivos (vozes locutoras, construções pessoais e impessoais, conectivos, etc.) para a manutenção da continuidade das informações apresentadas. - Compreender a função do título de uma notícia e diferentes pontos de vista apresentados no texto.
>
> PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL - Produzir notícias a partir de fatos ocorridos na escola para a montagem de um jornal escolar. - Criar chamadas para um telejornal.

Unindo as exigências curriculares às necessidades dos alunos, buscamos sempre trabalhar com atividades de leitura, interpretação e produção de pequenos textos. Buscamos sempre oferecer variados gêneros textuais, entre os quais: poesias, letras de música, contos, crônicas, cartas e histórias em quadrinhos.

No trabalho com gêneros textuais, a leitura de textos autênticos constitui-se como elemento base durante as aulas de língua italiana. Através da leitura de tais textos, além de desenvolvermos a compreensão escrita, a interpretação textual, a aquisição de vocabulário e o trabalho com os elementos gramaticais, atingimos outro elemento que tem se mostrado imprescindível para o sucesso do ensino de italiano: a identificação dos elementos culturais que marcam e aproximam Brasil e Itália.

Entre os textos jornalísticos, destacamos o publicado no jornal *Corriere della sera* em 16 de julho de 2013. A crônica narrava a história de uma senhora de 80 anos, presa ao tentar furtar alguns itens de um supermercado:

A GENOVA

Pensionata di 80 anni ruba la carne «per fame» Condannata a due mesi e venti giorni

La difesa della donna: «Non avevo i soldi. A stento riesco a comprarmi il pane». I furti «per necessità» aumentati del 20%

Si era avvicinata alla cassa per pagare la spesa. Nel carrello aveva messo il pane e la pasta: i prodotti che si poteva permettere. Quelli più costosi invece - la carne, i biscotti, una bottiglia di limoncello - se li era infilati in borsa. Un «furtarello» di appena 20 euro, commesso per «necessità» da una anziana genovese di 80 anni. Vedova, ex segretaria, la donna si è difesa così: «Non avevo i soldi. A stento riesco a comprarmi il pane». Accusata di furto aggravato, è stata condannata a due mesi e 20 giorni di reclusione.

INDIGENTE - Il suo avvocato aveva invocato per la donna lo stato di necessità a causa di un'indigenza economica evidente: ma non è servito a farle evitare la condanna. Secondo il giudice infatti, il fatto che tra gli articoli non pagati ci fossero oltre alla carne anche beni come i dolci e il liquore, significa che l'anziana, residente nel quartiere di Castelletto, non ha rubato per sfamarsi.

FURTI PER FAME - Una storia di ordinaria povertà, ma non si tratta di un caso isolato. Secondo polizia e carabinieri le denunce per furto di generi alimentari sono aumentate del 20 per cento in un anno. E alle statistiche delle forze dell'ordine si devono aggiungere anche i casi che i commercianti non denunciano. Ed è capitato anche che siano stati i carabinieri, chiamati in seguito ad una denuncia, abbiano pagato il conto.

16 giugno 2013 | 18:50

DISPONÍVEL EM: HTTPS://WWW.CORRIERE.IT/CRONACHE/13_GIUGNO_16/PENSIONATA-GENOVA-RUBA-FAME_8D73E4FC-D68A-11E2-AD4F-3B376A6920BC.SHTML. ACESSO EM: 10 MAIO 2019

Por se tratar de uma notícia real, vista em uma página de jornal, o texto obteve credibilidade e prendeu a atenção dos alunos, especialmente por conta das questões sociais ali relatadas. Durante as aulas, fizemos uma leitura compartilhada com os estudantes. Desde o título, houve identificação dos alunos com o caso da senhora presa por furtar alimentos. Os grupos dividiram-se entre os que se mostraram a favor da punição e aqueles contrários à prisão da idosa.

Além de trabalhar a língua italiana, analisando o texto, os alunos realizaram atividades de tradução e interpretação. A notícia trouxe para a sala de aula uma discussão sobre a cultura italiana e as diferenças e semelhanças entre o modo de viver no Brasil e na Itália. Os textos autênticos expõem, especialmente para os alunos maiores, a existência de uma Itália mais palpável, que existe além dos vídeos e das páginas de um livro, com

belezas e história, mas com problemas que acontecem em qualquer lugar do planeta, o que, em nossa observação, traz mais sentido, inclusive, ao estudo da língua, que, assim, passa a ser real, falada por pessoas reais.

5. INTERDISCIPLINARIDADE E PARCERIAS

Uma prática que se mostra bastante eficaz é a de relacionar o conteúdo de língua italiana à outra disciplina. Ao longo dos anos letivos, realizamos alguns trabalhos em conjunto com professores de história, geografia, inglês e espanhol. Além das disciplinas já citadas, artes têm sido uma grande parceira da cultura italiana na escola. No ano de 2016, quando o projeto geral da escola trabalhou a questão da identidade, artes e italiano desenvolveram uma série de atividades a partir de três perguntas: "Chi sono?", "Da dove vengo?" e "Dove vado?".

Nas aulas de artes, os alunos puderam criar cartazes e trabalhar com as frases em italiano, além de produzir desenhos e outros trabalhos visuais que ajudaram a concretizar o projeto na escola. Nas aulas de italiano, trabalhamos com a questão da identidade em vários níveis, com atividades linguísticas e exercícios, por meio dos quais os alunos trataram de temas como: suas particularidades, seus gostos pessoais, a escola e a família.

6. ITÁLIA ALÉM DO ITALIANO

Conforme já mencionado, a questão cultural representa uma parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua italiana na escola. A fim de envolver nossos alunos com os elementos da cultura italiana, buscamos sempre trabalhar com os elementos tradicionais e com o cotidiano, com elementos e situações que fazem parte da rotina dos italianos, mostrando não apenas o modo de vida deles, como os hábitos que são partilhados por brasileiros e italianos e os produtos *made in Italy* que fazem parte de nossas vidas.

As imagens de publicidade e propaganda auxiliam bastante nesse processo. Utilizando o espaço do laboratório de informática e da sala de audiovisual, os alunos acessam conteúdos que auxiliam na compreensão desses elementos. Assuntos como futebol, culinária, festas populares e tradições sempre fazem parte das pesquisas realizadas pelos alunos.

No que concerne à alimentação, a Nutella é um dos produtos italianos que mais faz sucesso entre os nossos estudantes. Na imagem abaixo, pudemos trabalhar a importância do alimento na vida do italiano.

FIGURA 2 – PUBLICIDADE DE UMA SOBREMESA DO MCDONALD'S DA ITÁLIA

FONTE: FACEBOOK.

7. AVALIAÇÃO

Sendo o italiano uma disciplina escolar, fazemos avaliações bimestrais, em que buscamos avaliar os estudantes de maneira ampla e utilizando diversos instrumentos, garantindo que todos os conhecimentos apreendidos sejam avaliados e pontuados. Com bastante frequência, os alunos

participam de trabalhos em grupo, realizam pesquisas e fazem provas, em que se avaliam o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos, bem como a compreensão e o uso de elementos léxico-gramaticais por parte dos estudantes. Assim como parte do material utilizado, as provas são elaboradas de acordo com o perfil da turma, com o ano escolar e com os conteúdos trabalhados em cada uma delas. A imagem abaixo é de parte de uma prova bimestral aplicada para o sétimo ano:

FIGURA 3 – PARTE DE UMA PROVA DE ITALIANO DO 7º ANO

COLÉGIO ESTADUAL EMBAIXADOR RAUL FERNANDES
Italiano – Insegnante Luciana Nascimento
Alunno(a): _____ Classe: _____

1. Rispondi alle domande:

a. Come ti chiami? _____
b. Quanti anni hai? _____
c. Dove abiti? _____
d. Come si chiama tuo padre? _____
e. Come si chiama tua madre? _____

2. Leggi il testo e risponde le domande:

Oggi fa molto freddo a Niterói. Marina esce di casa e porta la giacca, i guanti e la sciarpa per protteggersi dal freddo e dal vento. Marina va a studiare durante tutto il giono e torna a casa soltanto la sera, dopo le 18.00. Va a dormire alle 21.00

a) Come si chiama la bambina? _____
b) Che cose porta per protteggersi dal freddo e dal vento?

_____

c) A che ora lei torna a casa? _____
d) A che ora va a dormire? _____

3. Traduci le frasi:

a) Marcelo è un ragazzo italiano e vive in Italia.

_____

b) Mia madre si chiama Luiza e mio padre si chiama Antonio.

_____

c) Ciao bella, come stai?

_____

d) Buongiorno signora!!!

_____

FONTE: AVALIAÇÃO ELABORADA PELA AUTORA DO PRESENTE CAPÍTULO.

8. DESAFIOS

Apesar de ter sido recentemente elevada ao quarto lugar entre as línguas mais estudadas no mundo[2], o italiano ainda é pouco estudado no Brasil. Na rede pública estadual, temos pouquíssimas escolas que o oferecem, seja como língua obrigatória, seja como optativa. Apesar de muitos traços culturais da Itália estarem inseridos no cotidiano dos habitantes do Rio de Janeiro, poucos conhecem a Itália para além dos times de futebol e do *Colosseo* ou da *Torre Pendente*. Nosso maior desafio é promover a língua e a cultura italianas pensando em um objetivo maior, que é o de promover educação pública de qualidade, alargando fronteiras e trazendo conhecimento de mundo aos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BALBONI, P. E. e MEZZADRI, M. *Rete!*. Corso multimediale d' italiano per stranieri. Perugia: Guerra, 2000.

CHICHIÙ, A , MINCIARELLI, F e SILVESTRINI. *In Italiano*. 3 ed. Perugia : Guerra, 1985.

TARIN, T. e MAGNELLI, S. *Progetto Italiano*. Corso di lingua e civiltà italiana. VIII ed. Atene: Edilingua, 2003.

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo.* Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011a. Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 2011b. Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541. Acesso em: 20 de jun. 2016.

2 Fonte: https://istoe.com.br/italiano-passa-frances-e-e-o-quarto-idioma-mais-estudado/

ENSINO E APRENDIZAGEM DO ITALIANO NA ESFERA PÚBLICA – O CASO DA UERJ

Carmem Praxedes[1]
Alcebíades Arêas[2]
Maria Aparecida Cardoso Santos[3]

INTRODUÇÃO

A Fundação Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – é uma universidade pública e gratuita, fundada nos idos de 1950[4], tendo em vista ser um organismo de alta cultura[5], mas ela se mantém até hoje para atender, em sua grande maioria, os estudantes-trabalhadores do Estado do qual traz o nome.

A UERJ, em números, possui 09 *campi*, 04 centros setoriais, 33 unidades acadêmicas, 156 departamentos acadêmicos e 26.145[6] estudantes de graduação (inicial). Ela oferece 64 cursos de graduação, sendo 32 cursos de bacharelado, 21 cursos profissionais[7], 31 cursos de licenciatura e uma

1 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2 Professor Associado da UERJ.

3 Professora Adjunta da UERJ. Os três autores deste capítulo são docentes do Instituto de Letras.

4 A UDF, Universidade do Distrito Federal, antecessora da UERJ, foi fundada em 04 de abril de 1935, através do Decreto Municipal 5.513, assinado pelo Prefeito Pedro Ernesto, e extinta em 20 de janeiro 1939 pelo Decreto Lei 1063.

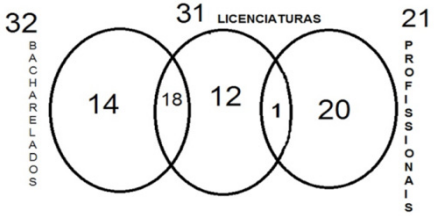
5 In: "O bode expiatório". Jornal do Brasil, 12/12/1935, apud PRAXEDES (2002).

6 Fonte: Data UERJ 2015. Disponível em: http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ_2015.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

7 Informação disponível em: http://www.uerj.br/sr1/arquivos/catalogo_graduacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019

unidade de educação básica (Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp – UERJ). Alguns desses cursos são oferecidos nas modalidades de bacharelado, licenciatura ou profissionais nas cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Friburgo, Petrópolis, Resende, Teresópolis e São Gonçalo. Além de ter cursos na modalidade presencial e semipresencial, a UERJ é uma das instituições conveniadas ao Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), através do qual são oferecidos os cursos de educação a distância. Nessa modalidade, a UERJ disponibiliza três cursos (Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia) em polos regionais vinculados ao CEDERJ, nas cidades de Angra dos Reis, Barra do Piraí, Belford Roxo, Itaguaí, Magé, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Niterói, Paracambi, Petrópolis, Resende, São Pedro da Aldeia e Três Rios, além daquele do município do Rio de Janeiro.

Quadro 1 – Cursos UERJ 2016



Fonte: SR-1/UERJ.

O Centro de Educação e Humanidades (CEH), existente desde fevereiro de 1971[8], é composto pelas dez unidades seguintes: Instituto de Artes, Faculdade de Educação, Instituto de Formação Humana e Tecnologias, Faculdade de Comunicação Social, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Faculdade de Formação de Professores, Instituto de Educação Física e Desportos, Instituto de Letras, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e o Instituto de Psicologia.

8 Cf. Resolução n. 382, de fevereiro de 1971.

O Instituto de Letras[9] da UERJ – ILE/UERJ – é oriundo do Instituto La-fayette Cortes, especialmente da Faculdade de Filosofia[10] desse instituto, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras[11] e, mais recentemente, do Instituto de Filosofia e Letras. É uma unidade eminentemente de formação docente por possuir nove licenciaturas. Atualmente, os currículos de Letras se encontram na 6ª versão e em um momento de rediscussão de suas vocações e metas formativas.

Não obstante a UERJ ter sido criada em 1950, o curso de Letras só passou a existir de maneira autônoma a partir de 1968, quando foi desmembrado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Os cursos de Letras (entre eles, o do departamento ao qual o setor de italiano é filiado, o departamento de Letras Neolatinas), foram, inicialmente, autorizados com base no Decreto número 1.173, de 13 de maio de 1941, e, posteriormente, reconhecidos com base no decreto de número 17.259, de 28 de dezembro de 1944, publicado no Diário Oficial da União. A partir da portaria 123, o reconhecimento dos cursos de Letras foi atualizado.

O Departamento de Letras Neolatinas[12] – LNEO – é o departamento em que se inserem as línguas e literaturas espanhola, francesa e italiana, vinculadas pela origem latina. Embora o departamento seja a menor fração da estrutura universitária, devido às características muito específicas de algumas subáreas e à sua organização didática, optou-se, na UERJ, por uma organização setorial, em alguns casos, como no Instituto de Letras e no LNEO, em que temos os setores de espanhol, francês e italiano.

9 Existente desde 12 de dezembro de 1968, cf. res. 347/68.

10 A Faculdade de Ciências e Letras teve essa denominação a partir do restabelecimento da UDF, em 4 de dezembro de 1950, e tem suas origens na Faculdade de Filosofia do Instituto La-fayette, criada em 11 de agosto de 1939 pelo Professor La-fayette Cortes, que se manteve como diretor até 1946, quando faleceu. Ref. Legal: decreto-lei 421/38. (PRAXEDES, 2002).

11 Denominação que passou a ter a Faculdade de Filosofia do Instituto La-fayette com a Lei 786/53.

12 O ensino de Letras Neolatinas é citado em documentos referentes à Faculdade de Filosofia do Instituto La-fayette, 1938.

É no departamento em que se promove a integração do ensino e da pesquisa entre as várias disciplinas que o compõem, são aprovados os programas e os planos de ensino, fixados os créditos e os pré-requisitos de cada disciplina, regulamentados os trabalhos escolares, proposta a criação de novas disciplinas ou serviços especiais, distribuídas as cargas-horárias dos docentes, inclusive as de pesquisa e extensão.

O Setor de Italiano – ITAL – ocupa-se do ensino e da aprendizagem da língua e da literatura italianas, no âmbito da habilitação de Português-Italiano, com enfoque generalista para o bacharelado e formativo docente para a licenciatura.

1. A HABILITAÇÃO EM ITALIANO

Até 1993, o curso de Letras com dupla habilitação em Língua Portuguesa e Língua Italiana era oferecido apenas no período noturno. A partir de 1994, o curso passou a oferecer, também,aulas pela manhã, com entrada noturna no primeiro semestre e matutina no segundo. Em 1994, a graduação contava com quatro professores efetivos. Em 1996, por concurso, aumentou-se o corpo docente para cinco. Posteriormente, em 1998, obteve-se uma nova vaga para professor assistente. Em 1999, obteve-se uma vaga para professor adjunto. O ITAL passava, então, a ser composto por sete professores. Em 2004, o setor passou a contar com oito docentes, cinco dos quais eram doutores. Em 2006 e 2010, respectivamente, o setor recebeu dois docentes e passou a contar com sete professores efetivos (dois haviam se aposentado). De 2013 a 2015, após a aposentadoria de um docente e o falecimento de outro, o setor realizou concursos para professores adjuntos e recebeu cinco novos docentes.

Os docentes de italiano também participam de projetos vinculados a programas tradicionais de extensão do ILE na UERJ, quais sejam: LICOM-PLIC (Línguas para a Comunidade) – italiano para jovens e adultos (nas dependências da UERJ); LICOM-LETI (Línguas Estrangeiras para a Tercei-

ra Idade) – italiano para a terceira idade (nas dependências da UERJ), em parceria com a Universidade Aberta da Terceira Idade (Unati); LICOM-O-LEE (Oficinas de Línguas Estrangeiras nas Escolas) – italiano para crianças e adolescentes (no Colégio de Aplicação da UERJ e na Escola Estadual Horácio de Macedo); Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César – estágio de tradução.

Cumpre lembrar que, a partir da reflexão que vem sendo feita, tendo em vista a mudança curricular das licenciaturas, por demanda governamental, chega-se, paulatinamente, à proposição de um currículo mais leve, no que se refere ao quantitativo da carga-horária obrigatória – 3.200 horas – e que incentive, por meio de práticas e estágios, a vivência profissional, e que, de maneira guiada, colabore com o desenvolvimento da autonomia do estudante, com horas dedicadas à realização de trabalhos e estudos numa perspectiva da educação continuada.

Com isso, caberá ao corpo docente de italiano da UERJ estabelecer ações acadêmicas, que, a partir da viabilidade institucional e da vontade política governamental, possam contribuir com estudos e pesquisas em que a língua, a literatura e a cultura italiana se façam necessárias.

2. LICENCIATURA E BACHARELADO

O ITAL oferece as opções licenciatura e bacharelado. Os objetivos da licenciatura em Português-Italiano, que conta com 3800 (três mil e oitocentas) horas, consistem em: formar profissionais que estejam aptos a desenvolver junto à sociedade ações e experiências epistemológicas e educacionais, a partir de sua formação em Letras, e compreender de forma consistente o processo educacional em que se inserem, inclusive, dominando as novas tecnologias e formas de interação, num processo contínuo de transformação da teoria em prática no âmbito da realidade sócio-política nacional; empreender uma interlocução eficaz e eficiente entre os alunos, os docentes de cada departamento e entre os departa-

mentos, ressaltando pontos de articulação possíveis nos domínios curriculares; demonstrar a importância da pesquisa na formação do licenciado em Letras e do seu uso na vida profissional; empreender esforços para que a prática profissional seja devidamente informada sobre a teoria que a sustenta; implementar avaliação de desempenho discente em termos de competências essenciais ao exercício profissional, crítico, criativo, ético e cidadão na área de Letras. Outro objetivo do curso consiste em formar um docente que seja capaz de: compreender e usar a língua portuguesa e a língua italiana no que concerne à estrutura, ao funcionamento e às manifestações literárias e culturais; ler e produzir textos adequados a diferentes situações discursivas; analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos teóricos referentes a estudos linguísticos e literários e à formação profissional no sentido de enriquecer a sua prática em sala de aula.

O grau de bacharel em Letras Português-Italiano é conferido ao aluno que integralizar o curso, cumprindo 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, equivalentes a 160 (cento e sessenta) créditos, em, no mínimo, 8 (oito), e, no máximo, 18 (dezoito) períodos. As horas/créditos são assim distribuídos: 2100 (duas mil e cem) horas /140 (cento e quarenta) créditos em disciplinas obrigatórias e 120 (cento e vinte) horas/08 (oito) créditos em disciplinas eletivas restritas do Instituto de Letras, além de 180 (cento e oitenta) horas/12 (doze) créditos em disciplinas eletivas definidas ou universais – sendo, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas/08 (oito) créditos em disciplinas eletivas definidas do Instituto de Letras.

O perfil do egresso do bacharelado em ITAL não é, até então, muito definido, podendo ele/ela atuar na área de tradução, edição, mediação cultural e linguística, bem como prosseguir seus estudos na pós-graduação lato sensu voltada para a área de tradução.

O perfil do bacharelado em Letras no ILE da UERJ é, desde o segundo semestre de 2014, tema de discussões internas, das quais participam docentes e discentes com o intuito de conferir um perfil claro ao bacharelado. Propostas, até agora apresentadas, apontam na direção de edição e/ou

tradução. A última reforma do currículo de Letras da UERJ foi em 2006 e está contida nas deliberações nº 26 e 32 a 39/2006 (abril a julho de 2006), as quais reformulam o Currículo dos cursos de bacharelado e licenciatura no curso do Instituto de Letras da UERJ – Bacharelado[13].

A estruturação do ILE e do ITAL visam a contemplar aspectos relevantes para a constituição de cursos de graduação, a saber: (1) a implantação efetiva e o desenvolvimento do tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão e (2) a organização física, administrativa e pedagógica com vistas a desenvolver, em seus alunos, as competências e habilidades perspectivados para graduados em Letras; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002). Além disso, pode-se constatar a forte presença da indissociabilidade entre teoria e prática expressa na matriz curricular pelo conjunto de disciplinas do curso (com suas ementas, conteúdos programáticos, cargas horárias, distribuições da carga horária em teoria e prática; pela prática como componente curricular, estágio profissional supervisionado e atividades complementares, entre outros), nos programas e projetos de extensão cadastrados no Departamento de Extensão da UERJ (DEPEXT) acima mencionados.

3. ESPECIALIZAÇÃO

Ao longo dos últimos cinco anos, o ITAL tem oferecido o curso de pós-graduação lato sensu (especialização) em tradução, contribuindo para a formação, especialização e ampliação dos horizontes de atuação profissional dos alunos. O curso de especialização em Tradução conta com a atuação de seis dentre os dez docentes do ITAL e está inserido no programa de pós- graduações lato sensu da UERJ.

13 Informação disponível em: http://www.boluerj.uerj.br/executa_busca.php. Acesso em: 10 fev. 2019.

4. CORPO DOCENTE

Ao longo de quatro décadas, o ITAL contou com a colaboração de diversos docentes, conforme o quadro abaixo, no qual podem ser visualizados os nomes e a situação funcional de cada docente que atuou ou está atuando na universidade. A esse quadro, seguir-se-ão outros que permitirão verificar titulações, categoria, regime de trabalho dos docentes. Cumpre, ainda, destacar que todos os docentes do ITAL possuem carga horária semanal de 40 horas e que 70 por cento atuam em regime de dedicação exclusiva.

Quadro 2 – Organização dos docentes por ordem de entrada no ITAL e situação funcional

Docente	**Situação funcional**
Giuseppina Martinelli	Servidor inativo
Catarina Barone	Servidor inativo
Flora Simonetti Coelho	Servidor inativo
Maria Franca Zuccarello	Servidor inativo
Livio Panizza	Servidor inativo
Alcebíades Martins Arêas	Servidor ativo
Carmem Lucia Pereira Praxedes	Servidor ativo
Veridiana Skocic Marchon	Servidor ativo
Delia Cambeiro Ferreira	Servidor inativo
Maria Aparecida Cardoso Santos	Servidor ativo
Edvaldo Sampaio Belizário	Servidor ativo
Davi Pessoa Carneiro Barbosa	Servidor ativo
Raphael Salomão Khede	Servidor ativo
Patricia Alexandra Gonçalves	Servidor ativo
Marinês Lima Cardoso	Servidor ativo
Julia Scamparini Ferreira	Servidor ativo

Fonte: Relatório de Autoavaliação do Setor de Italiano 2018.

Quadro 3 – Docentes ativos por titulação e ano de obtenção dos respectivos títulos

Docente	Título	IES	Ano
Alcebíades Arêas	Doutor em Letras Neolatinas	UFRJ	1998
Carmem Praxedes	Doutora em Linguística	USP	2002
Edvaldo Sampaio Belizário	Mestre em Letras	USP	2004
Julia Scamparini Ferreira	Doutora em Letras Neolatinas	UFRJ	2010
Maria Aparecida C. Santos	Doutora em Letras	UERJ	2010
Marinês Lima Cardoso	Doutora em Letras	UFRJ	2010
Veridiana Skocic Marchon	Doutora em Filologia	USP	2012
Davi Pessoa C. Barbosa	Doutor em Literatura	UFSC	2013
Raphael Salomão	Doutor em Letras	UERJ	2013
Patricia Gonçalves	Doutora em Literatura Comparada	UFRJ	2014

Fonte: Relatório de Autoavaliação do Setor de Italiano 2018.

