



A difusão da língua italiana no Oeste do Paraná

ORGANIZADORAS
ROSEMARY IRENE CASTAÑEDA ZANETTE
WÂNIA BELONI

 **Pedro & João**
editores

A difusão da língua italiana no oeste do Paraná.

Rosemary Irene Castañeda Zanette

Wânia Beloni

[Orgs.]



Pedro & João
editores

FICHA CATALOGRÁFICA

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rosemary Irene Castañeda Zanette; Wânia Beloni [Orgs.]

A difusão da língua italiana no oeste do Paraná. São Carlos:
Pedro & João Editores, 2023. 220p. 15 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0774-2 [Digital]

1. Língua Italiana. 2. Oeste do Paraná. 3. Ensino, Pesquisa e Extensão.
4. Unioeste. I. A difusão da língua italiana no oeste do Paraná.

CDD-410

Capa: Anderson Antikievicz Costa

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Anderson Antikievicz Costa

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023



SUMÁRIO

- 07** Apresentação
Rosemary Irene Castañeda Zanette
Wânia Beloni
- 15** Prefácio
Alessandra Paola Caramori
- 19** A licenciatura em Italiano
e o percurso formativo dos
professores no Oeste do Paraná
Rosemary Irene Castañeda Zanette
- 47** O ensino da língua italiana no PEL
Wânia Beloni
- 67** A importância da literatura no
ensino de língua italiana
Fausto José da Fonseca Zamboni

- 91** Literatura Italiana no trabalho com Literatura Brasileira no Ensino Médio no Brasil: letramento literário e formação da identidade brasileira
Pedro Leites Junior
- 123** Língua estrangeira na infância: o projeto Italiano per bambini da Unioeste/PR
Alessandra Regina Ribeiro
- 147** Conversação em italiano: 14 anos de prática e de (re) construção identitária
Wânia Beloni
- 179** Ensino de italiano como LE na era pós-método
Nayra de Paiva Oliveira
- 203** O homo ludens e o processo de ensino-aprendizagem na terceira idade: uma reflexão sobre o Proliti
Alessandra Camila Santi Guarda



Apresentação

**ROSEMARY IRENE CASTAÑEDA ZANETTE
WÂNIA BELONI**

Apresentação

O ensino da língua italiana no Oeste paranaense está presente em diferentes contextos e âmbitos. Com a criação da habilitação de Italiano no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no *campus* de Cascavel, no Paraná, em 2003, o ensino desse idioma na comunidade passou a ser mais qualificado, à medida que o curso foi formando seus alunos. O que acontecia antes de forma tímida, informal e de maneira mais amadora, passou a se configurar como algo mais sólido e de qualidade no decorrer dos anos.

É com grande alegria que celebramos, neste ano de 2023, os 20 anos do curso de Letras Português/Italiano da Unioeste. E, com ele, suas ações de ensino, pesquisa e extensão, que se concretizam e refletem não apenas na universidade, mas fora de seus muros. A partir da formação de professores de italiano é que projetos diferenciados foram tomando corpo e se concretizando na comunidade cascavelense e regional. Ocorrem por meio de projetos de extensão, em sua maioria de forma voluntária, como o Italiano per bambini, o Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti) e o mais

recente Italiano per ragazzi, bem como por meio de oferta de aulas por parte de professores de italiano que têm como opção trabalhar de forma autônoma e privada.

Nesse sentido, sobre a formação de professores de italiano em Cascavel e região, Rosemary Irene Castañeda Zanette descreve a trajetória do curso de Letras Italiano da Unioeste, demonstrando os reflexos da graduação na sociedade. No capítulo, intitulado “A licenciatura em Italiano e o percurso formativo dos professores no Oeste do Paraná”, a autora trata dos contatos que os acadêmicos têm com a sala de aula durante a sua formação, desde os estágios, passando pela sua inserção no mercado de trabalho, até considerar a necessidade da formação continuada e sua inclusão nos planejamentos individuais. A docente pesquisadora reflete, igualmente, sobre a redução contínua dos campos de estágio públicos, devido a cortes governamentais e sobre a falta de incentivo e de propostas formativas do próprio governo.

No capítulo seguinte, “O ensino da língua italiana no PEL”, a autora Wânia Beloni discorre sobre os caminhos trilhados pelo curso de italiano no centro de línguas da Unioeste, desde seu início até 2022. Ela apresenta o perfil dos professores, assim como dos alunos que passaram pelo programa e levanta a hipótese de que a lacuna na educação básica em relação ao desenvolvimento de consciências plurilinguísticas reflete na baixa demanda de cursos de idiomas para além da língua dominante, no caso, o inglês. Apesar de este ser o mais procurado e contar com o maior número de turmas no PEL - o que é recorrente em outros contextos de ensino não apenas no município, mas na sociedade -, o que podemos notar é que a falta de uma divulgação especializada também prejudica o alcance do público-alvo. Como os cursos são abertos tanto para a comunidade

interna, quanto para a externa, podemos perceber que, apesar de o PEL ser muito reconhecido e qualificado, muitas pessoas ainda desconhecem sua existência e a possibilidade de estudar um idioma de forma acessível.

No capítulo “A importância da literatura no ensino de língua italiana”, Fausto José da Fonseca Zamboni inicia seu texto nos contando como iniciou seu percurso enquanto professor de literatura italiana na Unioeste. Além de nos apresentar as dificuldades do início de sua carreira, Zamboni exemplifica a importância de capacitar os estudantes para compreenderem os textos de outras épocas, e não apenas de obras atuais, uma vez que a língua deve ser considerada como um conjunto, “cujas expressões atuais são como a ponta de um iceberg, que não poderia aparecer sem o apoio de uma grande massa que está presente, mas não é visível à primeira vista”. Nesse sentido, defende o treino da linguagem poética, uma vez que, desde a antiguidade, a aquisição da capacidade linguística era algo palpável por meio da literatura. Ele nos mostra as dificuldades em se trabalhar com obras-primas da literatura italiana, poesias clássicas, as quais apresentam léxico bastante opaco para o leitor de obras contemporâneas e sintaxe latina. Sugere fazê-lo por meio da apresentação de alguns trechos literários e exemplifica como podem ser trabalhados em sala de aula.

Na área da literatura temos ainda a contribuição do pesquisador Pedro Leites Junior, com o capítulo “Literatura Italiana no trabalho com Literatura Brasileira no Ensino Médio no Brasil – letramento literário e formação da identidade brasileira”. O autor, sendo também professor de língua portuguesa e literatura no ensino médio, questiona em que medida a Literatura Italiana pode ser vista como um dos vetores de formação da Literatura Brasileira e como

essas Literaturas permanecem em contato. Nesse sentido, ele busca evidenciar predominantemente relações e objetos literários que possam contribuir em especial para percepções das/os estudantes relacionados à formação identitária de um povo e, em específico, do Brasil. Com isso, Pedro Leites endereça possibilidades de trabalho a partir de dado contato que favoreça a formação leitora do aprendente e, em alguma medida, contribua para a extrapolação de um contato restrito a uma Literatura Nacional.

Alargando a amplitude do alcance da língua italiana, o capítulo “Língua estrangeira na infância: o projeto Italiano per bambini da Unioeste/PR”, Alessandra Regina Ribeiro expõe alguns dos principais pontos de seu projeto de extensão voltado para crianças, o Italiano per bambini. No texto, ela visa tecer algumas considerações sobre a importância de se estudar mais línguas estrangeiras (LEs) na infância e trazer alguns esclarecimentos sobre a concepção da metodologia lúdica no contexto de ensino/aprendizagem. Segundo a autora, os objetivos principais da atividade são contribuir para a democratização do ensino da língua italiana por meio de cursos gratuitos para que os menos favorecidos socialmente também possam ter acesso, bem como despertar o interesse das crianças para futuros estudos, de modo que vejam na aprendizagem deste idioma não somente uma forma de ascensão social, mas também meio de transformação das suas relações identitárias e sociais. O estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, pois, concebe a língua a partir do seu contexto social. Assim sendo, a dimensão pedagógica do trabalho realizado pelo Per bambini tem buscado a articulação entre educação e cultura.

Outro texto sobre ensino de italiano, porém, em aulas particulares, é tratado em “Conversação em italiano: 14 anos de prática

e de (re)construção identitária”. Wânia Beloni demonstra como o ensino de língua italiana em Cascavel e região para alunos e turmas particulares têm se fortalecido e ganhado espaço, sobretudo com práticas de valorização e reconstrução identitária. Para a autora, que pesquisa a comunidade italodescendente desde 2012, o ensino do idioma precisa ser sensível às variedades linguísticas do italiano e à cultura dos imigrantes e seus descendentes.

Tendo em vista, também, o contexto de (i)migração italiana, Nayra de Paiva Oliveira traz, no capítulo “Ensino de italiano como LE na era pós-método”, uma proposta bastante prática com o objetivo de trabalhar questões como memória e identidade, por meio da perspectiva do Pós-método, cujo foco são os alunos de italiano da cidade de Cascavel e região. Primeiramente discute se dois manuais didáticos, elaborados na Itália, trabalham tais questões. Eles são voltados para aprendizes da língua, sem terem a origem especificada, como falantes de português ou de espanhol, por exemplo. Com base neste estudo prévio, ela apresenta, em seguida, algumas atividades elaboradas em sua pesquisa de mestrado, mostrando que na ausência de material voltado para um público específico, cabe ao professor adequá-lo aos interesses e necessidades de seus alunos.

Os interesses de um outro público, a terceira idade, é discutida no capítulo “O homo ludens e o processo de ensino-aprendizagem na terceira idade: uma reflexão sobre o Proliti”, pela doutoranda Alessandra Camila Santi Guarda. A pesquisadora relata um pouco sobre o Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), o qual foi criado em 2014 pela professora doutora Benilde Socreppa Schultz – então docente do curso de Letras da Unioeste e, atualmente, aposentada. A atividade tem como intuito apoiar o sujeito idoso na realização de uma experiência que se quer mais plena e integrada

na sociedade para que ele tenha qualidade de vida e dignidade. São inúmeros os benefícios, cognitivos e sociais, associados ao aprendizado de uma língua estrangeira nessa faixa etária. Tudo isso está, ainda, atrelado ao resgate afetivo das próprias raízes, uma vez que a grande maioria dos alunos no contexto cascavelense é descendente de italianos. Além dos aspectos citados, a autora demonstra como as atividades lúdicas são essenciais para este público.

Desta forma o presente volume pretende apresentar uma pequena amostra das atividades promovidas e desenvolvidas pelo curso de Letras Italiano nestes 20 anos de existência. Tratou-se do aspecto formativo, antes, durante e após a formação, enfocando tanto a língua italiana como a sua literatura. Projetos extensionistas foram igualmente abordados, tentando abarcar os mais diversos públicos, de crianças a idosos. Houve também algumas proposições de direcionamentos para o trabalho na prática, na universidade e até mesmo fora dela, nas aulas de língua italiana, de literatura italiana e até mesmo em interfaces com o ensino médio. Este conjunto de iniciativas mostra que a universidade, além da formação, tem impacto social, proporcionando educação de qualidade, e, conseqüentemente, desenvolvimento e redução de desigualdades.

A licenciatura em Letras Italiano conta com as mãos e as cabeças dos docentes do quadro permanente, bem como contou com todos os docentes colaboradores que já passaram pelo curso, com egressos e, naturalmente, com os discentes que mantêm a chama do universo italiano aceso. Assim, esperamos que o livro documente de forma singela todo o trabalho desenvolvido e que igualmente angarie reforço das mais diversas instituições afins para expandi-lo.



Prefácio

ALESSANDRA PAOLA CARAMORI

Prefácio

As licenciaturas em língua italiana no Brasil não são muitas, são quatorze em todo o território nacional e quase todas estão localizadas na capital dos estados da Federação. As que fogem a essa regra são só quatro: a da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, a da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Juiz de Fora, as da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), em dois campi, o de São José do Rio Preto e o de Assis e a aqui festejada, por seus vinte anos de existência, a licenciatura da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), sediada na cidade de Cascavel.

Sabe-se que a interiorização das universidades traz benefícios à comunidade local, com o impacto da qualificação e da inovação gerados pelas pesquisas e pelos projetos de extensão. É esse impacto que percebemos nos trabalhos aqui apresentados.

A licenciatura em língua italiana da Unioeste tem demonstrado grande força, realizando projetos importantes que articulam o tripé das Instituições de Ensino Superior no país: ensino, pesquisa e extensão. Fruto do trabalho conjunto entre docentes, discen-

tes, técnicos e comunidade, o ensino e a aprendizagem do italiano apresenta-se, nesta Instituição, em contextos bem diversificados: na graduação, no ensino da língua e da literatura para a formação dos futuros professores, estes que serão os multiplicadores dos saberes recebidos e por eles ressignificados; e na extensão, nos projetos de ensino da língua italiana para adultos, crianças e idosos, em sintonia com a máxima de que sempre é tempo de aprender e de adquirir uma compreensão mais diversificada do mundo.

Outra característica importante desta licenciatura é estar sediada em um estado, o Paraná, colonizado por italianos e com grande número de ítalo-descendentes e, por se tratar da mais recente licenciatura de língua italiana do país, já ter nascido com maior sensibilidade às variedades linguísticas do italiano, à difusão do talian, à cultura dos imigrantes e de seus descendentes e com práticas efetivas de valorização e reconstrução identitária.

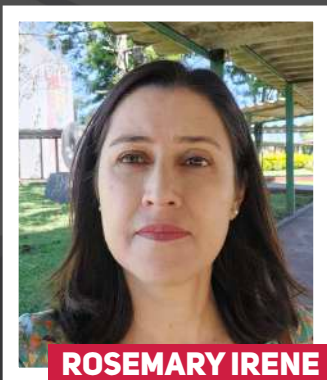
Sempre é bom lembrar quanto o ensino da língua estrangeira na esfera pública é fundamental no Brasil, já que, nesse país imenso, as possibilidades de aprendizagem de línguas não são muitas e estudar em cursos particulares é oneroso, logo, excludente. Vale também salientar que a licenciatura de línguas estrangeiras na Unioeste é plurilíngue e pluricultural, que diferentes línguas e culturas são difundidas e valorizadas.

Se entre as missões da Unioeste consta a valorização e respeito à diversidade intelectual, cultural, institucional e política; ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, podemos afirmar que a licenciatura de língua italiana está cumprindo efetivamente a sua missão. Temos muito que comemorar. O caminho está aberto para que se continue a trilhá-lo.



A licenciatura em Italiano e o percurso formativo dos professores no Oeste do Paraná

ROSEMARY IRENE CASTAÑEDA ZANETTE



**ROSEMARY IRENE
CASTAÑEDA ZANETTE**

Rosemary realizou toda sua formação na FFLCH/USP da Universidade de São Paulo. É bacharel e licenciada em Italiano/Português (2000), mestre em Língua e Literatura Italianas (2005), doutora em Linguística (2010) e pós-doutora em Estudos da Tradução baseados em *corpus* (2016). Desde 2006 é professora efetiva da área de Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e desde 2014 da Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, no *campus* de Cascavel/PR. Membro dos grupos de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino da Unioeste e do Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: Descrição e Ensino (Unesp). Desde 2014 participa como membro efetivo do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Anpoll. Desenvolve pesquisas principalmente sobre temas relativos às ciências do léxico baseados nas línguas estrangeiras, ensino para fins específicos e internacionalização.

✉ rczanette@hotmail.com

A licenciatura em Italiano e o percurso formativo dos professores no Oeste do Paraná

No Oeste do Paraná, a partir de 2003 começou a funcionar a graduação em Letras Italiano/Português da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no *campus* de Cascavel. Desde lá, são oferecidas, anualmente, 15 vagas para o primeiro ano do curso. O ingresso principal se dá pelo Vestibular, 50% das vagas, enquanto as demais 50% são destinadas aos aprovados via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Foram longos anos de atividades divididas entre ensino, pesquisa e extensão. Mais recentemente a internacionalização também passou a ser um âmbito a ser trabalhado, com atividades do Idiomas sem Fronteiras, por exemplo (ZANETTE, 2022, p. 205). Nesta caminhada, de muita perseverança e resistência, o curso chega em 2023 a completar seus 20 anos.

Sua implantação se deu principalmente devido à comunidade expressiva de descendentes de italiano na cidade e arredores. Com o passar dos anos, outras questões passaram a ser relevantes, na justificativa da manutenção do curso, tendo em vista o crescimento regional e o reconhecimento cada vez maior da universidade em âmbito nacional. Conhecer línguas estrangeiras, além do inglês, é

uma das qualificações exigidas em um mundo globalizado. O idioma também é marcante em diversas áreas do conhecimento, como em artes, arquitetura, culinária, direito, turismo, entre outras. Particularizando-se a Unioeste, no ano de 2023 há convênios vigentes com cinco universidades italianas: *Università degli Studi del Molise* (até 2027), *Università Politecnica delle Marche* (até 2023), *Scuola di Alta Formazione e Studi Specializzati per Professionisti* (até 2026), *Università degli Studi di Perugia* (até 2024) e *Università degli Studi di Torino* (até 2027)¹. Estes dados mostram as crescentes trocas em âmbito acadêmico, em que conhecer o idioma estrangeiro é primordial.

Como todo e qualquer curso de licenciatura, o percurso que é proposto leva o acadêmico à formação profissional, com foco na docência. São 3.396 horas distribuídas em quatro anos de formação (UNIOESTE, 2015). Inicialmente as experiências na docência se limitavam aos estágios supervisionados. Gradativamente outras possibilidades foram oferecidas na extensão universitária, ampliando o campo de atuação. São oportunidades nos centros de línguas e em projetos específicos como o *Italiano per Bambini*, o Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti) e o mais recente *Italiano per Ragazzi*. Neste texto, porém, abordaremos apenas as atividades dos centros de línguas.

Com base nesta breve apresentação sobre os primeiros 20 anos da graduação em Letras Italiano/Português da Unioeste, trataremos do percurso de formação docente durante o curso, a inserção no mercado de trabalho e, por fim, de atividades de formação continuada promovidas pela universidade.

1 UNIOESTE. Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais. Convênios vigentes. Disponível em: <https://unioeste.br/portal/ari/convenios/convenios-vigentes>. Acesso em: 22 fev. 2023.

EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: IMPORTANTES CAMPOS DE ESTÁGIO

O foco da licenciatura em Letras sempre foi o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. O campo de estágio, segundo o documento que o rege, indica que este deve ser constituído prioritariamente por instituições públicas (UNIOESTE, 2021, p. 7). Os estágios na língua estrangeira são parte da grade curricular no 3º e 4º anos do curso, sendo que no 2º ano há a opção de realizá-los seja na língua estrangeira seja na língua materna, a depender do quadro de professores orientadores. Acomodar os acadêmicos nos campos de estágio foi sempre uma questão delicada. Nos primeiros anos da existência do curso de Italiano/Português não havia muitas possibilidades para todos. Sendo assim, era necessário planejar e executar outros projetos a fim de possibilitar o cumprimento das atividades.

Desde o início da realização dos estágios, em 2005, os locais que receberam frequentemente os alunos, dos 3º e 4º anos, foram o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) e o Programa de Ensino de Línguas (PEL), programa de extensão do *campus* de Cascavel. Para os estágios do 2º ano ocupou-se o espaço oferecido pelas escolas municipais. Outras atividades de extensão oferecidas pela habilitação em Italiano também foram utilizadas como campo de estágio, como o *Italiano per Bambini* e o Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), abordados em outros capítulos deste livro.

No primeiro caso, o programa de atividades extracurriculares do governo do estado, criado pela Resolução nº 3.546/86² de

2 PARANÁ. Secretaria de Educação. 27 anos do Celem – LEM – Língua estrangeira moderna. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=755>. Acesso em: 18 dez. 2020.

15 de agosto de 1986, vinculado à atual Secretaria da Educação e do Esporte, oferece gratuitamente aulas de línguas estrangeiras, prioritariamente para a comunidade interna. Seu funcionamento é geralmente em contraturno. Segundo Limanski (2010), tais cursos tiveram início na cidade em 1995, com certa variação na oferta, ora abrindo turmas, ora não. Foi a partir de 2004, com um concurso efetivo para professor efetivo da vaga, que os cursos se tornaram regulares, ou seja, passaram a ser oferecidos anualmente. Um fator que influencia a manutenção, a qualidade e o alcance da atividade é o fato de a política governamental não ter certa continuidade.

Com a Instrução nº 24/2017 – Sued/Seed, novas regras para abertura e manutenção das turmas foram implantadas. Entre as principais mudanças estão alterações no perfil do público-alvo. A prioridade foi atribuída aos alunos da rede pública, 70% das vagas. Professores e funcionários da rede poderiam ocupar até 10%. Restam apenas 20% para a comunidade externa, responsável pelo preenchimento de muitas vagas até então. Outra mudança diz respeito à obrigatoriedade do número mínimo de 20 inscritos para abertura do curso³. Nesta configuração tornou-se mais difícil propor as turmas, aliando-se ao período de pandemia da Covid-19, a qual provocou uma queda na procura. Isso nos mostra que a comunidade, mesmo que oferecida gratuitamente. Estima-se que os fatores são diversos, como a falta de interesse em participar da atividade, talvez por não reconhecer a importância de se conhecer uma língua estrangeira, talvez por falta de incentivo e divulgação do próprio estado. É uma cultura que não se consolidou no país, ao contrário do que acontece

3 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Nº 24/2017 - Sued/Seed. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2022.

na Europa, por exemplo. Assim, das 23 turmas oferecidas em 2017⁴, em 2022 foram constatadas apenas 7 turmas. Desde 2010 não há concurso para a vaga de professor de italiano. O quadro do Celem é preenchido pelas duas professoras concursadas, formadas pela Graduação em Letras Italiano/Português na Unioeste e, eventualmente, por professores temporários.

No contexto que se apresenta, nota-se cada vez menos interesse pela atividade, por parte do governo estadual, seja por não realizar mais concursos, seja por restringir, com as novas exigências, a formação das turmas, focando mais na comunidade escolar. Não há uma política linguística no estado voltada para o Ensino Básico, entendendo-a como “a arte que administra as cogitações e as ações a respeito das línguas, conduzindo-as conforme o interesse público e o que se acredita ser importante para uma nação e o seu povo” (RAJAGOPALAN, 2013 apud RIBEIRO, 2007). No ensino público o ensino de línguas acaba se restringindo ao inglês da grade, considerado insuficiente. Outra constatação bastante realista aponta: “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” (CARAMORI, 2019, p. 10).