Quadro 4 – Docentes ativos por categoria docente e carga horária contratual

Docente	Categoria	Ano	Carga Horária
Alcebíades Martins Arêas	Associado	2011	40h/DE
Carmem Lucia Pereira Praxedes	Associado	2012	40h/DE
Davi Pessoa C. Barbosa	Adjunto III	2013	40h
Edvaldo Sampaio Belizário	Assistente II	2010	40h
Julia Scamparini Ferreira	Adjunto III	2015	40h/DE
Maria Aparecida Cardoso Santos	Adjunto III	2011	40h
Marinês Lima Cardoso	Adjunto III	2015	40h/DE
Patrícia Gonçalves	Adjunto III	2014	40h/DE
Raphael Salomão Khede	Adjunto III	2013	40h/DE
Veridiana Skocic Marchon	Adjunto III	2011	40h/DE

Fonte: Relatório de Autoavaliação do Setor de Italiano 2018.

5. PRODUÇÃO DOCENTE EM PESQUISA E EXTENSÃO

Os docentes do ITAL encontram-se inseridos em diversos e variados projetos de pesquisa e extensão e, por conseguinte, envolvidos com a

orientação de bolsistas, aliando, de maneira indissociável, os princípios do tripé ensino-pesquisa-extensão. As frentes de pesquisa em que os docentes do ITAL envolvem-se sinalizam os seus interesses no ensino e na aprendizagem das línguas italiana e portuguesa do Brasil, na tradução e em literaturas[14]. Há, também, um grupo de pesquisa liderado por docentes do ITAL[15].

O grupo Italianística Aplicada ao Ensino objetiva propor, analisar e discutir estudos teóricos e aplicados à questão da italianística. Para tanto, desenvolvemos estudos históricos, linguísticos, literários, filosóficos, semióticos, tradutórios e culturais em duas vertentes: a da formação docente e a da tradução. A primeira concentra-se nos estudos contrastivos, desenvolvendo pesquisas básicas e aplicadas que efetivam o contraste entre o italiano, o latim, o português brasileiro e o português europeu. A segunda dedica-se à tradução de textos considerados relevantes para o aprofundamento de teorias linguísticas, semióticas e literárias ou que sejam facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, como os estudos de glotodidática, conforme é conhecida, na Itália, a educação linguística.

As linhas de pesquisa vinculadas a esse grupo são: 1. estudos teóricos e aplicados de base linguística e semiótica; 2. estudos e pesquisas relativos à formação docente, à aprendizagem e ao ensino de línguas, tradução e versão, inter e multiculturalismo; 3. estudos comparativos entre as literaturas italiana, portuguesa e brasileira.

6. O CORPO DISCENTE

Os estudantes de italiano, em grande parte, ingressam no ILE/UERJ sem nenhum conhecimento formal prévio da língua italiana e muitos deles são remanescentes de outras opções de carreira. Com isso, o cur-

14 Vejam-se os currículos Lattes de cada docente.

15 O grupo se chama Italianística Aplicada ao Ensino, e suas informações podem ser consultadas em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6331213024288081.

so, desde o início, apresenta-lhes desafios, tais como: aprender a língua; aprender a pensar na língua; aprender a usar a língua para, no momento da formação, aprender a ensinar, analisar e traduzir a língua. Essas são todas competências extremamente desafiadoras e que são permeadas por crises financeiras públicas e privadas, como foi a crise de 2015-17, quando os pagamentos dos salários dos trabalhadores da UERJ atrasaram, e as despesas de custeio perderam a regularidade em seus repasses, de modo a, até mesmo, comprometer a abertura do restaurante universitário da UERJ e o recebimento das bolsas pelos estudantes.

Paralelamente a essa situação, temos o lado positivo do acesso à internet, que pode ser adotada como um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, quer seja individualmente, quer seja coletivamente através dos ambientes virtuais geridos, no caso da UERJ, pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Comunicação – Latic[16]. Além disso, pode-se contar com conteúdos online[17] produzidos no mundo todo e que oferecem aos estudantes o contato com a língua, a cultura e a literatura italianas vistas das mais diversas óticas. É óbvio que, na internet, podemos encontrar de tudo, por isso, cabe ao docente orientar os estudantes a estabelecer critérios de busca específicos para cada desafio de aprendizagem.

7. O ENSINO DE LÍNGUAS

Muito antes dos processos de globalização, sabíamos e reconhecíamos a necessidade e a importância de se estudar línguas. Se o mundo é uma Babel de falares e culturas, se, em tudo, há diferenças e, se as diferenças nos possibilitam crescer como seres no mundo, precisamos estabelecer a comunicação para melhor podermos reconhecer o outro e nos reconhecermos no outro. Sabedores, como profissionais de Letras, de que as línguas não são etiquetas, conforme disse Hjelmslev (2009), estudar lín-

16 http://www.latic.uerj.br/.

17 https://www.youtube.com/watch?v=yAv2j7-6oTQ

guas, suas culturas e suas literaturas é a maneira mais eficaz de diminuirmos a distância entre os seres humanos. Urge lembrar, conforme o que foi muito bem elucidado por Balboni (2015), que, para entendermos um dinamarquês, é necessário saber a sua língua, ou seja, nos tempos atuais, temos consciência de que precisamos saber línguas para compreendermos as culturas, suas manifestações e Histórias nacionais.

Nesse sentido, justifica-se o ensino da língua italiana, já pela sua origem neolatina, coirmã do português brasileiro, o que permite um diálogo intercultural mais imediato, visto que o oceano que separa a América do Sul da Europa não nos distancia tanto assim, quando analisamos a formação histórica do Brasil e dessas duas línguas nacionais. Ademais, em se tratando de contribuição histórico-cultural, a Itália está muito bem representada nos nossos hábitos do cotidiano, sejam positivos, sejam negativos, eles expressam, sobretudo, dados e manifestações culturais.

No contexto da política e da educação linguísticas, a Itália desenvolve estudos e pesquisas que vêm sendo partilhados por muitos de nossos pesquisadores, possuindo, ainda, a responsabilidade de um processo de Bolonha, base educacional Europeia. Dois pressupostos muito discutidos na Itália e na Europa, o multiculturalismo e o *long life learning*, ganharam espaço no contexto educacional e linguístico do Cone Sul, sem ranço de aculturação. Acrescente-se, ainda, a organização do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas* e, mais recentemente, a do *Quadro Comum Europeu das Línguas de Escolarização* e, ainda, o *Quadro Europeu das Qualificações – QEQ*[18]. Mas, o que nos interessa é como tais estudos poderão colaborar para o avanço da educação nacional, uma vez que devemos considerar a existência de diversas realidades socioeconômicas. Todavia, as diferenças existentes não impedem o diálogo, tampouco, a necessidade de propiciar às nossas crianças e adolescentes a vivência com outras línguas, veículos de tantas outras culturas.

18 Documento disponível em: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_pt.pdf. Acesso em: 19 jul. 2011.

No contexto do Cone Sul, não há dúvidas de que o português e o espanhol devam ser privilegiados, visto que são as línguas numérica e nacionalmente predominantes. Mesmo assim, a democratização do ensino de línguas, as mais diversas, é claramente contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, que determina, em seu artigo 25 parágrafo 5º e artigo 36 – III, a inserção de uma língua estrangeira, no primeiro segmento do ensino fundamental (5ª série, atual 6º ano), e de duas línguas estrangeiras, sendo uma obrigatória e outra optativa no ensino médio.

A prática de ensino e aprendizagem tem muito a considerar com as experiências da União Europeia, onde as línguas ganham, cada vez mais, espaço como componentes curriculares e funcionam como uma das estratégias de viabilização dos princípios do multiculturalismo, o que também precisa ser considerado num país como o Brasil, mosaico de tantas outras culturas.

No âmbito dos estudos linguísticos e literários, a Itália é grande produtora de conhecimentos científicos e culturais que serviram e servem de base para o desenvolvimento da linguística e das literaturas ocidentais. Basta citarmos a relevância do pensamento de Dante Alighieri, quer seja na *Divina Comédia*, quer seja no *De vulgari eloquentia*, sucedido por *Boccaccio, Il Decamerone,* e ainda, mais recentemente, Calvino e Umberto Eco, autores cujo pensamento se multiplicou, progressivamente, pelo mundo da Filosofia, Artes, Literaturas e Linguística. É ainda de se levar em conta que a Itália, um país de grande concentração da Arte mundial, historicamente plurilíngue, é referência necessária para todos os que queiram se aprofundar nas Ciências Sociais e Humanas.

Na formação docente, há muitos estudiosos e práticos italianos, isto é, profissionais que além de conhecedores de um determinado saber, também se preocupam em praticá-lo e experimentá-lo, tais quais Maria Montessori, Antonio Gramsci, Loris Malaguzzi, cujos estudos abrem um diálogo profícuo com Paulo Freire e Anísio Teixeira.

Enfim, a importância do ensino da língua italiana, em nível superior no Rio de Janeiro, dá-se por fatores inerentes à formação cultural e socioeconômica do Brasil, principalmente por conta das imigrações italianas ocorridas com a abolição da escravatura, quando os italianos vieram para o nosso país para suprir a falta que fizera a mão de obra escrava, e nos pós-guerras, com a vinda de italianos que tinham em vista reconstruir as suas vidas no exterior, devido à devastação causada pelos conflitos em seu país de origem. Além desses fatores, a permanente produção cultural, literária e científica italianas expostas acima, por si só, justificam o ensino da língua italiana, quer seja voltada para os estudos generalistas para formar bacharéis, quer seja para a formação do profissional docente, com a visão dos fatos, problemas e soluções ocorrentes na Itália e na Europa, de modo a ressignificá-los à luz das realidades nacionais brasileiras.

Atualmente, o Setor de Italiano da UERJ possui dez docentes com formação literária e linguística capazes de exercer diálogo e desenvolver produção artística e científica no âmbito do Instituto de Letras e demais institutos e faculdades da UERJ, de outras faculdades e institutos no Brasil e no exterior. Seus estudos e projetos elucidam tal assertiva, conforme podemos notar em seus currículos Lattes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender uma língua minoritária, como a italiana, requer ampliar a visão da serventia que cada cabedal linguístico nos oferece. Se a intenção é a circulação pelo mundo, decerto, bastam o inglês, o espanhol e, até mesmo, o francês, como línguas francas difundidas pela avidez imperialista da Inglaterra, da Espanha e da França. No entanto, para aqueles que queiram compreender culturas, cada língua, mesmo que minoritária, engendra um leque interpretativo que apenas poderá ser acessado ao conhecer cada língua em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

BALBONI, P. Quando la vecchia Europa si dà un quadro di riferimento. *IN. IT* nº 15 – Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera. Perugia: Guerra Edizioni, 2005, p. 2 e 3. Disponível em: www.initonline.it. Acesso em: 05 jan. 2019.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da Linguagem*. Perspectiva, São Paulo: 2009.

PRAXEDES, C. L. P. *Sociossemiótica do discurso burocrático universitário*: o caso da UERJ. 2002. 689 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MATERIAL DIDÁTICO *ONLINE* PARA O ESTUDO AUTÔNOMO: ANÁLISE DO PÚBLICO-ALVO

Paola G. Baccin[1]

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, gostaríamos de compartilhar alguns dados obtidos por meio de um questionário aplicado ao público que acessa o material didático *Dire, Fare, Partire!* e *Dire, Fare, Arrivare!*

Dire, Fare, Partire! é um conjunto de 16 unidades didáticas que corresponde aos níveis A1 e A2 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Dire, Fare, Arrivare!*, gravado em Bologna, Itália, consiste em 17 unidades e poderia corresponder ao nível B1. A elaboração do material, no entanto, não foi baseada nas diretrizes do *Quadro Comum*, e, sim, nos programas dos cursos de graduação em Letras-Italiano da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), cujos discentes constituíam o nosso público-alvo.

O projeto nasceu da necessidade de oferecer aos alunos do curso de graduação em língua italiana da Universidade de São Paulo (USP) um material didático que pudesse ser consultado autonomamente, não apenas para praticar elementos linguísticos, mas como repositório das aulas de gramática. Assim, o aluno poderia ver e rever a explicação do professor e fazer exercícios com *feedback* automático, deixando tempo, durante a aula presencial, para a interação e a prática da conversação. Portanto, o material foi elaborado para o ensino presencial nos cursos de graduação em língua italiana, mediado por um professor.

1 Professora Associada do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. E-mail: pbaccin@gmail.com.

Para realizá-lo, bastaria uma câmera e o ambiente *Moodle* para disponibilizar as atividades *online*. A partir do apoio da equipe de audiovisual da Superintendência de Tecnologia da Informação/ Diretoria de Mídias Digitais da USP, percebemos que o projeto poderia ter um alcance muito maior. A equipe contava com profissionais que haviam atuado em telecurso: dois redatores e diretores (Quelany Vicente e Daniel Salaroli), uma figurinista e cenógrafa (Tatiane Otaka), uma produtora (Fernanda Frasca) e uma diretora de fotografia (Thaisa Oliveira), que se disponibilizaram a criar um produto completo. Contando com essa nova ótica, pudemos criar um material em que os elementos artísticos propiciaram uma linguagem muito mais acessível e didaticamente funcional.

Assim, o objetivo do material ampliou-se: buscou-se oferecer um curso de língua italiana especialmente desenhado para brasileiros, com material elaborado a partir das pesquisas realizadas no projeto do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da FFLCH-USP, denominado *Elaboração de material didático para o ensino e aprendizagem do italiano como língua estrangeira*. Esse curso era destinado à comunidade externa à USP, buscando atingir, sobretudo, o público que não reside na cidade de São Paulo, ou que não pode frequentar cursos presenciais.

Apesar da ampliação da abrangência do público-alvo, o material, elaborado para o ensino presencial nos cursos de graduação em língua italiana mediado por um professor, tem sido aplicado nas disciplinas de língua italiana I e II (FFLCH-USP), desde 2015, pelas Profas. Dras. Paola Baccin e Giliola Maggio. O material tem sido utilizado, também, pelos licenciandos das disciplinas Metodologia do Ensino de Italiano I e Metodologia do Ensino de Italiano II da Faculdade de Educação (FE-USP) em atividades de estágio, tais como: análise de material didático e práticas de intervenção – desenvolvidas com o apoio do CEPEL (Centro de Estudos e Pesquisas em Ensino de Línguas da FE) – sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Marinelli e em alguns cursos do governo federal (Italiano sem Fronteiras).

O emprego do material em cursos de italiano consiste apenas em uma pequena parte do potencial do material. A sua divulgação junto à população em geral permitiu que atingíssemos um grande volume de visualizações, comprovando o interesse do público brasileiro na aprendizagem do italiano, ou, pelo menos, uma curiosidade em relação a essa língua.

Em janeiro de 2018, contávamos com o seguinte número de visualizações:

> Dire, Fare, Partire – desde a primeira publicação (11/07/2014):
> Total de visitas: 8.178.540.
> Média de acessos mensais: 151.455.
>
> Dire, Fare, Arrivare – desde a primeira publicação (03/05/2017):
> Total de visitas: 250.720.
>
> Média de acessos mensais: 12.536.

1. DESCRIÇÃO DO MATERIAL

Para as reflexões e as escolhas didáticas que nos levaram a elaborar esse material didático, remetemos ao artigo "Material didático para o ensino do italiano a brasileiros sob o ponto de vista da comunicação intercultural" (Baccin, 2016a). Para a descrição completa do produto, indicamos a leitura do capítulo "*Dire, Fare, Partire!*, um material didático online específico para brasileiros" (BACCIN; MAGGIO; ORTALE, 2016), e, para aprofundar a filosofia, as escolhas didáticas e as escolhas de conteúdo, sobretudo relacionadas à comunicação intercultural, sugerimos a leitura de "*Dire, Fare, Partire!* e *Dire, Fare, Arrivare!* Uno zoom sulla cultura: stereotipi e generalizzazioni" (BACCIN; GAZZONI; EMRANI, 2018).

O material didático corresponde a dois conjuntos de unidades de aprendizagem. Cada unidade contém um vídeo com um capítulo da história de Tarcísio Frasca, um jornalista brasileiro de origem italiana que deseja passar um período na Itália. O vídeo é intercalado por uma videoaula, na qual a professora explica elementos linguísticos por meio de slides e

exemplos. Além dos vídeos, o aluno tem à disposição uma apostila em PDF para cada aula. Nessa apostila, há um aprofundamento dos elementos linguísticos e textos sobre comunicação intercultural entre italianos e brasileiros. Além disso, há uma série de exercícios, por meio dos quais o aluno vai descobrindo as regras da gramática italiana. Em outro PDF, o aluno pode consultar as respostas comentadas dos exercícios. Esse material em PDF também está disponibilizado em versão *online* com *feedback* automático, por meio do programa Exelearning[2]. Portanto, o estudante pode imprimir o material e fazer os exercícios, ou fazê-los diretamente pelo computador.

Há um projeto para a elaboração de um material de apoio para o professor, de modo que ele possa conhecer melhor o material e suas possibilidades de utilização em sala de aula e indicá-lo aos seus alunos. Por ter uma concepção diferente dos tradicionais manuais, esse material de apoio poderá ser útil aos professores.

2. O PÚBLICO-ALVO

O significativo número de acessos despertou nosso interesse para conhecer melhor quem são as pessoas que desejam aprender a língua italiana por meio de um material didático *online*. Para isso, publicamos, na página de introdução ao curso, um questionário *online* facultativo. São perguntas de múltipla escolha com a possibilidade de incluir uma opção não prevista. Nesse questionário, fazemos as seguintes perguntas:

1. Você estuda ou estudou italiano?
   Sim, estudo italiano.
   Não, não estudo nem estudei italiano.
   Sim, já estudei italiano, mas, atualmente, não estudo.

De acordo com a resposta, o aluno é endereçado a um questionário com perguntas específicas.

2 www.exelearning.net

Em caso de resposta "Sim, estudo italiano":
1. Por quanto tempo você estudou italiano?
2. Onde você estudou italiano?
3. Você é professor de italiano?
4. Qual foi a principal motivação que o/a levou a estudar italiano?
5. Como soube de nosso material?

Em caso de resposta "Não, não estudo nem estudei italiano".
Você pensa em frequentar um curso de italiano?
a. Não, sou autodidata e quero apenas conhecer alguns aspectos da língua.
b. Não, acredito que posso aprender o italiano sozinho.
c. Sim.
d. Outro.

Em caso de resposta "Sim, já estudei italiano, mas, atualmente, não estudo".
1. Por quanto tempo você estudou italiano?
2. Onde você estudou italiano?
3. Você é professor de italiano?
4. Qual foi a principal motivação que o/a levou a estudar italiano?

As perguntas anteriores exigiam uma resposta obrigatória. No final do questionário, incluímos algumas perguntas pessoais, cuja resposta era opcional:

1. Qual a sua faixa etária?
2. Você trabalha?
3. Assinale três áreas de interesse.
    a. Esporte.
    b. Turismo.
    c. Cinema.
    d. Teatro.
    e. Música.
    f. Ópera.
    g. Artesanato.
    h. Artes plásticas.
    i. Jardinagem.
    j. Arquitetura.
    k. Outros.
4. Em qual Estado do Brasil você mora?

Apesar de ser um questionário facultativo, obtivemos 20.144 respostas. O número de respostas nos surpreendeu porque o link para o questionário encontra-se no final da primeira página, sem destaque, e é apenas um convite à participação. A leitura dos dados permite observar o perfil do público mais motivado na utilização do material, ou seja, aqueles que decidiram assumir o material de maneira mais concreta.

Vejamos os resultados:

A primeira pergunta tinha por objetivo entender se o material interessava mais àqueles que já estudavam o italiano (o público-alvo previsto no início do projeto) ou a novos alunos (o público-alvo após a modificação do projeto inicial). Por meio dessa questão, obtivemos os seguintes resultados:

68,3% (13.752) responderam que não estudam, nem estudaram o italiano.
17,6% (3.541) responderam que já estudaram a língua, mas que, atualmente, não a estudam.
14,2% (2.851) são estudantes de italiano.

Esses números revelam que há um grande interesse, pelo material, de pessoas que não tiveram nenhum contato com a língua italiana e que viram, nessa publicação, a oportunidade de ampliar o seu conhecimento. Ao analisarmos as respostas sucessivas, percebemos que, dentre os que afirmaram que estudam ou já estudaram o italiano, há, aproximadamente, 15% de autodidatas, que estudam sozinhos por meio de programas na internet, ou que aprenderam o italiano morando na Itália, sem um curso formal.

No tocante àqueles que estudaram o italiano, os dados mostram que:

42,2% (1.494) estudaram por menos de seis meses.
23% (814) por um período de sete meses a um ano.
13,8% (490) por mais de dois anos.
11,7% (416) por, aproximadamente, um ano e meio.
9,2% (327) por, aproximadamente, dois anos.

Os respondentes informaram onde estudaram a língua, conforme se pode ver abaixo:

35,8% (1267) estudaram em uma escola particular de idiomas.
19,8% (701) indicaram "outro", sem especificar onde aprenderam a língua.
16,4% (580) estudaram com um professor particular.
13,7% (486) frequentaram um curso livre na universidade.
11,8% (412) são autodidatas.
2,5% (89) frequentam um curso de graduação em Letras, graduação em italiano.

O questionário é facultativo, por isso, não podemos afirmar que poucos alunos do curso de graduação em Italiano tenham acessado o material. Podemos apenas afirmar que pouquíssimos alunos responderam o questionário. Podemos dizer, também, que a maioria dos respondentes estudou em cursos pagos. Dentre os que indicaram "outros contextos de ensino", há, aproximadamente, 10 alunos que informaram ter estudado o italiano na escola pública. Dentre os respondentes, 61 (1,7%) são professores de italiano.

No que concerne às motivações para estudar italiano, temos:

26,7% (942) querem viajar à Itália para turismo.
9,8% (347) querem estudar na Itália (não a língua, mas outros cursos).
9,2% (324) querem trabalhar com o italiano.
8,4% (298) querem trabalhar na Itália.
7,8% (275) querem estudar italiano na Itália.
5% (176) têm um relacionamento com um(a) italiano(a).

As demais motivações são relacionadas à origem da família, ao interesse em tirar a cidadania italiana, a interesses muito específicos (interesse pela aviação, por exemplo), ou ao simples amor pela língua e pela cultura italiana.

Para as pessoas que nunca estudaram italiano (13.737), perguntamos se teriam interesse em frequentar um curso de italiano e obtivemos as seguintes respostas:

47,7% (6.548) responderam que sim.
37,3% (5.121) responderam que não, que acreditam que podem aprender o italiano sozinhas.
10,5% (1.444) responderam que são autodidatas e que desejam apenas conhecer alguns aspectos da língua.

Os demais responderam que não sabiam e que ainda estavam avaliando a possibilidade de frequentar um curso de italiano. Alguns especificaram que não podem inscrever-se em um curso por questões financeiras. Os resultados revelam que pouco mais da metade dos respondentes considera a publicação do material didático uma oportunidade de conhecer a língua antes de iniciar (ou investir em) um curso de italiano.

No que tange ao perfil pessoal do público-alvo, obtivemos 20.075 respostas:

Idade:
28,1% (5.636): pessoas de 19 a 25 anos.
23,3% (4.682): pessoas de 40 a 60 anos.
22,1% (4.442): pessoas de 30 a 40 anos.
15,2% (3.056): pessoas de 26 a 30 anos.
5,8% (1.163): pessoas até 18 anos.
5,5% (1.097): pessoas acima de 60 anos.

Atividade profissional:
35,3% (7.054) são trabalhadores em tempo integral.
26,6% (5.319) são estudantes.
11,7% (2.327) estudam e trabalham em tempo integral.
7,7% (1.544) trabalham meio período.
6,4% (1.283) são aposentados.
5,4% (1.076) estudam e trabalham durante meio período.

Há, ainda, uma pequena quantidade de respondentes que informaram que são donas de casa e desempregados. Mas, por ser um percentual muito baixo, não foi considerado relevante.

Quanto às principais áreas de interesse dos respondentes, foram citadas, em primeiro lugar, turismo, seguido de cinema, música, arquitetura,

artesanato, jardinagem, literatura, direito, tecnologia, medicina, educação, moda, gastronomia, saúde, fotografia, história, biologia, jornalismo, ciências, negócios e política.