Em 2014 o estado criou um programa dedicado ao ensino de línguas no Ensino Superior, o Programa Paraná Fala Inglês (PFI), que se transformou no Programa Paraná Fala Idiomas, sob a mesma sigla. Como objetivo

visa apoiar o processo de internacionalização das Universidades Estaduais do Paraná, com foco no desenvolvi-

4 PARANÁ. Secretaria de Educação. Núcleo Regional de Educação de Cascavel. Celem – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=10900>. Acesso em: 17 mar. 2023.

mento científico e tecnológico, sendo parte integrante das ações estratégicas da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti)⁵.

Em um primeiro momento foca-se na melhoria da competência linguística em língua estrangeira, com a oferta sobretudo de cursos, a fim de fortalecer as parcerias internacionais, realizando atividades de cooperação acadêmica (RIOS, 2021, p. 20).

Objetiva, ainda, a médio e longo prazo, por meio da aprovação de uma Política Linguística de Estado a ser elaborada de forma colaborativas com as universidades, fortalecer a formação inicial e continuada dos profissionais de Letras, tanto da universidade quanto da rede básica de ensino, como também possibilitar estágios internacionais em empresas multinacionais parceiras, aumentar o número de professores e alunos internacionais, expandir o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, garantindo, com isso, que a inovação, o empreendedorismo, a pesquisa e a formação educacional estejam integrados “glocalmente” (local e globalmente). Desde o seu lançamento, o Programa tem passado por diversos processos de ressignificação, tal fato justifica-se pelo amadurecimento da gestão internacional e linguística em nossas Universidades, bem como pelo contexto social e histórico ao qual pertence (RIOS, 2021, p. 20-21).

O incentivo que começou a ser dado ao Ensino Superior, ainda bastante restrito, ditado principalmente por questões comerciais, inicialmente escolheu a língua inglesa, incorporou a língua francesa e, em 2023, incluiu a língua espanhola. Não há nenhum diálogo com o Ensino Básico, até mesmo pelo fato de o Celem e o PFI serem

5 PARANÁ. SUPERINTENDÊNCIA GERAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Paraná fala Idiomas. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>. Acesso em: 27 dez. 2022.

geridos por setores distintos. Espera-se que tal contato seja realmente estabelecido, a fim de oferecer mais qualidade à formação dos profissionais de Letras, bem como ao acesso do público do Ensino Fundamental e Médio à aprendizagem de outras línguas. E que o projeto também inclua outros idiomas, como o italiano.

Por fim, o curso de Letras Italiano/Português e o Celem de Italiano coexistem em uma espécie de simbiose. Os graduados serão prováveis professores dos cursos do estado. O espaço fornecido por este, como campo de estágio, favorece a formação dos acadêmicos de Letras, futuros professores. E assim se espera que o ciclo continue. Estagiar na escola pública é uma experiência real em sala de aula, que embora tenham classes divididas por níveis, são heterogêneas. Esta vivência precisa se manter, apesar desta passagem por este ambiente ser bastante breve.

No segundo caso, o Programa de Ensino de Línguas (PEL) foi sempre outro parceiro dos estágios em italiano. Ao oferecer cursos regulares anuais da língua, esteve com as portas abertas para que as observações fossem realizadas nas suas turmas. Os professores dos cursos em sua maioria são acadêmicos ou graduados do curso de Letras Italiano. Assim, além de ser um campo de estágio, acaba sendo um local de futuro trabalho, um dos mais reconhecidos da cidade. É o primeiro centro de línguas da instituição, criado em 2003. Atende tanto a comunidade externa, quanto a interna. A partir de 2004 passou a ofertar os cursos de língua italiana, dos níveis iniciais aos avançados, com foco na língua geral. Segundo Zanette (2022, p. 204), até o ano de 2019, 737 alunos concluíram os módulos. As classes também são de certa forma heterogêneas, contemplando desde estudantes a partir dos 15 anos, até adultos, profissionais de diversas áreas. A experiência também é bastante valiosa para os acadêmicos,

em que podem perceber muitas diferenças se compararem o ambiente com o Celem. No PEL há uma valorização mais evidente do profissional, desde o próprio salário, até a estrutura que é oferecida para a sua atuação. Salas modernas, computadores, caixas de som, lousa branca, carteiras novas e um ambiente climatizado. Há também suporte pedagógico, encontros de formação e reuniões de cada idioma. Diferentemente do que ocorre no Celem, as trocas se dão entre os professores.

Além destes dois campos de estágios, para atender a demanda do 2º ano do curso de Letras, em alguns anos, a partir de 2008, passaram a ser oferecidos também estágios nos anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escolas municipais. A possibilidade do estágio se dá devido à distribuição da carga horária dos professores de língua italiana. Com carga horária reduzida, de oito horas de observação e oito horas de regência, o conteúdo apresentado sempre foi apresentado de forma simplificada. Eram abordadas estruturas comunicativas simples, como saudações e apresentações; léxico relativo à realidade próxima do aluno, como família, cores, estações do ano, bem como temas em uma abordagem intercultural, comparando traços culturais entre Brasil e Itália. Até o ano letivo de 2022 foram realizados estágios nas seguintes escolas:

Quadro 1 - Escolas municipais em Cascavel que foram sedes de estágio do 2º ano de Letras Italiano

ANO	ESCOLA	BAIRRO
2008	Nicanor Silveira Schumacher	Vila Tolentino
2009	Romulda Ludwig Wiebbling Nicanor Silveira Schumacher	Santa Felicidade Vila Tolentino
2011	Nicanor Silveira Schumacher	Vila Tolentino

2013	Nicanor Silveira Schumacher	Vila Tolentino
2020	Aloys João Mann (remoto)	Cancelli
2021	Hercoles Bosquirolli	Região do Lago

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a todos os estágios mencionados, acrescenta-se a informação sobre a obrigatoriedade do acompanhamento do orientador nas salas de aula, sendo este um diferencial em relação ao que é oferecido por instituições privadas. A atuação dos acadêmicos recebe um feedback imediato, deixando de ser apenas um registro no trivial relatório. É o início da formação de um professor reflexivo.

Em pesquisa realizada com ingressantes no curso de licenciatura em Letras Inglês do interior de São Paulo, constatou-se que tais alunos têm dois importantes anseios: a) dominar a língua e, b) aprender a ensinar uma língua estrangeira (SILVA, 2008, p. 216-217). Sabe-se que em quatro anos de curso é difícil se atingir tais objetivos, seja para o idioma em questão, seja para os demais. É tarefa complexa encontrar mais espaço nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Graduação, os quais constantemente devem se adequar a documentos oficiais de ordem nacional e/ou regional.

Tendo em vista este panorama sobre alguns dos campos de estágio utilizados pela graduação em Italiano/Português da Unioeste, ressalta-se que garantir o espaço do estágio, ainda que insuficiente, é uma forma de resistência, em que se valoriza a importância da licenciatura. Ademais,

[...] em um período de grandes mudanças na sociedade são múltiplas as demandas de competência de parte dos professores, tendo a necessidade de enfrentar situações de ensino diversificadas em seus fins e características, em que partici-

pam sujeitos heterogêneos em suas trajetórias, interesses e formação e situados em contextos institucionais com projetos próprios e diferenciados (SCHÖN, 2000, p. 21 apud MARICHAL, ALMEIDA, PASSOS, 2019, p. 168-169).

A atividade proporciona ao acadêmico construir e reelaborar o conhecimento. Etapa primordial na formação, é apenas a primeira. Em seguida, vem a atuação no mercado de trabalho, tema do próximo tópico.

O MERCADO DE TRABALHO

A experiência como docente no Ensino Superior mostra que muitos acadêmicos ingressam no mercado de trabalho, muitas vezes até antes da conclusão do curso, visto que se dedicar integralmente aos estudos não é uma condição possível para todos. Tendo em vista que a habilitação é dupla, em Italiano e em Português, aqueles que permanecem em Cascavel ou na região podem também optar por trabalhar com a língua materna no ensino público ou privado. Há outros que optam por trabalhar com serviço técnico como a revisão de textos, pois a demanda é grande devido a vários concursos públicos, bem como a toda a produção acadêmica da universidade e de outras instituições privadas da cidade.

Já no âmbito da língua estrangeira, as opções são trabalhar em escolas de idiomas, bem como nos centros de línguas de universidades. Poucas escolas oferecem aulas para grupos numerosos, geralmente são grupos reduzidos ou aulas para, no máximo, dois ou três alunos. O ensino trata da língua geral, usando algum material didá-

tico de editoras italianas mais conhecidas, como *Edilingua* ou *Alma Edizioni*, e algumas turmas têm como objetivo a viagem de turismo.

Outras opções com grupos mais numerosos são oferecidas pelos centros de línguas da Unioeste, como o PEL, em Cascavel, e o Centro de Ensino de Línguas (Celto), no campus de Toledo. Há também uma escola especializada em italiano, a Casa Cultural Itália, idealizada por egresso da licenciatura em Italiano, formado em 2009. Iniciativa marcada por seu empreendedorismo, ressalta o fato de que se não há espaço de qualidade, é possível criá-lo, proporcionando até melhores condições de trabalho para seus integrantes. Oferece aulas para várias cidades da região, tais como Toledo, Palotina, Marechal Cândido Rondon e Cascavel. Suas atividades começaram de forma presencial em 2018, mas a partir da pandemia, passaram a ser on-line⁶. Integrar o grupo de professores é uma ótima oportunidade, até mesmo para valorizar o caráter especializado da escola. Enfim, nos três casos, os professores são formados em Letras Italiano pela Unioeste.

No mercado como um todo, sabe-se que há ofertas de cursos completos e/ou aulas avulsas por professores que apresentam apenas vivência na Itália ou então são nativos, com a promessa da competência linguístico-comunicativa (MARICHAL et al., 2019, p. 175). A formação na área é essencial e nem sempre o público tem esse discernimento no momento da escolha. O que faltaria, nesta situação, é a competência teórica (MARICHAL et al., 2019, p. 184) que muitos não apresentam e também não lhes é requisitada.

Outra grande demanda são as aulas particulares, a fim de atender um público que tenha limitação de horário e/ou desloca-

6 MUNIZ, Joel Soriano. Sobre a Casa Cultural Itália. Mensagem recebida por: rczanette@hotmail.com em 2 mar. 2023. 1 mensagem eletrônica.

mento, bem como objetivos mais específicos como viagens, exames ou a cidadania italiana por casamento, mais recentemente. Neste último caso, é exigido um exame de certificação internacional de nível B1, correspondente aos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER). Foi criado um exame específico para esta finalidade, o *CILS Cittadinanza*, elaborado pela Università per Stranieri di Siena (Unistrasi).

A lei n. 132 de 01/12/2018 estabelece que a concessão da cidadania italiana nos termos do art. 5 e 9 da Lei n. 91 de 05/02/1992 só pode ser concedida com comprovado e adequado conhecimento da língua italiana (mais detalhes na seção descrita ao ponto “Requisitos linguísticos obrigatórios”). Serão, portanto, rejeitados todos os pedidos de cidadania por casamento apresentados a partir do dia 04 de dezembro de 2018 em diante, que não contenham auto-certificações ou atestados relativos ao adequado conhecimento da língua italiana (AMBASCIATA D’ITALIA, 2023)⁷.

Em outros termos, a referida lei possibilita a obtenção da cidadania por casamento, com a condição de domínio da língua, de nível B1. Certamente o público que procura por este fim tende a aumentar, já que o local mais próximo em que o exame pode ser realizado é a cidade de Curitiba⁸.

A especialização dos setores da sociedade, os novos contatos com outros países e o desenvolvimento regional tem apresentado no-

7 AMBASCIATA D’ITALIA. BRASÍLIA. Cidadania por naturalização (iure matrimonii). Disponível em: https://ambbrasil.esteri.it/ambasciata_brasilia/pt/informazioni_e_servizi/servizi_consolari/cittadinanza/cittadinanza-per-naturalizzazione.html. Acesso em: 1 mar. 2023.

8 CONSOLATO GENERALE D’ITALIA. CURITIBA. Proficiência em Italiano. Disponível em: https://conscuritiba.esteri.it/consolato_curitiba/pt/i_servizi/per_i_cittadini/cittadinanza/cittadinanza-per-matrimonio.html. Acesso em: 6 mar. 2023.

vas necessidades na aprendizagem da língua, como, por exemplo, na agronomia. Havendo oferta na cidade e região, elimina a necessidade da procura em centros maiores. Assim, faz-se mister afirmar que a formação neste sentido garantirá também um espaço importante no mercado. Esta questão será aprofundada em próximos estudos.

A demanda por aulas particulares é grande, pois os professores que estão atendendo esse público estão frequentemente trocando contatos a fim de atender a todos. É difícil mapear estes números, já que muitos egressos não mantêm mais contato com a universidade. Uma ponte de ligação são as redes sociais, como Facebook e Instagram, e não uma plataforma institucionalizada da universidade, tais como a Alumni da Universidade de São Paulo (USP)⁹. É claro que os números são bastante diferentes entre a universidade paranaense e a paulista, devido à situação geográfica, à quantidade de cursos e à idade das instituições.

Para encontrar um professor particular, uma das estratégias muito utilizadas ainda é a indicação. Normalmente os futuros alunos pedem sugestões a seus contatos. Outra forma de encontrá-los é por meio das redes sociais. Bastante popular para fins profissionais é o LinkedIn, útil para encontrar colegas de profissão, como possíveis empregadores¹⁰. Localmente há uma proposta no Instagram, @ensinodeitalianoemcascavel, que trata das atividades relacionadas ao ensino da língua e da cultura na cidade e região. Também são divulgados perfis de professores e de tradutores locais¹¹.

9 USP. Universidade de São Paulo. ALUMNI USP. Disponível em: <https://www.alumni.usp.br/>. Acesso em: 6 mar. 2023.

10 LINKEDIN. About LinkedIn. Disponível em: https://about.linkedin.com/pt-br?trk=homepage-basic_directory_aboutUrl&dr=1. Acesso em: 2 mar. 2023.

11 INSTAGRAM. Ensino de Italiano em Cascavel. Disponível em: [instagram.com/ensinodeitalianoemcascavel/?igshid=ZDdkNTZiNm%3D](https://www.instagram.com/ensinodeitalianoemcascavel/?igshid=ZDdkNTZiNm%3D). Acesso em: 6 mar. 2023.

Diante das demandas regionais, o graduado que almeja trabalhar com a língua estrangeira aceita todas as oportunidades que surgem. Uma primeira etapa é necessária para que o indivíduo seja reconhecido como profissional, diz respeito a suas primeiras experiências. Em um próximo momento ele pode fazer a seleção do local que oferece melhores condições de trabalho e se adequa às suas necessidades e expectativas quanto à profissão. É uma questão relacionada à competência profissional, ou seja,

a) os deveres e direitos da profissão em um determinado momento histórico e regional, b) a necessidade de formação continuada, c) o momento da carreira profissional do próprio professor e d) o papel desempenhado pelo profissional do ensino de línguas na sociedade (MARICHAL et al., 2019, p. 188).

Dentre os pontos apresentados, particulariza-se a formação continuada, essencial para a atuação profissional e a construção da carreira, tema discutido a seguir.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

Embora o conculinte da licenciatura se coloque logo no mercado de trabalho, o que lhe dá uma sensação de objetivo alcançado, muitas vezes novas possibilidades de emprego o levam para um caminho em que não se inclui a necessidade, tampouco um horário, para a formação continuada.

[...] cada professor deve saber administrar sua própria formação contínua, propiciando sua atualização e o desenvolvimento de todas as suas competências, já que nenhuma

delas permanece por simples inércia, senão que deve ser no mínimo conservada por seu exercício regular (SCHÖN, 2000, p. 155 apud MARICHAL et al., 2019, p. 169).

Neste momento se tem a impressão que a falta de um guia, como os docentes da licenciatura, o leva a abdicar da formação continuada. Em um primeiro momento é claro que não se sentirá efeitos negativos no ensino, entretanto com o distanciamento do término da formação, com o desligamento do vínculo com a universidade, certamente se notarão diferenças importantes, como em qualquer área de atuação. Neste sentido, apresentam-se algumas reflexões sobre atividades realizadas para professores de italiano atuantes em Cascavel e arredores para atender este público.

Iniciando pelos professores do Celem, havia formações anuais voltadas a todos os professores de línguas do projeto, de todos os idiomas, promovidas pelo estado. A última notícia encontrada trata do evento de 2011, quando o projeto estadual completou 25 anos¹². É claro que ainda há formações, as quais, por sua vez, não atendem mais às especificidades da língua em questão. A falta de concursos para professores, as novas regras para abertura e manutenção de turmas, aliadas à falta de apoio especializado de cada idioma, demonstra a fragilidade em que o projeto se encontra. Conclui-se que a atividade já não tem muitos incentivos para prosseguir.

Situação completamente diferente é a apresentada pelo PEL, centro de línguas da Unioeste. Há tanto acompanhamento pedagógico, quanto momentos de formação. No primeiro caso, é feita a escolha do material didático a ser utilizado, a metodologia, as avaliações

12 PARANÁ. Secretaria de Educação. Celem comemora 25 anos e promove atualização de professores. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Celem-comemora-25-anos-e-promove-atualizacao-aos-professores>. Acesso em: 1 mar. 2023.

e outras questões afins. No segundo caso, muitas vezes as formações ocorrem em conjunto, em que se encontram os professores de todos os idiomas do Programa, bem como há momentos individuais, em que se trata, por exemplo, do direcionamento para uso do livro didático.

Em relação às escolas de idiomas, de modo geral, não foi possível obter informações a este respeito. De modo geral, os professores são requisitados para atender alguma demanda temporária e acabam não sendo acompanhados por um coordenador. De certa forma é um caminho mais árido e solitário.

Outras iniciativas importantes, advindas dos docentes de Letras Italiano da Unioeste, foram as diversas atividades de extensão universitária, em formato de grupo de estudo ou de cursos, voltadas para professores formados e/ou para aqueles em formação. De modo geral, o seu objetivo era apresentar e discutir temas fundamentais no ensino da língua italiana. A seguir estão mencionadas as principais atividades realizadas para atender esta demanda:

Quadro 2 - Atividades de extensão universitária promovida por professores de Letras Italiano da Unioeste

ANO	ATIVIDADE	PÚBLICO
2015	Gruppo di studio sulla didattica dell'italiano I Gruppo di studio sulla didattica dell'italiano II	Professores de italiano
2017	Gruppo di studio per insegnanti di italiano del CELEM Aggiornamento per insegnanti di italiano 2017	Professores de italiano
2018	Atualização para professores: novas pesquisas no ensino de línguas estrangeiras	Professores de línguas estrangeiras

2020	Novos caminhos no ensino de línguas estrangeiras (<i>online</i>) Estudos do léxico e aplicações no ensino de línguas estrangeiras (<i>online</i>)	Professores de línguas estrangeiras
2020	Tópicos sobre ensino e aprendizagem de língua italiana (<i>online</i>)	Professores de italiano e acadêmicos
2021	Estudos do léxico e aplicações no ensino de línguas estrangeiras (edição 2021) (<i>online</i>)	Professores de línguas estrangeiras
2022	Estudos do léxico e aplicações no ensino de línguas estrangeiras (edição 2022) (<i>online</i>)	Professores de línguas estrangeiras e acadêmicos

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que até 2018 foram realizados encontros presenciais, o que não proporcionava uma participação numerosa, devido às dificuldades que os possíveis cursistas tinham para conciliar seus horários. Com a pandemia, um novo cenário se apresentou, a necessidade de manter o contato, mas por outros canais. Assim, a partir de 2020, os encontros direcionados para este público passaram a ser *online*, com atividades síncronas, assíncronas e mistas. Neste contexto, obviamente foram necessários os recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), tais como as plataformas para os encontros síncronos, como o Google Meet e Microsoft Teams, e outras ferramentas como o Google Forms, usado em 2020 no curso “Estudos do léxico e aplicações no ensino de línguas estrangeiras” (FONTELLA et al., 2021, p. 72). É claro que as ferramentas digitais já estavam sendo incorporadas ao âmbito da educação, como no já consolidado Ensino a Distância. O que mudou foi a necessidade do uso repentino dos recursos disponíveis, em muitos casos, sem muita

familiaridade. Foi um momento de adaptação em que ministrantes e cursistas tiveram de se adequar às novas condições. Após o fim do isolamento social, as atividades se mantiveram desta forma, devido aos benefícios proporcionados, como: a) evitar o deslocamento, o que auxilia na questão de conciliar horários; b) maior alcance de público, atendendo também cursistas de localidades não tão próximas.

Em algumas propostas houve participação de acadêmicos e, em outras, professores de outros idiomas, o que acabou enriquecendo os momentos de compartilhamento e discussão dos conteúdos, partindo do princípio que muitas questões no ensino de idiomas são recorrentes.

Quanto à temática, a fim de exemplificação, segue o programa desenvolvido no curso de 2018:

Quadro 3 - Programa do curso “Novas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras”

ENCONTRO	TEMA
1º	ESP e a Educação Profissional no estado do Paraná
2º	O ensino do léxico especializado nos cursos técnicos do Ensino Médio
3º	O uso do dicionário em sala de aula
4º	Variação linguística em aulas de língua estrangeira
5º	Entendendo o Quadro Comum Europeu de Referência
6º	Implicações do uso do Quadro Comum Europeu de Referência
7º	Apresentação final de atividades

Fonte: Elaborado pela autora.

Os conteúdos foram apresentados com base em textos indicados para leitura. Tratavam dos documentos oficiais, como o Quadro

Comum Europeu de Referência (QCER) (SALLES, 2020), fundamental para a compreensão dos níveis de conhecimento linguístico, bem como de questões concernentes aos cursos técnicos do Ensino Médio (HEYDT, 2019), da variação linguística (BELONI, 2015), bem como de estudos lexicais (ZANETTE, 2016).

Novas propostas foram sendo direcionadas a pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Unioeste, tratando especificamente das várias possibilidades oferecidas pelas Ciências do Léxico (FONTELLA *et al.*, 2021). Neste caso, foi também ampliado o público, para professores de todos os idiomas e, em 2022, os acadêmicos foram incluídos.

Muito foi feito desde o início da licenciatura em Italiano, entretanto o espaço deste texto possibilita apenas este pequeno aceno sobre esta história. Assim, parte-se para uma retomada dos principais pontos desta discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo contínuo e inacabado. O discente que aceita o primeiro desafio, ou seja, concluir o curso, deve estar ciente que o processo de constituição de um profissional da educação está apenas no início. Durante a licenciatura são oferecidas diversas atividades, não apenas aquelas em sala de aula, bem como tantos outros projetos de extensão ou de pesquisa (não tratados neste texto). A universidade oferece estas outras dimensões, a fim de que os acadêmicos compreendam as diversas faces do ensino. São necessárias competências, desde técnicas, englobando a competência linguística, a competência teórica, até as questões de

interação com os outros participantes deste processo: professores da graduação, orientadores de estágio, colegas de classe, além dos professores e demais atores do campo de estágio.