Em 2015, após a lição 11 (de um total de 16 lições) do *Dire, Fare, Partire!* publicamos mais um questionário para avaliação do curso. O link para o questionário foi colocado no final da página da aula 11, sem nenhum destaque, ou seja, era destinado aos alunos que chegassem até essa lição, os quais atentaram para a presença do link e decidiram dedicar algum tempo a responder o questionário. O questionário permaneceu no site durante o ano de 2015, sendo que o material tinha sido publicado no final de 2014.

Obtivemos 297 respostas nesse segundo questionário. Perguntamos, novamente, se haviam estudado o italiano. As respostas confirmaram os dados do questionário inicial:

61% (181) responderam que não.
30,3% (89) responderam que sim.

Os demais responderam que estavam começando as aulas; alguns disseram que viviam na Itália e utilizavam o material para aperfeiçoar o seu nível na língua; outros afirmaram que começaram a usar o material, mas desistiram.

Perguntamos ainda:

Quantas lições você faz por semana?
Avaliação do material:
- Episódio em vídeo.
- Explicação da professora em vídeo.
- Apostila em PDF.
- Exercícios *online* com resposta automática e áudio.

A frequência com que os respondentes do questionário fazem as lições/aulas é muito variável: a maioria (35,4%) faz uma lição por semana; 17,5% faz duas lições por semana; e 15,8%, três lições por semana. Al-

guns afirmaram que chegam a fazer duas aulas por dia. Observamos que a maioria segue a frequência ideal: uma ou, no máximo, duas lições por semana.

A avaliação do material é muito positiva, e os comentários revelam que as escolhas didáticas, em geral, agradaram ao público-alvo. Selecionamos alguns comentários que resumem as opiniões gerais:

1. Alguns relatam algumas dificuldades técnicas, o bloqueio eventual do vídeo, ou características do programa Exelearnig utilizado para disponibilizar os exercícios *online*:
"Os exercícios são ótimos e estão de parabéns. Os únicos problemas que encontrei neles dizem respeito à parte técnica da programação/configuração. Mas são só dois:
- Em vários campos, quando você escreve palavras como "c' è" ou "l' ho", mesmo que esteja correta a resposta, ele considera como errada.
- O tamanho e a quantidade de campos, às vezes, entregam a resposta. Por exemplo, quando você tem de escolher entre "c' è" e "ci sono" os campos para resposta não são todos iguais: um é pequeninho, onde cabe exatamente "c' è", e o outro são dois campos para digitação, onde fica óbvio que a resposta é "ci" e "sono"".
"Eu gosto dos exercícios *online*, pois me permitem fazer a correção imediatamente, também posso apagar tudo e refazê-los quantas vezes achar necessário. Tenho apenas uma dificuldade com a barra de rolagem da página de exercícios, mas acredito que o problema esteja comigo".

2. Sobre a velocidade da explicação em italiano, há opiniões contraditórias. Destacamos três positivas e três negativas:
"Sua dicção é clara e sua fala é totalmente compreensível. Além do fato de transmitir simpatia e domínio do idioma".
"Não sabia que eu seria capaz de entender explicações dadas em italiano, mas elas são, na verdade, muito claras".
"O melhor é a professora falar em italiano na velocidade normal. Isso estimula o contato e facilita a rapidez na compreensão da língua".
"Acho que os vídeos no momento de explicação da gramática deveriam ser em português, pois iria facilitar o aprendizado daqueles que nunca estudaram italiano".
"Por vezes, as explicações ficam um pouco aceleradas demais, fazendo com que se tenha que pausar o vídeo e/ou retroceder".
"Fala muito rápido. Precisei repetir várias vezes para aproveitar tudo o que falava".

3. A maioria das opiniões é totalmente positiva:
"Considero o material com qualidade profissional, bem elaborado, que me instiga a voltar e continuar estudando. O fato de aliar o ensino da gramática ao estudo da cultura me transporta à Itália".
"A ideia foi ótima, acompanhar a história é uma excelente forma de cativar o aluno, e o desenvolvimento dos personagens acompanha a aprendizagem do aluno. Muito bom".
"Estou achando ótimo o material, as aulas são bem explicadas, os episódios em vídeo são bem feitos e, principalmente, os exercícios que têm me ajudado muito, em especial, a conjugação dos verbos".
"Gosto muito da forma como são dadas as aulas. São claras, cheias de formas para fazer o aluno compreender a língua e não só decorar palavras, dinâmico e até divertido. Parabéns!".

4. Destaco duas opiniões negativas, que são as únicas que registramos:
"As explicações da professora poderiam ter mais exemplos e situações para melhor fixação dos assuntos".
"O título do curso induz que o objetivo é aprender italiano para ir tentar a vida na Itália, o que é muito limitado. A trama da história confirma isso. Os diálogos são bem montados, porém a atuação dos atores deixa a desejar. Não convencem. Os cenários parecem artificiais. Enquanto o quarto é minúsculo e entulhado, o restaurante é muito asséptico. A música é boa".

Posteriormente, elaboramos uma série de afirmações em relação às quais os respondentes deveriam expressar a sua concordância ou discordância. Dentre as afirmações, colocamos esta:

"É possível aprender italiano autonomamente, sem um professor".
50 pessoas concordam plenamente.
15 discordam plenamente.
176 concordam parcialmente.
30 discordam parcialmente.
26 não concordam nem discordam.

Por fim, perguntamos se, após ter começado a estudar o italiano com o nosso material, pensavam em frequentar um curso presencial. A maioria – 53,4% (158) – respondeu que sim, mas um número considerável res-

pondeu negativamente (25%). Os demais justificaram sua escolha: alguns já fazem o curso, outros querem fazer um curso na Itália, outros não têm condições financeiras, e alguns informam que não há cursos presenciais de italiano na cidade onde moram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionários aqui apresentados não seguem uma metodologia científica de coleta dos dados, porque o propósito deles era apenas obter algumas informações sobre o perfil dos interessados no nosso projeto, um material gratuito *online* de língua italiana oferecido pela USP. O nosso objetivo, neste capítulo, foi oferecer ao leitor a divulgação desses resultados, pois consideramos um número bastante significativo de respostas que pode interessar aos futuros pesquisadores sobre elaboração de material didático e o seu suporte.

A leitura dos resultados (número de acessos, respostas ao questionário sobre o perfil do aluno e respostas do questionário sobre avaliação do material), permite observar que há um interesse pela língua e pela cultura italiana e que muitas pessoas optam por estudar autonomamente essa língua. Mais de 20.000 pessoas viram o link no final da página e dedicaram parte de seu tempo para responder o questionário. Esse número não pode ser ignorado.

A maioria desse público não estuda a língua italiana em um curso formal, mas tem interesse em tal língua, sobretudo para viagens. O acesso ao material também se revelou um modo de conhecê-la para depois decidir se frequentar, ou não, um curso. A gratuidade é importante para alguns dos usuários, que declaram não ter condições de pagar um curso de idiomas. Contudo, no questionário de avaliação, a gratuidade não é o principal valor do material, e, sim, a disponibilidade *online* e a sua qualidade.

O oferecimento de materiais de divulgação da língua e da cultura italiana ao grande público, inclusive, aos alunos das escolas públicas, per-

mite que todos tenham acesso ao conhecimento das opções culturais que existem, favorecendo a pluralidade e a oportunidade de conhecer outras línguas, além do inglês.

Um dos objetivos das áreas e dos programas de pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas das universidades brasileiras é o de divulgar a língua italiana. As pesquisas realizadas nas universidades podem atingir um número muito maior de pessoas se utilizarmos as tecnologias para a divulgação de resultados. Os recursos *online* poderiam ser utilizados de maneira mais sistemática para divulgação de material como conferências, aulas, textos. Para isso, é necessário um apoio interdisciplinar mais concreto entre as áreas de Tecnologia, Audiovisual e Letras, porque o professor, sozinho, por maior que seja a sua boa vontade, não tem todo o conhecimento técnico e artístico para desenvolver um produto completo.

REFERÊNCIAS

BACCIN, P. G. Material didático para o ensino do italiano a brasileiros sob o ponto de vista da comunicação intercultural. *Revista de Graduação da USP*, v. 1, p. 43-48, 2016a.

BACCIN, P. G.; MAGGIO, G.; ORTALE, F. Dire, Fare, Partire!, um material didático online específico para brasileiros. In: ORTALE, F.; FERRONI, R. (orgs.). *Luz, câmera e ação*: o professor-autor na sala de aula de línguas. São Paulo: Humanitas, 2016b.

BACCIN, P. G.; GAZZONI, S.; EMRANI, D. Dire, Fare, Partire! e Dire, Fare, Arrivare! Uno zoom sulla cultura: stereotipi e generalizzazioni. In: VIALE, M. (org.). *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*. Bologna: Bononia University Press, 2018.

O CURSO DE ITALIANO DO CENTRO DE LÍNGUAS E DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO "ANTÔNIO HOUAISS" EM JUNDIAÍ

Carolina Cristovão de Macedo[1]
Maria Eugenia Savietto[2]

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar as peculiaridades e a dinâmica do curso de língua e cultura italianas do Centro de Línguas e de Tecnologia da Informação "Antônio Houaiss" (doravante Centro de Línguas), vinculado à Prefeitura de Jundiaí, cidade localizada no Estado de São Paulo. Inicialmente, fazemos um panorama histórico da instituição para, então, descrever nosso contexto de trabalho, que engloba o perfil dos alunos atendidos. Em seguida, caracterizamos as escolhas metodológicas para o curso, bem como o processo de avaliação e alguns dos projetos desenvolvidos no percurso de ensino-aprendizagem. Por fim, mostramos alguns resultados alcançados ao longo dos últimos anos.

1. HISTÓRICO DO CENTRO DE LÍNGUAS E DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO "ANTÔNIO HOUAISS"

O Centro de Línguas e de Tecnologia da Informação "Antônio Houaiss", da cidade de Jundiaí (SP), existe desde 27 de julho de 2000 e foi

1 Mestra em Letras – Língua, Literatura e Cultura Italianas – pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: carolina.macedo.prof@gmail.com.

2 Doutoranda em Letras – Língua, Literatura e Cultura Italianas – pela Universidade de São Paulo (USP), E-mail: mesavietto@hotmail.com.

oficializado sete anos depois por meio do projeto de Lei Complementar 820/2007 (JUNDIAÍ, 2007). O objetivo inicial do Centro de Línguas era dar aos munícipes oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas e acesso às respectivas culturas, atendendo às suas necessidades de integração no mundo globalizado.

Os cursos oferecidos são gratuitos, compatíveis com os níveis A1/A2 do *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (doravante QECRL), com duração de dois anos e organização em quatro estágios semestrais. O curso desenvolve-se com três horas semanais, divididas em duas aulas de uma hora e trinta minutos cada, às segundas e quartas-feiras ou às terças e quintas-feiras.

Figura 1 – Fachada do Centro de Línguas

Fonte: Fotografia tirada pelas autoras deste capítulo.

Devido ao fato de Jundiaí contar com 75% da sua população de descendentes de imigrantes italianos (PREFEITURA DE JUNDIAÍ, s. d.), o curso de italiano tem muitas inscrições, revelando uma motivação intrínseca para os estudos da língua. Além do italiano, o Centro de Línguas sempre ofereceu cursos de inglês, espanhol e francês. A partir de 2018, passou a ofertar, também, os cursos de libras e de português para estrangeiros.

Em 2016, houve a união administrativa do Centro de Informática e do Centro de Línguas, já que ambos dividiam o mesmo espaço físico.

A escola está localizada dentro do Complexo Educacional e Cultural Argos, em Jundiaí (SP), na Avenida Dr. Cavalcanti, 396. O Complexo abriga a Biblioteca Pública Municipal Prof. Nelson Foot, a TV/Rádio TEC, o Instituto Federal (IFSP – Campus Jundiaí), a Secretaria de Educação, o Centro de Capacitação, o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), o FAB LAB (Laboratório de Recursos Tecnológicos em parceria com o Sesi), e o Espaço Pedagógico. O Complexo foi instaurado nas dependências da antiga fábrica têxtil Argos Industrial S/A, cujo nome Argos foi mantido, bem como algumas referências estruturais do espaço.

2. CONTEXTO E SUJEITOS DO PROCESSO EDUCACIONAL

No Centro de Línguas, o curso de italiano acontece em uma sala de aula temática (assim como acontece com as demais línguas), cujo nome é Dante Alighieri, dividida em dois ambientes (um para os momentos *in plenum*, com as carteiras dispostas em "U", e outro para as atividades em grupos, com quatro mesas redondas). Na sala, temos um computador conectado à internet e ao projetor multimídia, dois aparelhos de som, uma lousa, três armários, dois murais para afixação de atividades e divisão dos dois ambientes da sala, mapas da Itália, uma bandeira italiana, fotos e cartazes dos alunos nas paredes.

FIGURA 2 – SALA DE AULA (FRENTE)

FIGURA 3 – SALA DE AULA (FUNDO)

FONTE: FOTOGRAFIAS TIRADAS PELAS AUTORAS DESTE CAPÍTULO.

No corredor do Centro, existem murais para recados e para divulgação das atividades desenvolvidas. Há duas secretarias (uma para assuntos relativos aos cursos de línguas, e outra para assuntos referentes aos cursos de informática).

Existem dois laboratórios de informática, que podem ser usados pelos cursos de línguas quando ociosos; uma sala multimeios (com quatro mesas redondas), que é usada como biblioteca, sala de leitura, sala de estudos, para aulas regulares ou diferenciadas. Temos uma cozinha industrial, utilizada como laboratório didático para as aulas de língua e cultura gastronômica dos países das línguas estudadas. Há, ainda, a sala dos professores, a da coordenação e supervisão e a da direção.

FIGURA 4 – FOTO PARCIAL DO LABORATÓRIO CULINÁRIO

FONTE: FOTOGRAFIA TIRADA PELAS AUTORAS DESTE CAPÍTULO.

O curso de língua e cultura italianas é ministrado por duas professoras efetivas, licenciadas e admitidas por concurso público, cada uma com seis grupos por semestre. A professora Maria Eugenia Savietto, que ministra as aulas do período matutino, iniciou suas atividades no Centro de Línguas em 8 de março de 2010. É formada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com licenciatura plena e habilitação em português

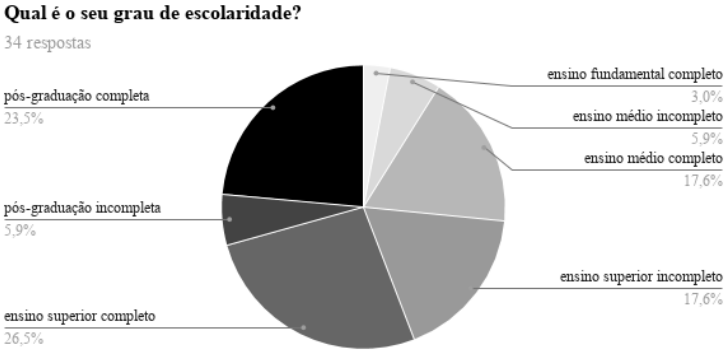
e italiano, pós-graduada pela *Università per Stranieri di Perugia*, mestra em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela USP e, atualmente, doutoranda pela mesma universidade. A professora Carolina Cristovão de Macedo, que ministra as aulas dos períodos vespertino e noturno, iniciou suas atividades no Centro de Línguas em 11 de fevereiro de 2016. É formada em Letras pela USP, com licenciatura plena e habilitação em português e italiano, pós-graduada pela *Università per Stranieri di Siena*, mestra em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela USP.

Para poder estudar uma das línguas, os interessados devem se inscrever previamente e participar de uma seleção que respeita os seguintes percentuais: 45% das vagas são destinadas a pessoas cuja renda é de até três salários mínimos; 10% são para professores e especialistas em educação da rede pública municipal de Jundiaí; 5% para pessoas com deficiência; os 40% restantes são selecionados por sorteio informatizado. Os critérios para elegibilidade são: residir em Jundiaí, ter acima de 14 anos, ter completado o ensino fundamental (ou estar cursando o 9º ano). Para os munícipes acima de 60 anos, não é exigida escolaridade[3]. Todo o processo é feito com transparência e publicado pela imprensa oficial de Jundiaí. Apesar da grande oferta, todos os semestres, a demanda é maior do que a quantidade de vagas oferecidas. Por isso, temos listas de espera que são acionadas em casos de desistência nas primeiras semanas do curso.

Cada classe inicia-se com 35 alunos. As turmas são heterogêneas em diversos aspectos: idade, escolaridade, áreas de atuação e motivação. No curso de italiano, há uma grande quantidade de pessoas da terceira idade, principalmente nos períodos matutino e vespertino, e há ainda uma presença expressiva de mulheres em relação aos homens em todos os períodos. A escolaridade também é diversificada, porém nota-se que mais de 50% das turmas têm, pelo menos, o nível superior completo. Abaixo, um exemplo de uma turma de 1º estágio iniciada em fevereiro de 2019:

3 Informações do edital número 4453 (p. 38-39), publicado na Imprensa Oficial de Jundiaí em 19 de setembro de 2018.

GRÁFICO 1 – ESCOLARIDADE DOS ALUNOS DE 1º ESTÁGIO VESPERTINO DE 2019



FONTE: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS INICIANTES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2019 POR MEIO DE FORMULÁRIO DO GOOGLE.

Os alunos procuram o curso por motivos diversos, no entanto, a maioria busca atender uma motivação intrínseca, que pode ser a origem familiar ou a afinidade com a língua e a cultura, enquanto a minoria escolhe o curso por necessidade de trabalho ou estudo. Realizar viagens e obter o reconhecimento da cidadania italiana também são motivações relatadas com frequência. Mais de 60% dos alunos de italiano já conhecem, ou já estudaram, pelo menos, uma língua estrangeira[4].

Em geral, por semestre, o curso de italiano do Centro de Línguas atende de 250 a 300 alunos. Apesar da heterogeneidade e complexidade, o modo como trabalhamos tem conseguido atender às necessidades e às peculiaridades de cada classe. A seguir, comentamos algumas de nossas escolhas pedagógicas que tornam possível essa dinâmica.

4 Esse dado foi obtido pelo mesmo questionário aplicado aos alunos no início do ano letivo de 2019, o qual já foi citado anteriormente.

3. ESCOLHAS PEDAGÓGICAS

Embora o Centro de Línguas adote formalmente a abordagem comunicativa como ponto de referência para as aulas, o curso de italiano pauta-se pela pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2008, 2012), visto que existe bastante autonomia para as escolhas docentes. A pedagogia pós-método insere-se entre cinco perspectivas globais: a pós-nacional, a pós-moderna, a pós-colonial, a pós-transmissão e a pós-método. Tais perspectivas levaram Kumaravadivelu a traçar três parâmetros, que sustentam a pedagogia pós-método: a particularidade, em que se entende cada contexto de ensino como único; a praticabilidade, na qual o professor tem autonomia para refletir e criar a sua prática; e a possibilidade, que visa à criticidade e à transformação. Esses parâmetros desdobram-se em dez macroestratégias, que orientam a atividade do professor, e que se concretizam nas microestratégias, isto é, as técnicas didáticas usadas em sala de aula. Em consonância com Macedo (2016, p. 37), compreendemos que tal proposta é uma "reconstrução do ensino de LE sem ignorar ou dispensar o que já se faz no ou o que já se disse sobre o ensino de línguas (...), uma análise crítica e coerente com o contexto atual e com princípios bem definidos".

A opção de dispor as carteiras na sala de aula em "U" (ou em dois semicírculos concêntricos nas turmas maiores) justifica-se por facilitar a comunicação entre os alunos, pois eles podem ver uns aos outros e se reconhecerem como parte integrante do grupo. Como as carteiras não são fixas, há possibilidade de movê-las para o trabalho em duplas, grupos, jogos etc. Quando conveniente, a aula acontece nas mesas redondas do fundo da sala (jogos de tabuleiro, de cartas, trabalhos manuais etc.).

Priorizam-se as atividades interativas e participativas, em que o aluno é convidado a pensar e questionar por meio de técnicas didáticas que promovam a reflexão. Para ilustrar isso, exemplificamos com uma atividade lúdica para a indução de regras sobre os artigos definidos em italiano. Tra-

balhamos nas mesas redondas, em grupos, usando cartas com imagens e palavras acompanhadas dos artigos para que os alunos as agrupem e levantem hipóteses quanto a uma lógica nos usos. Posteriormente, as regras são sistematizadas com o grande grupo a partir das observações dos estudantes. De acordo com Savietto (2016, p. 167), que realizou sua pesquisa de mestrado por meio de uma oficina nesse Centro de Línguas, trabalhando com o recurso do humor e das atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem de italiano, constata-se que, "mesmo em um ensino comunicativo, é possível e imprescindível fazer a sistematização e explicitação da gramática por parte do professor para alguns temas [...]", principalmente, quando os estudantes não possuem ainda o domínio da metalinguagem relativa à competência gramatical em língua estrangeira.

FIGURA 5 – ATIVIDADE PARA INDUÇÃO DA REGRA DOS ARTIGOS DEFINIDOS

FONTE: FOTOGRAFIA TIRADA PELAS AUTORAS DESTE CAPÍTULO.

Por prerrogativa da administração da escola, todos os cursos de língua devem adotar um livro didático a ser adquirido pelos alunos. Trata-se do único investimento financeiros dos discentes. Os professores têm li-

berdade na escolha do material, desde que seja o mesmo para cada língua oferecida. Optamos recentemente pelos livros *Nuovo Contatto A1* (nos dois primeiros estágios) e *Nuovo Contatto A2* (nos dois últimos estágios), da editora Loescher, devido à não linearidade prevista na concepção das unidades, o que nos permite interferir com mais facilidade no processo: alterar ordem de conteúdos, substituir ou inserir atividades e recriar percursos escolhendo diferentes fios condutores. Ademais, dentre os livros analisados por nós, foi esse o que mais se aproximou da perspectiva pós-método, que adotamos para o curso de italiano.

Os alunos são avaliados durante todo o curso. A avaliação processual é registrada pelos alunos no "Portfólio de Aprendizagem" que, durante e ao final do curso, é analisado pelas professoras, a fim de verificar o progresso e as estratégias dos alunos. O portfólio é um recurso muito útil como estratégia didática para o aluno, que consegue ter autonomia, motivação e criatividade na organização de seus estudos, além de ser uma ferramenta para o professor, que poderá analisar e reconhecer a singularidade de cada estudante, bem como orientá-lo de maneira mais eficaz, compreendendo e respeitando os estilos de aprendizagem de nossos alunos[5].

Visto que a maioria dos alunos é composta pela terceira idade, o portfólio apresenta-se como um instrumento de avaliação que respeita as limitações e valoriza as iniciativas e habilidades individuais. Concordamos com Villas Boas, que elenca as vantagens do portfólio:

> Beneficia qualquer tipo de aluno; os alunos declaram sua identidade; experiências vividas fora da escola são consideradas; o aluno percebe que o trabalho escolar lhe pertence; motiva o aluno a buscar novas formas de aprender; atividade agradável (2004, p. 41-42).

O portfólio é elaborado por cada aluno a partir de uma lista de elementos essenciais, que contempla: produções escritas propostas pelo li-

5 Nossa prática com os estilos e as estratégias de aprendizagem é orientada pela tese de doutorado de Vieira (2017).

vro didático adotado, produções referentes aos projetos semestrais, atividades complementares propostas pelas professoras e outros elementos que o aluno julgar relevante para seu aprendizado, além de uma autoavaliação semestral para a reflexão do aluno sobre os conteúdos trabalhados no curso.

Há, ainda, uma avaliação formal administrada uma vez por semestre, ao fim dele. Tal avaliação contempla cinco aspectos (compreensão oral, compreensão escrita, estruturas da comunicação, produção oral e produção escrita), que constituem as habilidades do aluno em língua estrangeira. Ademais, é elaborada nos formatos das avaliações CELI, CILS e PLIDA, exames oficiais de língua italiana reconhecidos mundialmente, e com base nos parâmetros do QECRL para cada nível de conhecimento da língua. Há, ainda, um exercício de bônus na prova, que pode acrescer de 0,5 a 1 ponto na média do aluno. O bônus contempla alguma questão abordada durante o semestre, como vocabulário, questões culturais ou as leituras desenvolvidas no estágio. Assim, a média do aluno pode ser calculada pela soma dos pontos atribuídos a cada fator, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Cálculo da média por estágio

Aspecto	Valor de referência
Portfólio de aprendizagem	2,0
Compreensão oral	1,6
Compreensão escrita	1,6
Produção oral	1,6
Produção escrita	1,6
Estruturas da comunicação	1,6
Bônus	0,5 ou 1,0
Total/média	10,5 ou 11

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

De acordo com nossa visão pedagógica, procuramos não estagnar nossas práticas, redefinindo metas, objetivos e escolhas a cada semestre, registrando-as anualmente em nosso plano de ensino.