O próximo desafio, que afige muitos graduandos, é a sua inserção no mercado de trabalho. É claro que se comparado com a procura da língua inglesa, há uma diferença significativa. No entanto, para que a cidade e região se insiram em atividades de trocas científicas, culturais e econômicas com outros países, conhecer mais línguas obviamente abre um grande leque de oportunidades. A oferta cada vez maior de cursos de extensão para diversos públicos, oferecidos pela Unioeste, capacita os novos professores e amplia o campo de atuação. Cursos para adultos, crianças, adolescentes e pessoas da melhor idade são algumas das atividades em funcionamento atualmente. E é com a própria atuação que se aperfeiçoa o ensino.

E então vem o último desafio, continuar o processo de aprimoramento. O vínculo com os estudos não tem uma data de encerramento, é um laço que deve ser mantido. Neste século, a sociedade, em contínuo processo de transformação, em um ritmo mais acelerado, principalmente devido ao uso de tecnologias em vários âmbitos e aos contatos mais estreitos com outros países, exige que o âmbito da educação acompanhe este movimento. Os estudos e o modo de construir e compartilhar o conhecimento também mudam e os novos atores deste processo precisam acompanhar esta evolução. A especialização do conhecimento, tendo em vista apenas o público brasileiro e suas demandas, proporciona a criação de novas modalidades de ensino para atendê-lo. E quem apresenta propostas diferenciadas na formação, e, portanto, na oferta, consegue se estabelecer melhor no mercado de trabalho, ditando as próprias condições de trabalho.

É claro que as propostas aqui apresentadas podem parecer modestas, o que ocorre pela falta de condições administrativas e de estrutura física melhores, de apoios financeiros, mas não por falta de vontade e criatividade. A licenciatura em Letras Italiano passou por um processo de consolidação e amadurecimento, em que todos os participantes foram incluídos e valorizados. O curso desempenha um papel de incubador de possibilidades, incentivando aqueles que assim o quiserem, a multiplicá-las.

REFERÊNCIAS

AMBASCIATA D'ITALIA. BRASILIA. Cidadania por naturalização (iire matrimonii). Disponível em: https://ambbrasilia.esteri.it/ambasciata_brasilia/pt/informazioni_e_servizi/servizi_consolari/cittadinanza/cittadinanza-per-naturalizzazione.html. Acesso em: 2 mar. 2023.

BELONI, Wânia Cristiane. **Um estudo sobre a fala e a cultura de italodescendentes em Cascavel/PR**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

CARAMORI, Alessandra Paola. Prefácio. In: SOUZA, Rômulo Francisco; SILVA, Rafael Ferreira. **O italiano na esfera pública brasileira**. Relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019, p. 10-12.

CURITIBA. Consolato Generale d'Italia. **Proficiência em Italiano**. Disponível em: https://conscuritiba.esteri.it/consolato_curitiba/pt/i_servizi/per_i_cittadini/cittadinanza/cittadinanza-per-matrimonio.html. Acesso em: 06 mar. 2023.

FONTELLA, Joni; BOVETO, Andressa; HILLESHEIM, Daniela; Zanette, Rosemary. Estudos do léxico na extensão universitária: aplicações em sala de aula. In: **Open Minds International Journal**, 2(2), 2021, 70–81. Disponível em: <<https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/115/94>>. Acesso em: 8 mar. 2023.

HEYDT, Vanessa Spinel. **English for specific purposes (ESP) e o ensino de termos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

INSTAGRAM. **Ensino de Italiano em Cascavel**. Disponível em: <https://www.instagram.com/ensinodeitalianoemcascavel/?igshid=ZDdkNTZiNm0%3D>. Acesso em: 6 mar. 2023.

LINKEDIN. About Linkedin. Disponível em: https://about.linkedin.com/pt-br?trk=homepage-basic_directory_aboutUrl&lr=1. Acesso em: 2 mar. 2023.

MARICHAL, Damián Díaz; ALMEIDA, Débora Torquato de; PASSOS, Sérgio. Uma matriz de faixas paralelas como parâmetro de ações recomendáveis ao desenvolvimento do professor de línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; FERNÁNDEZ, Gretel Eres (Orgs.). **RENIDE**. Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 167-191.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Celem comemora 25 anos e promove atualização de professores**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Celem-comemora-25-anos-e-promove-atualizacao-aos-professores>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Núcleo Regional de Educação de Cascavel. **Celem – Centro de Línguas Estrangeiras Mo-**

dernas. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=10900>. Acesso em: 17 mar. 2023.

PARANÁ. Onde cursar italiano – Disciplina – Língua Estrangeira Moderna. In: Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=355>. Acesso em: 7 maio 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Nº 24/2017 - SUED/SEED. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PARANÁ. Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Paraná fala Idiomas.** Disponível em: <<https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. In: **Organon**, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017. DOI: 10.22456/2238-8915.72274. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72274>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RIOS, Eliane Segati. O Paraná fala Idiomas: um programa estratégico da superintendência geral da ciência, tecnologia e ensino superior. In: RIOS, Eliane Segati; NOVELLI, Josimayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões (Orgs.). **Paraná fala Idiomas – Inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado.** 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SALLES, Jaqueline Laís de. **Relações de Significação na Seção de Leitura de Exames de Proficiência em Língua Inglesa:** universidade e internacionalização. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR.

SILVA, Kleber Aparecido da. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu?” Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 203-244.

SOARES, Simária de Jesus et al. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. In: **XXI CONGRESSO INTERNACIONAL ABED – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Anais [...]. Bento Gonçalves: ABED, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIOESTE. **Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais**. Convênios vigentes. 2023. Disponível em: <https://unioeste.br/portal/ari/convenios/convenios-vigentes>. Acesso em: 22 fev. 2023.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Anexo da Resolução nº 214/2015 - CEPE, de 10 de dezembro de 2015**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês/Espanhol e Italiano do Campus de Cascavel. Cascavel: Unioeste, 2015. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=8613>. Acesso em: 14 mar. 2023.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 141/2021 – CEPE, de 08 de julho de 2021**. Aprova o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de graduação em Letras, do campus de Cascavel, com implantação a partir do ano letivo de 2020. Cascavel: Unioeste, 2021. Disponível em: <https://unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/cascavel-cursos?campi=0&curso=CSC0064>. Acesso em: 15 mar. 2023.

USP. **Alumni USP**. São Paulo: USP. Disponível em: <https://www.alumni.usp.br/>. Acesso em: 06 mar. 2023.

ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. Uso do dicionário monolíngue por aprendizes iniciantes de língua italiana. In: **Trama**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 264–283, 2016. DOI: 10.48075/rt.v12i24.13643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/13643>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. A trajetória do ensino da língua italiana no este do Paraná. In: **A Cor das Letras**. Feira de Santana, v. 23, n.3, p. 197-209, setembro-dezembro de 2022, p. 197-209.



O ensino da língua italiana no PEL

WÂNIA BELONI



WÂNIA BELONI

Wânia é graduada em Jornalismo pela Universidade Paranaense (Unipar) em 2006 e em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) em 2012. Mestre e doutora em Letras também pela Unioeste, dedica-se a estudos sobre comunidades italo descendentes, especialmente no contexto oeste paranaense, pelo viés dos estudos variacionistas e da Sociolinguística Interacional, articulados à Linguística Aplicada e estudos identitários. Já foi professora de italiano no Programa de Ensino de Línguas (PEL) da Unioeste, no qual é atualmente coordenadora pedagógica. É professora colaboradora no curso de Letras Italiano da Unioeste desde 2015 e faz parte dos grupos de pesquisa: Centro de Estudos Vênetos do Paraná (Cevep) e Núcleo de Estudos em Língua Italiana no contexto brasileiro (Nelíb).

✉ wania.beloni@hotmail.com

🌐 www.waniabeloni.com

O ensino da língua italiana no PEL

O ensino do italiano no Programa de Ensino de Línguas (PEL), uma atividade institucional vinculada à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) ocorre desde 2004. Durante esses anos, o italiano do PEL contou com diversos professores, acadêmicos, egressos, estudantes e participantes da comunidade externa. Foram utilizados diferentes materiais didáticos, o que reflete, também, os caminhos trilhados no ensino de italiano como língua estrangeira no programa. Assim, refletir sobre o percurso do ensino desse idioma no PEL é um modo de reconhecer e valorizar o que já foi feito, mas também nos possibilita compreender a evolução do ensino de línguas, o que nos proporciona (re)pensar caminhos que podem ainda ser trilhados.

Para compreendermos esse contexto de aprendizagem do italiano, é importante entendermos como funciona o PEL. O programa tem como objetivo apoiar atividades de ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente promover a interação da Universidade com a comunidade externa por meio da oferta de cursos de línguas, conforme a Resolução n. 083/2003-Cepe. Nesse sentido, observarmos,

também, o perfil das turmas de italiano que passa(ra)m pelo programa é um modo de entender o público atendido para que se pense em abordagens de ensino coerentes.

As atividades do programa iniciaram em agosto de 2003 com um curso básico de língua inglesa. Em 2004 começaram a ser ofertados também os idiomas: italiano e espanhol. Em 2005, por sua vez, o número de turmas foi ampliado e novos idiomas foram ofertados. Atualmente, além dos cursos tradicionais de línguas voltados para a comunicação (francês, espanhol, inglês, italiano), o PEL conta o curso de Português (Gramática e Produção Textual). Em outros anos, porém, o programa já contou também com os idiomas: mandarim e alemão.

Em 2020, com a pandemia da Covid-19, os cursos que sempre foram presenciais passaram a ser on-line síncronos. Em outubro de 2021, porém, as turmas voltaram a ser presenciais. Com o aprendizado do ensino remoto, em 2022 e 2023 foram ofertados cursos on-line síncronos nos diversos idiomas do PEL. Em 2023 o italiano, então, começou com turmas presenciais e também remotas, o que vem possibilitando atender alunos de diferentes cidades e estados brasileiros.

Por ser um projeto de extensão, a oferta dos cursos é diferenciada, uma vez que os alunos não têm despesas com mensalidades, mas pagam apenas a taxa de inscrição e o material didático. Os professores são pagos por meio da verba recolhida por meio das inscrições, o que garante o funcionamento dos cursos de forma mais profissional.

O quadro de professores do PEL é formado sobretudo por acadêmicos e egressos do curso de licenciatura em Letras Português, Inglês, Espanhol e Italiano da Unioeste. No caso do italiano, foco deste capítulo, 20 professores já passaram pelo programa. Desses, 18 responderam um questionário via Google Forms para

que pudéssemos levantar dados mais consistentes para uma análise mais precisa em relação ao percurso do italiano no PEL e, conseqüentemente, uma reflexão sobre novas abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira.

O PERFIL DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS DE ITALIANO

Nos três primeiros anos do italiano no PEL, os professores que ministraram o curso desse idioma no programa foram: uma acadêmica da primeira turma de Letras Português/Italiano da Unioeste e que estava no segundo ano da graduação, dois professores graduados pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), os quais são docentes do curso de graduação da universidade, assim como uma professora pedagoga (*in memoriam*). Nesse sentido, dos 20 professores que já passaram pelo PEL, 17 são formados em Letras Português/Italiano pela Unioeste.

Das 18 respostas obtidas por meio do questionário on-line, com a pergunta “Qual era a sua formação quando você iniciou a lecionar italiano no PEL?”, podemos notar que 50% dos professores de italiano do PEL foram/são estudantes da Universidade, seja da graduação seja da pós-graduação em Letras.

27,8% - 5 graduados em Letras Italiano há um ano
22,2% - 4 acadêmicos do 4º ano de Letras Italiano
16,7% - 3 graduados em Letras Italiano há três anos ou mais
11,1% - 2 acadêmicos de Letras Italiano do 2º ano
5,6% - 1 graduado em Letras Italiano há dois anos
5,6% - 1 acadêmico de Letras Italiano do 3º ano
5,6% - 1 mestrando em Letras
5,6% - 1 doutorando em Letras

Tais dados demonstram que o PEL acaba sendo um campo interessante para a atuação desses professores, o qual contribui efetivamente com a formação deles: seja enquanto professores seja enquanto alunos, uma vez que muitos acadêmicos do curso de Letras Italiano buscam as aulas do mesmo idioma no PEL para terem mais contato e aprofundamento.

Ainda em relação aos professores de italiano do programa, quando questionados sobre a importância do PEL para a formação, todos responderam que “foi muito importante”. Destacamos aqui, alguns depoimentos:

Sim, amo a experiência, sinto que me ajudou e me ajuda a ganhar mais confiança em sala de aula, os alunos são muito participativos e interessados (prof 2).

Sim, pois o contato com turmas de alunos foi fundamental para moldar a minha didática. Estava acostumada a trabalhar, principalmente, com individual ou pequenos grupos. Foi uma oportunidade para entender o funcionamento de turmas maiores (prof 3).

Com certeza! Eu aprendi muito: como dar aulas de italiano, comecei gostar de dar aulas, me desenvolvi (prof. 4).

Sem dúvidas lecionar no PEL foi essencial na minha formação, pois, além de vivenciar na prática as teorias estudadas na graduação, pude contar com o apoio dos profissionais mais experientes que me auxiliaram em todos os momentos de dificuldades surgidas no decorrer das aulas. Trabalhar no programa foi essencial também porque exigia uma responsabilidade que, a meu ver, era maior do que aquela necessária nos estágios porque eu estava na posição de professora. Nesse sentido, posso dizer da importância do PEL na minha formação porque exigia de mim bastante estudo e dedicação que me levaram a elevar meu conhecimento na língua italiana (prof 5).

Sim, está me proporcionando experiência de ensino com grupos maiores de alunos em um ambiente mais formal, que é algo que não tenho desde os estágios (prof 17).

Podemos observar, portanto, como o PEL contribui com o aperfeiçoamento da prática de sala de aula para além dos estágios curriculares. Muitos professores de italiano do PEL também se firmam/firmaram como profissionais por meio da experiência no projeto. Dos 18 que responderam o questionário, 12 lecionam o idioma em diversos âmbitos de ensino: em/para turmas/alunos particulares presenciais e/ou on-line, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), em escolas particulares, nos projetos da graduação em Letras Italiano per Bambini e Italiano per Ragazzi, assim como no Projeto de Língua Italiana para Terceira Idade (Proliti).

É claro que os projetos do curso são a primeira via de entrada para a atuação desses acadêmicos/professores de italiano, ainda que de forma voluntária. O PEL, nesse sentido, acaba sendo um campo de trabalho interessante para muitos deles.

Infelizmente, porém, foram poucas vezes ofertadas turmas mais avançadas, o que limita o campo de atuação. Além disso, normalmente, poucas turmas persistem, conforme podemos visualizar no seguinte quadro:

Quadro 1 - Número de turmas de italiano ofertadas no PEL por ano e por nível

	ANO	A1	A2	B1	B2	CONV.	TURMAS POR ANO
1	2004	1					1
2	2005	2	1				3
3	2006	3	2	1			6
4	2007	2	1	1			4

	ANO	A1	A2	B1	B2	CONV.	TURMAS POR ANO
5	2008	2	1				3
6	2009	1	1	1	1		4
7	2010	1	1	1			3
8	2011	3	1				4
9	2012	1	1	1		1	4
10	2013	2	1	1			4
11	2014	2	2	1			5
12	2015	2	2			1	5
13	2016	2	1			1	4
14	2017	2	1				3
15	2018	2	2				4
16	2019	2	2	1			5
17	2020	2	1	1	1		5
18	2021	1	1				2
19	2022	2	1				3
20	2023	3	1	1			5
	Turmas por nível	38	24	10	2	3	77

Fonte: Elaborado pela autora.

Isto se dá, claro, pela demanda. Para cada turma ser formada, é necessário um número mínimo de alunos e muitos alunos acabam desistindo no meio do percurso, seja por fatores pessoais seja por falta de persistência. O que podemos notar, porém, de fato, é a falta de consciência em relação ao plurilinguismo. É óbvio que a busca pelo inglês se dá de forma muito mais maciça, independente do contexto, uma vez que esta língua é a dominante. Conforme Semprini (1999) podemos observar

como a cultura de massa é movida pela globalização e pela busca de integração dos imigrantes europeus em outros continentes.

Os valores da classe média americana representaram para esses grupos, em pleno processo de aculturação, um forte sistema de referência, evitando que se perdessem na nova pátria. A adesão a estes valores permitiu-lhes acelerar o processo de integração e de maximizar suas chances de mobilidade. A adesão a uma cultura dominante implicava todavia em renunciar, em larga medida, à sua própria cultura materna e reconhecer numa cultura – a da classe média branca e de origem europeia – a cultura simplesmente da ‘Middle America’” (SEMPRINI, 1999, p. 114).

Nesse sentido, Beloni (2021a) percebe que a cultura de massa é aquela empregada pelas forças dominantes, com o objetivo de uniformizar a sociedade e que há também explicações palpáveis políticas, tais como a “união” e o fortalecimento econômico das sociedades, por meio da identidade. Ela lembra que uma língua dominante é um dos instrumentos mais eficazes para a propagação da cultura de massa, tendo, atualmente, o inglês, essa função, devido à potência econômica e política norte-americana a nível internacional. Para comprovar tal premissa, Beloni apresenta respostas de vários entrevistados para sua pesquisa, entre eles professores e alunos de italiano no âmbito cascavelense. Quando questionados se “Você acha importante saber falar italiano? Por quê?”, muitos responderam: “o inglês é uma necessidade de comunicação internacional, comunicação geral...” (Entrevistado ALetras3); “[O inglês acaba sendo mais valorizado?] É. A língua mãe, né. A língua universal!” (Entrevistado ACElem1); “Acho que seria interessante... Mas acho que pras outras pessoas não é tão importante, porque dão prioridade pra outras línguas, por exemplo, para o inglês, francês ou espanhol...” (Entrevistado ACElem2); “Comercialmente fa-

lando assim não. Acho que o inglês vem em primeiro lugar, depois o espanhol mesmo, né. Mas pra viagem, pra manter a cultura italiana, acho que sim” (Entrevistado AProli2).

A partir das narrativas, podemos notar que apesar de os entrevistados acharem relevante aprender a língua italiana, eles enfatizam o inglês como língua de dominação política e econômica, assim como o espanhol e até mesmo o francês. O que confirma a prevalência das classes dominantes e/ou a falta de desenvolvimento da consciência, da sensibilização cultural/intercultural.

Notamos, assim, a lacuna na educação básica em relação ao desenvolvimento de consciências plurilinguísticas. Nesse sentido, podemos perceber que no Brasil ainda há muito a ser feito no ensino básico, o qual deveria valorizar a diversidade linguística, cultural, étnica. “Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas” (SANTOS, 2006, p. 8).

Defendemos, assim, uma educação linguística, socio(inter) comunicativa (BELONI, 2021a)¹³, a qual enfatize a formação de sujeitos com posicionamento crítico, cidadão, ético e que seja sensível às diversidades linguísticas e culturais, que saibam interagir e transformar contextos de conflito étnico, que contribuam com as construções identitárias.

13 A consciência socio(inter)comunicativa é aquela que prima pelo desenvolvimento da competência comunicativa com foco nas questões sociais e culturais. A interculturalidade fica entre parênteses, pois ela será efetivada, de fato, quando o contexto multicultural é transformado. A partir disso, então, é que a competência sociointercomunicativa é colocada em prática, quando o contexto sociocultural e sociolinguístico são verdadeiramente compreendidos, respeitados e valorizados na interação dos sujeitos.

Beloni (2021a) observa que no outro extremo, há alunos que buscam o aprendizado da língua italiana por questões afetivas e de ancestralidade. Esses, no entanto, muitas vezes apresentam um complexo de inferioridade em relação à língua *dei nonni* (dos avós) e até mesmo à própria língua materna, uma vez que há estudantes de italiano que têm como língua mãe o *talian*¹⁴. Esse complexo se dá pelas:

marcas de muitos processos de estigmatização que os italo-descendentes passaram por anos, uma vez que sofreram preconceito perante a própria forma de falar. Inicialmente, essa estigmatização acabou gerando um complexo de inferioridade individual e coletivo, o que piorou com as medidas do Estado Novo (BELONI, 2021a, p. 218).

Ao serem estigmatizados pelos grupos dominantes, Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p. 7) observam que imigrantes e descendentes, tanto de italianos, como de alemães e japoneses, tiveram uma reação de “solidariedade entre si”, o que talvez tenha sido instintivo e de autodefesa. No entanto, a observação da professora demonstra que o preconceito linguístico foi tão arraigado que ainda existe a dificuldade de se valorizar as próprias raízes em sala de aula diante do italiano padrão, oficializado e politizado.

Se compararmos, então, o italiano com o inglês, existe, também, uma dificuldade da sociedade brasileira em valorizar outras línguas para além do inglês, língua de prestígio e dominante. Nesse

14 A maior parte dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil na época da grande imigração (1880 e 1930) eram *trivênetos* e foi o dialeto *vêneto* que acabou vigorando nas colônias de frente sulista. Naquela época, foram fortes também as influências de outros dialetos de regiões do norte da Itália – Lombardia, Friuli-Venezia Giulia e Trentino Alto-Adige – sobre o *vêneto*, uma vez que italianos dessas regiões se estabeleceram em colônias e precisavam se comunicar. Com o tempo e com o contato linguístico com o português, a fala desses imigrantes e seus descendentes foi sendo modificada, o que formou uma nova língua chamada de *talian*.

sentido, reforçamos que muito ainda deve ser feito para que haja uma ampliação na consciência cultural do brasileiro, o qual precisa aprender a valorizar a diversidade linguística, cultural, histórica, social.

O PERFIL DAS TURMAS DE ITALIANO DO PEL

A busca pelo curso de italiano no PEL se dá, sobretudo, por adultos, conforme podemos observar no seguinte gráfico, o qual demonstra, também, a heterogeneidade das turmas:

Faixa etária dos alunos de italiano do PEL

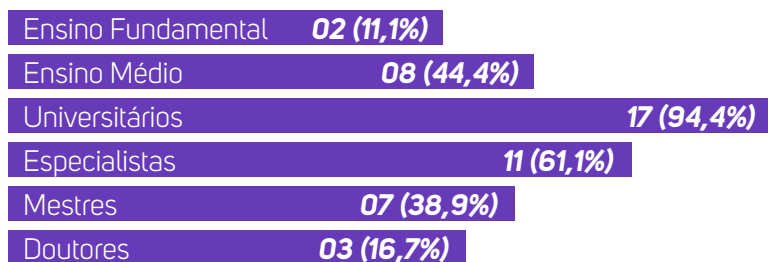
Adolescentes	07 (38,9%)
Jovens	13 (72,2%)
Adultos	18 (100%)
Idosos	10 (55,6%)

Em relação, ainda, ao perfil das turmas, os professores de italiano do PEL responderam que a maioria era formada por mulheres, sendo 88,9% constituídas pelo público feminino. Tal fator comprova o que muitas pesquisas sociolinguísticas já demonstraram, o fato de que as mulheres “costumam empregar, bem mais do que os homens, as formas que as normas gramaticais prescrevem como próprias da língua-padrão” (MONTEIRO, 2000, p. 75). O autor explica, ainda, que existem pressões sociais sobre os falantes para que estes usem as formas de prestígio, que são as da classe dominante, devido a pressões sociais exercidas sobre as mulheres. “Isto é um reflexo do fato de que, genericamente falando, espera-se da mulher um comportamento social mais correto” (MONTEIRO, 2000, p. 75). Nesse sentido,

percebemos que a busca pelo ensino formal de um idioma oficial se dá predominantemente pelo público feminino.

Já a formação dos alunos do PEL demonstra, novamente, como as turmas eram/são heterogêneas também nesse sentido, para além da faixa etária:

Nível de escolaridade dos alunos de italiano do PEL



O público atendido pelo PEL nas turmas de italiano é formado por profissionais de diferentes profissões. Os professores citaram as seguintes: médicos, professores, advogados, policiais, dentistas, aposentados, terapeutas, arquitetos, irmãs da igreja católica, estudantes, universitários de diferentes cursos, aposentados, secretários, vendedores, jornalistas, docentes universitários, técnicos administrativos, donas de casa, analistas de sistemas, biólogos, gerentes de empresas de médio e grande porte, empresários, bancários, representantes comercial, pilotos, funcionários da universidade, pedagogos.

Podemos observar, mais uma vez, que o nível social e de escolaridade das turmas é médio e em alguns casos alto. O nível de escolaridade talvez explique a resposta afirmativa unânime dos professores em relação a pergunta: “Os alunos de suas turmas de italiano eram participativos? Interessados?”.

Quando questionados, ainda, se gostariam de acrescentar mais alguma informação em relação ao perfil das turmas, obtivemos algumas respostas que valem a pena serem consideradas:

- Algumas pessoas eram aposentadas. As idades eram variadas, desde adolescentes até idosos (prof. 4).
- Muitos alunos procuravam o curso porque eram descendentes de imigrantes italianos (prof. 6).
- Os alunos eram estudiosos. Faltavam pouco às aulas. Demonstravam interesse. Acredito que isso se deva ao fato de frequentarem o curso pelo desejo/vontade de aprender o italiano, e não por obrigação ou simplesmente para aumentar o currículo (prof. 7).
- Como as turmas eram mistas, era interessante observar como o ensino da língua tinha que ser feito de modo abrangente, pois alguns estudantes possuíam mais conhecimento que outros, para alguns a aprendizagem era prática e rápida, enquanto que para outras pessoas era mais lenta e às vezes dificultosa (questões gramaticais) (prof. 8).

A heterogeneidade é uma característica constante nas turmas de italiano não somente do PEL, mas de variados contextos de ensino de Cascavel. O fato do ensino desse idioma não ser obrigatório no currículo escolar faz com que as turmas, independente do ambiente de ensino, contem com alunos de diferentes faixas etárias, níveis de conhecimento e interesse. Sendo assim, como podemos observar nos depoimentos acima, as turmas no PEL, por contarem com pessoas de variadas idades, mas também, como pudemos examinar nos dados acima em relação à formação e profissões variadas, faz com que o ensino precise ser abrangente, o qual atenda um público amplo.

Se observarmos o documento *L'italiano nel mondo che cambia* (2018), do *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale*, o

italiano é a quarta língua mais estudada no mundo e as motivações são variadas entre os dois milhões de pessoas que aprendem essa língua no exterior:

Trata-se normalmente de escolhas de estudo ou para procurar um determinado trabalho. Mas também encontramos o prazer de nos familiarizarmos com uma linguagem que permite o acesso a uma herança de engenho e pensamento inigualável: da literatura à história, a todas as expressões artísticas (ROMA, 2018, p. 5, grifo e tradução nossa).

Beloni (2021a) observa que são diversos os fatores que motivam alunos de italiano a buscarem o aprendizado do idioma, entre eles: pessoais/afetivos/origemfamiliar/cidadania; aprender mais uma língua/conhecimento novo; profissional; *status*/beleza da língua; interação com outras pessoas; convite/incentivo de amigos/familiares; elogios de aulas/curso; culturais; turístico; educacional; ter residido na Itália; literatura; etc.

Sendo o fator pessoal/afetivo/familiar o mais citado, a questão da imigração italiana se revela um fator importante em todos os contextos de ensino de italiano em Cascavel, inclusive no PEL. Nesse sentido, observar os materiais didáticos utilizados nesses 20 anos é um modo de verificarmos, também, se tais fatores de motivação estão sendo contemplados.

MATERIAIS DIDÁTICOS E AS ABORDAGENS DE ENSINO

Os materiais didáticos são documentos que nascem em um determinado contexto e que propagam informações sobre esse ambiente. Pensando na análise contextual de ensino, por meio de

perguntas sobre o processo educacional, foi possível verificar os materiais didáticos utilizados pelos alunos e professores de italiano do PEL. Assim, pudemos verificar o contexto e as concepções de ensino a partir não apenas dos relatos dos sujeitos, mas também por meio dos livros utilizados.

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) explicam que para observar a cultura escolar como objeto histórico deve-se considerar e analisar os saberes e valores impostos no espaço escolar. Para isso, os autores notam que é necessário analisar o conjunto de normas e práticas escolares, os comportamentos, e que muitas vezes isso pode ser observado em “cadernos, planos de ensino, livros, provas e material didático geral” (PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2004, p. 63). Para os autores, as fontes primárias são “o elemento mais importante para esclarecer lacunas de documentos, de memória, ou mesmo para alterar estereótipos cristalizados e reproduzidos ad aeternum através da utilização apenas de fontes secundárias”, ou seja, nem sempre o que está nos documentos oficiais (nacionais, estaduais e até mesmo nos planos de ensino) é o que acontece de fato em sala de aula. Por isso, considerar o relato de estudantes e professores torna-se muito mais verídico do que a análise de planos de ensino. Assim, a pesquisa *in loco* torna-se essencial para diagnosticar o contexto histórico de Cascavel e de seus habitantes, tal como a pesquisa de campo.

Apresentamos, portanto, os materiais didáticos utilizados no PEL para o ensino de italiano como língua estrangeira, para verificar como esse projeto vem evoluindo por meio de diferentes abordagens de ensino de LE presentes em cada livro didático adotado. Conforme a tabela a seguir, com todos os livros utilizados pelo PEL, podemos perceber como o programa acompanha a evolução das abordagens e métodos de ensino, sempre se atualizando com materiais mais recentes:

Livros didáticos utilizados no PEL

MATERIAL DIDÁTICO	EDITORA	ANO DA PUBLICAÇÃO
<i>In Italiano</i>	Guerra	1990
<i>Uno/ Due</i>	Bonacci	1992/ 1993
<i>Linea Diretta</i>	Guerra	1994/ 1996
<i>Espresso</i>	Alma	2001/ 2002/ 2003
<i>Chiaro A1, A2, B1</i>	Alma	2010/ 2011
<i>Piazza Italia 1 e 2</i>	Alma	2010/ 2011
<i>Nuovo Progetto Italiana 1 e 2</i>	Edilingua	2006/ 2009
<i>Bravissimo 1, 2 e 3</i>	Casa delle Lingue	2012/ 2013/ 2014

Fonte: Elaborado pela autora.

Beloni (2021a) fez uma análise de boa parte dos materiais utilizados pelo PEL e concluiu que em diversos deles há tentativas e propostas de trabalho intercultural e sociolinguístico. Entre os fatores de motivação citados pelos alunos em ambiente cascavelense, compreendemos que os materiais utilizados englobam vários deles, não contemplando, no entanto, o fator pessoal/afetivo/familiar/cidadania.

Os materiais didáticos são expressões do contexto produzido, do público que quer atingir, do contexto sócio-histórico do autor, das ideologias e do discurso em que ele está envolvido no momento de produção. Sendo produzidos por editoras italianas para atender os estrangeiros, eles não são direcionados a uma determinada etnia, muito menos a um contexto de ensino específico. Nesse sentido, os materiais utilizados foram/são materiais muito coerentes para atender um público amplo e diversificado. Pensando no contexto cascavelense, no entanto,

É preciso compreender os fatores históricos, geográficos e sociais, os quais, conseqüentemente, delinham as variedades linguísticas e a cultura de uma comunidade, no caso, a de italo descendentes em Cascavel. É necessário, ainda, entender como se configura o comportamento em relação à variedade minoritária italiana, o talian, e à cultura desse grupo, assim como as diferenças históricas e linguísticas da língua italiana como língua estrangeira (língua padrão) e as variedades linguísticas italianas distintas daquela ensinada na escola como língua oficial. Tudo isso pode contribuir para que os alunos compreendam, respeitem e valorizem as diversidades linguísticas, a própria cultura, assim como a do “outro” (BELONI, 2016, p. 1394).

Nesse sentido, os manuais didáticos adotados, tendo o objetivo de atender um público amplo, de diferentes países, não podem apresentar especificidades de um determinado país, muito menos de uma região determinada. Pensando em tudo isso é que materiais complementares, paralelos, são essenciais, tais como o *Caspita! Lingue e culture italiane a confronto* (BELONI, 2021b), no qual há algumas propostas didáticas para o ensino de italiano no contexto cascavelense, as quais, no entanto, são apenas pequenos resultados que podem servir como instrumento de política linguística e ensino nesta comunidade, assim como em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pedagogia crítica, que proponha o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural é pertinente para o nosso contexto não apenas no ensino de italiano, mas no ensino de todas as línguas, inclusive, sobretudo, no ensino regular, para que assim os brasileiros possam compreender a importância de aprender

outras línguas para a ampliação de conhecimento de mundo, para a formação humana, identitária.

Somente assim teremos uma sociedade mais desenvolvida, sujeitos que cheguem na fase adulta compreendendo a importância de se aprender idiomas, com mentes mais interculturais, que saibam lidar com situações de choques identitários e étnicos, ou seja, pessoas com competência socio(inter)comunicativa.

Infelizmente, devido à precarização da educação no Brasil, percebemos que os estudantes chegam cada vez mais despreparados para o aprendizado de um idioma. Nesse sentido, o aprofundamento e a persistência no aprendizado da língua acaba sendo relegado e por isso poucas turmas em níveis mais avançados são formadas. É claro que há diversos motivos para que as pessoas continuem a fazer um determinado curso, entre eles: trabalho, família, mudanças na agenda, etc.

Apesar de todos esses percalços, no entanto, compreendemos a importância de oferecer a possibilidade para a comunidade em que estamos inseridos de aprender a língua, compreender a cultura italiana e conseqüentemente, a própria identidade.

Assim, o ensino de italiano no PEL tem o compromisso ético com a comunidade e se preocupa em colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, com a formação de consciências socio(inter)culturais e, conseqüentemente, com o fortalecimento da comunidade italiana no município, mas, sobretudo, de toda a comunidade cascavelense, a qual é multiétnica e plena de conflitos a serem gerenciados.

REFERÊNCIAS

BELONI, WÂNIA CRISTIANE. A língua italiana pela perspectiva intercultural: uma análise de materiais didáticos para um con-

texto de ensino. In: **IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (Cielli)**. Maringá - PR, 2016.

BELONI, Wânia. **Caspita! Diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana**. São Carlos: Pedro & João, 2021a. Disponível em: www.waniabeloni.com ou também em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/caspita-diversidade-linguistica-e-cultural-no-ensino-de-lingua-italiana/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BELONI, Wânia. **Caspita! Lingue e culture italiane a confronto - Proposte didattiche**. São Carlos: Pedro & João, 2021b. Disponível em: www.waniabeloni.com ou também em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/caspita-diversidade-linguistica-e-cultural-no-ensino-de-lingua-italiana/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Educus, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENE-GAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004.

ROMA. **L'Italiano nel mondo che cambia - 2018**. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Villa Madama, 2018.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. SP: Brasiliense, 2006.

SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.



A importância da literatura no ensino de língua italiana

FAUSTO JOSÉ DA FONSECA ZAMBONI



**FAUSTO JOSÉ DA
FONSECA ZAMBONI**

Fausto é graduado pela Unesp de Assis/SP. Mestre e Doutor também pela UNESP, na área de Literatura e Vida Social, e Pós-Doutor em Literatura e Cultura Italiana, pela USP, publicou os livros “Contra a escola: ensaio sobre literatura, ensino e educação liberal” e “A opção pelo homeschooling”. Atualmente, é professor de Língua e Literatura Italiana na Unioeste de Cascavel.

A importância da literatura no ensino de língua italiana

Quando comecei a lecionar no curso de Letras da Unioeste, em Cascavel, a licenciatura em Italiano havia iniciado apenas dois anos antes, em 2003. Como o ensino de literatura ocorre nos dois anos finais dos quatro previstos, coube a mim iniciar a primeira turma de Literatura Italiana. Recém-formado, com pouca experiência e menor conhecimento, logo descobri que não havia bibliografia disponível na biblioteca do campus. Na internet, ainda eram raros os textos, vídeos e materiais que encontramos hoje em grande profusão, de modo que a situação, do ponto de vista educativo, era de miséria material e humana.

Graças a alguns convênios com a Universidade Ca' Foscari, de Veneza e o Consulado Italiano, seria possível começar a formar, nos meses seguintes, o acervo literário, um processo de seleção e importação que levaria ainda algum tempo para se completar.¹⁵ Não era impossível encontrar as obras mais conhecidas da poesia italiana

15 Neste meio tempo foi providencial a generosidade de uma amiga, a professora Maria Luisa Vassallo, que me presenteou com uma coleção para o ensino de literatura no *Liceo Classico* usada ainda hoje.

– como a *Divina Comédia*, de Dante, o *Canzoniere*, de Petrarca, ou o *Orlando Furioso*, de Ariosto – ou interpretações gerais da obra ou da posição do autor na evolução da literatura italiana. Mas faltava algo bem mais elementar – um guia que ajudasse a esmiuçar as obras nos seus detalhes mais básicos.

Em nenhum momento da minha trajetória o sistema educativo havia contribuído significativamente para desenvolver essa capacidade. Na escola, a obsessão única eram os exames vestibulares: a apresentação da literatura brasileira e portuguesa apontava algumas características generalizantes de autores, obras e escolas literárias, mas a preocupação maior era externa aos textos. A compreensão direta do texto não era alcançada; tudo permanecia numa esfera por demais abstrata e imprecisa, de modo que os trechos estudados soavam arbitrários e por demais artificiais, numa linguagem tão distante que neutralizava qualquer possibilidade de empatia: sentia, normalmente, embaraço diante daquelas histórias e daqueles sentimentos. No curso de Letras, por sua vez, partia-se para uma interpretação sociológica ou formalista das obras, pressupondo-se que o treino mais elementar já havia sido realizado no ensino médio.

Não me sentia, com essa base desencontrada, de forma alguma preparado para o ensino da literatura, especialmente da poesia. Nem a compra de material bibliográfico, nem a maior disponibilidade de acervo virtual nos anos seguintes, contribuía decisivamente para suprir essa insuficiência. Paráfrases, contextualizações e análises não capacitam necessariamente a ler os textos, especialmente no caso da poesia: são como satélites que gravitam ao redor da obra, mas não permitem um contato mais próximo, porque o sentido literal do texto ainda permanece obscuro e aproximativo.

Mesmo com maior acesso aos produtos da cultura italiana, restavam ainda algumas dificuldades elementares, que de certo modo eram as mesmas do início, quando se tratava de ler e entender os textos originais. Em outras épocas, os maiores monumentos da cultura eram inacessíveis por conta do grande número de analfabetos. Hoje, continuam em grande medida indecifráveis ao leitor comum, mesmo quando alfabetizado e com livre acesso aos textos. E, o que é mais grave, também para grande parte dos professores de italiano. Isso se deve, em parte, a uma mudança no paradigma da formação docente.

Antes, a formação linguística ocorria no contato com as obras literárias, e capacitava a absorver aquela parte da cultura que permanecia para além da agitação cultural do presente. Atualmente, o ensino visa sobretudo inserir o falante no seu universo linguístico imediato. É certo que o estudo literário pouco contribui para este objetivo pragmático – que, diga-se de passagem, é importante em um mundo de intensa circulação de pessoas e troca de informações. É também um uso de impacto mais imediato nas relações econômicas, e por isso seria justificado como uma espécie de investimento social.

Na verdade, ambos são importantes e mutuamente complementares, pois é muito superficial a aquisição de atualidades linguísticas quando desligada de suas raízes históricas e culturais e, acima de tudo, é um aprendizado incompleto, que não permite recorrer às referências mais permanentes da cultura. É um conhecimento estéril, por sua vez, a mera acumulação de erudição literária quando desligada dos problemas vivos da cultura, ignorando a relação entre as raízes históricas mais profundas e seus frutos na vida atual.

A cultura, sob certo aspecto, não é senão uma conversação continuada ao longo do tempo que aborda os problemas comuns

de uma comunidade – conversação esta que cria a continuidade histórica, linguística e cultural. Não é, jamais, um recorte temporal abstrato, separado da sua continuidade vital. Cindir os dois eixos – o sincrônico e o diacrônico – significaria a morte da cultura do passado, que já não teria nada a dizer aos contemporâneos, e a perda de sentido da cultura atual.

Para evitar esta catástrofe, é importante não apenas valorizar e apoiar o ensino da literatura, mas também capacitar o estudante para compreender os textos de outras épocas, e não apenas de obras atuais. É necessário considerar a língua como um conjunto, cujas expressões atuais são como a ponta de um *iceberg*, que não poderia aparecer sem o apoio de uma grande massa que está presente, mas não é visível à primeira vista. O aluno – e futuro professor – deve ter consciência da importância da formação literária, e predispor-se a esta tarefa. É este, creio o desafio que se impõe especialmente estudante de Letras, mas que importa a cada um de nós que se preocupa com o destino da nossa civilização.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA

Muito já se falou – e com razão – contra a formação de *cânone* literário permanente para o estudo da literatura. As listas de obras canônicas não permanecem as mesmas com o passar do tempo, porque a percepção da continuidade histórica muda de acordo com a geração que olha para trás para avaliar, em retrospectiva, o caminho percorrido até o presente. Temperamentos e gostos pessoais também influenciam fortemente na diversificação de perspectivas, de modo que dificilmente duas listas serão rigorosamente iguais.

Não há como negar, contudo, que o cotejo e a intersecção das várias listas possíveis forma um *corpus*, um ponto de referência mais ou menos constante, que testemunha como se deu a formação da língua – formação esta que, nas línguas europeias modernas, guarda estreita relação com a contribuição dos maiores escritores da língua, como bem observa Julián Marías (1995):

A letra, a literatura propriamente dita, permite a conservação do passado, e com ele a existência da memória histórica; o que era “imemorial”, situado em um pretérito impreciso e não localizado, pode ordenar-se e datar-se, adquirir um sentido histórico. [...] não basta o uso linguístico coletivo e anônimo, para explicar plenamente a gênese das línguas superiores; é preciso ter em conta a literatura, cuja origem é sempre pessoal, rigorosamente individual. A perfeição da língua está condicionada pelas literaturas escritas nelas.

Um povo, para existir como unidade, deve poder comunicar-se por meio de uma linguagem comum. A língua, contudo, tende a fragmentar-se pelas diferenças linguísticas entre uma geração e outra, por fatores de distância geográfica, por influência de comunidades vizinhas ou por mudanças na vida social. O surgimento de novas realidades materiais e sociais acarreta a transformação da língua, que passa a incorporar novas formas para exprimir adequadamente a situação.

As forças transformadoras que agem sobre a língua provocariam a sua desagregação se não houvesse um eixo agindo em sentido contrário, como uma força gravitacional, mantendo a sua coesão. Este eixo é composto pelas narrativas mais elementares que contam a formação da comunidade – que pode confundir-se com a criação do cosmos – e os fatos mais significativos que marcaram a sua história, implicando num conjunto de valores compartilhado pelos seus membros.

Sem um quadro comum de referência que dê, a um tempo, um senso de orientação e de pertencimento, e uma linguagem comum que permita, para além da comunicação pragmática, uma comunhão existencial, não pode subsistir nenhuma comunidade. A unidade política se funda sobre esta base mito-poética, a um tempo religiosa (as crenças comumente aceitas) e literária (as obras mais elaboradas da língua, que mantêm a sua unidade temporal).

Linguisticamente, ao menos, a unidade social é mantida ao longo das gerações por uma tradição literária. No entanto, quando não reabsorvida pela geração presente, a literatura do passado torna-se quase ilegível, e as vidas humanas que ela representa parecem sem vida. Com o passar do tempo, o abismo entre as gerações se aprofunda e, com a exceção de alguns poucos especialistas, o público leitor perde a capacidade de compreender e apreciar os autores que foram fundamentais para a criação da sua própria língua.

O ensino linguístico, conseqüentemente, tem um papel fundamental a desempenhar na coesão do tecido social: caso não consiga incorporar os elementos integradores da memória histórica, surtirá um efeito desagregador, tendendo a produzir indivíduos atomizados, cada vez mais incapazes de rastrear as origens das próprias crenças e comportamentos – impossibilitados, portanto, de conhecer a si próprios.

Como o aprendizado linguístico é a base de todos os outros, não pode se ater apenas a questões pragmáticas de eficiência a curto prazo. É estritamente necessário pensar nas conseqüências civilizacionais, e neste aspecto a formação literária, ainda que difícil e aparentemente desligada da realidade imediata do aluno, é crucial. Como ressalta o historiador Christopher Dawson (New York, 1965, p. 75), a arte é o principal instrumento que nos permite apreciar o caráter específico de cada povo, em cada momento histórico:

Nada é mais difícil para o homem natural que compreender uma cultura ou tradição social diferente da sua própria, uma vez que esse esforço envolve um desligamento quase sobre-humano de formas de pensamento herdadas, de educação e de influências inconscientes de seu meio ambiente social. De fato, quanto mais alta for sua educação na própria tradição, menos ele será capaz de apreciar as diferenças em outras tradições [...] Não podemos transpor as diferenças somente através de um estudo científico dos fatos sociais, pelos métodos estatísticos e informativos usados com tanta frequência pelos sociólogos modernos. Tal abordagem não consegue captar a diferença essencial de qualidade que faz uma cultura ser o que é. Nenhuma quantidade de conhecimento externo, por mais detalhada e precisa que seja, irá compensar a falta de uma visão intuitiva, cuja imagem imediata brota da compreensão de uma tradição social como uma unidade viva, uma visão que está impregnada naqueles que participam da sociedade, mas que os membros de outras culturas podem obter apenas mediante um esforço intenso de imaginação amorosa (DAWSON, 2010, p. 143).