A fim de atender às necessidades dinâmicas a cada semestre, desenvolvemos diversos projetos. Este semestre, optamos pelos seguintes: a elaboração de uma fotonovela (estágio 1); a criação de um menu regional (estágio 2); troca de correspondências entre alunos de classes diferentes (estágio 3); e a construção de um anuário da classe, com fotos e textos sobre cada integrante (estágio 4). Além disso, existem dois projetos institucionais, que abordamos adiante.

4. PROJETOS INSTITUCIONAIS

No Centro de Línguas, há dois projetos realizados por todo o corpo docente dentro das especificidades de cada língua. São eles: o projeto Cinema e o projeto Cozinha.

O projeto Cinema, para o curso de italiano, envolve a visão de um filme em língua italiana com e sem legenda, dependendo do estágio e da opção dos alunos. Todos os estudantes participam escolhendo a(s) sessão(ões) de acordo com o horário mais conveniente.

Levando em consideração que um filme é referência cultural de um povo, o projeto possibilita o contato dos alunos com um material audiovisual rico e autêntico nem sempre acessível a todos. O contato, no entanto, é sempre mediado por atividades pedagógicas elaboradas pelas professoras, pois, segundo Macedo (2017, p. 39), "não basta, porém, apresentar o filme e esperar que o aluno apreenda, sozinho, seu enredo detalhado e adquira o idioma nele utilizado, é preciso engajar o estudante no trabalho com a língua a partir do insumo", respeitando as seguintes etapas:

> 1. Antes da visão do filme: procuramos explorar o tema do filme e apresentar sua trama, trilha sonora, elenco, direção, ano e contexto de produção, pôster de divulgação etc.

2. Durante o filme: os alunos veem o longa-metragem e tomam notas sobre aspectos pedidos pelas professoras, normalmente, questões que verificam a compreensão global do enredo.
3. Após a visão do filme: fazemos as correções das atividades realizadas e promovemos a discussão oral e a expressão de opinião sobre tópicos pontuais do filme.

Os alunos são, assim, motivados a assistirem a outros filmes autonomamente, de forma crítica e reflexiva sobre sua própria aprendizagem.

Já o projeto Cozinha, para o curso de italiano, envolve a pesquisa e a execução de receitas tradicionais italianas. No laboratório culinário, os alunos tomam consciência da variedade da cozinha regional italiana, das técnicas mais recorrentes e dos ingredientes mais comuns. Já foi realizada, até mesmo, uma competição culinária entre equipes de alunos nos estágios mais avançados. Invariavelmente, as questões culturais são abordadas (etiqueta e costumes à mesa, regras de harmonização dos alimentos, ordem em que os pratos são servidos etc.). Aspectos linguísticos também são abordados formal ou informalmente e envolvem vocabulário de verbos, medidas, utensílios de cozinha, ingredientes, o modo imperativo, a leitura, análise e compreensão do gênero receita, entre outros.

A implementação dos projetos tem a capacidade de integrar os alunos de todos os períodos, de desenvolver habilidades em colaboração e de levar o aluno a ser protagonista dos usos da língua.

Além desses dois projetos institucionais, já foram realizadas as "I, II e III Settimane di Lingua e Cultura Italiana di Jundiaí", patrocinadas pela Secretaria de Educação e organizadas pelas professoras de italiano vinculadas ao Centro de Línguas na época, durante os anos de 2013 a 2015. Em decorrência do sucesso obtido por esses eventos, em 2015, todo o grupo docente do Centro de Línguas organizou uma Semana Cultural das Línguas e Culturas Estrangeiras. Segundo Savietto (2016, p. 61):

> "[...] Ambas surgiram com o objetivo de divulgar e promover as línguas e culturas estrangeiras, por meio de palestras, oficinas, espetáculos que demonstrassem a importância de se aprender

> as línguas estrangeiras e conhecer as suas culturas por meio da história, da arte, do cinema, da culinária, da música e dos costumes e tradições". [...]
>
> O objetivo de explicitar todo o trabalho que vem sendo desenvolvido, especialmente na área de Língua e Cultura Italianas nesse Centro, é mostrar quão significativo e relevante é o espaço que ele ocupa na comunidade jundiaiense.

A partir de 2016, não foram mais organizadas semanas culturais, porém continuamos a convidar palestrantes renomados brasileiros e estrangeiros para eventos esporádicos.

5. RESULTADOS ALCANÇADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de língua e cultura italianas do Centro de Línguas, nos moldes acima descritos, tem alcançado resultados satisfatórios em diversos aspectos. O primeiro deles é a verificação de que os alunos alcançam o nível A2 (e, por vezes, até o B1) em exames de proficiência internacionais[6], o que atesta que o curso cumpre sua proposta de propiciar aos alunos a aprendizagem da língua italiana em seu nível básico.

Além disso, o contato com a cultura italiana, no curso, continua vivo após o fim dele por meio de atividades a que os alunos recorrem. Vários alunos começam, por exemplo, a frequentar corais regionais cujo repertório é, exclusivamente, de músicas italianas. Uma aluna escreveu dois contos para o concurso Comites[7], e, por duas vezes foi premiada, tendo seu texto publicado no Brasil e na Itália, em português e em italiano.

6 No segundo semestre de 2017, três alunos prestaram o exame CELI 1 e foram aprovados. No primeiro semestre de 2018, foram cinco inscritos, dos quais três foram aprovados. No segundo semestre de 2018, duas alunas se submeteram ao exame CELI, uma alcançando o nível A2, e a outra, o B1.

7 Comitê dos Italianos no Exterior, órgão que representa os interesses dos ítalo-brasileiros junto à circunscrição consular.

Não se podem negligenciar, ademais, as conquistas dos alunos no campo dos estudos e profissional. Alguns alunos conseguiram atestar seu conhecimento de italiano para conseguir prosseguir os estudos em níveis de pós-graduação, em que uma segunda língua é requisitada. Tivemos, ainda, alunos que, com a língua italiana que conquistaram, abriram empresas de assistência à retirada de cidadania italiana e dão suporte a interessados em obtê-la no Brasil e na Itália.

Por trabalharmos respeitando as particularidades dos alunos, consideramos importantes, também, os resultados obtidos como ganho pessoal, superação das próprias expectativas, criação de identidades de grupo, formação de círculos de amizades e trocas entre pessoas, por vezes, tão diferentes, que somente o ensino público democrático possibilita.

Como docentes, percebemos que nós também nos modificamos e aprendemos a cada semestre a partir da prática e da convivência com os alunos. Compreendemos, ainda, os grandes desafios que encontramos no ensino de italiano na esfera pública e, especificamente, em nosso contexto, mas que, diariamente, são enfrentados graças à nossa parceria e colaboração focadas no nosso objetivo comum: promover afetivamente a aprendizagem da língua e da cultura italianas com estratégias adequadas e respeitosas, possibilitando a reflexão crítica e a percepção do outro e de si mesmo.

REFERÊNCIAS

JUNDIAÍ. Projeto de Lei Complementar nº 820, de 31 de agosto de 2007. Disponível em: <http://sapl.camarajundiai.sp.gov.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=172745>. Acesso em: 27 mar. 2019.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching*: from method to post-method. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008 (ESL & Applied Linguistics Professional Series).

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York: Routledge, 2012.

MACEDO, C. C.; SAVIETTO, M. E. Portfolio di Apprendimento: la valorizzazione dell' identità nello studio di LS. *Nuove Rotte Disal*, 2017, p. 39.

MACEDO, C. C. *Luz, câmera, didatização*: Proposta de exploração didática de um longa-metragem para o ensino de italiano como língua estrangeira na perspectiva pós-método. 2016. 300 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

_____. Didatização de filmes para o ensino de línguas estrangeiras. In: ORTALE, F.; FERRONI, R. *"Luz, câmera e ação!"*: o professor-autor da sala de aula de línguas estrangeiras. Editora Humanitas: São Paulo, 2017.

PREFEITURA DE JUNDIAÍ. Prefeitura de Jundiaí: A cidade, história. s/d. Disponível em: https://jundiai.sp.gov.br/a-cidade/historia/. Acesso em: 27 mar. 2019.

SAVIETTO, M.E. *O humor na sala de aula de língua estrangeira – italiano*: contribuições para o desenvolvimento da oralidade com foco nos marcadores conversacionais. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIEIRA, D. A. *Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método*. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

LETRAMENTOS DIGITAIS E UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ITALIANO NOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Rômulo Francisco de Souza[1]

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste capítulo, uma análise de perfil dos docentes de língua italiana dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) no que diz respeito, especialmente, à questão dos letramentos digitais e da utilização de material didático em sua prática. Trata-se dos resultados parciais de nossa pesquisa de pós-doutorado, realizada junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, entre 2016/2 e 2019/1, com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES (PNPD/CAPES), em que investigamos a possibilidade de utilização de materiais didáticos de natureza virtual e livre (SOUZA, 2014), ou seja, material didático que consideramos de caráter pós-método (SOUZA, 2014), nesse contexto[2].

1 Residente pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING/CEFET-MG), com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES (PNPD/CAPES). E-mail: romulosouza@usp.br.

2 Para uma melhor compreensão da pesquisa, convidamos à leitura de SOUZA (2018a).

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O levantamento dos dados ocorreu por meio de um questionário aplicado aos professores de italiano dos CEL entre os meses de agosto e dezembro de 2018. Em nossa pesquisa, obtivemos a resposta de vinte[3] dos, aproximadamente, quarenta docentes de italiano com aulas atribuídas e afastados nos CEL, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2018).

Apresentamos as questões por meio do Apêndice A. Elas correspondem ao recorte que trazemos e discutimos neste texto. Ressaltamos que todas foram configuradas para serem de resposta obrigatória[4]. Isso significa que cada respondente que devolveu o questionário preenchido – ou seja, como dissemos, vinte docentes – respondeu todas as perguntas, necessariamente. Destacamos, ainda, que as questões disponibilizadas foram de dois tipos: múltipla escolha ou *checkboxes*. O primeiro permite a escolha de apenas uma alternativa. O segundo, por sua vez, permite a seleção de mais de uma opção. No apêndice A, indicamos o tipo de cada pergunta.

2. LETRAMENTOS DIGITAIS

Os aspectos relativos aos letramentos digitais que buscamos perceber em nossa investigação envolveram habilidades, competências e recursos que, do nosso ponto de vista, poderão ser mobilizados na tarefa de uso e produção de materiais didáticos de natureza virtual e livre (SOUZA, 2014)

3 Em setembro de 2018, reunimos número semelhante de docentes de italiano dos CEL em Orientação Técnica que realizamos junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. De fato, 23 docentes compareceram ao curso mediante convocação oficial da secretaria (SÃO PAULO, 2018).

4 A ferramenta Google Formulários, que utilizamos, permite marcar as questões como sendo de preenchimento obrigatório. O questionário só é finalizado e enviado se todas as questões desse tipo forem respondidas.

no âmbito dos CEL. São eles: 1) editoração digital; 2) instalação de software em geral; e 3) utilização da internet.

Cabe mencionar que, em consonância com Souza (2014), pressupomos as reflexões de Buzato (2006a apud BUZATO, 2006b), Buzato (2006b), Romero (2008) e Dornaleteche (2013) a respeito da noção de letramentos digitais, quando abordamos os dados que apresentamos neste texto.

Dessa forma, Buzato (2006a apud BUZATO, 2006b) e Buzato (2006b) abordam o conceito, propondo que:

> Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam e se apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006a, p. 16 apud BUZATO, 2006b, p. 9).

> [...] por reunirem conjuntos de códigos, modalidades e tecnologias que se entrelaçam, os LDs são inevitavelmente híbridos e instáveis temporalmente, de modo que a condição de "letrado digital" está sempre restrita a momentos e finalidades específicas. [...] Por serem práticas sociais e não variáveis autônomas, os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, ou que ajudam a constituir, quanto por eles são afetados, de modo que seus "efeitos" sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação (BUZATO, 2006b, p. 9).

Romero (2008), por sua vez, associa a noção de competência tecnológica à de letramento digital, lembrando que tal competência está relacionada à aquisição de habilidades visando à integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A autora defende que os docentes que trabalham com novas tecnologias precisam desenvolver competências tecnológicas, didáticas e tutoriais, ou seja, respectivamente, conforme adaptação de Garcia et al (2011): o domínio de ferramentas de criação

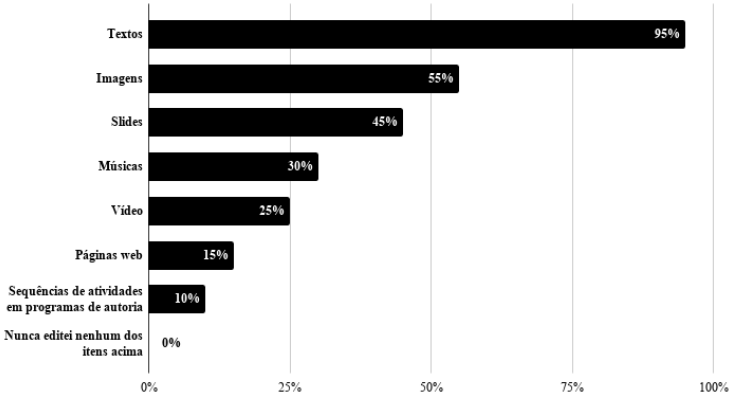
e aplicações com o uso da internet; o uso de múltiplos recursos; a capacidade de criar materiais, tarefas e ambientes relevantes para os alunos, considerando a sua autonomia na regulação desses ambientes, bem como a adaptação de novos formatos ao processo de ensino; e a mobilização de habilidades de comunicação.

Dornaleteche (2013), enfim, considera muito amplo o espectro das competências que o letramento digital exige. Ele organiza essas competências em três grupos: 1) tudo o que acontece fora da tela; 2) tudo o que acontece dentro da tela; e 3) tudo o que acontece na perspectiva do indivíduo (pensamento crítico).

O primeiro grupo envolve competências relacionadas à manipulação de tecnologia digital, ou seja, ao uso do hardware. Exemplos dessas competências vão desde saber conectar um *pen drive* até saber utilizar um projetor ou uma câmera digital. O segundo grupo diz respeito a competências relacionadas ao software e pode ser dividido em três subcategorias: programação, ou seja, saber programar ou saber escolher os softwares que se deseja utilizar, considerando tanto as suas necessidades quanto as implicações desse uso; criação de mensagens, ou seja, saber usar programas que permitem a manipulação de material digital em seus diversos formatos (textos, vídeos, animações etc.); e navegação, ou seja, saber encontrar e saber difundir informações na internet. O terceiro grupo refere-se à capacidade de compreender e de criticar o sistema de comunicação em que estamos inseridos. Essa crítica passa pela percepção dos poderes e dos interesses que estão em jogo, pela adoção de uma atitude reflexiva perante a grande quantidade de informações a que estamos expostos e pela capacidade de criação e remix de conteúdos com o objetivo de se fazer ouvir.

Sobre a editoração digital, conforme observamos no Gráfico 1, todos os professores respondentes declararam possuir alguma experiência com essa atividade. Enquanto a grande maioria declarou conseguir editar textos (95%) e imagens (55%), um pequeno número afirmou conseguir editar páginas web (15%) e sequências didáticas em programas de autoria (10%).

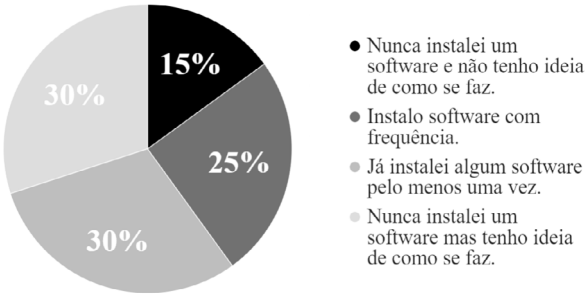
GRÁFICO 1 – EDITORAÇÃO DIGITAL



FONTE: GRÁFICO COM DADOS COLETADOS PELO AUTOR DESTE CAPÍTULO.

Quanto à instalação de software em geral, como percebemos por meio do Gráfico 2, a maior parte dos respondentes afirma ter alguma experiência ou conhecimento sobre essa tarefa. De fato, 85% dos informantes declararam instalar com frequência (25%), já ter instalado (30%) e ter ideia de como se instala um programa de computador (30%). Apenas 15% declararam nunca ter instalado um software e não ter ideia de como se faz. É o que se vê no Gráfico 2.

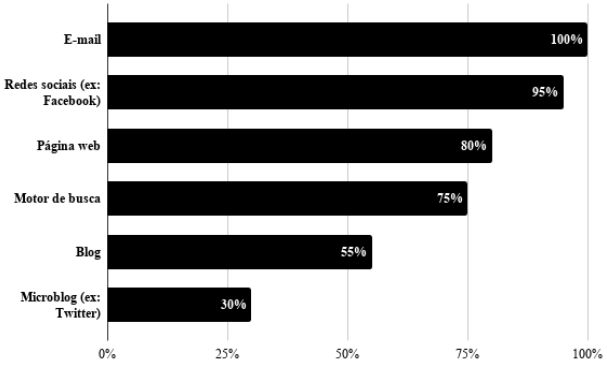
GRÁFICO 2 – INSTALAÇÃO DE SOFTWARE EM GERAL



FONTE: GRÁFICO COM DADOS COLETADOS PELO AUTOR DESTE CAPÍTULO.

No que se refere à utilização da internet, enfim, a maior parte dos respondentes declarou saber utilizar quase todos os recursos que elencamos na questão. Desse modo, conforme notamos pelo Gráfico 3, 100% dos participantes declararam saber utilizar o e-mail; 95% afirmaram saber usar redes sociais; 80% dos respondentes disseram saber utilizar páginas web; 75% deles, motores de busca; 55%, blogs; e 30%, microblogs.

GRÁFICO 3 – UTILIZAÇÃO DA INTERNET



FONTE: GRÁFICO COM DADOS COLETADOS PELO AUTOR DESTE CAPÍTULO.

Conforme acenamos, os recursos, as competências e as habilidades relativas à editoração digital, à instalação de software e à utilização da internet poderão ser mobilizados na atividade de desenvolvimento de materiais didáticos de natureza virtual e livre (SOUZA, 2014). Essa atividade pode envolver desde a criação, o uso, o compartilhamento e o reuso de material didático até a criação de comunidades de apoio e grupos de trabalho.

Compreendemos que os dados que apresentamos apontam para um perfil de docentes que possuem alguma experiência ou conhecimento relacionado às três dimensões investigadas. Destacamos, por exemplo, a experiência com editoração de textos e imagens, a noção de instalação de software e a experiência com utilização de e-mails, redes sociais, páginas web e motores de busca, declarados pelos professores informantes.

3. UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Observamos o perfil de utilização de material didático no contexto do italiano nos CEL considerando dois aspectos: 1) a prática de produção de material didático; e 2) as políticas locais de adoção do livro didático pelos CEL em que esses docentes atuam[5].

Consideramos oportuno, contudo, antes de analisarmos os dados sobre a utilização de material didático nos CEL, refletir sobre o livro didático, uma vez que pode ser considerado o item mais comum e representativo do contexto educacional, institucionalizando-se de tal forma que aparece como elemento inseparável do conhecimento (PESSOA, 2009; SILVA, 1996).

5 Para outras reflexões sobre estratégias e políticas locais de utilização de material didático no âmbito dos CEL, convidamos à leitura de SOUZA (2019).

3.1. Livro didático, proletarização docente e paradigma pós-método de produção de material didático

As origens do livro didático, segundo Paniago (2013), remontam ao surgimento da instrução comeniana[6], pautada na divisão social do trabalho e no modelo manufatureiro de organização do trabalho, característicos da mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

Comenius, segundo a autora, preconizando um tipo de ensino universal, para todos, propõe um processo de instrução marcado pela busca de economia de tempo e pelo barateamento de custos. Organizar o ensino de modo que um professor pudesse ensinar a um grande número de alunos, ao mesmo tempo, figura como estratégia adotada para alcançar essa meta. Para Alves (2001 apud PANIAGO, 2013, p. 30), estabelece, também, a "simplificação e a objetivação do trabalho didático".

Dessa forma, o livro didático apresenta-se como um instrumento para professores e alunos, visando à economia de tempo e à facilidade na execução do método. Trata-se de um recurso por meio do qual seria apresentado apenas o conteúdo estritamente necessário às aulas, dispensando a necessidade de um professor erudito, como desejava Comenius. Esse professor seria instrumentalizado com informações do livro, sendo esse construto preparado por terceiros, garantindo maior segurança e menos erros no processo de ensino (PANIAGO, 2013).

Tal perspectiva sobre o papel do livro didático pode ser percebida, ainda hoje, também no contexto de ensino de línguas. Esse artefato determina conteúdos, condiciona as estratégias de ensino e estabelece o que e como se ensina (LANDULFO et al, 2018; LAJOLO, 1996), sobretudo em países como o Brasil, em que há uma precária situação educacional (LAJOLO, 1996[7]). Ele pode, ainda, limitar as possibilidades de ação docen-

6 Jan Amos Comenius (1592-1670).

7 Pessoa (2009) também discute essa visão.

te, comprometendo suas "perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social" (PESSOA, 2009, p. 54).

Os professores, nesse quadro, enfim, tornam-se "meros aplicadores de programas e pacotes curriculares desenvolvidos por agentes externos" (PESSOA, 2009, p. 55), deflagrando sua condição de docente proletário (APPLE, 1995) e, conforme discutimos em Souza (2019), inserindo-se no paradigma de produção de material didático na lógica dos métodos.

Em linhas de síntese, como explica Pessoa (2009), a tese básica da proletarização docente de Apple (1995) refere-se à perda de sentido e de controle sobre o próprio trabalho como fruto da deteriorização de suas condições laborais. Essa racionalização do ensino, como explica a autora, pode ser caracterizada pelo distanciamento entre planejamento e prática pedagógica e pela perda do conhecimento e da habilidade para planejar, compreender e agir sobre a própria prática (PESSOA, 2009).

Conforme discutimos em Souza (2019), o paradigma de produção de material didático na lógica dos métodos opõe-se ao paradigma de produção de material didático na perspectiva pós-método. O primeiro, em sintonia com uma pedagogia embasada em métodos, determina uma relação vertical, descendente, entre o autor (como teórico) e o professor (como aquele que executa o material didático) e pressupõe o uso de material didático proprietário ou fechado (SOUZA, 2019). O segundo, por sua vez, coerente com a perspectiva da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), estabelece uma relação horizontal entre os docentes-autores e pressupõe o uso de material didático de natureza virtual e livre (SOUZA, 2019).

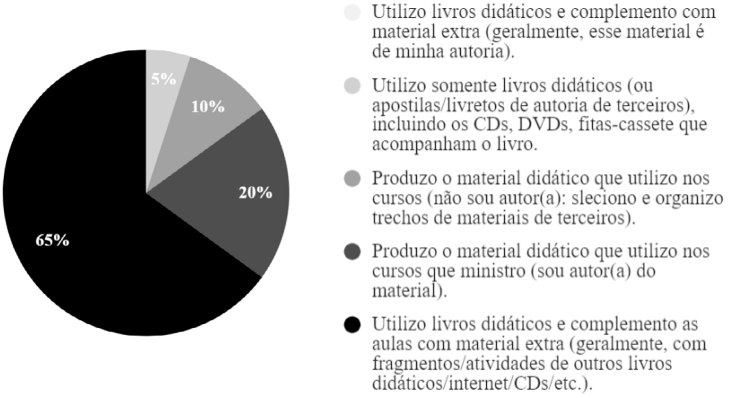
3.2. Produção de material didático e políticas locais de adoção do livro didático no contexto do italiano dos CEL

Com relação à prática de utilização de material didático, percebemos que o perfil predominante entre os professores de italiano respondentes

da pesquisa consiste na adoção do livro didático e na complementação das aulas com material extra, geralmente, com fragmentos ou atividades de outros livros didáticos, da internet ou de CDs. De fato, conforme notamos por meio do Gráfico 4, 65% dos respondentes declararam adotar essa prática.

Destacamos, também, a predominância da atividade de produção de material didático na práxis desses docentes. Com efeito, enquanto 95% dos respondentes afirmaram criar ou selecionar materiais didáticos para suas aulas, apenas 5% declararam utilizar somente livros didáticos, apostilas ou livretos de autoria de terceiros, incluindo CDs, DVDs, fitas-cassete que os acompanham.