O mandamento de se apreciar e valorizar as diferenças culturais é lugar comum em nossa época, mas geralmente se pensa somente nas diferenças do momento presente: raramente almeja-se treinar a compreensão humana em relação a personagens de outras épocas e condições. Assim, dentro de uma mesma língua, uma mesma cultura, podem formar-se abismos de incompreensão entre as gerações.

Todas as artes são importantes para atingir este objetivo, mas a literatura é a que melhor permite compreender a alma humana desde dentro. Por mais poderosos que possam ser os efeitos das obras musicais, teatrais ou cinematográficas, elas não superam a literatura em profundidade e riqueza. Enquanto as demais artes podem mostrar o que é visível e indicar o invisível por meios visíveis (ou musicais), a literatura permite explorar fartamente o que permanece

invisível – como sensações, sentimentos, emoções, pensamentos e até estados semiconscientes como o sonho e o delírio. As novas mídias podem e devem ser usadas, mas não substituem, na formação do imaginário, o aporte da educação literária.

DESAFIOS DO ENSINO DA LITERATURA NA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA: RECUPERANDO O SIGNIFICADO SIMBÓLICO

Mesmo reconhecendo a importância da educação literária – algo que está longe de ser um lugar comum em nossa época – não podemos negar que o ensino da literatura se apresenta como um desafio cada vez mais difícil. A educação transformou-se bastante nas últimas décadas, e passou a ser concebida principalmente como formação profissional e inculcação de alguns comportamentos tidos como úteis para a vivência em sociedade: não é uma inserção no universo maior da cultura, mas meramente no mundo do trabalho. Como consequência, a literatura foi perdendo espaço e se alterando neste processo, e as obras do passado, mais difíceis e distantes da realidade imediata do aluno, foram substituídas por produtos da cultura de massa e da indústria do entretenimento.

As novas gerações de professores se formam com um contato cada vez mais exíguo com aquelas obras, que parecem mais difíceis e são menos utilizadas, numa reação em cadeia: quanto menos lidas, mais impenetráveis se tornam. Os artistas e escritores, sem familiaridade com a tradição, deixam de sofrer a sua influência, e de dialogar com ela – deixam, em suma, de pertencer à mesma cultura. Opera-se, desta forma, uma ruptura no imaginário – que em breve

evolui para uma ruptura civilizacional – restringindo severamente o horizonte cultural das novas gerações.

Uma vez concretizada esta cisão, a possibilidade de reatar os laços torna-se mais improvável. O aluno passa a nutrir pouca simpatia por textos que parecem difíceis e estranhos, e o professor se sente desestimulado a investir tempo e esforço num terreno desconhecido e de pouco interesse aos estudantes.

As obras literárias utilizadas no ensino, em consequência, costumam ser recentes – em geral contos ou romances mais curtos – ou adaptações de obras mais antigas, com vocabulário simplificado. A poesia ocupa um lugar discreto, quando chega a ocupar algum. Ao defrontar-se com as obras-primas da literatura italiana – como a *Divina Comédia*, de Dante, o *Canzoniere*, de Petrarca, o *Orlando Furioso*, de Ariosto, para citar só algumas dos primeiros séculos – o estudante, já pouco habituado a ler poesia em português, deve esforçar-se para fazê-lo numa língua que pouco domina. Além das palavras antigas, do vocabulário raro e precioso, a poesia é fortemente marcada pela sintaxe latina, com sua estrutura independente da posição das palavras, o que se transforma em inversão sintática em italiano. Faz-se necessário, portanto, algum treino antes que o aluno seja capaz de apreciar as obras em sua beleza e profundidade.

Não apenas a língua, mas a mentalidade do aluno difere radicalmente daquela do poeta italiano dos primeiros séculos, e o conhecimento da *imago mundi*¹⁶ do homem antigo e medieval torna-se um pré-requisito para a compreensão. São frequentes as alusões às constelações do zodíaco, como referências ao momento em que acontecem os fatos representados – como o mês, a estação do ano, a

16 Imagem do mundo ou cosmovisão.

hora do dia ou da noite, o que pressupõe um conhecimento mínimo do simbolismo cosmológico.

As alusões aos meses têm como base as estações europeias, sendo necessário fazer as devidas conversões. O aluno da nossa época, habituado à vida nas cidades, costuma ter pouca consciência da posição e do percurso dos astros no céu, mesmo quando se trata do Sol e da Lua. A menção aos pontos cardeais, como o Oriente, pode ter mais do que um sentido descritivo: adquire, geralmente, um valor simbólico.

O Oriente é a origem da luz – é onde nascem o Sol, a Lua e as estrelas – mas também é símbolo do nascimento ou surgimento das coisas, da aparição da divindade etc. A presença da Estrela d’Alva, ou Vênus, no Oriente, indica a iminência do nascer do Sol, com toda a sua carga simbólica favorável, uma vez que o Sol traz luz e calor, visão (conhecimento) e força vital. Mas pode indicar também um momento favorável para o surgimento do amor. Na Divina Comédia, no início do Purgatório, Dante vê que:

*Lo bel pianeta che d’amar conforta
Faceva tutto rider l’Oriente
Velando i pesci ch’erano in sua scorta*¹⁷
(DANTE, 2020, p. 313).

Com estes três versos Dante indica que Vênus (*lo bel pianeta che d’amar conforta*) resplandecia no Oriente, acompanhado da constelação de Peixes. Com isso, Dante indica a hora do dia em que os fatos ocorrem, pois este planeta só é visível, pela manhã, pouco antes do nascer do Sol. Para um habitante da cidade a identificação de Vênus no céu é pouco comum, porque sua visão é ofuscada pela

17 O planeta que todo amor conforta/fazia sorrir já todo o oriente,/velando os Peixes que a escoltá-lo exorta. Trad. de Vasco Graça Moura (DANTE, 2020, p. 313).

iluminação pública; ademais, para saber as horas, basta olhar para o relógio. Mas o homem na Antiguidade e na Idade Média não tinha iluminação elétrica, e era diretamente impactado pela variação de luminosidade provocada pelo curso dos astros no céu.

A noite era mais escura e marcante na sensibilidade, e a luz natural, por contraste, muito mais conhecida e valorizada. Vênus, o astro mais brilhante depois do Sol e da Lua, era facilmente identificável – se aparecia no fim do dia, era chamado de Vésper (daí o termo véspera) e Estrela d’Alva ou Estrela da Manhã quando aparecia antes do nascer do Sol. Como não havia luz elétrica, as pessoas normalmente dormiam cedo, e já estavam de pé ao nascer do dia.

É importante explicar tudo isso ao aluno, e ainda aludir às qualidades atribuídas aos astros. Vênus, com seu brilho intenso e sua proximidade do sol, é *“lo bel pianeta che d’amar conforta”*: simboliza o amor que guiará os peregrinos do Purgatório rumo à pátria definitiva, onde o Sol brilha perpetuamente, sem acaso.

A luz intensa que emana de Vênus envolve e encobre parcialmente a constelação de peixes. É um fenômeno astronômico bem conhecido o fato de que os astros mais brilhantes ofusquem os demais; ao aludir a este fenômeno, Dante faz uma bela descrição do céu matutino, e ainda estabelece uma relação entre o planeta e a constelação. Mas a proximidade de Vênus e a constelação de Peixes, ambos próximos ao Sol, significa muito mais.

As sociedades cosmológicas da Antiguidade observaram que o Sol cumpria um ciclo no qual, dependendo da variação de sua posição de norte a sul, alterava-se também a duração do dia, a intensidade da luz e do calor (com as suas consequências no nascimento, crescimento e morte das plantas, e na reprodução dos animais diretamente influenciados pelas alterações na vegetação). Como a

vida terrena depende do ciclo natural, passaram a organizar-se, por uma questão de sobrevivência, adaptando-se a este mesmo ciclo, e organizando ritos, festividades e atividades práticas de acordo com a posição do Sol, que foi elevado à posição de divindade máxima.

A movimentação dos astros parecia extremamente regular em comparação com as mudanças profundas que se observavam na superfície da terra, e percebeu-se que era possível prever as variações do clima, a chegada de secas e enchentes, o período em que as plantas iriam brotar e os animais reproduzir-se. O céu, portanto, com seu movimento regular, fornecia uma régua, um sinal – um signo – que permitia orientar-se na aparente confusão da vida terrestre, marcada pelas mudanças contínuas.

O céu é percebido como o princípio ativo, ou causa, e a vida na terra como o efeito, o elemento passivo a ser modelado pelos astros. A partir da observação do céu foi possível conceber a noção de regularidade matemática, e perceber que era possível fazer a analogia entre um padrão de ordem perfeito e regular, presente no céu, e uma ordem terrena, mais instável e imperfeita. O céu é considerado como uma causa perfeita, e a terra como um efeito imperfeito.

Desta observação da dependência da vida terrena em relação ao ciclo anual dos astros (especialmente o Sol) decorreu a adoração dos astros como divindades perenes que comandam e determinam a vida efêmera na terra. As primeiras civilizações surgiram reproduzindo, em sua estrutura, o modelo do cosmos como modelo de ordem política¹⁸.

Observou-se que durante o ciclo anual cada uma das doze constelações do zodíaco está presente junto ao Sol em um período que

18 Ver, a propósito, a obra de Eric Voegelin. **Ordem e História**. São Paulo: Loyola, 2014.

corresponde aproximadamente a um ciclo lunar, e que em cada um destes períodos (chamados “signos”) uma série de efeitos se observam na terra. Quando a constelação de Peixes estava junto ao Sol, iniciava-se, no hemisfério norte, a Primavera, aquela estação na qual o ciclo da vida reiniciava. Era considerado, portanto, um signo (literalmente, um sinal) favorável. Não apenas a constelação em si, mas toda a disposição celeste produziria o efeito de renovação da vida. Quando Dante, no início de sua jornada pelo Purgatório, vê o planeta Vênus junto à constelação de Peixes, ele impregna com este sentido cosmológico o início do processo de purificação da alma no Purgatório.

Purgatório significa “processo de purificação”: é o lugar do nascimento do “homem novo”, que inicia o percurso de ascensão da alma em direção a Deus. A alusão indireta à Primavera, a estação do renascimento, por meio da constelação de Peixes, indica que o renascimento é obra do próprio Cristo – cujo símbolo, desde a época dos primeiros cristãos, é o peixe – pelo qual se chega à ressurreição, e que está velado porque Cristo ainda não está patente na visão face a face do Paraíso. O planeta Vênus significa que este caminho ocorre sob o signo de uma união amorosa, na qual a alma é atraída pela beleza e doçura da Sabedoria divina. É no cume do monte do Purgatório, de fato, que Dante encontrará a sua amada Beatriz.

Os planetas também são chamados de “céus” por Dante: cada céu representa, para ele, uma ciência. Vênus representa o encanto e a beleza da linguagem na Arte da Retórica, e sua menção antecipa a aparição de Catão, um grande orador da antiguidade, e guardião do Purgatório. Para Dante, é a linguagem bela e persuasiva – na qual ele incluía a poesia, ou “ficção retórica posta em música” – o primeiro estágio da ascensão da inteligência rumo à verdade.

Dante consegue unir concepções amorosas, filosóficas (educativas) e teológicas num mesmo simbolismo cosmológico. A sua poesia, portanto, está repleta de símbolos e alusões que não são imediatamente percebidos pelo leitor moderno, e devem ser exploradas para a sua compreensão, tornando mais viva e significativa a mentalidade que a animou.

O TREINO DA LEITURA POÉTICA

A par desta exploração minimalista, é importante ensinar a reconhecer e ler adequadamente o texto poético. O verso, na Divina Comédia – em italiano, o hendecassílabo – corresponde ao decassílabo português, com seus três acentos internos e sua cadência própria. Normalmente, os alunos leem a poesia como se fosse prosa; por isso, é necessário ajudá-los a identificar os acentos e a entoação próprios da poesia, e praticar a leitura com certa regularidade.

*Dolce color d'oriental zaffiro,
Che s'accoglieva nel sereno aspetto
Del mezzo, puro infino al primo giro*
(DANTE, 2020, p. 312)¹⁹

No terceto acima os acentos são identificados e destacados para que o aluno leia e releia, até conseguir atingir a cadência usual do decassílabo. Em seguida, para evitar que o ritmo fique repetitivo, o aluno deve treinar a leitura articulando os acentos com a pontuação. No exemplo acima, por causa do enjambement, a leitura do

¹⁹ Doce era a cor de oriental safiro/que se acolhia no sereno aspecto/do meio, puro até ao lunar giro. Trad. de Vasco Graça Moura (DANTE, 2020, p. 313).

segundo verso se tensiona, prolongando-se no terceiro. É possível observar que, dependendo da pontuação, alguns versos deverão terminar em crescendo, e outros em decrescendo:

*A l'alta fantasia qui mancò possa; ▼
ma già volgeva il mio disio e 'l velle, ▲
sì come rota ch'igualmente è mossa, ▲*

l'amor che move il sole e l'altre stelle. ▲
(DANTE, 2020, p. 886).²⁰

Como nenhuma interpretação ou julgamento estético pode ser feito prescindindo do significado literal do texto, e como a poesia italiana, especialmente nos primeiros séculos, é fortemente influenciada pela sintaxe latina, o sentido dificilmente pode ser alcançado sem uma análise dos termos da oração. Na maior parte dos casos, o aluno não capta mais do que uma sugestão de sentido a partir de algumas palavras-chave.

O exemplo abaixo é retirado da primeira ópera conhecida, *Euridice*. O gênero surge como uma tentativa de se reviver a tragédia grega – uma obra teatral, com texto poético e acompanhamento musical. A música é de Giulio Caccini, e o texto poético de Ottavio Rinuccini²¹:

*Al canto, al ballo, all'ombre, al prato adorno
alle bell'onde, e liete
tutti, o pastor correte
dolce cantando in sì beato giorno.
Selwaggia diva, e boscherecce ninfe*

20 Foi a alta fantasia aqui tolhida;/mas ânsias e vontade era a movê-las, já como roda por igual movida/o amor que move o so,e as mais estrelas. Trad. de Vasco Graça Moura (DANTE, 2020, p. 887).

21 Libreto disponível em: http://www.librettidopera.it/euridice/a_02.html#ss_02_01.

*satiri e voi silvani
 reti lasciat'e cani,
 venite al suon delle correnti linfe.*
*Al canto, al ballo, all'ombra, al prato adorno
 alle bell'onde, e liete
 tutti, o pastor correte
 dolce cantando in sì beato giorno.*
*Bella madre d'amor dall'alto coro
 scendi a' nostri diletti
 e, co' bei pargoletti
 fendì le nubi, e 'l ciel con l'ali d'oro.*
*Al canto, al ballo, all'ombra, al prato adorno
 alle bell'onde, e liete
 tutti, o pastor correte
 dolce cantando in sì beato giorno.*
*Corran di puro latte, e rivi, e fumi
 di mel distilli, e manna
 ogni selvaggia canna,
 versat'ambrosia e voi celesti numi.*
*Al canto, al ballo, all'ombra, al prato adorno
 alle bell'onde, e liete
 tutti, o pastor correte
 dolce cantando in sì beato giorno.*

Depois de elucidar as palavras desconhecidas, pergunto do que se trata: uma descrição, uma narração ou uma exortação? Depois de algumas tentativas, os alunos são estimulados a buscar a ordem direta: encontrar o verbo, identificar o sujeito e os complementos. Nem sempre percebem que o verbo em questão é um imperativo, e identificam o vocativo ao qual se dirige a exortação. Prossigo com especial atenção para elucidação dos personagens mencionados (especialmente Vênus, a “*bella madre d'amor*”), que é invocada para versar o licor amoroso em todos os que participam das núpcias de Orfeu e Eurídice. Faço notar que antes de elucidado o sentido literal – o que, na prática, exige que se faça uma paráfrase – qualquer julgamento estético é, literalmente, sem sentido.

Uma vez compreendido o texto, vista e ouvida a encenação, pode-se partir para a interpretação poética, como o simbolismo de Orfeu, muito recorrente na cultura da época. Ele é visto como herói civilizador, que com sua sabedoria (o doce canto) é capaz de comover até os homens mais bestiais (os monstros do inferno) e resgatar a amada (a alma) das garras da morte. O semideus representa o conhecimento excelso que eleva os homens desde este mundo baixo e efêmero até a divindade; e é, também, símbolo da fama imorredoura que a poesia (o belo canto) concede aos seus maiores praticantes.

O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DA INTELIGÊNCIA

A poesia, conquanto difícil, é particularmente útil no ensino porque apresenta, numa síntese simbólica, diversos elementos que podem ser extraídos numa análise diferenciadora. É, também, uma linguagem maximamente ordenada, disposta numa ordem matemática que em si mesma é significativa. Assim como o ouvinte de uma música é tocado pela harmonia, pela melodia e pelo ritmo, mesmo quando não consegue compreender os recursos musicais utilizados, também os valores musicais da poesia – a regularidade do verso, os acentos, rimas e demais recursos estilísticos – conferem ao discurso um padrão de ordem que se imprime à sensibilidade do leitor (ou ouvinte) mesmo que este não esteja consciente das técnicas adotadas pelo escritor. Tal impacto na sensibilidade é ainda mais forte uma vez que as obras versam sobre os aspectos mais importantes da vida: o amor, a morte, a ordem do universo, a relação com o divino etc.

O treino da sensibilidade é fundamental para o exercício da razão, cujo termo provém do latim *ratio*, que significa proporção.

Ter razão é ter o senso das proporções, e esta capacidade precisa ser exercitada. Como observa Julián Marías:

...a literatura introduz o desenvolvimento da imaginação, a exploração de irrealidades que têm existência puramente mental, a ficção em sentido estrito, a experimentação imaginativa das possibilidades humanas, para além do real, a invenção de situações não realizadas e mesmo ir-realizáveis, a descoberta e experimentação de inumeráveis sentimentos, relações humanas, projetos vitais; das forças e poderes que condicionam a vida, desde o seu desenlace, a antecipação da própria morte (ou a de outros) e a compreensão de seu sentido. [...] desta nova situação depende a possibilidade do pensamento complexo, os mecanismos de indagação, descobrimento, concatenação, justificação, prova; em suma, a construção de edifícios mentais em que se realizam a filosofia, a teologia, as ciências da natureza ou as humanidades, a indagação da realidade inteira e do que se descobre como possível, desejável ou temível. A literatura é o mais formidável instrumento de dilatação da vida humana (MARIÁS, 1995)²².

A habilidade racional é precedida, portanto, pelo enriquecimento das capacidades imaginativas. O treino com a linguagem poética sempre preparou, desde a antiguidade, para a aquisição desta capacidade, e por isso constituía a base do ensino linguístico. O aprendizado da língua era chamado de “Arte da Gramática”, a primeira das sete artes liberais, e envolvia muito mais do que o aprendizado das regras gramaticais: compreendia, também, a aquisição de cultura literária, especialmente a poesia, e mesmo o estudo das

22 Julián Marías. La literatura como creación de lengua, p. 7. Discurso pronunciado na abertura do curso 1995-1996 da Real Academia Española. Disponível em: http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/094/Num094_002.pdf. Acesso em 28 abr. 2023.

regras ocorria com a utilização de exemplos extraídos das grandes obras literárias.

Outro aspecto importante desenvolvido pelo estudo literário é a ampliação do repertório imaginativo. A literatura permite vivenciar, de certa forma, as experiências alheias, e desta forma amplia o campo da experiência pessoal. É praticamente o único campo do conhecimento que nos permite avançar, para além da mera absorção de informações, no alargamento da experiência – apesar de não ser uma vivência direta, mas analógica. Assim, é possível uma aproximação simpática a personagens muito diferentes de nós, que vivem de acordo com os mais diversos padrões culturais. É um modo de superação do abismo que separa as almas, que em si mesmas são, de certa forma, incomunicáveis.

A arte, desta forma, constitui “a grande ponte que atravessa o abismo de incompreensões mútuas que separa as culturas” (DAWSON, 2010, p. 143). A leitura permite “proferir mentalmente ideias que não são nossas” (JOUVE, 2002, p. 109), conferindo-nos assim mais versatilidade interior, por meio do encontro com outros indivíduos e situações. Podemos, assim, ter o conhecimento

[...] de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho receptivo do que as coisas percebidas (RORTY apud TODOROV, 2009, p. 82).

Essa maior versatilidade permite uma interação interpessoal mais rica e eficaz, e insere a vida individual no universo maior da cultura. Os dramas interiores assumem, assim, uma ressonância universal. Passamos, desta forma, a dar nome e corpo às nossas ideias e emoções, uma capacidade com a qual não nascemos, mas temos que

adquirir. Não temos, também, a capacidade inata de elaborar esquemas narrativos para contar a nossa própria história: ou absorvemos os esquemas presentes na tradição literária, ou somos levados a falsear a compreensão de nós mesmos por meio de narrativas mal elaboradas.

Sem o cotejo da própria experiência com a experiência de outros personagens não temos elementos para compreender e contar a nossa própria história, nem meios de medir a nossa estatura no quadro geral da possibilidade humana. A literatura é, portanto, uma forma privilegiada de memória da humanidade, e ensinar por meio da literatura é uma forma de inserir o aluno num panorama a um tempo mais rico e significativo, e mais consistente para a vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há desafios no ensino linguístico que são mais visíveis; outros, de origens mais profundas, são por isso mesmo menos perceptíveis à primeira vista e correm o risco de ser ignorados ou negligenciados. Tal é o caso do ensino da literatura, que constitui, no entanto, uma ferramenta preciosa não apenas para a aquisição de habilidades linguísticas, mas também de capacidades pessoais básicas para o desenvolvimento do indivíduo e da sua comunidade, em especial no que se refere à transmissão da cultura entre as gerações e à continuidade mesma da civilização.

Esta capacidade vem sendo perdida, em grande medida, pela própria forma do nosso sistema educacional, e a sua reconquista pressupõe um esforço de nadar contra a corrente da educação da nossa época. Não hesite o professor em usar, sempre que possível, os textos literários no ensino linguístico (como no caso do ensino da

língua italiana). Para isso, é necessária uma decisão pessoal de dedicar-se seriamente à aquisição de cultura literária, para além daquilo que o sistema educacional oferece. Como se trata de um efeito que não é sentido a curto prazo, é importante que o professor entenda o valor da educação literária, e saiba defender a sua escolha.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia bilíngue**. São Paulo: Landmark, 2020.

ALIGHIERI, Dante. **Da linguagem vulgar**. São Paulo: Editora das Américas, s/d.

DAWSON, Chistopher. **Dinâmicas da história do mundo**. São Paulo: É Realizações, 2010.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002

MARÍAS, Julían. **La literatura como creación de lengua**. Discurso pronunciado na abertura do curso 1995-1996 da Real Academia Española. Disponível em: http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/094/Num094_002.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

RINUCCINI, Ottavio. **Euridice**. Florença, 1600. Disponível em http://www.librettidopera.it/euridice/a_02.html#ss_02_01. Acesso em: 28 abr. 2023.

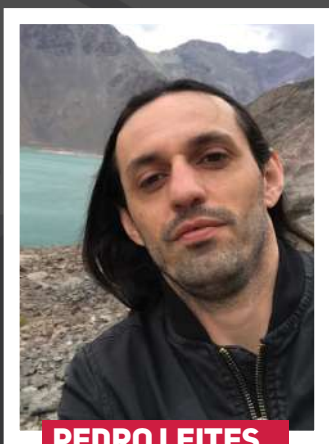
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VOEGELIN, Eric. **Ordem e História**. São Paulo: Loyola, 2014.



Literatura Italiana no
trabalho com Literatura
Brasileira no Ensino Médio
no Brasil: letramento
literário e formação da
identidade brasileira

PEDRO LEITES JUNIOR



**PEDRO LEITES
JUNIOR**

Pedro é licenciado em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em Letras pela mesma instituição e Mestre em Teatro e Artes Cênicas pela Universidade de Vigo - Espanha. Doutor em Letras pela Unioeste (Doutorado Sanduíche - Universidade de Vigo - Espanha). É professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Assis Chateaubriand, onde atua nos níveis de Pós-Graduação, Graduação e Médio Técnico. É docente colaborador do Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado e Doutorado - da Unioeste. Membro do Grupo de Pesquisa "Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura e nas diversas linguagens" e do GT Dramaturgia e Teatro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll).

Literatura Italiana no trabalho com Literatura Brasileira no Ensino Médio no Brasil: letramento literário e formação da identidade brasileira

“classici sono libri che esercitano un’influenza particolare sia quando s’impongono come indimenticabili, sia quando si nascondono nelle pieghe della memoria mimetizzandosi da inconscio collettivo o individuale”

Ítalo Calvino²³

Gostaria de iniciar este texto tomando a licença da primeira pessoa e situar o leitor sobre o lugar de onde me proponho a falar como sujeito-pesquisador-docente. O intuito aqui é, antes de mais nada, esclarecer certa arbitrariedade na escolha temática considerando o recorte proposto que tem em vista as intersecções entre áreas de estudo e realidades literárias de contato mas relativamente distintas, a citar: no seio dos Estudos Literários e sobre Ensino-aprendizagem de Literatura, o encontro entre aquilo que se convencionou unificar como Literatura Italiana e a realidade de leitura de um/a adolescente em contexto formal de ensino-aprendiza-

23 “Os clássicos são livros que exercitam uma influência particular seja quando se impõem como inesquecíveis, seja quando se escondem nas dobras da memória mimetizando-se em inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2002, p. 9, tradução nossa).

gem no Ensino Médio, donde se espera que o currículo escolar, por variadas razões das quais trataremos em parte mais adiante, direciona-se à promoção do conhecimento/contato do/a aprendiz com objetos artísticos-literários próprios de sua língua e nação.

No bojo desse direcionamento, especial espaço assume o potencial do estudo e da recepção do texto literário para a formação da identidade do/a estudante. Isso vale, para além das múltiplas facetas dos ainda mais plurais espaços e contextos de oferta de Ensino Médio no Brasil, quando miramos, mesmo que desde um ponto de vista sumarizante e redutor, para as bases materiais ou currículos ocultos, pensando nas práticas efetivas amiúde consagradas no país na atualidade: tenderíamos a identificar e problematizar, de partida, sobre tal ponto, por um viés, abordagens mais conteudistas e historicizantes dos fenômenos literários, e por outro, metodologias mais centradas no letramento literário²⁴ em sua dimensão de formação leitora. Mais do que uma dicotomia, propomos pensar aqui em como os âmbitos (i) escolástico, relacionado ao reconhecimento e sistematização do literário, e (ii) receptivo, concernente à experiência – subjetiva-interpretativa – leitora do ensino-aprendizagem de Literatura podem contribuir para uma formação humana, crítica e reflexiva, propondo emancipações de ordens intelectual, emocional e social do/a estudante.

Como egresso do curso de Letras com habilitação em Língua e Literatura Italiana, tendo percorrido nos últimos anos, em pesquisas de Mestrado e Doutorado, um itinerário que se insere no campo dos Estudos Comparados, e atuando desde de 2017 em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Ensino, deparei-me

24 Tomamos a noção geral de “letramento” e, no seio dessa, de “letramento literário”, conforme as proposições de Street (2006) e Cosson (2006), respectivamente.

com congruências de talvez atípica percepção entre meus pares quando do planejamento e prática de ensino-aprendizagem das Literaturas em Língua Portuguesa. Efetivamente, qualquer extrapolação do conteúdo programático tende a ter por lastro o repertório de formação – acadêmica e leitora – do/a docente que assume o papel de mediador em dado contexto, o que é legítimo. Essa força de extrapolação, está subentendido, age sobre currículos historicamente constituídos para privilegiar uma tradição literária e de formação da identidade brasileira de herança colonial e, nessa esfera, predominantemente ibérica e portuguesa. Ainda que de anos pra cá tenham despontado políticas educacionais de promoção do contato com Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e mesmo com expressões artísticas – tomadas como literárias ou não – de povos originários, dispensa exemplificação o como o desenho curricular do Ensino Médio manifesta a preponderância das Literaturas Nacionais Brasileira e Portuguesa – que efetivamente se confundem na perspectiva historicista quando de se pensar a ruptura nacional e identitária.

Para o convite à reflexão e compartilhamento de experiências que proponho nas páginas seguintes, deixo como pano de fundo essa dimensão de políticas públicas no âmbito do ensino de literatura para focar nas contribuições para a formação leitora e identitária de um/a jovem estudante em situação de ensino-aprendizagem que propicie contatos com a Literatura Italiana em contexto de Ensino Médio no Brasil, pensando no diálogo das Literaturas em Língua Portuguesa com a Literatura Italiana e desde uma abordagem comparatista que considere relações de intertextualidade. Questionamos, aqui, em que medida a Literatura Italiana pode ser vista como um dos vetores de formação da Literatura Brasileira e como essas Literaturas permanecem em contato. Nesse sentido, buscarei evi-

denciar predominantemente relações e objetos literários que possam contribuir em especial para percepções dos/as estudantes relacionados à formação identitária de um povo e, em específico, do Brasil. Com isso, pretendo endereçar possibilidades de trabalho a partir de dado contato que favoreça a formação leitora do aprendente e, em alguma medida, contribua para a extrapolação de um contato restrito a uma Literatura Nacional, como se essa tivesse vida autônoma, ou que tão somente estabeleça paralelos com outras obras literárias e artísticas que já fazem parte do horizonte de expectativas desses leitores em formação – o que nos levaria, via de regra, a objetos artístico-culturais daquilo que Theodor Adorno (2017) define como indústria cultural produzida em centros hegemônicos para uma cultura de massa, haja vista a repercussão global de produções oriundas da América do Norte e Grã-Bretanha, Japão e Coreia do Sul, por exemplo. Problematizo e proponho aqui uma alternativa quanto à forma como a indústria cultural trabalha com as relações intertextuais e interartísticas, centrada no conformismo e na recepção a-crítica do passado²⁵. Adorno trata da questão antes da eclosão dos meios digitais, em especial da internet, como veículo de produção e difusão da cultura de massa. Entendo que de lá para cá, ao invés de uma reversão do processo, houve sua catalização, se olharmos para os mecanismos de produção de jogos virtuais e outras artes digitais e o processo de recepção por adolescentes, foco de nossa reflexão

25 Conforme a percepção de Adorno (2017, p. 27), “o conformismo dos consumidores, assim como a imprudência da produção que estes mantêm em vida, adquire uma boa consciência. Ele se satisfaz com a reprodução do sempre igual. A mesmice também regula a relação com o passado. A novidade do estágio da cultura de massa em face do liberalismo está na exclusão do novo. A máquina gira em torno do seu próprio eixo”.

aqui. O ambiente escolar, acredito, é o espaço próprio para, senão a ruptura, a promoção de fraturas nesse sistema.

A LI NA RELAÇÃO COM A LB - NORTE GLOBAL, DECOLONIALIDADE, E ABORDAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA

O fecho da sessão anterior antecipa a problemática de se colocar a Literatura Italiana em paralelo a outros polos da indústria cultural, considerando uma produção artística de centros hegemônicos do Norte Global em contraposição – ou tensão – com expressões artísticas, culturais e intelectuais de espaços periféricos do Sul Global. Tal ponto de vista nos levaria, com razão, a pensar a importância de se priorizar políticas públicas e iniciativas de outros entes sociais, como a academia e entidades de regulação e legitimação da língua e literatura nacionais direcionadas ao estreitamento e fortalecimento do diálogo com espaços discursivos e artísticos outros do Sul Global, em especial, nas realidades latino-americanas.

É revelador pensar, por exemplo, o quanto autores hispano-americanos são lidos, estudados e repercutidos nos espaços de fala do espanhol na América Latina em superação de fronteiras nacionais, ao passo que o Brasil permanece por vezes como espécie de ilha cultural do Português não europeu. À revelia da distinção de idiomas, aspectos históricos e culturais de formação identitária e constituição político-social nos aproximam nos espaços da América Latina muito mais do que nos distanciam, sobretudo se compararmos-nos aos países/povos/literaturas colonizadores. Efetivamente, a relação colonial para com uma metrópole exploradora é um ponto mais de aproximação, mesmo quando incluímos o contato com as produções

hegemônicas da cultura de massa das últimas décadas. Não cabendo aqui dilatar esta questão com o relevo de que carece, obtemos em uma assertiva: no seio da pluralidade latino-americana habita uma condição comum que é o amálgama colonial ibérico. Amplifiquemos esse olhar histórico e político e estabeleceremos um cânone formador comum que tem por referentes imediatos as nações colonizadoras de cada território (Portugal e Espanha, sobretudo) e, em segunda escala, o lastro cultural formador dessas nações e povos. Chegaremos, com isso, à constatação de uma tradição judaico-cristã ocidental que, como bem defende Éric Auerbach (2009), se edifica sobre duas matrizes miméticas: a judaico-cristã e a greco-romana, dinâmica essa que traria à memória do leitor de *Literatura Italiana* autores emblemáticos como Dante e Virgílio, por exemplo.

Permitir-me-á o leitor abdicar de situar histórica e culturalmente a relação entre a nação italiana como a conhecemos hoje e a formação e difusão romana pelo mundo antigo. Igualmente difundidas são as ondas de imigração italiana em direção ao continente americano, ao norte e ao sul, nos séculos XIX e XX. Dado por um e outro caminho de diálogo e contribuição para a formação identitária brasileira, interessa aqui tomar como premissa que há, tanto indiretamente, via formação de Portugal e dos povos ditos latinos, quanto diretamente, via trânsito direto de italianos modernos para a América do Sul, um lastro cultural italiano no processo colonial brasileiro. Em “Plural mas não caótico”, Alfredo Bosi (2002) trata dessa questão, que para nós é importante na medida em que possamos tomar a *Literatura Italiana*, da latina à contemporânea, como parte também de nossa literatura de formação como povo. Não obstante, que possamos tomá-la antro-

pofagicamente²⁶: como ao mesmo tempo nossa e do outro, como uma imposição – e violência – colonial ao mesmo tempo que um valor que nos fortalece – ou pode nos fortalecer.

O caminho, efetivamente, em seu vetor decolonial, deve ser crítico e reflexivo sobre processos de “influência”, tomando a relação intertextual como também politicamente dialética e instituída em um universo de tensões que, atualmente, não comporta mais qualquer signo de subserviência, hierarquia entre obras, ou ingenuidade sobre suas implicações discursivas. Ao modo de Calvino (2002), mais que de Harold Bloom (2001), quando tratam do Clássico e do Cânone²⁷ – status que a Literatura Italiana tenderá a assimilar quando trazida ao contexto escolar de Ensino Médio –, esse contato deve ser instigado quando útil/valoroso ao estudante na medida em que amplie seu repertório. Tal alargamento se refere à superação de seu horizonte de expectativas – na perspectiva defendida por Aguiar e Bordini (1993) a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 2002) e Teoria do Efeito (ISER, 1996) –, uma vez

26 Estamos a nos referir à Antropofagia Cultural, expressa originalmente no “Manifesto Antropófago”, de 1928, de Oswald de Andrade (1990), e em suas releituras pela Crítica e Teorias das décadas posteriores, a exemplo de Silvano Santiago (2000). Retomaremos o conceito mais adiante.

27 Tomamos o termo no sentido de conjunto de obras de grande alcance que, por sua larga disseminação/reconhecimento atuaram (e atuam) sobre o inconsciente coletivo e residem na memória coletiva como obras expressivas e de valor. Há de se ressaltar, contudo, que o termo, tal qual tem sido usado pela crítica e teoria ocidentais – da qual podemos retirar como exemplo contemporâneo Harold Bloom e seu O Cânone Ocidental (2001) – e em concordância com sua origem semântica – do termo grego *kanón*, significa “regra”, “modelo”, “norma” –, não sendo isento de sentido valorativo para com a manifestação artística, implica em uma problemática que se desdobra por muito além da esfera literária/artística. Instituir um “modelo” significa subjugar sob ele toda e qualquer manifestação que dele se afaste, o que assevera uma ordem de hierarquia entre obras que estejam em acordo ou desacordo com a “norma”.

que o referente seja tomado como força de reverberação do passado – e/ou voz do outro – frente à qual eu me posiciono e questiono, constituindo objeto cultural que situo criticamente em relação a mim e ao mundo.

A premissa é de um entendimento mais rizomático (DELEUZE; GUATARRI, 1995) que hierárquico das relações – ou liames – entre os objetos literários, culturais e históricos circunscritos no apanágio da Literatura Brasileira e em Língua Portuguesa e aqueles oriundos ou identificados com a Península Itálica e a tradição que formará a Língua Italiana da contemporaneidade. Nesse sentido, proponho-me a apresentar a seguir, a título de exemplo ou recorte, algumas possibilidades de enfoque em dado liame intertextual que me parecem especialmente proficuas para o trabalho no contexto de ensino-aprendizagem em questão e que, defendendo, podem surgir de maneira orgânica ao estudar-se as Literaturas Brasileira e em Língua Portuguesa; isto é: escapando de alguma prática que desloque o foco para a Literatura Italiana ou então que a reduza a instrumento metodológico de entendimento da Literatura Brasileira e em Língua Portuguesa.

LIAMES PRODUTIVOS – ALGUMAS ABORDAGENS POSSÍVEIS EM DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Início este tópico resgatando um aspecto da formação da Literatura Brasileira que acima endereçamos: a tensão centro-periferia, tomada aqui, entre outros autores possíveis, na perspectiva de Silviano Santiago (2000) em *Uma literatura nos trópicos*, quando trata do entre-lugar do discurso latino-americano. Se pensamos o fenômeno literário como dialético, considerando tanto sua inserção e poder de atuação

na transformação do corpo social como, no seio desse, sua gramática como necessariamente intertextual, não nos deve surpreender que há um estreitamento bastante simbólico entre aquela que é considerada a pedra fundacional da Literatura Brasileira, a *Carta do descobrimento ao Rei D. Manuel*, de Caminha (doravante Carta), e as epopeias fundamentais da Literatura Portuguesa, *Os Lusíadas*, de Camões, e Latina, a *Eneida*, de Virgílio – que nos remeteriam, por sua vez, à tradição grega, é claro. Pensemos, de partida, como a própria distância macroestrutural que se evidencia entre uma carta e uma narrativa mítica fundadora é importante quando pensamos o projeto – ou ausência dele – de edificação de uma tradição literária. Ato contínuo, indagamo-nos sobre como, ainda assim, persiste nas três obras um processo de legitimação de um povo/identidade/nação a partir de deslocamentos geográficos e encontros com “o outro”. Nas epopeias, está evidente, os encontros se apresentam desde o ponto de vista de um observador inserido no substrato social que se erige; ocorre justamente o oposto na *Carta*, como é sabido e se escapamos de alguma armadilha que aluda a certa irmandade entre os povos português e brasileiro. Ainda assim, um princípio mimético persiste: o deslocamento, a transformação, a chegada, o encontro, o desbravamento são atos fundacionais, em aproximação àquilo que Mircea Eliade (1978, 2000, 2008) vai tratar com relação ao mito e sua consagração no ideário coletivo como espaço de realidade primeva e simbolicamente inauguração do *kosmos*.

A presença da navegação, ou mais propriamente da aventura e do mar, como o além terra, não é irrelevante: ao revés, contribui para a construção de sentidos elevados – como os do mito – para o surgimento, ou “batismo”, como se convencionou referir-se à Carta. Espécie de meio termo entre ato divino e humano, o “descobrimento”, como a fundação de um novo mundo, revestiria, por si só, de

valores a ação, dir-se-ia, épica, nos casos Português e Latino/Italiano. *NOs Lusíadas*, merece destaque a(s) aportagem(ns) em territórios orientais – trata-se de um alargamento do mundo conhecido e a sua subjugação pela perspectiva portuguesa: não é sem razão que “contar a história do povo ibérico” aos nativos ocupa tanto espaço na obra – está em curso a imposição via discurso narrado da percepção dos valores, dir-se-ia, sobre-humanos, e da origem, dir-se-ia, divina, daqueles que achegam de além mar. Na *Eneida*, a chegada da nau à Sicília e as festividades fúnebres em honra ao pai de Enéas estabelecem um laço genealógico entre o povo/nação que emerge e uma origem de alta estirpe e, consoante a noção de *génos* grega, ligada aos deuses. Poderíamos questionar, nessa senda, sobre como o processo de separação geopolítica entre Brasil e Portugal, considerando a dilatação e cisão territorial, é diametralmente oposta ao que ocorre com a formação da identidade italiana, que incorpora a Roma Antiga como berço civilizatório sem grandes tensões.

Há de se notar, contudo, que dado aspecto da relação pouco tende a ser explorado quando do estudo tanto da Carta quanto d*Os Lusíadas* em contexto de Ensino Médio, e que possa passar despercebida a aproximação maior entre a condição de terra colonizada que se estabelece para italianos e brasileiros, “formados” a partir da chegada de um estrangeiro navegador – Enéas é troiano (de tradição helênica/grega) e Cabral português (de tradição cristã/ibérica). Parece lógico, pois, que para ambas as culturas a arte – literatura –, conjunto de saberes que constituam uma erudição ou intelectualidade – uma episteme – sejam tomadas como refratárias das nações que se nos emprestam/doam/impõem sua tradição e personas fundadoras. Não entremos aqui em pormenores sobre o como a apropriação latina do substrato artístico-cultural grego tenha se dado a partir de

um processo de captura e superposição daqueles sobre estes – de romanos sobre a cultura do outro – e no Brasil tenha acontecido justamente o inverso, por recepção e absorção do outro; mas situemos como por todos os lados o processo de imposição/superposição do que vem de fora parece ter operado como força motriz na formação da Literatura Brasileira.

Tomando dado processo a partir da noção de intertextualidade, é plausível asseverar que se manifestou como um sistema de diálogo no qual instaura-se um sentido da cópia depreciativa feita pela periferia frente ao centro hegemônico de discurso, o que é típico de processos coloniais inseridos no contexto das grandes navegações europeias de fim da Idade Média e início da Idade Moderna. Nesse ponto, é importante observar, n^{Os Lusíadas}, que as navegações são resgatadas – via narrativas romanas e gregas, donde os referentes máximos seriam a própria *Eneida* e a *Odisséia* – como processo arquetípico do desbravamento, incursão humana sobre o mundo inexplorado e, por extensão, até então inexistente ou despojado de valor. Assim, são sublimadas: de processos sociais/históricos terrenos passam a ser consideradas em planos simbólicos de edificação de um povo. Por seu turno, a *Carta*, que tem por pano de fundo o mesmíssimo processo das navegações, será, para quem como colonizado olha hoje para o passado nela registrado, cicatriz de uma violência sofrida.

Está cada vez mais evidente, no caminho de reflexão acima desenvolvido, a urgência de pensar não só o alargamento das relações intertextuais quando do estudo dos eventos de construção e reverberação dessas obras no ideário brasileiro como, em contexto de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, de serem abordadas em conexão, inter ou transdisciplinar, com áreas – Disciplinas, Componentes Curriculares, entre outras formas de organização curricular

– como as de História e Sociologia. A essas poderíamos ainda somar outras, como a de Língua Espanhola, e ampliar o recorte comparativo desde já para os *Diários de Colombo*, por exemplo.

É sabido que a realidade material impõe entraves à aplicação daquilo que se idealiza aqui. Os espaços e contextos materiais – cargas-horárias; materiais disponíveis; tempo de dedicação e formação de docentes, entre outros – para o trabalho nas áreas supracitadas, bem como mesmo para o trabalho com a Literatura, muitas vezes circunscrita com algum reducionismo no bojo do trabalho com Língua Portuguesa, são via de regra limitados frente aos objetivos, conhecimentos e saberes que se supõe que dadas áreas deveriam acionar na formação dos estudantes. Também a organização curricular aqui pode ser um obstáculo, se pensarmos, por exemplo, que a tendência de organização didática com base na cronologia dos eventos humanos implicará que a *Carta* seja dos conteúdos ou temas abordados no início do Primeiro Ano do Ensino Médio, ou seja, muito antes de as navegações e os processos coloniais serem objeto de atenção nas outras áreas. Contudo, o que me parece plausível argumentar é que, mesmo em condições limitantes, encaminhamentos no sentido daquilo que antes foi exposto podem ser postos em curso. Pensemos, por exemplo, que a intersecção entre áreas pode ser operada pelo/a próprio/a docente de Literatura, quando a partilha de tempo-espaco com as cargas-horárias de outras disciplinas não for possível e quando o/a docente com formação em Letras puder, por suas expertises e condições de planejamento, viabilizar em alguma medida tal trabalho. Isto é: o processo transdisciplinar e os links estabelecidos têm potencial produtivo; o docente concordando com dada hipótese, pode adotá-la como premissa e dimensioná-la das

mais variadas formas, de acordo com o contexto/situação de ensino-aprendizagem.