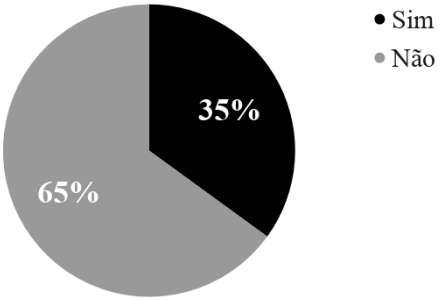
GRÁFICO 4 – PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DE ITALIANO NO CEL



FONTE: GRÁFICO COM DADOS COLETADOS PELO AUTOR DESTE CAPÍTULO.

No que se refere ao livro didático, observamos que a maioria dos respondentes (65%) declarou que o CEL em que atua não adota nenhum manual para o curso de italiano. Conforme indicamos no Gráfico 5, de fato, 35% declararam o oposto, ou seja, a adoção desse artefato como política local dos CEL em que trabalham.

Gráfico 5 – Adoção de livro didático de italiano pelos CEL



Fonte: Gráfico com dados coletados pelo autor deste capítulo.

Entre os livros didáticos citados pelos professores que responderam sim, estão: *Nuovo Progetto Italiano* (citado cinco vezes); *Rete* (citado uma vez) e *Espresso* (citado uma vez).

Observamos que essa maior utilização do livro *Nuovo Progetto Italiano* corrobora as conclusões de Landulfo et al (2018), quando aponta a mesma obra como a mais utilizada entre os 43 professores de italiano, atuantes em diferentes contextos educacionais (cursos livres, escolas públicas, escolas privadas e universidades) no Brasil, participantes de sua pesquisa.

Conforme defendemos em Souza (2019), enfim, consideramos os livros didáticos mencionados pelos docentes dos CEL inadequados para esse contexto, uma vez que são de natureza proprietária e não direcionados para crianças ou adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os dados que apresentamos apontam para um perfil de docentes que apresentam alguma experiência ou conhecimento

relacionados à editoração digital, à instalação de software e à utilização da internet. Destacamos, por exemplo, a experiência com editoração de textos e imagens, a noção de instalação de software e a experiência com utilização de e-mails, redes sociais, páginas web e motores de busca, declarados pelos professores participantes da pesquisa.

No que se refere à utilização de material didático, percebemos, como perfil predominante, a adoção de um manual e a complementação das aulas com material extra, geralmente, com fragmentos ou atividades de outros livros didáticos, da internet ou de outras mídias. Associado a esse perfil, está também a prática de produção de material didático para suas aulas, sendo essa compreendida como criação ou seleção de materiais.

Consideramos, dessa forma, que a utilização de materiais didáticos de natureza virtual e livre no contexto do ensino e aprendizagem do italiano nos CEL parece apontar para o trabalho de formação continuada, visando ao permanente desenvolvimento do letramento digital dos docentes, e para a utilização de materiais de natureza virtual livre impresso, em formato de livro, juntamente com um repositório digital.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

APLEE, M. *Education and power*. New York: Routledge, 1995.

BUZATO, M. E. K. *Letramento e inclusão na era da linguagem digital*. IEL / UNICAMP. 2006a (MIMEO).

_____. Letramentos digitais e formação de professores. In: *Anais do III Congresso Ibero-Americano Educarede*. São Paulo – CENPEC: [s.n.], 2006b. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 8 abr. 2019.

DORNALETECHE, J. *Alfabetización digital*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2013 (vídeo). Disponível em: https://youtu.be/OKdDK09mRRw. Acesso em: 8 abr. 2019.

GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, nº 1, p. 79–87, jan. abr. 2011. Disponível em: http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108/. Acesso em: 8 abr. 2019

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods*: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LAJOLO, M. P. Livro didático: um (quase) manual didático. Em aberto. Brasília, p. 3-7, 1996. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030. Acesso em: 8 abr. 2019.

LANDULFO, C.; CARAMORI, A. P.; VIANA, A. A pluralidade linguístico-cultural do italiano e o silêncio dos materiais didáticos. *Revista de Italianística*, nº 36, p. 58-70, 28 dez. 2018. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/153270. Acesso em: 8 abr. 2019.

PANIAGO, M. L. *Livro didático*: a simplificação e a vulgarização do conhecimento. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 48, nº 1, p. 53-69, jan./jun. 2009. ISSN 2175-764X. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645255. Acesso em: 8 abr. 2019.

ROMERO, C. S. Competencias del profesorado ante el reto intercultural y tic. In: AMAR AL, S. F. do (Ed.). *Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC*. Campinas: Lantec/Fe/ Unicamp, 2008, p. 237–251.

SÃO PAULO. Portaria do Coordenador, de 11-9-2018, convoca para Orientação Técnica Centralizada "Aprimoramento Linguístico para Professores de Italiano com Aulas Atribuídas no CEL", nos termos da Resolução SE 062/2017. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, p. 34, 12 de set. 2018. Seção I.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Totalização dos docentes com aulas atribuídas e afastados no CEL – data base: agosto de 2018 [planilhas de dados]. São Paulo, 2018.

SILVA, E. T. da. Livros didáticos: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em aberto. Brasília, p. 8-11, 1996. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2062/2031 . Acesso em: 14 fev. 2019.

SOUZA, R. F. de. *Implicações do uso de Material Didático Virtual Livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2*: a perspectiva dos problemas de ensino. 2014. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.8.2014.tde-22012015-161313. Acesso em: 02 jul. 2019.

_____. Material Didático Virtual Livre para o ensino e a aprendizagem de italiano no âmbito dos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo: caminhos da pedagogia pós-método. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 57, nº 2, p. 1189-1219, ago. 2018a. ISSN 2175-764X. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651351. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Dimensão crítica e design de material didático no contexto dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: o caso do inglês. *Revista Horizontes de Linguistica Aplicada*, v. 17, nº 1, 10 dez. 2018b. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9201/20952. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Design de material didático pós-método no contexto dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: desafios e encaminhamentos na prática do professor-autor e da professora-autora. In: KFOURI-KANEOYA, M. L. C.; SOUZA, F. M. de (orgs.) *Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo*: memórias, trajetórias e políticas. São Paulo: Editora Mentes Abertas, 2019. Coleção Ensino e Aprendizagem de Línguas, v. 2. ISBN 978-65-80266-19-7.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Sobre a editoração digital em geral. Consigo editar:
(*checkboxes*)
1) Imagens.
2) Textos.
3) Páginas web.
4) Músicas.
5) Vídeo.
6) Slides.
7) Sequências de atividades em programas de autoria.
8) Nunca editei nenhum dos itens acima.

Sobre a instalação de software em geral:
(Múltipla escolha)
1) Já instalei algum software pelo menos uma vez.
2) Instalo software com frequência.
3) Nunca instalei um software, mas tenho ideia de como se faz.
4) Nunca instalei um software e não tenho ideia de como se faz.

Sobre a utilização da internet. Consigo utilizar:
(*checkboxes*)
1) E-mail.
2) Blog.
3) Motor de busca.

4) Página web.
5) Microblog (ex: Twitter).
6) Redes sociais (ex: Facebook).

Sobre a produção de material didático, predominantemente:
(Múltipla escolha)
1) Produzo o material didático que utilizo nos cursos que ministro (sou autor(a) do material).
2) Produzo o material didático que utilizo nos cursos (não sou autor(a): seleciono e organizo trechos de materiais de terceiros).
3) Utilizo somente livros didáticos (ou apostilas/livretos de autoria de terceiros), incluindo os CDs, DVDs, fitas-cassete que acompanham o livro.
4) Utilizo livros didáticos e complemento com material extra (geralmente, esse material é de minha autoria).
5) Utilizo livros didáticos e complemento as aulas com material extra (geralmente, com fragmentos/atividades de outros livros didáticos/internet/CDs/etc.).

O CEL em que atuo adota um livro didático para o curso de italiano?
1) Sim.
2) Não.

DO TRABALHO VOLUNTÁRIO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REVITALIZAÇÃO DO ITALIANO COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Fernanda Landucci Ortale[1]
Rosangela Maria Laurindo Fornasier[2]
Tatiana Iegoroff de Mattos [3]
Vinicio Corrias[4]

INTRODUÇÃO

O conceito de língua de herança (LH) está sempre ligado ao contexto de imigração e às percepções que os descendentes da primeira geração que chega a um país têm a respeito dessa língua. Trata-se de um campo de pesquisa novo, já que o termo foi usado pela primeira vez no final dos anos 1970 no Canadá, para indicar as línguas dos descendentes dos que imigraram para o país. No presente trabalho, consideramos que LH seja

> a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua (ORTALE, 2016, p. 27).

1 Professora Doutora na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). E-mail: ortale@usp.br.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas (FFLCH-USP). E-mail: rosangelamaria_romaria@yahoo.com.br.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas (FFLCH-USP). E-mail: tatiana.mattos@usp.br.

4 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas (FFLCH-USP). E-mail: niciocorrias@yahoo.it.

Surpreende um pouco que, em um país como o Brasil, que recebeu uma maciça imigração, sobretudo no período entre 1884 e 1933, o tema das LHs não seja tão estudado como acontece, por exemplo, com o espanhol nos Estados Unidos. Apesar da presença de 25 milhões de descendentes de italianos[5] e, embora as pesquisas demonstrem a importância e a necessidade de um ensino específico para os aprendizes de LH (PARRA, 2014; POLINSKY; KAGAN, 2007), no Brasil há pouquíssimos trabalhos que abordem o ensino-aprendizagem de italiano LH.

O projeto *Italiano como Herança* nasceu justamente para suprir essa falta. A ocasião surgiu em 2015, quando a coordenadora do projeto visitou, pela primeira vez, Pedrinhas Paulista (SP). A cidade, de 2940 habitantes, nasceu em 1952 como "Núcleo Colonial Pedrinhas", tornou-se distrito em 1980 e alcançou o status de município em 1991. As visitas à cidade evidenciaram um fenômeno, comum entre as LHs, de perda progressiva da língua a partir da segunda geração nascida no país de emigração, devido ao uso do português brasileiro, a língua dominante, e à falta de políticas linguísticas.

A presente contribuição pretende relatar como se deu o processo de revitalização da língua e da cultura italianas em Pedrinhas Paulista, levando em consideração o papel da universidade pública, da prefeitura da cidade, da rádio pedrinhense e dos atores sociais.

1. A UNIVERSIDADE PÚBLICA

Quando o projeto *Italiano como Herança* foi criado – em 2015 –, Pedrinhas Paulista contava apenas com um curso de italiano na Escola Municipal de Ensino Fundamental I, para alunos do 1º ao 5º ano, com aulas de uma hora e quinze minutos de duração, uma vez por semana. Esse curso estava ativo desde 2003. Outro curso de italiano que começou

5 Disponível em: http://www.museoemigrazioneitaliana.org/assets/Uploads/Rapporto-Italiani-nel-Mondo-2011-scheda-definitiva.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

em 2003 – aberto à comunidade – foi interrompido após dez anos, por falta de público, segundo a professora que ministrava as aulas nessa época. Os primeiros contatos de Pedrinhas Paulista com a universidade pública aconteceram graças à tese de doutoramento da professora Giliola Maggio, sobre as memórias da primeira geração e sobre a língua "ítalo-pedrinhense" (CASTRO, 2002).

Mais de dez anos depois, a professora Giliola apresentou a cidade para a professora Fernanda Ortale, livre-docente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, talvez sem saber que isso daria lugar a uma série de acontecimentos ligados à revitalização da língua e da cultura italianas em Pedrinhas Paulista. A primeira medida foi um estudo do contexto da cidade, para entender melhor suas necessidades e como trabalhar para que as ações a serem realizadas respeitassem o princípio da particularidade (KUMARAVADIVELU, 2012), que se refere à relação da prática pedagógica com o contexto. Nessa fase, que poderíamos chamar de "estudo exploratório", o papel da universidade pública foi de intenso diálogo com a comunidade, com ações que envolviam não apenas a língua, como conversar com os fundadores da cidade e as sucessivas gerações de italianos e participar de eventos ligados à cultura italiana. Os dados coletados foram analisados pela professora, ao mesmo tempo em que foi montada uma equipe de trabalho, com pessoas da comunidade de Pedrinhas Paulista e da universidade. Nessa primeira fase, além de um aluno de doutorado, foram envolvidos no estudo do contexto e na criação de material didático para o curso de italiano como LH os alunos do curso de Licenciatura, sob a supervisão da coordenadora do projeto.

A principal ação desenvolvida foi um curso de italiano como LH em Pedrinhas Paulista, para a segunda geração de pedrinhenses. Na fase que chamaremos "planejamento", a universidade cuidou da formação de uma professora para um futuro curso em Pedrinhas. Durante o curso de formação, com duração de dezesseis meses, foram também planejadas to-

das as ações para a implementação do curso de Italiano como Língua de Herança, além da continuidade dos estudos sobre o contexto. Nessa fase, a presença da universidade serviu para garantir a existência de vários profissionais que pudessem colaborar com o projeto. De fato, um dos maiores desafios para o ensino-aprendizagem e a formação de professores de LH é a falta de apoio econômico institucional (CORRIAS, 2019; VARGHESE, 2008); por esse motivo, foi essencial contar com os pesquisadores da universidade, mestrandos, doutorandos ou professores, que colocaram seus conhecimentos a serviço do projeto *Italiano como Herança*.

Após o fim da formação da professora, houve uma terceira fase, que se estende até hoje e que podemos chamar "da autonomia", em que os pesquisadores da universidade ficaram à disposição da professora do curso de *Italiano como Herança*, contribuindo de várias formas para a continuação do curso, por exemplo, por meio da revisão de materiais. Além disso, a universidade esteve sempre ativa na organização de encontros com instituições que poderiam auxiliar, de alguma forma, o projeto, como a prefeitura de Pedrinhas Paulista e o Consulado Italiano em São Paulo. Este último passou a dar auxílio financeiro para remuneração das professoras, aproximadamente dois anos após o início do curso.

A presença da universidade pública no contexto de formação de professores e coordenação de um curso em uma comunidade como Pedrinhas Paulista não é isenta de riscos e perigos. Corrias (2019, p. 146) indica que a presença de pesquisadores e especialistas no âmbito de formação "deve ser pensada de forma muito atenta, pois há o risco de impor uma agenda para o professor em formação". Essa postura é perigosa, porque impede que o professor em formação seja protagonista de sua própria prática, segundo o princípio da praticalidade (KUMARAVADIVELU, 2012), que pressupõe que o professor deve poder criar conhecimento a partir de sua sala de aula, ao invés de "consumir" teorias elaboradas por outros. Uma

análise do papel da universidade no contexto de Pedrinhas Paulista implica pensar no objetivo de desenvolver a autonomia da professora.

2. A PREFEITURA DENTRO DESSE CONTEXTO

A manutenção do patrimônio linguístico e cultural de uma comunidade de imigrantes é, sem dúvida, responsabilidade de todos: a comunidade precisa adotar políticas linguísticas não só no âmbito familiar, mas também nos espaços públicos, e cabe ao Município adotar políticas públicas que incentivem o uso e a aprendizagem da língua e da cultura. O tempo é, contudo, um obstáculo a ser superado, pois quanto mais distante a geração, maiores são as perdas linguísticas e culturais.

No caso de Pedrinhas Paulista, ainda há tempo para o resgate e a manutenção da língua e da cultura italianas, pois muitos imigrantes que chegaram ao Brasil quando eram crianças ou jovens estão vivos, falam o italiano ou o dialeto de sua região de origem, mantêm as receitas familiares das massas e dos molhos, além de pratos típicos como o *crostoli, pizzelli, cicerchiata, pizza, fritelle, polenta, crostata,* entre outros. Como já mencionado, em 2003, a língua italiana foi introduzida na grade curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), e, em 2018, foi instituída, também, na Escola Municipal de Educação Infantil.

Em 2016, a prefeitura passou a colaborar com o projeto *Italiano como Herança*, oferecendo o espaço da Escola Municipal para as aulas, projetor e som. Em 2017, passou a imprimir o material didático do curso para os alunos e disponibilizou o espaço do Centro Cultural e Museu para as aulas. Essa foi uma importante conquista, pois é no Centro Cultural que se encontram muitos objetos pessoais, cartas e documentos dos imigrantes italianos de Pedrinhas Paulista. Ter aulas nesse espaço significa poder usufruir mais do que a sala de aula tem a oferecer: ali, podemos ver e sentir a história da cidade e de seus habitantes e iniciar produtivas discussões com o grupo.

Em 2018, a prefeitura contratou a professora do curso, remunerando-a pelas aulas do curso para adultos. Ademais, contratou-a para ministrar o curso de língua de herança para adolescentes, já que, a partir do Ensino Fundamental II, eles deixam de ter o italiano na grade curricular. Além disso, a docente foi contratada para ensinar as culturas brasileira e italiana na EMEF em um projeto chamado *Riquezas da nossa terra*.

Outra iniciativa tomada por parte da prefeitura foi instituir a comemoração do dia do imigrante italiano e convidar todas as instituições de ensino da cidade para preparar apresentações de dança, de música, de teatro ou de poesia com seus alunos e mostrá-las nesse dia em homenagem aos imigrantes. O italiano mais idoso tem sua história contada por familiares e, depois, recebe homenagens do prefeito. Como todas as apresentações devem envolver a língua e a cultura italianas, é mais uma ocasião para fazer crescer o sentimento de italianidade naqueles que participam dessa festividade, e esse sentimento contribui significativamente para a adesão da população em geral ao curso ou às demais atividades propostas pelo projeto.

A prefeitura, em parceria com o projeto *Italiano como Herança*, está planejando para os próximos meses um curso de culinária italiana, em que "le mamme e le nonne italiane" possam ensinar à população suas receitas típicas de molhos, massas, carnes e sobremesas, com o objetivo de que essas receitas não se percam com o tempo.

Embora todo esse incentivo ao ensino da língua e da cultura italianas tenha sido de grande valia, havia, ainda, outras necessidades a serem supridas, como, por exemplo, remunerar também as colaboradoras do curso e equipar melhor professora e colaboradoras para que pudessem continuar com a gravação de entrevistas aos colonos tanto para a produção do material didático como para doá-las, posteriormente, ao acervo digital do Museu. Para isso, houve uma mobilização por parte da professora da Universidade de São Paulo que coordena o projeto e orienta os pesquisado-

res que dele participam, da professora, das colaboradoras e do Município para pleitear junto ao Consulado Italiano uma verba que se destinasse a essas necessidades do projeto, a qual lhes foi concedida ainda no final de 2018, sendo enviada ao Município, que se responsabiliza por fazer o pagamento da professora e das colaboradoras.

Desde que o projeto *Italiano como Herança* foi implantado no município de Pedrinhas Paulista, somando-se a ele as diversas iniciativas para a preservação da língua e da cultura italianas tomadas pelo Município, pode-se observar um movimento em favor do uso da língua italiana por parte da comunidade. Isso porque o projeto não se limita ao curso apenas, mas se estende, também, à comunidade por meio: dos encontros mensais organizados pela professora e colaboradoras do curso, envolvendo alunos, amigos e parentes; das tarefas de casa, que sempre requerem interação dos alunos com familiares, vizinhos ou amigos. Assim, os alunos passaram a se comunicar mais em italiano nos grupos familiares de WhatsApp, tendo a necessidade de buscar na internet receitas típicas, cantores italianos, vídeos com piadas, mensagens de amizade, carinho ou de humor, entre outros. Tendo em vista que o tempo em sala de aula não é suficiente para que os alunos desenvolvam totalmente sua competência comunicativa, ressaltamos que a exposição deles a insumos linguísticos autênticos diversos fora da sala de aula lhes proporcionou uma melhora significativa em seu nível de proficiência e, aos poucos, podemos notar o italiano sendo utilizado por mais pessoas em locais públicos, como em encontros na igreja, na ida à farmácia, na fila do banco, no caixa do supermercado.

3. A RÁDIO PEDRINHENSE E OS ESPAÇOS SOCIAIS

O rádio continua a ser um importante meio de comunicação em nossa sociedade devido a algumas características que o tornam único, como o fato de podermos escutá-lo ao mesmo tempo em que realizamos outras tarefas – como limpar a casa ou dirigir o carro – e também por funcionar

muito bem em âmbito local, principalmente em cidades pequenas. Elaborar e realizar entrevistas ou reportagens de relevância para a sociedade local é mais simples em uma cidade onde as pessoas se conhecem e sabem o que é importante naquele contexto. Em Pedrinhas Paulista, por exemplo, alguns imigrantes já puderam compartilhar suas histórias e experiências com o restante da população graças à rádio pedrinhense.

Fundada em 2001, por vontade da população de Pedrinhas Paulista, a Rádio América FM (89.7) é uma importante ferramenta para a revitalização e a manutenção da língua e da cultura de herança. Um dos primeiros e mais populares programas da rádio foi o "Italianissimo Bravissimo", que, até hoje, vai ao ar nas manhãs de domingo, durante uma hora. O sucesso de tal programa não se deve somente ao fato de abordar, em italiano, fatos e costumes referentes à Itália – tanto da época em que os imigrantes vieram quanto de hoje –, mas também porque ele é apresentado por um imigrante e membro da própria comunidade. No segundo semestre de 2016, esse programa contou, ainda, com a participação da professora e das colaboradoras do curso de *Italiano como Herança*. Elas falavam sobre curiosidades da língua e da cultura italianas e tinham a oportunidade de divulgar o projeto *Italiano como Herança*.

Antes da fundação da Rádio América, porém, já existiam outros espaços em que os moradores de Pedrinhas Paulista buscavam manter e difundir suas origens. Esses espaços sociais, no entanto, foram sofrendo algumas modificações com o passar dos anos. Desde os primeiros tempos da comunidade pedrinhense, por exemplo, uma das instituições de maior prestígio era a Igreja que, enquanto esteve sob o comando de Dom Ernesto Montagner, contava com missas celebradas em italiano. Depois que Dom Ernesto Montagner foi substituído, as missas passaram a ser feitas em português, e o que restou foi o coral que canta em italiano na *prima messa*, realizada aos domingos, às sete horas da manhã.

Se a Igreja ocupa, até hoje, um papel de destaque em meio à sociedade pedrinhense, podemos considerar que o desejo de alguns moradores da cidade em manter e ampliar o coro, já mencionado, é um importante indicativo da revitalização cultural que vem ocorrendo em Pedrinhas Paulista. Esse desejo tem ganhado força desde o início do ano de 2018 e, até mesmo, os alunos do curso de *Italiano como Herança* puderam ensaiar as músicas cantadas na Igreja.

Fora da Igreja ainda existem dois lugares em que as músicas religiosas italianas são cantadas: na Festa da Santinha e nas cerimônias fúnebres de imigrantes italianos. A Festa da Santinha, de forma breve, acontece no mês de maio, quando a santa é buscada na capelinha que existe no sítio dos Rosan e Fornasier e passa a visitar as casas dos moradores católicos da cidade durante todo o mês, até que, no dia 31 de maio, ela é levada, em procissão, de volta à capelinha do sítio, e lá é realizada uma missa em italiano. Com relação às cerimônias fúnebres, ficou instituído que, quando um imigrante italiano morre, são cantadas as músicas religiosas italianas, porque elas têm um valor inestimável para esses imigrantes, e isso, uma vez mais, serve para nos mostrar como a música é uma importante ferramenta para a revitalização cultural da cidade.

Muitas das festividades de Pedrinhas Paulista também são, há tempos, espaços sociais onde os imigrantes e seus descendentes podem compartilhar tradições italianas, tanto gastronômicas quanto culturais, destacando-se, principalmente, a música italiana. Uma das festas mais antigas e tradicionais da cidade é a Festa de San Donato, que acontece no início do mês de agosto e era, inicialmente, organizada por Dom Ernesto Montagner, que realizava uma bênção aos condutores de tratores, caminhões, carroças e cavalos. Depois, essa festa passou a ser organizada pela prefeitura e, a cada ano, tem se ampliado. Em 2018, por exemplo, a festa foi realizada durante os dias 03 e 05 de agosto, além da tradicional "Macarronada de San Donato", que acontece sempre no dia 07 de agosto. A música é um

elemento muito importante em uma festividade de tamanho porte, mas, nos últimos anos, as atrações convidadas eram sempre grupos sertanejos e de fora da cidade. Em 2018, porém, uma das atrações principais foi Ivano Fornasier, músico pedrinhense que já se apresentou em diversos Estados brasileiros, realizando, principalmente, shows *cover* de Eros Ramazzotti. Essa mudança é mais um dos frutos colhidos com as políticas de incentivo à revitalização da língua e da cultura de herança.

Setembro também é um mês importante em relação às festividades pedrinhenses. O aniversário da cidade acontece no dia 21 desse mês, e é marcado por um desfile cívico, do qual participam as escolas e as secretarias municipais. Nos últimos anos, esse desfile passou a ser temático, e o tema de 2018, dando valor à história pedrinhense, foi "sabores e saberes da nossa terra". As comemorações de aniversário da cidade, no entanto, começam bem antes do dia 21: no primeiro sábado do mês de setembro, acontece a Festa Italiana, realizada na cidade desde 1988. No início, a organização desse evento era responsabilidade do Clube Recreativo da cidade, e depois passou a ser organizada pelo Jardim da Infância San Domenico Savio. Nessa festividade, nunca faltaram músicas italianas, principalmente as mais antigas, que agradam aos imigrantes mais velhos e que, devido a celebrações como essa, são conhecidas por muitos moradores de Pedrinhas Paulista, mesmo os não italianos.

Outro espaço importante para a revitalização da língua e da cultura de herança é a escola. Aprender sobre a história e a cultura locais é uma forma de estimular os mais novos a valorizar o local em que cresceram, bem como a história de seus antepassados. Desde 2003, a língua italiana faz parte da grade curricular da EMEF Professor Clovis Manfio, que é, também, a unidade de ensino que mais promove ações em prol da italianidade pedrinhense. Um exemplo de evento organizado pela EMEF desde que o ensino de italiano foi instituído é a "Semana Italiana", que tem como objetivo manter vivas as tradições e manifestações artísticas

e culturais da Itália em Pedrinhas Paulista. Com as ações de incentivo à revitalização linguística e cultural pedrinhense, a EMEF também tem ampliado suas ações, e, em 2018, foi estabelecido que o hino nacional italiano deve ser cantado em todas as comemorações relacionadas à imigração.

Cada um dos espaços sociais mencionados, bem como a própria rádio da cidade, são exemplos de elementos da sociedade pedrinhense organizados e frequentados pelos próprios moradores da cidade, e o fato de haver interesse em retomar algumas tradições nesses ambientes demonstra que a sociedade pedrinhense compreende a importância de não deixar que a história e a cultura locais se percam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A manutenção linguística e cultural de uma comunidade de imigrantes é, indubitavelmente, um grande desafio e, após um período de quase quatro anos de estudos e pesquisa junto à comunidade de Pedrinhas Paulista, foi possível constatar que esses primeiros resultados não teriam sido obtidos sem a presença da universidade e sem o apoio do Município e da comunidade ao projeto *Italiano como Herança*. A união desses três pilares forma a base do sucesso do projeto.

A universidade ofereceu todo o suporte pedagógico necessário para o planejamento do curso e continua a auxiliar na produção do material didático e no planejamento de outras atividades junto à comunidade e de formação da professora. A prefeitura, por sua vez, oferece o espaço para as aulas e os encontros mensais, a impressão do material didático, equipamentos tecnológicos como recursos para as aulas e transporte dos alunos para eventos em outros municípios, além de criar novos projetos em torno da língua e da cultura italianas e, até mesmo, disponibilizar recursos financeiros para o pagamento da professora. Esse último item é, também, muito importante, pois um projeto não se mantém por um longo período apenas com o trabalho voluntário, uma vez que a produção do material

didático e o planejamento das aulas demandam bastante tempo do professor e de seus colaboradores.

Nesse sentido, ambos – universidade e prefeitura – em um esforço coletivo, conseguiram, junto ao Consulado Italiano, recursos financeiros para o pagamento da professora e das colaboradoras. O próximo passo seria a criação desses cargos de professores de língua de herança, por parte do Município, para efetivação deles ou de outros professores que possam compor o quadro docente do projeto, de modo a garantir, assim como o ensino do italiano nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o ensino contínuo da língua de herança aos adolescentes e adultos da cidade.

Cabe à comunidade, por fim, aderir às atividades propostas pelo projeto – incentivando, assim, as políticas de revitalização da língua e da cultura de herança –, além da autonomia de propor outras medidas que envolvam o uso da língua e da cultura de herança. A adoção de políticas linguísticas familiares e o uso do espaço público para a difusão da história e da cultura locais também são formas de contribuir para que o projeto continue crescendo.

A participação em eventos, a publicação em livros ou de artigos, o contato com a imprensa para a difusão dos acontecimentos da cidade e os projetos propostos por vereadores locais também são formas que o Município, a universidade e a própria comunidade possuem de divulgar o projeto *Italiano como Herança*, visando ao fortalecimento dele e à criação de projetos semelhantes em outras comunidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

CASTRO, G. M. *Pedrinhas Paulista*: memória e invenção. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CORRIAS, V. *Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil*: a formação de professores na perspectiva pós-método. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*: modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York: Routledge, 2012.

ORTALE, F. L. *A formação de uma professora de italiano como língua de herança*: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria. 2016. 163 f. Tese (Livre-Docência em Letras – Língua, Literatura e Cultura Italianas), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PARRA, M. L. Strengthening our teacher community: consolidating a "signature pedagogy" for the teaching of Spanish as heritage language. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, p. 213-236.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: in the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, vol.1, nº 5, 2007.

O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA FINS ACADÊMICOS: REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO NA UFPR

Deise Cristina de Lima Picanço[1]
Fernanda Silva Veloso[2]

1. O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Com a hegemonia da língua inglesa no mundo científico, pouca gente imagina que outros idiomas podem ter um papel importante para a inserção de estudantes e pesquisadores no mundo acadêmico. A língua italiana, no entanto, tem sido cada vez mais procurada por estudantes de direito, artes, engenharia e pedagogia, entre outras áreas, que buscam no idioma o acesso à bibliografia especializada, intercâmbio estudantil e contatos com profissionais entre os mais de 66 milhões de falantes do idioma[3]. Essa demanda tem esbarrado, contudo, na pouca oferta de cursos de italiano voltados para o ambiente acadêmico ou para fins específicos. O projeto de extensão Formação em Línguas para a Vida Acadêmica (FIVU), desenvolvido na Universidade Federal do Paraná (UFPR), busca responder a essa demanda a partir da oferta de cursos e atividades voltados para as experiências da vida acadêmica.

Para isso, o projeto fundamenta seu trabalho com a língua italiana em uma perspectiva sociointeracionista e intercultural, dialogando com as áreas da linguística aplicada que têm se dedicado a pensar o ensino de línguas para fins específicos ou acadêmicos. Para compreender melhor o contexto em que o projeto tem atuado, vamos, primeiramente, discutir o ensino de línguas para fins específicos ou acadêmicos, seu contexto

1 Doutora, Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: deisepicanco@gmail.com.

2 Doutora, Professora Adjunta da UFPR. E-mail: fervel1981@gmail.com.

3 Fonte: https://www.ethnologue.com/language/ITA

de surgimento e sua inserção no Brasil. Em seguida, apresentaremos a perspectiva em que o projeto se situa teórico-metodologicamente, e, por último, as ações que envolvem o ensino de italiano para fins acadêmicos no âmbito deste projeto.

O ensino de língua estrangeira para fins específicos (ELEPFE) surgiu na década de 1960 do século XX e consolidou-se nas décadas seguintes com distintos nomes: fins específicos, instrumental, objetivos específicos, objetivos universitários ou fins acadêmicos. De acordo com alguns autores (CHAVES, 2006; FERREIRA, ROSA, 2008; CELANI, 1997), o contexto de sua aparição está relacionado ao contexto de surgimento da abordagem comunicativa (AC), sem confundir-se totalmente com ela.

No início do século XX, os intercâmbios entre América Latina e Estados Unidos intensificaram-se. Isso fez com que a língua inglesa ganhasse cada vez mais espaço como a língua de uso nos contextos específicos de desenvolvimento acadêmico e científico, incentivando a busca pela aprendizagem dessa língua por estudantes e profissionais. No entanto, essa procura era pautada na urgência de aprendizagem, pois o público necessitava de cursos que atendessem suas necessidades e objetivos de forma rápida, surgindo, assim, algumas modalidades de ensino para fins específicos: instrumental (voltado para leitura); para fins acadêmicos/universitários; para negócios etc.

Além disso, nesse contexto social e histórico, nos âmbitos teórico e metodológico, os professores experimentavam uma frustração acumulada pela aplicação da abordagem estruturalista e do método áudio-oral. Dessa forma, havia um anseio e uma busca por outras modalidades de ensino de LE, e foi a perspectiva sociointeracionista, também nesse caso (assim como na elaboração da Abordagem Comunicativa), que ofereceu as melhores alternativas de inovação. Um dos avanços que surgiram nos anos seguintes refere-se à própria denominação, que indica, necessariamente, um reconhecimento, por parte da comunidade acadêmica e docente,

de que se trata de uma modalidade de ensino de línguas. A terminologia "*languages for special purposes*" foi o nome usado numa conferência realizada no ano de 1969 e que também se caracterizou como o marco inicial para o *English for Specific Purposes*.

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 7), o pensamento corrente na época era de que,

> "se a linguagem varia de uma situação a outra, deveria ser possível, da mesma maneira, determinar as estruturas/formas de situações específicas e, então, fazer dessas estruturas e formas as bases do curso [de língua estrangeira]" (tradução nossa[4]).

Durante as décadas subsequentes, nota-se uma preocupação ainda maior com a individualização do aluno e com suas necessidades particulares (CELANI, 1997), nascendo, ao mesmo tempo, a preocupação resultante da abordagem comunicativa de manter, com relação ao aprendiz, um enfoque no *sentido* – no significado e na interação motivada entre os indivíduos que estão aprendendo uma segunda língua. Consequentemente, surge uma das primeiras *subclasses* da modalidade de ELEPFE, a saber: o ensino de língua *funcional* ou *instrumental*.

Ao mesmo tempo, é visível a intensificação no deslocamento que começou nas primeiras décadas do século XX na orientação dos estudos em favor das áreas de ciência e tecnologia, dedicando menor atenção às áreas artísticas e culturais e contribuindo para a hegemonia da língua inglesa no mundo acadêmico e científico.

No Brasil, a construção física e a consolidação acadêmica de uma parte significativa das universidades brasileiras deu-se na década de 1960. Pouco antes, no ano de 1953, a implantação do *Programa Universitário* estimula um grande número de projetos de intercâmbio em um movimento de entrada de professores estrangeiros no Brasil, e de saída de professores

4 No original: "*If language varies from one situation to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learner's course*".

brasileiros para o exterior. Os acadêmicos que fizeram aperfeiçoamento no exterior no final da década de 1950 e início da década de 1960 trouxeram um amplo rol de referências científicas em língua estrangeira, incidindo diretamente nos programas e na bibliografia utilizada nos cursos de graduação.

Dessa forma, as universidades brasileiras intensificaram sua produção intelectual com referenciais europeus e norte-americanos. A esse panorama, somou-se, ainda, a falta de traduções para o português das obras de referência de tais professores. Assim, considerando-se que muitas dessas referências passaram a fazer parte da bibliografia de formação dos estudantes de graduação, ampliou-se muito a necessidade de "domínio" de uma língua estrangeira (LE). A partir desse período, outras modalidades de ELEPFE surgiram, como os cursos de língua estrangeira para fins acadêmicos ou vida universitária – tema de que trataremos a seguir.

2. MODALIDADES DE ELEPFE

Ainda que o ELEPFE tenha recebido denominações distintas de acordo com o contexto de desenvolvimento, atualmente, a comunidade acadêmica discutiu muitíssimo sobre a questão da terminologia empregada nessa modalidade de ensino.

Existem, segundo indica Ramos (2011)[5], duas correntes teóricas que se distinguem pela compreensão do termo "objetivos específicos" ou "fins específicos" e sua amplitude com relação aos tipos de curso que podem ser compreendidos nessas modalidades de ensino.

Para os teóricos da primeira corrente, o ELEPFE é uma modalidade que se caracteriza por abarcar qualquer tipo de curso de línguas que possui algum objetivo específico predeterminado pelo estudante e que seja diretamente relacionado a uma situação que esteja sendo ou será vivenciada

5 Conferência de encerramento da professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP) no I Simpósio sobre Ensino de Línguas Estrangeiras – CEFET/RJ. Dezembro, 2011.

nos contextos de sua vida profissional ou acadêmica. Para isso, as quatro habilidades comunicativas devem ser desenvolvidas. É o que ocorre, por exemplo, nos cursos de línguas para negócios, com objetivos universitários ou jurídicos.

Por sua vez, os teóricos da segunda corrente acreditam que essa modalidade de ensino de LE abranja os tipos de curso que desenvolvem somente habilidades comunicativas predeterminadas, como no caso de LE instrumental, direcionada para a leitura, ou todas as habilidades comunicativas para fins de uso específico, como no caso da LE para médicos ou para advogados etc.

Para Mangiante e Parpette (2004), que estudam o caso do francês, a modalidade "com objetivos universitários" é uma modalidade derivada daquela com "objetivos específicos", que compreende o recorte situacional, temático e metodológico que é apresentado para os estudantes, desenvolvendo todas as habilidades ou práticas comunicativas.

Com base nessa e em outras distinções, podemos identificar três submodalidades de ELEPFE:

> 1) LE para fins específicos – modalidade de ensino de LE que pretende desenvolver genericamente habilidades ou práticas específicas, sejam essas habilidades comunicativas, sejam de uso final da língua.
>
> 2) LE com objetivos específicos – modalidade de ensino de LE que, baseada nas necessidades e nas demandas dos alunos, busca estabelecer um marco situacional, temático, metodológico, linguístico e cultural, assim como de *know-how*, de comportamentos e situações que serão confrontados na vida real dos alunos e que serão, portanto, trabalhados nas aulas.
>
> 3) LE com objetivos universitários/ para fins acadêmicos – modalidade de especialização que parte da modalidade de LE com objetivos específicos, que pretende trabalhar com os estudantes que estão na iminência de iniciar seus intercâmbios acadêmicos em um país estrangeiro, e é, portanto, ainda mais específico porque o objetivo é uma "pré-integração" linguística e cultural do estudante.

A partir dessa classificação, podemos dizer que o projeto FIVU, com cursos de extensão realizados desde 2009 na UFPR, apresenta-se como uma modalidade intermediária entre o segundo e o terceiro tipos de ELEPFE, pois busca desenvolver todas as práticas de linguagem, orais ou escritas, a partir de objetivos específicos, nesse caso, a inserção do aluno em atividades acadêmicas em que o uso de uma língua estrangeria é fundamental. Ainda que preparem os estudantes para um intercâmbio, os cursos pretendem, também, preparar esses estudantes para situações e temas que, provavelmente, encontrariam nessa situação.

Os principais objetivos do curso são:

> a) permitir que os estudantes de graduação com fragilidade socioeconômica participem de atividades acadêmicas que exigem o domínio de uma LE, como programas de mobilidade acadêmica internacional, ingresso nos programas de pós-graduação e acesso a obras importantes em suas áreas específicas;
> b) ampliar os espaços de formação de professores de línguas estrangeiras no curso de Letras da UFPR.

Assim, algumas atividades são desenvolvidas, especificamente, para esses cursos como a preparação, a discussão e a reelaboração de um programa de conteúdos especialmente elaborado pelos bolsistas do projeto. Os bolsistas, além de elaborar e discutir constantemente o programa, adaptando seus conteúdos a cada grupo de alunos, são responsáveis por preparar o material didático a partir de documentos autênticos, ministrar as aulas e acompanhar os alunos da disciplina Práticas de Docência nas aulas ministradas por eles, juntamente com os professores dessa disciplina.

Os cursos são divididos em quatro módulos de 50 horas, num total de 200 horas-aulas, realizadas todos os sábados pela manhã. As aulas são preparadas em equipes e discutidas pelo grupo em reuniões presenciais ou

por meio da internet. Para preparar as aulas, algumas bases teóricas são apresentadas e analisadas com todos os alunos no início de cada semestre.

Como trabalhamos a partir dos referenciais sociointeracionistas, algumas noções teóricas são fundamentais, como a de *intersubjetividade* (baseada nos textos do Círculo de Bakhtin), em que a aprendizagem é compreendida como resposta motivada ideologicamente (não condicionada).

Outro conceito importante é o de enunciado concreto, que fundamenta o trabalho com documentos autênticos. Os autores do Círculo de Bakhtin, em sua discussão sobre a relação entre o verbal e o extraverbal, definem o enunciado concreto como a unidade fundamental da comunicação, composta por duas partes indissociáveis: a parte material ou percebida em palavras, e a parte presumida ou extraverbal. Assim, cada documento autêntico é trabalhado em sua constituição como enunciado concreto, composto por essas duas partes. Os aspectos linguísticos, funcionais e interculturais são explorados a partir desses documentos, considerando que língua e cultura fazem parte da mesma realidade social em que estão envolvidos os indivíduos. Portanto, a compreensão de que as relações entre língua e cultura são de interdeterminação parece-nos fundamental para que os alunos/bolsistas compreendam que o trabalho com os aspectos linguísticos não deixa de ser um trabalho sobre a cultura e vice-versa.

Acrescentamos, desse modo, em nossas discussões outra noção teórica fundamental para este trabalho que é o conceito de *interculturalidade* (KRAMSH, 2017). A compreensão de que, quando aprendemos outra língua, necessariamente passamos por um processo de *hibridismo cultural e identitário*, é importante para realizar as mudanças, adaptações e avaliações do processo de formação em língua estrangeira. Por isso, tratar do ensino de língua, em qualquer contexto, é tratar de *formação subjetiva* (CORACINI, 2003), ou seja, não se trata apenas de uma relação sociocognitiva (VYGOTSKY, 1996, 1998), mas de um deslocamento emocional e ideológico realizado com e através do estudo de uma língua.

É importante compreender os processos de significação também em sua dimensão *sociodiscursiva* (BOURDIEU, 1995; FOUCAULT, 1996), pois o que dizemos e o que se pode dizer (quando, como etc.) são resultantes de processos de controle e tomada de posição constantes. Assim, podemos dizer que nossas bases teóricas sugerem uma combinação metodológica entre os conhecimentos que trazem os alunos (linguísticos, valorativos, vivenciais ou emocionais) e os conhecimentos que vão adquirindo durante o curso, os quais também podem ser linguísticos, valorativos, vivenciais ou emocionais. Para que isso se realize, buscamos criar atividades que chamamos de *zona de conforto* para o aluno de língua, ou seja, partindo daquilo que se conhece para o que se apresenta como novo, que pode ser um tema, um aspecto linguístico, uma prática sociocultural, um gênero discursivo, uma realidade sócio-histórica etc. A seguir, apresentamos a organização das unidades temáticas (UTs) elaboradas para o ensino da língua italiana no projeto IFA.

3. A ORGANIZAÇÃO DAS UTS PARA O ENSINO DE ITALIANO COM FINS ACADÊMICOS

Como dito anteriormente, o curso de italiano com fins acadêmicos é dividido em módulos, e cada um deles possui um programa específico, pensado a partir de alguns temas centrais, determinados com base na compreensão de sua importância nas relações sociais e, nesse caso, acadêmicas. Partindo de tais temas, são definidos tópicos específicos que compreendem o maior número possível de situações que são e seriam provavelmente vivenciadas, no exterior, pelo estudante, na sua vida universitária. Até o presente momento, foram ofertados quatro módulos de língua italiana, o IV ainda está em construção. O programa foi pensado e elaborado no segundo semestre de 2015, quando foi ofertado, pela primeira vez, o módulo 1. Após algumas revisões e adequações, chegamos ao seguinte protótipo do Módulo 1:

PROGRAMAÇÃO DO MÓDULO 1 DE LÍNGUA ITALIANA – PROJETO FIVU		
No.	**Título**	**Conteúdos**
I	*Chi sono io?*	1. Apresentar-se (quem sou, o que estudo, com quem vivo, onde vivo e de onde sou). 2. Cumprimentar. 3.Descrições físicas e psicológicas (como sou). 4. Profissões (o que faço).
II	*L'università in Italia*	1.Programa CsF: Convênios UFPR/Universidades estrangeiras. 2. Agências de Apoio ao Estudante (Bolsa, auxílio e demais serviços ao estudante). 3. A Universidade de Bologna: sede do CsF.
III	*Vita accademica*	1. Ingresso no campus (legislação, documentos, responsabilidades, direitos e deveres estudantis). 2. Ambiente acadêmico (moradia, localização e orientação espacial no campus). 3. Alimentação (cantina, restaurante universitário, alimentação estudantil, estudantes cozinhando). 4. Programações: horários, calendário, festas e eventos acadêmicos (atividades, rotina). 5. Alunos estrangeiros, intercâmbio, diferenças culturais. Norte x Sul da Itália. Sul x Nordeste do Brasil (Eu e os outros, professores x alunos).
IV	*Tempo libero*	1. Tempo livre na universidade e férias. 2. Atividades extraclasse no campus, hobbys, interesses (coral, prática de esportes, feira cultural). 3. Férias (meses e estações do ano, meios de locomoção e transporte estudantis dentro e fora do campus). 4. Laços de família (alunos com pais em outras cidades, parentesco e ambiente familiar). 5. Viagens estudantis (mochileiros, excursões com amigos, cursos de inverno/verão para estrangeiros na Itália: Bologna, Padova, Perugia, Camerino, Palermo). 6. Voluntariado acadêmico, *freelancer, lavorare in nero,* procura por trabalho.

V	*Mondo del lavoro*	1. Lattes, Curriculum vitae/estágio/trainee/empresas italianas com filiais internacionais (Telecom). 2. Estrangeiros no Brasil x estrangeiros na Itália: procura de trabalho. 3. Congressos, seminários e feiras: participação em eventos acadêmicos. 4. Exames de Certificação de Língua Italiana (Consulado, CELI, PLIDA, CILS).

Como já dito, todo o material do curso ministrado na UFPR foi inédito e elaborado ao longo do 2º semestre de 2015 pela equipe do Projeto Formação em línguas para fins acadêmicos em reuniões semanais. Nesses encontros, definiam-se estratégias, abordagens e tipologia das atividades que comporiam o material didático. No contexto do projeto, agora renovado como Formação em Idiomas para a Vida Universitária – FIVU –, optamos por realizar o trabalho de ensino de língua italiana para fins acadêmicos em torno de gêneros discursivos. Assim, para a elaboração das UTs foram selecionados textos autênticos como fonte de insumo verbal e/ou visual, tais como: anúncios de jornal, anúncios publicitários, filmes, entrevistas, canções etc., para os quais foram elaboradas atividades que visavam ao desenvolvimento de habilidades específicas. Nesse tipo de ensino, de acordo com Xavier (2011), as atividades devem levar o aluno à reflexão sobre o gênero, seus propósitos, seus significados, as escolhas gramaticais próprias do gênero, dentre outros aspectos.

O ponto de partida de tais UTs foram as práticas sociais que um aluno universitário vivencia em uma situação de intercâmbio, como, por exemplo, alugar um quarto no exterior, localizar-se dentro da universidade estrangeira, dentre outras. Diante dessas "necessidades" do intercambista, para cada uma das UTs foram estipulados os seguintes objetivos:

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS
1. Chi sono?	**Objetivo geral**: desmistificar alguns dos estereótipos sobre a cultura italiana a partir da reflexão sobre a própria cultura. **Objetivos específicos**: - apresentar-se oralmente e por escrito; - listar alguns estereótipos sobre a Itália; - comparar os estereótipos sobre o Brasil com os estereótipos sobre a Itália; - expressar-se oralmente sobre a aspectos da cultura italiana; - escrever a própria opinião sobre aspectos culturais da Itália.
2. L'università in Italia	**Objetivo geral**: comparar os sistemas universitários do Brasil e da Itália. **Objetivos específicos:** - expressar-se oralmente sobre experiências futuras no próprio país e no exterior; - descrever o sistema universitário italiano; - comparar o sistema universitário italiano com o brasileiro; - expressar-se oralmente sobre a universidade de origem.
3. La vita accademica	**Objetivos gerais**: conhecer o ambiente acadêmico na Itália, bem como compará-lo ao brasileiro. **Objetivos específicos**: - programar encontros, eventos e utilizar data, horário e outros elementos em língua italiana; - preencher formulários que facilitam o ingresso no campus; - localizar-se e orientar-se no campus; - comparar uma residência universitária italiana com a "Casa do estudante" da UFPR; - ler e compreender anúncios para aluguel de casa em italiano; - reconhecer a alimentação típica de um estudante universitário na Itália.

4. Tempo libero	**Objetivo geral**: refletir sobre as diferentes atividades de estudantes universitários na Itália durante os períodos de férias/folga. **Objetivos específicos**: - ouvir, compreender e contestar a opinião de uma italiana sobre a cidade de Curitiba; - ler a descrição de um ponto turístico de uma cidade italiana e descrever pontos turísticos de Curitiba; - localizar e compreender cartazes com as atividades divulgadas no campus; - organizar as férias (viagem estudantil) e escolher o melhor mês, a melhor estação, e o melhor meio de locomoção; - procurar um trabalho (voluntário ou "*in nero*") para o período de férias.
5. Mondo del lavoro	**Objetivo geral**: conhecer alguns aspectos do mundo do trabalho italiano. **Objetivos específicos**: - compreender e elaborar um currículo Lattes em língua italiana; - comparar o mercado de trabalho na Itália e no Brasil; - compreender normas para participação em eventos científicos na Itália; - diferenciar os exames de certificação da língua italiana (consulado, CELI, PLIDA, CILS); - organizar as férias (viagem estudantil) e escolher o melhor mês, a melhor estação, e o melhor meio de locomoção; - procurar um trabalho (voluntário ou "*in nero*") para o período de férias.