Parece-me razoável pensar que trazer a *Eneida* para a leitura de estudantes de Primeiro Ano de Ensino Médio cause ressalvas em docentes/leitores deste capítulo quando está inserido ou já presenciou contextos de ensino em que apresentar *Os Lusíadas* a adolescentes brasileiros, o que já está previsto no Currículo, é um tremendo desafio. Ou mais, quando a realidade que se tem é de que a maioria dos/as estudantes chega ao Ensino Médio sem o hábito da leitura e, pior, manifestando alguma resistência quanto a mudar dado comportamento/atitude frente aos objetos literários. Claro está: estamos frente a um desafio muito mais circunscrito na esfera da promoção de um letramento literário – tardio, diria eu – com adolescentes do que inseridos em situações de trabalho que sistematizem saberes e conhecimentos a partir de uma repertório de leitura que tentamos ampliar. Todavia, nesse sentido mesmo é que vejo o potencial da proposta de um olhar de ampliação das relações intertextuais: é na conexão com outros saberes, outras leituras, mesmo não literárias, constituintes do repertório desses sujeitos/aprendentes, que o/a adolescente pode mais facilmente perceber sentido(s) no contato com a Literatura. Trata-se de promover o letramento literário tomando como estratégia não reduzir o repertório mas antes ampliá-lo, ainda que isso signifique escolhas, recortes, aparentes “sacrifícios” – sobretudo quando o olhar é conteudista, esteja dito.

O estudo da *Carta* é exemplo típico de algo que pode ser feito no âmbito da sala de aula não exigindo o comprometimento prévio de leitura por parte do/a discente, e que pode estar permeada de uma discussão ampla sobre questões da atualidade, como a condição dos povos indígenas, ondas de migração global e regional, a

xenofobia e a identidade do povo-nação. Essas discussões podem, efetivamente, ser aprofundadas quando se permita ao/à estudante o reconhecimento das mais variadas gêneses e expressões relacionadas a dados temas. O olhar crítico do/a aluno/a pode chegar, como já vi acontecer, por exemplo, a pensar, mesmo sem ter lido na íntegra nenhuma epopeia, o porquê de sempre os processos de desbravamento além mar serem conduzidos por homens – e não mulheres, registre-se – que ou fogem de algo ou querem algo (ou as duas coisas), e que este algo sempre tem a ver com desejos ao mesmo tempo individuais e coletivos. Sem perceber, o/a estudante está aqui a entrar em uma discussão sobre legitimação da ação mesmo que ela seja violenta ou criminosa, quando afiançada por discursos hegemônicos de poder. Um passo mais, e verá como a religião ocupará especial papel nessa dinâmica. Para suscitar esse tipo de deslocamento de olhar, basta que o/a estudante tenha um conhecimento geral (sempre mote para algum aprofundamento) sobre as obras, o que pode ser mediado pelo/a professora/a e auxiliado por tecnologias e bancos de dados, bem como materialize alguma comparação entre fragmentos: por exemplo, as aportagens retratadas em cada obra e o modo como cada narrador (ou narrador-personagem) vê o “Novo Mundo descoberto/aportado”.

Na linha do que tem sido sugerido, as relações intertextuais também podem extrapolar o limite daquilo que se convencionou enquadrar como objeto literário, promovendo-se pontos com outras representações artísticas e culturais, com abertura para o imagético e audiovisual. Existem mesmo releituras em quadrinhos das epopeias e a indústria cultural tem explorado com notável vigor nos últimos anos temas e elementos das mitologias grega e romana, em livros, filmes, jogos virtuais especificamente voltados para crianças e jovens.

A questão aqui é considerar tais produtos da cultura de massa com um olhar que supere os perigos alertados por Adorno: escapemos ao conformismo e à simples reprodução. Outrossim, da pluralidade que se abre aqui, poderíamos elencar alguns exemplos de outras obras/objetos culturais que com a temática em foco dialogam e que não necessariamente estejam tão circunscritos nas amarras da indústria cultural, ainda que dela se valham em alguma medida. Bons exemplos, dentre as obras filmicas, são o clássico *1492 – Conquest of Paradise* (1992), de Ridley Scott, que tematiza a incursão de Colombo ao “Novo Mundo”, e *Medea* (1969), de Pier Paolo Pasolini, obra de repercussão mais restrita no contexto brasileiro e à qual estudantes de Ensino Médio dificilmente teriam acesso fora de um ambiente escolar e/ou acadêmico.

Na *Medeia* de Pasolini, para focarmos aqui no recorte de produção italiana, abre-se margem para a ampliação do repertório sobre o plano simbólico de representação da viagem marítima como aventura edificante a partir da empreitada de Jasão e os Argonautas. Aqui, paralelamente à *Carta*, podem ser agenciadas discussões sobre xenofobia, a partir da interação Grécia-Cólquida, assim como sobre a relação entre virtudes e valores da empreitada e crimes ou vícios a ela relacionados: são exemplares a objetificação e rapto de Medeia – operada por Jasão, paralelo possível com o olhar do navegante português para com as “índias” da Terra de Vera Cruz e o embarque de indígenas nas naus para serem levados a Portugal; bem como, conforme aborda Junito de Souza Brandão (2005)²⁸, a busca do velo

28 Em estudo anterior (LEITES JR, 2012), a questão é desenvolvida em pormenor. Para o escopo do presente texto, parece-me ser suficiente a explanação de Brandão (2005, p. 195, grifos do autor): “[...] no símbolo ‘tesouro’ se encontra a significação sublime do dourado, o que faz que, no mito dos argonautas, o ouro-tesouro seja substituído pelo velo de ouro. A cor dourada é um símbolo solar, mas o ouro-moeda

de ouro passar de uma viagem de amadurecimento do herói que no ouro veria o símbolo da superioridade de sua origem, seus valores e nobreza, para nele depositar olhar de ganância pelo poder e prestígio. Não é descabido um paralelo com a empreitada portuguesa que por detrás da campanha cristã carrega interesses comerciais expansionistas e de exploração das terras – e povos –, dinâmica essa bem simbolizada no já canônico e de senso comum exemplo, que na Carta se manifesta linearmente, das trocas de espelhos e outros objetos tomados pelo olhar europeu como de menor valor por uns outros considerados preciosos, como o próprio ouro.

Como é próprio do estudo comparativo, é necessário que esse trabalho aponte não só para aproximações como para distanciamentos, a fim de evitar algum generalismo redutor, e caberia ao/à docente mediar as interpretações para escapar de uma sumarização problemática. É evidente que não se comportam como Medeias as mulheres indígenas, bem como não é que sejam heróis épicos, nem Caminha, nem Cabral. Mesmo se olharmos para *Os Lusíadas*, como o próprio título antecipa, não ocupa tanto protagonismo assim Vasco da Gama: se Jasão e Eneias encarnam a figura de herói exemplar,

é um sinal de perversão, da exaltação impura dos desejos. Matando o dragão, o herói poderá encontrar o tesouro sublime, mas pode igualmente arrebatá-lo sob sua significação perversa. [...] Substituindo o velo de ouro, imagem da pureza, pelo símbolo mais geral do tesouro em sua significação equívoca, surge claramente a ameaça: os argonautas expor-se-ão ao fracasso quanto ao plano essencial de sentido oculto e, ao invés de conquistarem o tesouro sob sua configuração sublime, encontrá-lo-ão em seu significado pervertido. O chefe dos heróis da Argo é Jasão. Seu objetivo inicial não é a busca do velo de ouro. Essa demanda é somente uma condição a ser cumprida, a fim de recuperar o trono de seu pai. Mas, se o velo é de ouro, surge, de imediato, um problema: conquistado o ‘tesouro’, com que espírito o herói exercerá o poder? Se encontrar o velocino de ouro sob seu sentido sublime, purificando-se de sua aspiração dominadora, seu reinado será justo; se, ao invés, descobri-lo sob seu signo pervertido, isto é, se ceder à tentação perversa, seu reino será marcado pela injustiça”.

representante de uma coletividade por seus trunfos e valores – também vícios e erros, potencialmente –, os lusonautas portugueses mais parecerão na Carta e mesmo na epopeia de Camões revestidos de uma humanidade tão terrenal que o olhar do leitor para eles tende a despertar um sentimento mais indagador que de admiração. Isso se deve, em parte, por condições relativas aos propósitos primevos das desventuras – talvez menos nobres, já em sua origem – e, em parte, pelo projeto mesmo da autoria, ao que se depreende do fecho de *O Lusíadas*, que mais uma crítica social e política parece ser que uma referência às glórias do povo, e não só do fecho como do teor da *Carta* – trata-se, ora pois, de uma série de impressões de teor descritivo que servem de mote para um pedido de favor pessoal ao Rei de Portugal.

Ainda assim, parece-me significativo observar como em planos simbólicos e estéticos, em articulação a realidades sócio-políticas e eventos históricos/mitológicos distintos, as aproximações e o que há de perene quanto à permanência ou recorrência de certos elementos ou aspectos das obras podem despertar uma compreensão mais profunda de tais eventos e auxiliar no estabelecimento de pontes com o presente e o mundo vivido do/a estudante. “Temos hoje circunscrita em nossa sociedade alguma manifestação de apego ao objeto valioso que pode expressar um trânsito de *ouro-tesouro* para *ouro-moeda*?”, perguntar-se-ia o/a estudante – ou o/a docente ao/à estudante. Ora, o tempo presente da escritura deste capítulo parece-me deflagrar um cotejamento viável e quase inescapável, considerando o noticiário nacional brasileiro²⁹ cobrindo com certo

29 O caso foi noticiado originalmente pelo Jornal Estado de São Paulo, em reportagem de Adriana Fernandes, André Borges e Vinícius Valfré, publicada em 03 de março de 2023, sob o título “Governo Bolsonaro tentou trazer ilegalmente colar e brincos de diamante de R\$ 16,5 mi para Michelle”. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/diamantes-para-michelle-bolsonaro-tentou-trazer-ilegal->

escândalo caso de suposta apropriação indevida – pelo então Governo Federal capitaneado pelo então presidente Jair Bolsonaro e sob investigação no contexto do atual governo presidido por Luís Inácio da Silva – de colar, brincos, relógios e outros objetos confeccionados em diamantes e/ou ouro e supostamente presenteados pelo governo ou autoridades da Arábia Saudita.

Rizomaticamente, neste platô poderíamos ainda mais abrir o feixe de liames e nos recordar de outro objeto literário que forma conteúdo básico do repertório do ensino de Literatura Brasileira, pensando em Macunaíma em sua busca pela muiiraquitã. A ponte pode parecer arbitrária e coloca ao/à docente de Literatura no Ensino Médio outra problemática: a ponte entre um dos primeiros conteúdos do Primeiro Ano com outro previsto somente para o Terceiro. Não nos abstemos de registrar que mesmo sob uma abordagem mais fechada e conteudista, haveria espaço para uma antecipação ainda que preliminar da obra de Mario de Andrade no Primeiro Ano, bem como é possível um resgate da *Carta* no Terceiro Ano. Ou mais, que uma atividade integrando as turmas/anos não só daria conta de tal suposto empecilho como poderia revestir o encaminhamento didático de um teor que despertasse maior interesse por parte dos/as alunos/as. São várias as possibilidades aqui, de rodas de conversa a trabalhos em grupos, apresentações de seminários ou entrevistas com/sobre experiências de leitura, e que podem ou não compor processos avaliativos formais das disciplinas/componentes curriculares de ambos os anos, inclusive. De um modo ou de outro, o que parece-me notável é que dadas conexões – de conteúdos, disciplinas, estudantes, docentes – potencialmente incluídas em dado universo de encaminhamentos pos-

síveis tende a criar um contexto favorável ao ensino-aprendizado na medida em que fomenta o deslocamento para contextos de leitura e produção textual oral e escrita significativos.

Na dinâmica da aventura pela fuga e/ou pela busca, *Macunaíma* se aproxima dos objetos literários antes referidos convertendo-a consoante o projeto (ou projetos) modernista(s) de formação (ou reformulação) da(s) identidade(s) brasileira(s). A muiraquitã, elemento da cultura autóctone ressignificado por Mário de Andrade, constitui espécie de talismã que engloba em si, para Macunaíma, paradoxalmente, as potências de *ouro-tesouro* e *ouro-moeda*. Por um lado, a apropriação do objeto por Venceslau Pietro Pietra desloca o artefato para a camada de significação que ganha contornos de deturpação e ganância. No seu contraponto, surge o intento de busca/resgate por parte do protagonista. Contudo, *herói sem nenhum caráter*, ou caráter que assimila a pluralidade paradoxal de feições/caras que conformam a identidade brasileira – plural, mas não caótica –, Macunaíma absorve, antropofagicamente, poderíamos dizer, o próprio signo do poder material do talismã como um desejo também legítimo, desde que convertido em empoderamento e libertação. A interpretação/argumento assim se coloca: não há somente nesta busca de Macunaíma a conquista do objeto perdido e desejado, legítima ou ilegítimamente, mas um processo, e nisso se aproxima de Eneias e de Odisseu, por exemplo, de autoconhecimento, e mais, de autoformação/transformação, como indivíduo e, pelo sistema de representatividade, como sujeito-nação. No caso de Eneias, e como é próprio do processo de apropriação romano do ideário grego, essa transformação e edificação assumem o princípio da cópia como em si valorosa, ao melhor estilo daquilo que Aristóteles (1984) definiria para a mimesis. É nesse sentido, por exemplo, que o paralelismo entre os fei-

tos tomados como míticos/fabulosos de Eneias e os acontecimentos tidos por factuais da história de Roma funciona como mecanismo de enaltecimento do sistema político romano e seus personagens, como era intenção do Imperador Augusto, requerente direto da confecção da obra a Virgílio. Macunaíma, por sua vez, parece agir no sentido da antropofagia cultural, donde se supõe que toda absorção é, em si, ao mesmo tempo, cópia e diferença, reprodução e criação. Logo, todo paralelismo é percebido antes pelo vetor da diferença que da semelhança. De um lado, temos o referente como norte para re-produção, que será operada por processos de transformação, está claro, mas seu valor estará em sua propriedade de atualização. De outro, temos o referente sendo observado com desconfiança, mas aceito em sua força – se algo exerce influência e poder sobre mim, logo alguma relevância tem –; esse olhar inquiridor que acompanha o reconhecimento de valores leva ao intento da re-elaboração cuidadosa, donde a matéria-prima deve necessariamente ser apropriada conforme técnicas e propósitos não nela circunscritos, aportados por aquele que transforma: pois que a simples atualização representaria um perigo. Nem o autóctone que nasceu “no fundo do mato-virgem” (ANDRADE, 2008, p. 13) nem o capitalista de origem europeia/italiana³⁰ que converte tudo em lucro, Macunaíma busca este entre-lugar identitário do sujeito latino-americano e, nessa busca, a muiiraquitã é ao

30 A referência ao antagonista Venceslau Pietro Pietra é carregada aqui de um dos direcionamentos possíveis de interpretação a partir de uma mais evidente base de tensão entre o autóctone indígena e o brasileiro branco descendente de europeu. Além do nome e sua possível alusão a, também, um origem italiana, nos valem do contexto de publicação da obra e processo de expansão agrícola e industrial do Estado e cidade de São Paulo fortemente marcados pela presença e protagonismo de descendentes de italianos. O processo é conhecido e mais complexo do que aqui podemos abordar; contudo, para o escopo do presente texto, nos parece suficiente recordar a obra de Bosi (2002) antes referida.

mesmo tempo o velo de ouro que prende o herói à sua origem por sua gênese “divina” como o recurso material que propiciará meios para uma resistência terrena aos inimigos/perigos do mundo.

Mesmo que na Eneida tenhamos a edificação de um herói troiano, isto é, cujo valor se consolida na oposição ao povo grego na Guerra de Tróia, essa dicotomia mais coloca a formação do povo latino/italiano como símile dos gregos do que contraposta a estes. Trata-se de uma narrativa da continuidade, e não da reversão. Eneas é tão nobre e valoroso como os heróis de Homero, e nessa paridade de forças reside, em boa medida, o caráter épico das narrativas gregas: os atos são valorosos na medida em que os oponentes também o são. Isso coloca o surgimento do povo italiano como, por pressuposto, ungido de valor, o que é próprio de narrativas fundacionais, está claro, e na tradição ocidental, para italianos e brasileiros, a mitologia cristã seguirá em caminho análogo. Contudo, o que intento evidenciar aqui é como, a partir de mecanismos similares de legitimação do herói, Macunaíma construirá ao mesmo tempo a afirmação e a negação desse processo quando direcionado à formação do povo brasileiro, em esforço que apresenta, como tem apontado a crítica literária brasileira, uma evidente maturação epistêmica em relação ao indianismo romântico cujo maior expoente seria José de Alencar.

O trabalho de pensar tais relações deve, em alguma medida, perseguir a construção de um estudante que, tal qual Macunaíma, se coloque e se enxergue como sujeito latino-americano no entre-lugar e dali veja tanto as obras brasileiras quanto as estrangeiras. A busca indianista pela formação da identidade brasileira tenta uma conciliação entre as epistemes europeias (judaico-cristã e greco-romana) e autóctones; contudo, fazendo-o desde um ponto de vista pouco crítico quanto ao processo colonial, terminará por reproduzir elementos

formadores dos povos europeus. Isso se dá pelo resgate direto de Romances de Cavalaria ibéricos e de modo indireto mas sob bases símeles no meio termo entre a epopeia clássica e o romance que podemos ver em obras como *Orlando enamorado* e *Orlando furioso*. A expressão epopeia de cavalaria agencia bem a questão, e alude a certo encontro mimético entre as duas matrizes apontadas por Auerbach (2009). O ideário cristão de formação de uma sociedade patriarcal capta e atualiza mecanismos de edificação do herói pela conquista e embate. Como pode Peri parecer mais a Eurico, o presbítero/cavaleiro negro, e a Orlando que a Macunaíma? Na dinâmica de salvamento de donzelas e luta por valores nobres/cristãos, em *O Guarani* os autóctones, em especial os Aimorés, estarão colocados como os inimigos e o “mal” tal qual mouros em oposição a cristãos em *Eurico: o presbítero* e *Orlando furioso*.

Reparemos como a formação do povo italiano e sua identidade em tempos modernos preserva ainda dada proximidade com este universo de embate, o que encontra lastro no ideário cristão, revestindo as crenças e os valores de bases religiosas, está claro, e sedimentando princípios que nas suas expressões cotidianas podem se converter em xenofobia. A *Commedia* de Dante é a obra maestra da constituição identitária de uma Itália cristã, instituindo uma poderosa cosmologia para o sistema simbólico cristão, mas a literatura italiana e ocidental, como bem aponta Auerbach, jamais se desencilharia da matriz greco-romana, e mesmo o cristianismo dela se alimentará em vários de seus símbolos, *modus operandi* literários e referentes. Os quatro primeiros versos do poema de Ariosto evidenciam muito bem tal encontro: “*Le donne, i cavallier, l’arme, gli amori, / le cortesie, l’audaci imprese io canto, / che furo al tempo che passaro i Mori, / che*

furo al tempo che passaro i Mori, / d’Africa il mare, e in Francia nocquer tanto”³¹
(ARIOSTO, 1974, p. 33).

A junção de “armas e amores”, ou mais, o sentimento amoroso como mote para o confronto guerreiro aparece da *Iliada* a *O Guarani*. Edificam o homem/herói em bases marcadamente falocêntricas – como exemplarmente diria o narrador de Alencar, homens movidos por três sentimentos: loucura, paixão e religião (ALENCAR, 1981, p. 39) –, donde a mulher é relegada à condição de fragilidade e objeto, ora de posse, ora de desejo e/ou disputa, ora de proteção. Dada afirmação vale, sem muitas ressalvas, para todas as obras literárias/artísticas/culturais até aqui referidas, das “moças bem moças” e “suas vergonhas tam altas e tam çaradinhas” de Caminha (2017, p. 21), à Ceci “de tez alva e pura como um froco de algodão” de Peri (ALENCAR, 1981, p. 24); da Helena de Menelau, *mulher mais bela do mundo*, prometida e raptada mais de uma vez (BRANDÃO, 2013), à Beatrice de Dante, cuja beatitude é tamanha que impede a contemplação, mas não apaga potência da “*fiamma viva*”: “*sanza de li occhi ver piú conoscenza, / per ocula virtù che da lei mosse, / d’antico amor sentí la gran potenza*”³² (ALIGHIERI, 2017, p. 196); das Ninfas da Ilha de Vênus com as quais Vasco e os seus se deleitam, em “Mil práticas alegres”, “Risos doces, sutis e argutos ditos” (CAMÕES, [19 - -], p. 351.), à Hermengarda de Eurico, que resgata a donzela após raptada pelos árabes em invasão ao Mosteiro da Virgem Dolorosa. Não é sem razão que tão presente nas culturas italiana, portuguesa e brasileira

31 Na tradução de Pedro Garcez Ghirardi: “Damas e paladis, armas e amores, / As cortesias e façanhas canto, / Do tempo em que o mar d’Africa os rigores, / Dos mouros trouxe, e França esteve em pranto”.

32 Na tradução de Italo Eugenio Mauro: “chama viva” [verso 31 do Canto XXX do Purgatório] e “sem ter pela visão sua conhecença, / mas, por efeito que dela partiu, / de antigo amor senti a força imensa” [versos 37-40 do Canto XXX do Purgatório].

esteja até hoje uma concepção identitária e de mundo que espera de homens a fúria e de mulheres a passividade. Ímpeto masculino esse só refreado, como em Dante, mas por vezes acionado, como Eurico, mediante valores religiosos cristãos, agenciados como imperativos pela força do dogma.

O leitor/docente que me lê imaginará que não faltarão nos/as adolescentes interesse em dar vazão a um debate sobre feminismo e questões de gênero a partir da percepção de tais questões nas obras referidas. E notará que os exemplos, sumarizados, acionam aproximações que ato contínuo deflagram distanciamentos e oposições. É nisso, efetivamente, que reside boa parte do valor de dado esforço comparativo, perceber no platô rizomático os feixes de entrada e de saída, e por eles dar vazão a outras conexões que os sujeitos leitores envolvidos, no caso docentes e estudantes, possam estabelecer baseados em seus repertórios e experiências de mundo.