Por uma questão de espaço, não será possível disponibilizar, neste artigo, as UTs que foram elaboradas pelos voluntários e bolsistas de língua italiana vinculados ao FIVU. É possível, no entanto, consultar uma das UTs mais representativas em nosso *drive*[6].

6 https://drive.google.com/file/d/1X1VNvCszhB4uJ7rdg2BkovqrV4W6pcWg/view?usp=sharing.

Ao longo dos quatorze encontros semestrais, bolsistas e voluntários trabalharam em sala de aula as cinco UTs elaboradas por eles e enviadas previamente no formato PDF aos seus alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS/ENCAMINHAMENTOS

Neste artigo, apresentamos um histórico do ensino de língua estrangeira com fins específicos e acadêmicos, bem como tentamos estabelecer o lugar da língua italiana nesse contexto de ensino, com destaque para o projeto de extensão "Formação em Línguas para a Vida Universitária", desenvolvido na UFPR.

De modo geral, pelas avaliações realizadas pelos participantes do referido projeto, foram promovidos tanto impactos na formação do estudante bolsista ou voluntário, quanto na vida dos discentes que puderam ter a oportunidade de estudar uma língua estrangeira em seu ambiente de estudo e voltada para a vivência acadêmica. Muitos desses alunos não tiveram oportunidade, em sua vida pré-acadêmica, de estudar um idioma por questões financeiras e, hoje, conseguem direcionar seus estudos de modo a otimizar seu aproveitamento para o aprimoramento de seus estudos e objetivos profissionais. Como o projeto prevê a formação em línguas em dois anos em cursos regulares, ou um ano e meio com cursos intensivos, a maior parte dos depoimentos de estudantes nos mostra que o projeto contribui com sua formação, permitindo maior inserção em sua área profissional.

Quanto aos benefícios trazidos aos futuros professores, podemos afirmar que os licenciandos em Letras-Italiano podem preparar-se para o ensino de línguas com fins acadêmicos. No contexto do projeto de extensão, os alunos, diferentemente do que ocorre durante os nove semestres da graduação, têm contato direto com questões envolvidas no trabalho com línguas para fins específicos, como sugerido por Cristovão e Beato-Canato (2016).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *The rules of art*: genesis and structure of the literary field. Stanford, CA: Stanford University Press, 1995.

CELANI, M. A. A. (org). *Ensino de segunda língua* – redescobrindo as origens. São Paulo: Educ, 1997.

CHAVES, D. F. *O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no Ensino Médio*. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CORACINI, Maria José (org). *Identidade e Discurso*: (des)contruindo subjetividades. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. P; BEATO-CANATO, A. P.M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *Revista D.E.L.T.A*, v. 1, nº 32, p 45-74. 2016.

FERREIRA, M. C. B.; ROSA, M. A. S. *A origem do inglês instrumental*. Brasília: Editora Helb. Ano 2, nº 2, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5 ed. São Paulo: Loyola , 1996.

HUTCHINSON, T.; A. WATERS. *English for specific purposes*: a learning-centred approach. Cambridge University Press, 1987, p. 53-63.

KRAMSH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. In: *Bakhtiniana*. São Paulo, 12 (3): 134-152, set./dez. 2017.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. *Le français sur objectif spécifique*. Paris: Hachette-FLE, 2004 (Collection F Series).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, R. P. *Metodologia do ensino de inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

O ENSINO DE ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADO PELA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Rafaela Guimarães Farinha[1]
Paula Garcia de Freitas [2]

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar as reflexões e os resultados obtidos durante o desenvolvimento do projeto "Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura estrangeira na rede pública de ensino", do qual participamos nos anos de 2013 e 2014. O projeto de italiano faz parte do Programa Licenciar da Universidade Federal do Paraná (UFPR), um programa que tem o objetivo de incrementar a formação nas licenciaturas da instituição através da promoção da interação entre o bolsista e a sala de aula, de um convívio direto com os alunos e do enriquecimento da experiência docente. No caso específico do projeto do italiano, assim como outros projetos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), pretendia-se apoiar a reflexão da relação entre teoria e prática de ensino de línguas estrangeiras (doravante LE).

O programa Licenciar oferece bolsas de estudos para os alunos de diferentes licenciaturas. Os bolsistas do italiano trabalham na difusão da

1 Graduada em Letras Português-Italiano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudante de pós-graduação (*lato sensu*) do curso de Alfabetização, letramento e psicopedagogia institucional da Unialphaville, na cidade de Curitiba (PR). E-mail: rafa.sguimaraes@hotmail.com.

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora da área de Italiano da UFPR. E-mail: paulag_freitas@ufpr.br.

LE e de sua respectiva cultura em diferentes escolas da rede municipal de Curitiba, como estabelecido no acordo entre o DELEM e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Durante os dois anos como bolsista Licenciar, do projeto de italiano, a primeira autora deste artigo desenvolveu as atividades na Escola Municipal Professora Rejane Maria Silveira Sachette, localizada no Bairro Novo, periferia da cidade de Curitiba.

A participação no projeto consistia na preparação e na execução de aulas de italiano para as crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental I. Essas aulas foram frutos de estudos e leituras prévias, preparação das unidades temáticas e discussões entre bolsistas e a professora coordenadora do projeto, que também assina este artigo. Deve-se ressaltar que o idioma e o ensino de uma LE não são obrigatórios nessa faixa etária. As *Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba* evidenciam a importância do contato com uma língua estrangeira (CURITIBA, 2006), no entanto, o italiano não faz parte do currículo do município em nenhum dos ciclos de aprendizagem. Sendo assim, optou-se por desenvolver o projeto com alunos de 09 e 10 anos, uma vez que estes poderiam se beneficiar do contato com a língua e com a literatura na língua estrangeira, também na aprendizagem de aspectos da língua e da cultura materna.

Nesses dois anos em que a primeira autora participou do projeto, optou-se por apresentar a língua italiana por meio da contação de histórias (em italiano). Tratou-se de usar a literatura como ferramenta mediadora para o ensino de italiano. Nos próximos parágrafos, relatamos um pouco da experiência.

1. POR QUE UTILIZAR A LITERATURA COMO MEDIADORA NO ENSINO DA LE?

A literatura, enraizada nas mais diversas civilizações, está presente nas diferentes esferas da sociedade. Não à toa, a literatura é obrigatória nos currículos escolares, fazendo-se presente durante todo o percurso educacional dos estudantes. Tendo isso em mente, faz-se cada vez mais

importante aprofundar as experiências e refletir sobre a relevância e o impacto da literatura na formação dos alunos. Como ponto de partida para esse aprofundamento, tomamos a reflexão levantada por Azevedo (2004, p. 9), segundo a qual há:

> a necessidade de a Literatura, para além de chavões, nada esclarecedores, do tipo "viagem da leitura", "soltar a imaginação" ou "nas asas da fantasia", ser compreendida como um modelo de pensamento que recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado à vida e ao mundo.

Concebe-se, desse modo, a literatura como uma ferramenta de autonomização, uma oportunidade de ampliação da visão de mundo do leitor, que se baseia na sua própria interpretação, pessoal e intransferível. Assim, podem-se extrair, da prática da leitura, infinitas possibilidades de desenvolvimento pessoal, considerando as mais diversas leituras, visões de mundo, experiências pessoais... Além disso, o uso de textos literários abre portas para o pensamento crítico. Nas palavras de Petit (2008, p. 100):

> A leitura contribui, assim, para criar um pouco de "jogo" no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros.

Tendo em vista tais concepções acerca da literatura, delineia-se, desse modo, um campo fértil no qual se atrela leitura e ensino de LE, pois o texto literário permite o acesso a outras culturas e seus costumes. Fernandes e Camargo (2010, p. 01) acreditam que o texto literário "não chega a ser espelho de uma determinada sociedade, mas evidencia aspectos dessa". Em outras palavras, como produto daquele contexto social, a literatura colocará o aluno em contato com particularidades do país e o ajudará a desenvolver a chamada 'interculturalidade[3]', possibilitando que "alunos e professores do idioma descubram-se a si mesmos diante do conhecimento

3 A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Disponível em: https://conceito.de/interculturalidade. Acesso em: 26 mar. 2019.

do outro, nascendo, assim, uma significativa experiência de alteridade[4]" (MARIZ, 2007, p. 76).

Descobrir a si mesmo implica o conhecimento e a reflexão sobre a própria cultura e a própria língua. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sugerem a "leitura" como a habilidade a ser (mais) desenvolvida na sala de aula de LE, "a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna" (BRASIL, 1998, p. 20).

No que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, Corchs (2006) afirma que a utilização da literatura no ensino de uma LE é útil para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, isto é, ler, ouvir, escrever e falar na LE:

> (...) o uso da literatura na sala de aula de língua [inglesa] pode ser muito útil, pois o professor pode explorar as quatro habilidades da língua dentro do universo literário, o que daria aos alunos mais criatividade para a escrita, mais estímulo para a leitura, mais subsídios e interesse para a fala e atividades mais interessantes envolvendo a habilidade auditiva (CORCHS, 2006, p. 29).

Pode-se dizer, então, que, por meio da literatura, o ensino toma proporções que se reverberam em estratégias pedagógicas, já que o contato com uma LE extrapola os limites gramaticais do ensino tradicional e se amplia em diversas questões pertinentes à língua e a tudo o que lhe diz respeito. Dessa maneira, o contato com um texto literário promove uma interação com um material autêntico, no qual se expressam ideias e vivências autênticas, aproximando o aluno à língua alvo.

Conscientes disso, procurou-se, através dessa experiência, propiciar aos alunos o contato com um clássico da literatura, a fim de aprofundar o

4 O conceito de alteridade refere-se ao processo de interação e socialização humana no convívio entre o "eu" e o "outro". Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

conhecimento literário deles e apresentar-lhes uma LE, em um trabalho articulado e simultâneo.

2. POR QUE UTILIZAR UM CLÁSSICO DA LITERATURA NAS AULAS DE LE?

Como afirma Machado (2002, p. 15), "clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda". Partiu-se desse pressuposto para a escolha da obra a ser trabalhada com as crianças, pois, como afirma Calvino (1993, p. 11) em uma de suas definições para esse termo, o clássico "é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer".

Desse modo, escolheu-se uma obra que, além de clássica e apropriada para a faixa etária em que estávamos desenvolvendo o projeto, trouxesse uma mensagem que os alunos pudessem carregar consigo e, também, que pudessem reler a obra quando tivessem vontade, sem a nossa mediação, já que, ainda seguindo as afirmações de Calvino (1993, p. 11), "toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira".

Considerando a relevância da leitura de um clássico, optou-se por trabalhar *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry[5], em sua versão em língua italiana. A obra, publicada pela primeira vez em 1943, em francês, foi traduzida para, aproximadamente, trezentas línguas e dialetos, dentre as quais, o italiano. A escolha desse livro baseou-se tanto em seu caráter clássico quanto na entonação da conversa com o interlocutor (seja ele adulto, seja criança), que traz, consigo, a possibilidade de reflexão sobre a vida e as relações interpessoais.

3. A LITERATURA COMO MEDIADORA DO ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA (LI)

A leitura do clássico *O pequeno príncipe,* de Exupéry, foi antecedida pelo trabalho com um livro em italiano chamado *C'era una volta un gatto*,

5 Foi escritor, poeta, aristocrata, jornalista e aviador pioneiro da França.

um livro voltado para aprendizes de italiano com idades entre 6 e 8 anos de nível 1, de acordo com o projeto editorial. O material é acompanhado por um CD com o áudio da história, o que foi de grande valia na elaboração de algumas atividades de pré e pós-leitura, das quais trataremos mais adiante. Trabalhar com esse primeiro livro foi importante para nos familiarizarmos com a dinâmica que almejávamos instaurar em sala de aula, mas, principalmente, para dar subsídios linguísticos para que os alunos participassem mais proativamente durante a leitura do clássico. Por trás dessa escolha, está a ideia de que:

> (...) o texto literário [é] muito útil para melhorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar oportunidades para seu crescimento pessoal. Usar vários tipos de textos desafiará e enriquecerá tanto o professor como também os alunos (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 165).

Esse primeiro livro foi trabalhado de maneira integral, sendo que, a cada aula, abordavam-se uma parte da história e as atividades, em língua italiana, que antecediam a leitura propriamente dita, e outras feitas em um momento posterior à leitura do trecho. As atividades de pré-leitura tinham por objetivo motivar o aluno para a leitura em si. Para isso, faziam-se perguntas e reflexões gerais sobre os elementos paratextuais, isto é, sobre a capa, as ilustrações, as dedicatórias, o índice e o prefácio. Trabalhar esses elementos em sala de aula alimenta a expectativa do aluno diante do texto, pois, segundo Câmara (2014, p. 13):

> As capas dos livros – incluindo todos os elementos que as compõem: título, subtítulo, ilustrações, orelhas, quarta capa –, juntamente com os textos sobre o autor, a sinopse do livro, os trechos de críticas, e, mais recentemente, a cinta, em maior ou menor medida, alimentam as expectativas dos leitores em relação ao texto-base. Pode-se dizer que eles funcionam como uma porta de entrada – na realidade, um limiar – para o leitor [...].

As atividades de pré-leitura tinham, também, o objetivo de antecipar o vocabulário necessário para a compreensão do texto. Se, por exemplo,

no trecho a ser trabalhado na aula houvesse menção a cores e a objetos, de maneira lúdica – considerando a faixa etária –, esses eram apresentados aos alunos em língua italiana. Dessa forma, forneciam-se as ferramentas necessárias para o entendimento inicial do texto.

Passava-se, então, à leitura propriamente dita. Nesse momento, um trecho da obra era lido em língua italiana, pausadamente, e, sempre que necessário, relido para o seu real entendimento. De forma dialogada, faziam-se a interpretação e a discussão do texto, e, por essa razão, os alunos podiam expressar suas opiniões na língua materna. Essas opiniões eram transcritas no quadro em língua italiana e, assim, era possível ampliar o insumo na língua-alvo.

A leitura do texto era seguida de atividades de pós-leitura, as quais tinham o objetivo de verificar o nível de compreensão do texto por parte dos alunos. Primou-se, também, por propor atividades lúdicas nesse momento da aula, atividades de várias naturezas, tais como: ligar a frase dita a quem a disse, enumerar os fatos de acordo com a ordem de acontecimentos, ou colorir o desenho de acordo com o que estava escrito no texto.

O primeiro livro foi lido em dois meses, em encontros semanais de três horas com as crianças. Descobrimos, durante esse período, diversas formas de se trabalhar o texto e como criar atividades que levassem os alunos a exercitar a imaginação, a compreender o texto apresentado em LE, a adquirir – implicitamente – palavras e estruturas da língua italiana e a exercitar as habilidades de compreensão e produção oral na LE, uma vez que eram convidados a escutar e recitar os trechos selecionados para a aula.

Como a dinâmica adotada em sala de aula funcionou de forma adequada, decidimos seguir por esse mesmo caminho e dar início à leitura de outro livro, dessa vez, o clássico *O pequeno príncipe*. Iniciou-se o percurso didático comparando as capas do livro nas versões italiana, francesa e brasileira, das quais foi tirado o título. Nessa atividade de pré-leitura, os

alunos tinham de dar um nome para a obra e explicar o porquê. Os títulos criados pelos alunos recebiam a sua versão em italiano no quadro, até que se chegou ao título original: *O pequeno príncipe, Il piccolo principe* em italiano. Vale ressaltar que, a essa altura, muitos alunos já apresentavam certo conhecimento da língua italiana, e não eram poucas as suas tentativas de se expressar na língua-alvo. O título do livro, por exemplo, foi sugerido em italiano por um dos alunos.

Ainda como atividade de pré-leitura, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, comparou-se a capa do livro com a logomarca do Hospital Pequeno Príncipe, um famoso hospital infantil da cidade de Curitiba. A ideia era partir do conhecimento prévio dos alunos sobre o local e as possíveis motivações para que o hospital tivesse esse nome. Resgatar os conhecimentos prévios ajudou a mobilizar a turma para a leitura.

O primeiro trecho lido e trabalhado com os alunos foi a dedicatória do livro. O autor dedica o livro a Leone Werth, descrito por Exupéry como uma pessoa adulta que já foi criança. Colocando em evidência as palavras "*piccolo*" e "grande", isto é, "pequeno" e "grande", e mediando as inferências sobre o texto com perguntas guiadas, o trecho foi lido e relido para os alunos e por eles. Dessa forma, hipóteses foram levantadas à medida que as crianças liam e se expressavam na língua-alvo, conhecendo palavras novas, deduzindo os seus sentidos e as expressões desconhecidas que estavam em uso naquele contexto.

A leitura da dedicatória foi seguida de uma atividade de pós-leitura em que os alunos tinham de desenhar o amigo a quem Exupéry dedica o livro, levando em consideração as informações contidas no texto –

> "É o melhor amigo que tenho no mundo; um adulto que pode compreender tudo, inclusive, um livro para crianças; mora na França, tem fome, frio e muita necessidade de ser consolado" (EXUPÉRY, 2015, p. 10, tradução nossa[6])

6 No original: "è il miglior amico che abbia al mondo; una persona grande che può capire tutto, anche i libri per i bambini; abita in Francia, ha fame, ha freddo e

Após esse momento, para concluir, pedimos para que os alunos imaginassem três motivos para dedicarem uma obra a alguém. As respostas dos alunos foram traduzidas para o italiano, e eles foram convidados a produzir uma "obra de arte" que recebeu a dedicatória em italiano.

O clássico foi, então, o material utilizado como base para preparamos as aulas semanalmente, durante todo o período letivo, com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Entre elas, podem ser mencionadas: confecção de cartazes, dobraduras, pinturas etc. O livro foi lido de forma a abordar seu início, meio e fim, sendo que as discussões e as reflexões acerca da obra eram frequentes durante as aulas, o que evidenciou a eficácia da leitura do texto na LE. Evidenciou-se, também, como tal leitura forneceu insumo para a argumentação dos alunos, bem como aparatos linguísticos da/na língua-alvo.

Para concluir o curso, os alunos optaram pela encenação de trechos do livro selecionados por eles mesmos e adaptados na LE. Com o auxílio da equipe pedagógica da escola, que, gentilmente, nos cedeu um espaço para a apresentação dos alunos, recebemos os pais, colegas e professores, que tiveram a oportunidade de verificar o impacto das aulas de italiano e da leitura de um clássico sobre as crianças.

4. REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA

A leitura integral de textos literários trouxe grandes avanços para os alunos. No que diz respeito à aquisição da LE, pôde-se verificar que as crianças se desenvolveram de forma gradativa e satisfatória, adquirindo fluência e um conhecimento significativo da língua e de grande parte do universo cultural italiano. Atrelado a isso, as crianças também desenvolveram grande capacidade de reflexão, o que colaborou para que os alunos tomassem para si o papel que lhes é de direito dentro das relações escolares, o de protagonistas. A esse respeito, Schneider (2015, p. 10) explica que:

molto bisogno di essere consolato".

> Por Protagonismo Infantil entende-se a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

De igual modo, o projeto proporcionou grandes realizações para os professores envolvidos. Além da rica experiência da prática de ensino, mediar a leitura e tudo que permeia o texto e seus elementos, constituiu-se em uma vivência de extrema relevância dentro do percurso docente, pois, por meio dela, aprendemos muito. Essa vivência também proporcionou a reflexão quanto à prática docente relativa ao ensino de LE, às suas implicações e ao impacto dos caminhos percorridos. O convívio com as crianças também foi um fator de extrema importância tanto para realizações profissionais quanto pessoais. Estarmos inseridas no contexto escolar proporcionou a ampliação da visão sobre a comunidade escolar e os efeitos e impactos que a educação pode ter na vida das crianças e na sua formação como cidadãos.

Ainda pensando nesse percurso, vale ressaltar que houve dificuldades encontradas no caminho. A principal delas foi a falta de tempo hábil para tratarmos um capítulo da obra de Exupéry a cada aula. Na tentativa de reverter essa situação e dar conta da leitura de todos os capítulos, contemplando o texto em sua totalidade, percebemos, no decorrer das aulas, que trechos muito longos acabavam por distrair os alunos, fazendo com que perdessem o foco da leitura. Sendo assim, decidimos nos concentrar em pontos mais específicos da obra e dar continuidade às aulas utilizando trechos do texto.

Apesar disso, os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto superaram as expectativas. Pôde-se observar certo impacto da experiência nas crianças, que demonstraram ter adquirido algum conhecimento na língua-alvo (elementos gramaticais e lexicais). A reflexão sobre aspectos

culturais e, inclusive, certa fluência na leitura em italiano também puderam ser notadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado alcançado por este trabalho foi muito além do que se previu. Todo o conhecimento produzido por meio da leitura com as crianças foi algo que, surpreendentemente, gerou consequências extremamente benéficas para os alunos e bolsistas.

Com essa oportunidade, foi possível propiciar um ambiente de aprendizagem, no qual as crianças tinham a oportunidade de se expressar, opinar, discordar, articular pensamentos, argumentar, defender suas ideias, entre outras ações. Assim, os alunos foram capazes de desenvolver, pessoalmente, sua autonomia e, consequentemente, o senso crítico, características de extrema importância na formação de cidadãos conscientes.

Exemplo disso foi a repercussão causada pelo projeto, desde seu início, em toda a comunidade escolar, especialmente entre os professores e os pais, que "abraçaram a causa" e acreditaram nos frutos que poderiam ser gerados. Para nós, foi importante ver tal engajamento e perceber como isso faz toda a diferença no ensino-aprendizagem da LE.

O projeto também se constituiu em um campo de aprendizagem para nós, como professora-bolsista e coordenadora, que, a cada aula, tínhamos a oportunidade de avaliar as escolhas, os erros e os acertos advindos da organização dos conteúdos e da sua execução. Pudemos avaliar, ademais, a nossa própria postura e o nosso comportamento diante dos alunos.

Frente a esses resultados, só nos resta a certeza de que a literatura abre portas e nos faz crescer em tantos sentidos que podemos dizer que é um caminho muito frutífero para o ensino não só de italiano, mas, certamente, de qualquer LE.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

AZEVEDO, R. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂMARA, E. O. *O paratexto na tarefa do tradutor*: uma análise de elementos paratextuais. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CAMARGO, K.; FERNANDES, M. T. S. *O texto literário e o conceito de interculturalidade*. Natal: UFRN, 2010.

CORCHS, M. *O uso de textos literários no ensino de língua inglesa*. Ceará: UECE, 2006.

CURITIBA. *Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba,* vol. 3, 2006.

EXUPÉRY, A. S. *Il piccolo principe*. Verona: Mondadori, Oscar bestsellers, 2015.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARIZ, J. P. *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)*. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SCHNEIDER, M. C. *O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de educação infantil*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2015.

O ENSINO DE ITALIANO NA ESFERA PÚBLICA: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE – RS

Luciana Pilatti Telles[1]

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, apresentam-se o relato de experiência e reflexões a partir da atuação da autora junto a três escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS, em 2013 e em 2014, como professora de língua italiana. O desenvolvimento deste texto consiste na apresentação do contexto de inserção da língua italiana nas escolas municipais de Porto Alegre; na descrição das condições de oferta das aulas nas escolas atendidas pela autora e na reflexão sobre parâmetros curriculares para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental; no planejamento colaborativo de tarefas e na organização das atividades conforme a Abordagem Baseada em Tarefas (ELLIS, 2003, 2009).

O ensino de língua e cultura italianas na rede municipal de ensino de Porto Alegre foi fruto de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e a Associação Beneficente e de Assistência Educacional do Rio Grande do Sul (doravante, ACIRS), à época, Associação Cultural Italiana

1 Doutora em Letras – Estudos da Linguagem – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente de Linguística e Língua Portuguesa junto ao Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em Rio Grande – Rio Grande do Sul. E-mail: lucianapilatti@furg.br.

do Rio Grande do Sul. Conforme publicado no sítio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre em agosto de 2006 (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2006), o convênio foi assinado quando já havia a oferta de aulas de língua e cultura italianas aos estudantes das escolas municipais de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo e São Pedro e às suas comunidades circundantes.

Ainda de acordo com a referida publicação, no período da assinatura do convênio, das 52 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre, 47 tinham a oferta de inglês, espanhol ou francês, com o ensino, em algumas das escolas, de mais de uma língua estrangeira. Em 2006, época da assinatura do convênio, trabalhava-se com a previsão de ampliação da oferta de ensino de língua e cultura italianas, para 2008, na rede municipal de ensino. Para tanto, houve formação em língua italiana, oferecida pela ACIRS, para os docentes de línguas estrangeiras da rede, que eram, no total, duzentos professores (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2006).

As formações foram desenvolvidas e, em 2008, houve abertura de concurso público para o quadro de professores efetivos da rede municipal de ensino de Porto Alegre. A classificação dos candidatos aprovados foi publicada em 2009, e a primeira convocação foi em julho de 2013 (PORTO ALEGRE, 2013[2]). A oferta regular do ensino de língua e cultura italianas na rede, conforme publicado no sítio da Prefeitura (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2006), iniciaria pelas escolas situadas nos bairros que concentrassem maiores números de descendentes de italianos, conforme pesquisa prévia do Orçamento Participativo.

A busca pela informação referente à ascendência dos moradores dos bairros de Porto Alegre pode indicar que os estudantes teriam, como principal motivação para a aprendizagem de língua italiana, seus laços familiares. A respeito da motivação para o estudo de língua italiana, tratar-se-á na próxima seção.

2 Disponível em http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/874_ce_20130712_executivo.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

1. MOTIVAÇÃO

Compreendendo que alguns estudantes teriam algumas informações prévias sobre a língua italiana por seus contextos familiares (havia um bom conjunto de sobrenomes italianos nas listas de chamada), trabalhou-se com a hipótese de que os alunos já teriam algumas informações sobre os lugares onde se fala italiano, principalmente a Itália. Trabalhando com adultos, realmente, a ascendência italiana é uma das motivações de estudantes que têm, para além de questões de herança linguística, interesse pelo reconhecimento de sua cidadania italiana e interesse de conhecimento da língua para turismo e para fins acadêmicos e profissionais.

De acordo com Ortale e Zorzan (2013), além da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, outras prefeituras de municípios do Rio Grande do Sul firmaram acordo com a ACIRS, oferecendo formação para que seus docentes passassem, também, a ensinar a língua italiana. Conforme os autores, alguns dos municípios parceiros passaram a oferecer língua italiana na grade de aulas, e alguns, no contraturno:

> Os municípios que firmaram o convênio com a ACIRS e que inseriram a LI no horário escolar são os seguintes: Antônio Prado, Aratiba, Caxias do Sul, Coqueiro Baixo, Doutor Ricardo, Farroupilha, Imigrante, Nova Brescia, Porto Alegre, São Marcos e Serafina Correa. Já aqueles que inseriram a LI no contraturno são estes: Bento Gonçalves, Faxinal do Soturno, Nova Prata, Nova Roma do Sul, São João do Polesine, Veranópolis e Vista Alegre do Prata (ORTALE; ZORZAN, 2013, p. 126).

Os municípios do interior do Estado listados por Ortale e Zorzan (2013) como signatários de acordo com a ACIRS são municípios de reconhecida colonização italiana e de manutenção de práticas e de elementos de cultura da imigração italiana. Vejam-se, por exemplo, os roteiros turísticos de Bento Gonçalves, como o Parque Cultural Epopeia Italiana[3], o

3 A descrição do roteiro encontra-se na página comercial da empresa de turismo que promove visitação ao parque, disponível em: https://www.giordaniturismo.com.br/epopeiaitaliana/. Acesso em: 9 abr. 2019.

Vale dos Vinhedos e os Caminhos de Pedra[4], com visitas a vinícolas e a propriedades rurais que anunciam histórias e tradições da imigração italiana.

Supôs-se que a relação de sobrenomes italianos na lista de chamada pudesse funcionar como fonte de motivação para o estudo da língua italiana nas escolas atendidas, mas essa hipótese logo foi abandonada, pelo risco de que, não sendo todos os alunos de sobrenome italiano, se desenhasse um contexto de interpretação de preferências e exclusões. Para quem está acostumado a receber estudantes de língua italiana com motivações e objetivos claros para dedicarem-se a estudar uma língua não hegemônica, embora de reconhecido valor cultural e acadêmico para esses discentes, pode ser um grande desafio encontrar o caminho da motivação diante de um novo público.

Abandonada a hipótese de trabalho a partir dos sobrenomes, considerou-se a possibilidade de se buscar por brasileiros famosos que já haviam atuado na Itália. A aposta foi feita no esporte, especialmente no futebol: Renato Gaúcho, Alexandre Pato, Ronaldo, Júlio César, entre outros, poderiam representar uma ponte para *il calcio*, as cidades italianas, as cores, os times, as ações relativas ao esporte e às torcidas, além dos demais esportes. A motivação, contudo, não estava no futebol: "Sora, a gente não gosta de futebol. A gente gosta de hóquei", nas palavras de uma das alunas, de onze anos. De fato, havia essa modalidade esportiva em uma das escolas atendidas, e os alunos eram realmente talentosos. Como deixar todo o projeto estruturado para tratar de hóquei? Como conjugar interesses em comum para construir um projeto? Quando a motivação dos estudantes parece muito reduzida, o trabalho pode ser muito dificultoso.

Um socorro possível poderia estar no lugar mais evidente: um documento do Ministério da Educação de referenciais curriculares. Os Parâ-

4 Informações sobre esse roteiro podem ser consultadas em: http://www.caminhosdepedra.org.br/. Acesso em: 9 abr. 2019.

metros Curriculares Nacionais[5] (doravante, PCN) foram, então, (re)considerados. A busca pelos PCN (BRASIL, 1998) traduzia uma necessidade de indicações curriculares para os anos/ciclos atendidos no contexto da educação básica no Brasil, mas encobria uma questão muito maior: por que estudar italiano? Sobre a consulta aos PCN, discorre-se na próxima seção.

2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA ITALIANAS

A busca pelos parâmetros curriculares referentes ao Ensino Fundamental conduz os docentes de línguas estrangeiras ao volume da coleção abarcada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais destinado às línguas estrangeiras. Há, no texto, importantes indicações de flexibilidade curricular, de constituição dos estudantes como sujeitos do discurso e da constituição do espaço do ensino de línguas estrangeiras como espaço de abordagens sociointeracionistas. Ocorre, porém, que, no mesmo volume, há algumas indicações preocupantes, primeiramente, relativas às línguas que devem ser incluídas no currículo:

> A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam

5 No período de atendimento às turmas sobre as quais se discorre neste capítulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais consistiam no principal documento de referência para planejamento curricular no Brasil. O documento usado, atualmente, como referência em âmbito nacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

> o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno (BRASIL, 1998, p. 20).

Estaria na escolha de uma língua não hegemônica a natureza das dificuldades relativas à motivação? Haveria, no contexto das escolas atendidas, realmente, interesse das crianças pela língua do país de origem de alguns de seus antepassados? Se houvesse, a relevância estaria restrita às questões familiares? Seria possível conquistar o público para os sons do italiano, para o prazer estético de sua literatura, para as possiblidades de reflexão sobre essa língua e nessa língua? Seria possível, considerando o público constituído por crianças e adolescentes, brincar em língua italiana? No mesmo volume dos PCN, encontramos outra indicação. Trata-se de uma orientação que pode causar ainda mais receio de distanciamento de oportunidades de motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que circunscreve a interação a apenas uma modalidade.

> [...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se, também, que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998, p. 20).

As orientações, no mesmo documento, referentes ao sentido de liberdade que se constrói a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras e à escola como *locus* dessa aprendizagem podem parecer um pouco obscurecidas diante dos critérios de relevância para a escolha da língua estrangeira e para a definição das habilidades que devem ser desenvolvidas. Como manter quietos e concentrados estudantes com idades entre nove e quatorze anos, para se trabalhar unicamente leitura e compreensão de textos escritos? Algumas orientações no documento parecem provocar ainda mais questionamentos sobre os objetivos que podemos apresentar aos estudantes e sobre as metodologias que podemos utilizar para alcançá-los.

Diante da finalidade de apresentar a língua estrangeira como uma ferramenta de liberdade, de acesso a outras culturas, a outras múltiplas realidades, a outros jogos e a outros sons, as incertezas a partir do documento podem ser desafiadoras, mas também desanimadoras.

O trabalho do professor de línguas estrangeiras, no Ensino Fundamental, pode ser bastante solitário, uma vez que o tempo em sala de aula com cada turma é breve, variando de um a dois períodos semanais, e esse trabalho, com reduzidos tempos de permanência, pode também ocorrer em um contexto de distanciamento entre os colegas da área. Em uma das escolas atendidas, contudo, o trabalho com essas línguas era, necessariamente, colaborativo: havia o diálogo entre as docentes das línguas estrangeiras oferecidas na escola: espanhol, francês, inglês e italiano e havia, também, o diálogo entre os estudantes atendidos, com compartilhamento de projetos e de resultados de tarefas entre as turmas. A percepção da possibilidade e, nesse contexto, da absoluta necessidade de trabalho colaborativo, foi reduzindo o impacto das orientações dos PCN referentes à escolha pelo desenvolvimento da leitura como única habilidade a ter espaço na escola. No trabalho colaborativo, havia fala, música, teatro, leitura e recitação, jogos escritos e orais, e a integração de habilidades possi-

bilitava a integração dos alunos que ainda estivessem em outro momento de aquisição da escrita. Sobre o trabalho colaborativo, discorrer-se-á na próxima seção.

3. O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tramonte (2001) e Ortale e Zorzan (2013), em seus estudos, respectivamente, sobre a oferta de oportunidades de ensino-aprendizagem de língua italiana no ensino regular na rede pública da grande Florianópolis e sobre a oferta de língua e cultura italianas na esfera pública ao longo do território brasileiro, observam pouca capilaridade dessa oferta. Embora os números da imigração italiana sejam expressivos, principalmente na região Sul do Brasil – veja-se o documento sobre a imigração italiana para o Brasil (IBGE, 1958) –, temos, em nossa história, uma escolha política pelo monolinguismo institucional, com a negação das línguas autóctones e das línguas de imigração (OLIVEIRA, 2013). Assim, mesmo com a densidade de moradores em Porto Alegre com sobrenomes italianos, temos a histórica negação às línguas de imigração (e daquelas a elas ligadas), a qual perdurou por décadas, somada à intensa presença da língua inglesa em bens culturais, como música, cinema e séries televisivas ou de serviço de *streaming*.

O inglês, nas escolas públicas que oferecem mais de uma opção de língua estrangeira, embora privilegiado, pelo espaço que tem no mundo contemporâneo, está em situação semelhante àquela das demais línguas na distribuição de carga horária por turma. Nesse contexto, há dificuldades semelhantes, mas há também objetivos semelhantes de educação linguística, na medida em que as línguas com as quais um falante tem contato ou estuda também compõem o seu repertório linguístico (LOPES, 2017). Na proximidade das dificuldades, dos objetivos e dos desafios, o trabalho colaborativo das docentes (estendido aos discentes) mostrou pro-

mover a integração entre as turmas de estudantes de diferentes línguas, com a oportunidade de compartilhamento de novos saberes e de resultados de tarefas (como a apresentação de dramatizações, a apresentação de músicas e o convite para participação no desenvolvimento de tarefas na língua estudada).

A prática do planejamento colaborativo no núcleo de línguas estrangeiras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Guerreiro Lima, no bairro Lomba do Pinheiro, na zona leste de Porto Alegre, é uma realidade antiga, desde que a professora Luciane Barcelos Remião assumiu as turmas de língua espanhola na instituição. Conforme o projeto de oferta de línguas estrangeiras nessa escola, todos os alunos do Ensino Fundamental passam por dois anos de aprendizagem de cada uma das línguas em um conjunto de três possibilidades, perfazendo seis anos de aulas de línguas estrangeiras nessa etapa da Educação Básica. Até julho de 2013, as possibilidades eram espanhol, francês e inglês; de julho de 2013 até abril de 2014, havia, também, a possibilidade de escolha da língua italiana[6].

As inquietações referentes ao currículo e à motivação as quais não encontraram alento no texto do volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destinado ao ensino de línguas estrangeiras (salvo pelas orientações constantes a partir da página 94), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Guerreiro Lima, com as docentes Luciane Barcelos Remião, Letícia Karlinski Perobelli e Júlia Adriane Barros, foram se dissipando. Em seu lugar, surgiram motivações para o trabalho com colegas criativas e agregadoras que ajudavam a reduzir o desequilíbrio entre línguas hegemônicas e não hegemônicas ensinadas (e aprendidas) na escola.

6 Após a exoneração da professora, por nomeação na Universidade Federal do Rio Grande, não houve a convocação de outro professor aprovado no concurso para professores de italiano, e os estudantes voltaram a ter três opções de línguas estrangeiras.

Do trabalho integrado de planejamento e compartilhamento de técnicas e materiais, surgiam projetos pedagógicos aos quais os estudantes aderiam com maior entusiasmo, se fossem comparadas as turmas das três escolas atendidas. Os projetos desenvolvidos tinham como orientação o desenvolvimento de tarefas, revelando pressupostos da Abordagem Baseada em Tarefas na proposta de ELLIS (2003, 2009), sobre a qual se tratará na próxima seção, juntamente com a apresentação de algumas tarefas desenvolvidas.

4. A ABORDAGEM BASEADA EM TAREFAS E AS TAREFAS DESENVOLVIDAS NAS TURMAS ATENDIDAS

Partindo da proposta de Ellis (2003), reiterada por Ellis (2009), e da definição de tarefas focadas e não focadas (e sua diferença em relação aos exercícios de gramática contextualizada), propõe-se um retorno às atividades planejadas para atendimento às turmas mencionadas. As tarefas aqui consideradas são especialmente desenhadas após reuniões de planejamento com as colegas, professoras de línguas estrangeiras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Guerreiro Lima. Conforme se verá em sua descrição, pode-se perceber a orientação das tarefas com foco no sentido e no resultado não linguístico, situação em que a reflexão sobre a língua se apresenta ao longo do processo de atendimento à tarefa, de maneira incidental.

Pela Abordagem Baseada em Tarefas, a prioridade está no sentido, conforme reiterado por Ellis (2009, p. 222):

> A TBLT propõe que a unidade primária para o planejamento de um programa linguístico e para lições individuais deveria ser uma 'tarefa'. Várias definições de 'tarefa' foram oferecidas (ELLIS, 2003, p. 4-5), mas muitas dessas indicam que, para uma atividade de ensino de língua ser uma 'tarefa', é preciso satisfazer aos seguintes critérios:

> 1. O foco primário deve estar no 'significado' (o que significa que os aprendizes deveriam estar, principalmente, preocupados em processar os sentidos semânticos e pragmáticos dos enunciados).
>
> 2. Deve haver um tipo de 'lacuna' (isto é, uma necessidade de transmitir informação, de expressar uma opinião ou de inferir um sentido).
>
> 3. Os aprendizes devem, em grande parte, depender de seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para completar a atividade.
>
> 4. Deve haver um resultado claramente definido para além do uso da língua (isto é, a língua serve como meio para alcançar o resultado, não como um fim em si mesmo[7]).

Foram selecionadas duas tarefas, desenvolvidas, respectivamente, em outubro de 2013 e em fevereiro de 2014, as quais são descritas a seguir.

4.1. Il caffè dei gruppi di lingua italiana

Inspirados pelas conversas com colegas do segundo ano do segundo ciclo, estudantes de inglês, os estudantes de italiano solicitaram o desenvolvimento da tarefa do *caffè*, a qual culminaria na organização de um espaço com alimentos e bebidas, em que havia *barista*, atendente de caixa, clientes e garçons. Nesse contexto, haveria interações em italiano, com

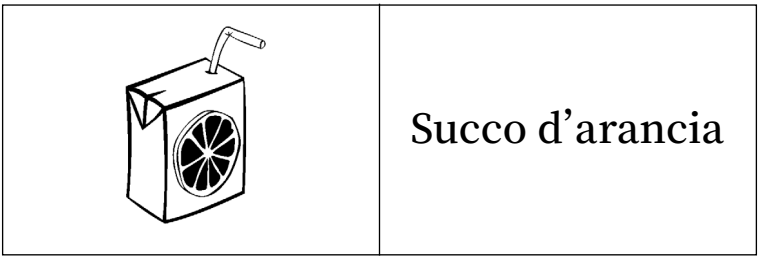
7 No original: TBLT proposes that the primary unit for both designing a language programme and for planning individual lessons should be a 'task'. Various definitions of a 'task' have been provided (see Ellis 2003: 4–5), but most of these indicate that for a language-teaching activity to be a 'task' it must satisfy the following criteria:
1. The primary focus should be on 'meaning' (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances).
2. There should be some kind of 'gap' (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning).
3. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity.
4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right).

solicitações, perguntas sobre preparos e ingredientes, fornecimento de informações e pagamento mediados pelo uso da língua italiana.

No preparo da tarefa, foram apresentados os seus objetivos. Para que se tivesse o ambiente do café e a situação de aquisição de alimentos e bebidas, seria preciso ter informações referentes a como funcionam os cafés italianos, planejar o cardápio do café das turmas de italiano e definir os preços dos produtos. Incidentalmente (para os estudantes), surgiram necessidades de vocabulário referente aos alimentos (para a construção do cardápio) e aos números (para os preços), além das necessidades de estruturas morfossintáticas e prosódicas para a organização das interações em italiano. Essas necessidades que se apresentam estão previstas por Ellis (2003 e 2009) e são também mencionadas por Santoro (2014, p. 47-48).

Para a construção do cardápio, com os alimentos que os participantes poderiam fornecer para a realização da tarefa, os estudantes informaram os nomes dos produtos em português, e foram, então, preparados dois materiais: um jogo da memória, para relacionar imagens e palavras em italiano, e um cardápio com as figuras e as palavras, para a inserção da informação de preços, conforme se pode observar nas figuras 1 e 2.

FIGURA 1– EXEMPLO DE PARTE DO JOGO DA MEMÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CARDÁPIO



FONTE: PRODUÇÃO DA AUTORA.

Após o desenvolvimento do jogo da memória, passou-se ao cardápio, com conversa, em português, sobre as moedas (real no Brasil e euro na

Itália), e a definição dos preços, expressos em reais, mas enunciados em italiano, para informação no cardápio. Para o passo da inserção dos preços no cardápio, os estudantes conversaram sobre o custo dos produtos nas padarias que frequentavam.

FIGURA 2 – PARTE DO CARDÁPIO PROPOSTO PELOS ALUNOS

FONTE: PRODUÇÃO DA AUTORA, COM FIGURAS OBTIDAS EM "GOOGLE IMAGENS", A PARTIR DAS PALAVRAS RELATIVAS AOS ITENS DO CARDÁPIO DESENVOLVIDO PELA TURMA

A tarefa foi desenvolvida nas turmas. Após a sua conclusão, foram retomados pontos de seu desenvolvimento e refletiu-se sobre os resultados obtidos.

4.2. *A carnevale ogni scherzo vale!*

O ano letivo de 2014 iniciou-se uma semana antes do carnaval. Diferentemente da tarefa do café, que foi desenvolvida em três aulas, a tarefa apresentada a seguir foi desenvolvida em uma aula, com a pós-tarefa no retorno do feriado e a manutenção do tema de informações pessoais.

A tarefa consistiu na busca de informações referentes a personagens da *Commedia dell'Arte* para o preenchimento de uma ficha de informa-

ções. Todos os participantes tinham um conjunto de informações sobre os personagens, como nome, profissão, cidade onde vive etc. Após a explicação do funcionamento da tarefa, acolhida como jogo, surgiram as necessidades para a sua operacionalização em italiano. Entre essas necessidades, podem-se mencionar as perguntas, como, por exemplo: *Come si chiama? Che lavoro fa Pulcinella? Dove abita Arlechino?* Na figura 3, temos o exemplo de uma ficha do jogo/tarefa.

Figura 3 – Exemplo de ficha da tarefa sobre personagens da Commedia dell' Arte

Maschera	Nome	Regione/ Città	Lavoro	Caratteristiche
	Colombina			
		Emilia Romagna (Bologna)		
			Contadino	
				Povero, imbranato, allegro e pigro.
	Pulcinella			
			Birro (guardia civica del 1700)	

Fonte: Produção da autora, com imagens obtidas em "Google imagens", a partir da expressão *Commedia dell'Arte*

Antes da distribuição das fichas, os estudantes observaram livros e materiais sobre os personagens da tabela e, no mesmo dia, confeccionaram máscaras de papel para o carnaval. No retorno do feriado, continuou-se o trabalho com as informações pessoais, com o objetivo de se organizarem informações sobre pessoas famosas conhecidas e admiradas pelos estudantes. Tendo-se observado alguns exemplos de tarefas acolhidas pelos aprendizes de italiano no contexto do Ensino Fundamental regular, passar-se-á às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento a estudantes com idades entre nove e quatorze anos, matriculados em turmas do Ensino Fundamental regular, pode apresentar desafios referentes à manutenção da motivação desses participantes. Balboni (2002), no capítulo destinado a reflexões sobre a oferta de aulas de língua italiana a adolescentes, considera que, para aprendizes das faixas etárias dos dez anos até o fim da adolescência, a motivação diz respeito à obtenção e à manutenção do reconhecimento de seus pares coetâneos. A experiência descrita neste capítulo permite que se reflita sobre a manutenção da motivação de crianças e adolescentes para a aprendizagem de italiano diante da apresentação de tarefas sustentadas somente na leitura de textos escritos (cf. BRASIL, 1998), uma vez que as tarefas construídas em conjunto com outras docentes de línguas estrangeiras, ou a partir de momentos de planejamento colaborativo, foram tarefas bem-sucedidas e envolveram habilidades integradas (de compreensão e de produção oral e escrita).

Pode-se refletir, ainda, sobre a adequação da Abordagem Baseada em Tarefas para o trabalho com os grupos atendidos, pelos resultados observados durante a execução das atividades e pela manutenção da aprendizagem acessada novamente em outras tarefas. Retornando-se à orientação dos PCN, segundo a qual a escola é o lugar de se aprender línguas estrangeiras, o desafio que permanece é referente à manutenção da motivação

discente nos espaços em que as línguas estrangeiras são componentes curriculares (e, portanto, não há sentido de opcionalidade da participação dos alunos). O trabalho com tarefas, na perspectiva da Abordagem Baseada em Tarefas, parece ser uma boa solução para responder a esse desafio.

REFERÊNCIAS

BALBONI, P. *Le sfide di Babele*: insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

_____. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. In: *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 19, nº 3, 2009.

IBGE. *Alguns dados sobre a emigração italiana para o Brasil*. Conselho Nacional de Estatística (IBGE), 1958.

LOPES, R. F. S. *A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico*. 2017. 227 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20830/2/Rubens%20Fernando%20de%20Souza%20Lopes.pdf. Acesso em: 9 abr. 2019.

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas nº 52.2, 2013.

ORTALE, F.; ZORZAN, F. J. A. Mapeamento dos municípios com ensino de italiano em escolas públicas. *Revista de Italianística* XXVI. 2013. Disponível em http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116084/113738. Acesso em: 31 mar. 2019.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Smed assina convênio para ensino de língua italiana na rede municipal. *Comunicação Social*. Porto Alegre, sítio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 31 ago. 2006. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/default.php?reg=66291&p_secao=3&di=2006-08-31 Acesso em: 14 abr. 2019.

PORTO ALEGRE. *Diário Oficial de Porto Alegre*. Ed. 4547. Porto Alegre, 12 jul. 2013.

SANTORO, E. Task-Based Approach: a tarefa comunicativa no ensino do italiano como língua estrangeira. *Revista de Italianística*. Ed. XXVIII, 2014.

TRAMONTE, C. Desafios metodológicos para o ensino de italiano: uma perspectiva para a cidadania. *Fragmentos*, nº 21, p. 025-033. Florianópolis, jul. – dez./ 2001.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rômulo Francisco de Souza é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), 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 com licenciatura plena em língua portuguesa e língua italiana pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Concluiu dois percursos de residência pós-doutoral na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), de 2015 a 2016 e de 2016 a 2019, sendo o último estágio com bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado da CAPES (PNPD-CAPES). Atualmente, é pesquisador residente pós-doutoral junto ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), com bolsa do Programa Nacional de Pós Doutorado da CAPES (PNPD/CAPES).

Rafael Ferreira da Silva é formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde fez graduação em Letras-Português-Italiano (1999) e mestrado (2002) e doutorado (2008) em Letras Neolatinas. É professor do Departamento de Letras Estrangeiras e da Pós-graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC). É coordenador pedagógico do Programa Idiomas sem Fronteiras-Italiano na UFC. É líder do Grupo de Pesquisa do Diretório do CNPq/UFC "Traduzindo Identidade e Cultura". É tradutor literário contemplado com o Prêmio 2019 de Permanência da Casa delle Traduzioni de Roma.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-99872-50-5
9 788599 872505