Em Dante, por exemplo, temos uma imagem de Beatrice e uma subserviência do amado que talvez desloque a percepção sobre a dinâmica mais para uma subserviência do homem para com a mulher do que um exercício de sua força sobre esta. A dama aqui é guia para um homem perdido. Dada subserviência estará bem circunscrita no apanágio do amor cortês de tradição aristocrática e cristã, e aparecerá em parte também em Herculano e mesmo em Alencar, no *Guarani* e em outros romances, indianistas e urbanos. Na *Commedia* e no romance de cavalaria do romantismo português nos achegamos mais à associação entre as personagens femininas a uma Virgem Maria tal qual a simbologia católica a representa. A associação é evidente para Hemengarda, enclausurada em mosteiro, e para Beatrice, que efetivamente desponta no Paraíso Terrestre e guia Dante pelos círculos cada vez mais elevados e inefáveis do céu.

E neste bojo de reassociações, se abre ainda uma conexão outra que merece registro: a associação em certa medida arbitrária entre esse constructo cristão do Paraíso com o “descobrimento” do “Novo Mundo”. Não dilataremos esse viés de comparação, mas vale registrar como está estampada nas obras aqui listadas a permanência de um lugar abstrato-idealizado de paraíso que encontra ressonância na materialização geográfica de espaços da América Latina. O título da obra filmica de Ridley Scott ilustra bem a questão, mas poderíamos mesmo encontrar paralelos entre a construção de locus amoenus em *Orlando enamorado* e *Orlando furioso*. Essa perseguição ao lugar e espírito virginal das coisas e dos seres aparecerá mesmo no Arcadismo brasileiro, de modo quase que paradoxal, se pensarmos que o ambiente campestre remeterá a espaços e referentes gregos antigos em dado processo. Contudo, da *Carta a O Guarani*, é importante observar como há uma incorporação à autoimagem do Brasil pela literatura e pelo povo brasileiro dessa visão de local onde a civilização e o pecado ainda não chegaram, o que, bem entendido, encontrará ressonância em sentido depreciativo para representações de mundo outras que levarão a noções de senso comum, como de “civilização atrasada”, e por vezes com legitimação de discurso hegemônicos produzidos por instituições políticas internacionais, como em “país em desenvolvimento”.

Retomemos, como fecho que deixa a questão em aberto, ou em provocação para sua continuidade pelo docente/leitor, a também provocação proposta por Mário de Andrade, para quem um “herói” brasileiro só poderia sair, sem nenhum caráter, do fundo do mato-virgem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU ABERTURA DE OUTRAS DEMANDAS)

O leitor/docente terá notado que, neste texto, busquei mais que nada evidenciar liames possíveis para um trabalho intertextual que enfocasse demandas da atualidade que circundam tensões sobre a formação e sempre reformulação da identidade brasileira. Abdi-quei, nessa senda, de alguma discussão teórica, apenas aludida, de modo a situar a discussão e fornecer algum repertório de leitura, bem como escapei à tentação de citar em pormenor passagens das obras listadas, que constituem antes de nada um viés de percurso. Consoante a proposta, os recortes, portanto, acabaram por privilegiar obras de alguns períodos históricos considerando sua significação como fundacionais para um povo/nação. No entanto, é mister não silenciar a possibilidade de trabalhos outros igualmente válidos para o ensino-aprendizagem no contexto de que tratamos e que olhe para produções mais contemporâneas, brasileiras e italianas. Essas também possibilitariam discussões sobre as identidades nacionais e transnacionais em um mundo dito globalizado e com conexões muito distintas e mais plurais.

Registro, nesse sentido, como o feixe Literatura Brasileira-Literatura Italiana poderia acionar aproximações, por exemplo, e restringindo-me aqui à narrativa, entre Clarice Lispector e Italo Svevo, para um trabalho mais centrado no intimismo e nas angústias de sujeitos em um mundo onde a ação física dá lugar à introspecção e contemplação crítica e autoreferenciada da psique humana. Também, parece-me profícuo um trabalho de leitura comparativa entre um Calvino e um Silviano Santiago, donde se poderia explorar processos de fragmentação e fratura do sujeito, dilacerado entre seus

vários eus, psicológicos, sociais, morais, e mesmo físicos, em deslocamentos da ordem hierárquica do mundo com alguma penetração interessante nos campos da Sociologia e da Filosofia. E se egermos nesse platô, mais especificamente, uma filosofia da linguagem, valeria ladear com eles um Umberto Eco. Se o recorte for com *Il nome della rosa*, poderíamos desdobrar a lógica da aproximação e compará-lo a um Jô Soares em *O Xangô de Baker Street*, e com ele a *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior...

A licença da provocação acima, que flerta com a picardia, tem o intuito de atijar mesmo no/a leitor/docente uma fiamma comparatista que possa estar apagada não só pelos obstáculos materiais a que aludimos no início deste texto como por um receio do desvio. Ainda hoje, a episteme que subsidia o ordenamento do ensino formal é estritamente hierarquizante e estruturalmente arbórea. Balizar direcionamento e práticas conforme uma dinâmica mais rizomática é permitir romper paradigmas. Esses, muitas vezes, são entraves para alcançar aquilo que, efetivamente, pode ser transformador no contato com a literatura. E mais, dadas barreiras são mais desafiadoras para sujeitos estudantes adolescentes que no ambiente escolar têm sua primeira oportunidade de descoberta do objeto literário como instrumento de ampliação de horizontes de expectativas e, também e consequentemente, de emancipação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALENCAR, José de. **O Guarani**. 9. ed. Ática: São Paulo, 1981.
- ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. 4 ed. Edição bilíngue. Tradução de Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ANDRADE, Mario de. **Macunaima**: o herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- ANDRADE, Oswald de. **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo, 1990.
- ARAUJO, Alexandre Herculano de C. e. **Eurico, o presbítero**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1982.
- ARIOSTO, Ludovico. **Orlando furioso**. Garzanti: Milão, 1974.
- ARIOSTO, Ludovico. **Orlando furioso**: cantos e episódios. Tradução de Pedro Garcez Ghirardi. São Paulo: Ateliê, 2004.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril, 1984.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BLOOM, Harold. **O Cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOIARDO, Matteo Maria. **Orlando innamorato**. 6 ed. Milão: Garzanti, 2009.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In.: BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Vol. 1. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Vol. 3. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta do descobrimento**: ao Rei D. Manuel. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Círculo do Livro, [19 - -].

CALVINO, Italo. **Perchè leggere i classici**. Milão: Mondadori, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ELIADE, Mircea. **El mito del eterno retorno**: arquetipos y repetición. Tradução para o espanhol de Ricardo Anaya. Madrid: Alianza; Buenos Aires: Emecé, 1972.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução de Rogério Fernandes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.

LEITES JR, Pedro. **Leituras de Medeia:** o mito e lastro cultural. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2012.

MEDEA. Direção e roteiro: Pier Paolo Pasolini. Produção: San Marco SpA (Roma), Le Films Number One (Paris) e Janus Film und Fernsehen (Frankfurt). Produtores: Franco Rossellini; Marina Cicogna. Filmado em maio-agosto 1969. Duração: 110 min.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos:** ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 465-488, 2006.

VIRGÍLIO. **Eneida.** Tradução de Tarsila Spalding. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

1492: Conquest of Paradise. Direção: Ridley Scott. Roteiro: Roselyne Bosch. Produção: Gaumont Film Company; Légende Entreprises; France 3 Cinéma; Due West; CYRK Films. Produtores: Alain Goldman; Garth Thomas; Iain Smith; Marc Boyman; Ridley Scott; Rose Bosch. Lançamento: 1992. Duração: 156 min.



Língua estrangeira
na infância: o
projeto Italiano
Per Bambini da
Unioeste

ALESSANDRA REGINA RIBEIRO



**ALESSANDRA
REGINA RIBEIRO**

Alessandra possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), 1994; especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2002; mestrado na área de Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 2006; e doutorado na área de Língua, Cultura e Literatura Italianas da Faculdade de Filosofia, Educação e Ciências Humanas pela universidade estadual de São Paulo (FFLCH – USP), 2016. Atualmente é professora da área de Língua Italiana na Unioeste de Cascavel/PR. Tem experiência em ensino de italiano e prática de ensino e estágios em língua italiana para alunos do curso de Letras. Suas pesquisas estão voltadas ao italiano como língua de imigração, formação docente e materiais didáticos para a língua italiana como língua estrangeira. Um dos projetos de extensão que coordena é o Italiano per bambini, ofertado desde 2011.

Língua estrangeira na infância: o projeto Italiano Per Bambini da Unioeste

O capítulo que ora apresentamos pretende, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), contribuir para reflexões e debates sobre a importância de se aprender línguas estrangeiras (LEs) na infância e também divulgar o trabalho que tem sido realizado com a língua italiana para crianças no contexto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), por meio do projeto de extensão Italiano per Bambini. Este, tem como objetivo principal contribuir com a democratização do ensino da língua italiana. Embora se trate de uma proposta extensionista voltada, de modo especial, aos menos favorecidos socialmente, há entre os inscritos quem possa pagar. No entanto, o curso é aberto para todos e tem a finalidade de despertar o interesse das crianças para estudarem futuramente a referida língua.

Existem, tanto no âmbito internacional quanto no âmbito nacional, muitas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras. Todavia, no tocante à língua italiana para o público infantil em contexto brasileiro, a discussão é bastante tímida. Segundo Luise (2000, p. 103), o ensino de uma LE em idade precoce não é algo tão recente,

porém sempre esteve ligado ao círculo da aristocracia ou de famílias socialmente privilegiadas. Conforme as Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras do Paraná (PARANÁ, 2008), no Brasil, o papel das línguas estrangeiras, desde o período colonial, também era privilégio da classe dominante. Os jesuítas, apesar de acreditarem estar convertendo os índios da situação de selvageria, impuseram a eles o ensino da língua portuguesa, buscando mudar seus costumes e integrá-los ao trabalho colonial. Deste modo, colaboraram com a dominação. Se de um lado havia doutrinação dos indígenas, de outro, havia o ensino do latim como língua culta ao restante da população que estava naquele território, considerada superior ao índio. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, no início de 1800, o ensino de língua ganha outros vultos, com a finalidade de atender as demandas comerciais da época, Dom João VI instituiu as cadeiras das línguas inglesa e francesa. A institucionalização das línguas, nas escolas, desde o colégio Pedro II, sempre foi direcionada de acordo com motivações políticas. Nas décadas de 20 e 30, o francês ocupava lugar de destaque, mas a língua inglesa sempre esteve entre as línguas estrangeiras modernas a serem ensinadas nas escolas. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), determina-se que ao menos uma língua estrangeira seja priorizada. No decorrer da história, vai-se observando uma redução da oferta de línguas a serem ensinadas no contexto educativo, diminui-se também a carga horária.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCNs, 1998) dão possibilidade para outras línguas, a serem escolhidas pela instituição escolar. Apesar disso, o inglês ainda continua sendo eleito. Entretanto, consegue-se um espaço maior para discussões e ações, ainda que limitado.

A partir de 2020, muda-se o cenário, mais uma vez, é instituído pelo Ministério da Educação (MEC) um documento normativo da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual é indicado apenas o inglês como língua obrigatória a ser aprendida, tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas. A Base Nacional, em nenhum momento, contempla a possibilidade do ensino curricular ou extracurricular de outras línguas, demarcando, novamente, o território privilegiado da língua inglesa. Se antes as ações eram tímidas, agora, nesta nova fase, o Estado não abre espaço para nenhum tipo de movimento em relação a outros idiomas. Assim, estudar outras línguas ficou, quase que exclusivamente, a encargo da esfera privada, já que não podemos deixar de mencionar o Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) no Paraná, que oferece outras línguas como o italiano, o francês, alemão, o espanhol, de forma gratuita para a comunidade escolar, com pouco incentivo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed). Sem valorização e nem visibilidade, o citado cenário restringe o acesso da maioria.

O histórico do ensino das línguas estrangeiras no Brasil ratifica que dimensões ideológicas e colonialistas sempre determinaram qual seria a língua de prestígio e o lugar que ocuparia na educação.

Neste contexto, destaca-se, ainda, a naturalização de discursos sobre a não pertinência do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Quando se fala em ensino de idiomas, há vários mitos verbalizados constantemente, como: “não se sabe direito nem a língua portuguesa, quanto mais uma língua estrangeira”, “já se aprende a língua inglesa na escola”, portanto suficiente; ou “não é preciso aprendê-la, já que não se tem onde usá-la”; e ainda, “o aprendizado da língua estrangeira não é avaliado”, conclui-se, então, que sem importância. Todas essas declarações, politicamente

tendenciosas e cristalizadas, são reverberadas geração após geração, criando-se uma ideologia errônea da não necessidade de se aprender uma ou mais línguas além da língua materna (LM).

Pelo viés delineado, é de suma importância que enfatizemos a relevância social do trabalho docente articulado entre ensino, pesquisa e extensão, realizado nas universidades públicas. É imprescindível a oferta de ações extensionistas que reverberem suas vozes para além dos muros da universidade a fim de romper violências simbólicas (BOURDIEU, 1998), naturalizadas na sociedade, que tolhem o direito da busca do conhecimento por meio do saber acadêmico, que se dá também pelo aprendizado de uma LE. Assim, a universidade, com ações propostas pela citada tríade, tem buscado cumprir seu papel, oportunizando conhecimento e orientação científica voltados aos interesses sociais da comunidade.

O APRENDIZADO DA LÍNGUA ITALIANA NA INFÂNCIA

O conceito teórico de língua/linguagem que permeia nossos estudos se fundamenta na interação dialógica entre cultura e sociedade (BAKHTIN, 2006), pois concebe a língua com todas as suas nuances socioculturais por ser veiculada e compreendida por falantes em seus contextos históricos.

A experiência social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, pois, por meio da relação com a sociedade ao seu redor, são ativados os processos psicológicos simples, e, progressivamente, ativados processos psicológicos mais complexos. Por este prisma, o lúdico entra em cena como elemento essencial para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que, ao brincar e

jogar, as crianças ativam várias habilidades, por meio da linguagem verbal e não verbal e nas atividades partilhadas pela convivência (PIAGET,1976; KISHIMOTO, 1993; VYGOTSKY, 2001).

Considerando os pressupostos acima salientados, queremos elencar, entre tantas, quatro vantagens em se aprender uma LE na infância, especificamente neste estudo, a língua italiana.

A primeira vantagem se refere, como mencionado, à relevância do aprendizado de uma LE para a formação social do indivíduo, pois a língua não é somente um sistema de normas rígidas, mas, é corrente de mudanças ininterruptas que se dá em virtude de possuir uma relação com o meio. Segundo Mello (1999, p. 71), é nítido o papel da interação social no desenvolvimento da fala da criança, seja ela monolíngue ou bilíngue. A autora afirma ainda que, este fato ocorre de forma dialógica em que a fala da criança é espelhada nas relações que ela estabelece com o outro e com o mundo que a cerca. Na mesma direção, declara Moita Lopes (2002, p. 30) que “a prática social se dá através da interação, onde os participantes discursivos constroem significados ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais e institucionais particulares”. A criança, ao usar a língua italiana com outras crianças, durante a brincadeira, desenvolverá na interação aspectos linguísticos e construirá, por meio da linguagem, seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, o ensino/aprendizagem de uma LE não deve ocorrer a partir da transmissão de uma visão de língua desvinculada de sua cultura, ao contrário, é imprescindível que, no contexto da sala de aula, seja privilegiada uma concepção que considere o contexto social dos estudantes. Ademais, o aprendizado da língua italiana é meio também para que os estudantes se conscientizem que podem e devem ter voz na sociedade, a partir de práticas discursivas que de-

semprenham papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. De tal forma, que o aluno, desde pequeno, possa compreender que existem línguas imbuídas de forças políticas e culturais que, por seu poder, determinam o empobrecimento e, até mesmo, o desaparecimento de línguas e culturas decretadas pelo poder dominante como fracas e subalternas.

Outro aspecto favorável e mais comumente divulgado em se aprender outra língua está atrelado à habilidade de poder compreendê-la e veiculá-la, implicando, basicamente, no crescimento linguístico intelectual do indivíduo. Ao referirmos sobre o aprendizado de outro idioma, além da LM, estamos não só indicando o potencial dos aprendizes em tornarem-se bilíngues, mas inclusive entendendo que tal bilinguismo possa ser concebido em vários níveis de domínio e habilidades, inclusive o passivo (GROSJEAN, 1996), o qual, o indivíduo não fala, mas entende. Deste modo, os vários níveis de bilinguismo, ativo ou passivo, explicam-se a partir das vivências coletivas, das necessidades linguístico-sociais, nas quais as pessoas foram e são expostas.

Diferente do que o senso comum sugere, tornar-se bilíngue na infância não traz prejuízos no desenvolvimento neurológico, não atrasa a aquisição da LM, ao contrário, considerando a plasticidade do cérebro infantil, o bilinguismo corrobora benefícios no desenvolvimento neurocognitivo durante os processos de aprendizagem. Conforme podemos notar em Luise e Serragiotto (2003), *“l'utilizzazione formale della L1 in concomitanza con la L2 non solo porta ad un miglioramento notevole nelle abilità cognitive del bambino, ma anche, e soprattutto, ad una facilità superiore nell' apprendere la L2”*³³ (LUISE; SERRAGIOTTO,

33 Os conceitos de LE e L2 são definidos por Krashen (1985) como aprendizado e aquisição. O aprendizado seria aprender uma língua em contexto formal, em

2003, p. 5).³⁴ Ao que se observa, o aprendizado de uma LE em idade precoce contribui consideravelmente para o alargamento das funções mentais da criança, pois o contato não se restringe apenas ao conhecimento de aspectos linguísticos, mas se insere num contexto maior de desenvolvimento de habilidades que ativam os dois hemisférios do cérebro - direito e esquerdo.

Danesi (1998) aponta os conceitos de *bimodalità* e *direzionalità*³⁵, em que os dois hemisférios do cérebro trabalham de forma articulada. Nesse sentido, o aprendizado da LE é neurologicamente bilateral, em que o lado esquerdo coopera com o direito e vice-versa. Segundo Ferreira,

O hemisfério esquerdo é crucial para a compreensão e para a elaboração da linguagem literal, fonética e sintática, enquanto o hemisfério direito está envolvido nos aspectos da mensagem, no modo como as palavras são expressas, as orações e o conteúdo emocional. Por isso, a aprendizagem linguística, de acordo com essa visão,

sala de aula, fora do contexto quotidiano; já a L2, seria adquirir uma língua por imersão, não somente no contexto escolar, mas estando no país da língua alvo. Em relação aos conceitos de LM e L1, a definição é uma pouco mais complexa, pois alguns autores tratam como se fosse a primeira língua adquirida no âmbito familiar, com os pais. Para Spinassé (2006, p.5) “Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1”.

34 “A utilização formal da L1 concomitante com o aprendizado da L2 não somente leva a uma notável melhora nas habilidades cognitivas da criança, mas também, e sobretudo, a uma facilidade superior em aprender a L2” (LUISE; SERRAGIOTTO, 2003, p. 5, tradução nossa).

35 Bimodalidade e direcionalidade.

constitui um processo que envolve estas duas modalidades neurofuncionais conexas respectivamente com os dois hemisférios cerebrais em uma interação cognitiva (FERREIRA, 2008, p.119).

Assim, poderíamos considerar que o aprendizado de uma LE ou aquisição de uma segunda língua (L2) produziria maior flexibilidade cognitiva em relação a indivíduos monolíngues. Deste modo, com a variedade de atividades que o aluno estaria em contato ao estudar uma LE, seria possível desenvolver a linguagem verbal, gestual, sensorial, visual, racional, emocional, dentre outras (CAON; RUTKA, 2004). Além do fato de, conforme destacado por Luise e Serragiotto (2003, p.5), tal aprendizado desenvolver a capacidade metalinguística capacitando o estudante a fazer reflexões linguísticas e comunicativas sobre sua própria língua.

Se aprender uma LE constitui acréscimos cognitivo e cultural, ser exposto a mais de um idioma constitui acréscimos maiores ainda. Rajagopalan (2003) menciona o multilinguismo, cada vez maior, entre povos, que estamos vivenciando. Para o autor, “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70). Por este prisma, não é uma língua que domina o indivíduo, mas é ele quem se aprimora a partir das identidades culturais advindas das outras culturas.

Aprender brincando é outra vantagem indispensável, no que concerne o mundo dos pequenos. Entretanto, o que, de fato, compõe o lúdico na esfera da sala de aula? Pensamos que são questões importantes a se esclarecer, já que, muitas vezes, brincadeiras e jogos em sala de aula são encarados por alguns leigos e, até profissionais da área, como mero passatempo, sem finalidade educativa. O lúdi-

co não é apenas forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1976). As dinâmicas aplicadas em classe devem ter um fim educativo para o desenvolvimento da aprendizagem, adequadas ao nível da criança, levando-as, por meio de competições, jogos colaborativos, canções, danças, histórias, a aprenderem sem perceber que estão aprendendo.

Para Kishimoto (1993) e Caon e Rutka (2004), a brincadeira é um processo de descoberta de mundo, é caracterizada pela liberdade, criatividade, movimento, prazer, manipulação e experimentação. O jogo é também atividade lúdica guiada por regras impostas socialmente e aceitas pelo jogador.

Por esta ótica, trazemos à baila questões de comportamento infantil ligadas às novas tecnologias virtuais, às quais, crianças têm sido expostas, muitas vezes, sem nenhum critério dosador. Certamente, há muitas contribuições a favor do desenvolvimento infantil no uso de jogos, brincadeiras e outras atividades virtuais receptivas e produtivas. No entanto, é preciso ponderar que o excesso tem modificado o modo como as crianças veem as brincadeiras tradicionais. Na verdade, o que se nota, atualmente, é que os pequenos têm praticado menos atividades de correr, pular, dançar, esconder, interagir, etc. As brincadeiras tradicionais que propiciam experiências socializadoras têm sido relegadas. Em Fernandes (1979), é possível compreender as brincadeiras tradicionais pelo viés do folclórico, em que

o desejo comum de brincar, o contínuo trato com as mesmas crianças, a preferência por certos tipos de jogos, sua livre escolha, a liberdade que goza nesses momentos e o interesse que lhe desperta o brinquedo em bando conduzem a criança à formação das primeiras amizades, dando-lhe a noção de posição social. Nesse grupo, começa o

contato da criança com o meio social, de maneira mais livre e íntima (FERNANDES, 1979, p. 378).

Ao adquirir conhecimento por meio de atividades lúdicas não virtuais, o indivíduo poderá desenvolver motricidade, concentração, agilidade, cooperação, criatividade, respeito à diversidade e afetividade em que é possível refletir sobre a estima de si mesmo e a empatia por meio de atividades interpessoais e coletivas. É na infância que há maior facilidade na memorização a partir das experiências práticas, “*da un lato il bambino esplora la realtà vedendola, toccandola, annusandola, assaggiandola, udendola, dall’altro la realtà offre al bambino stimoli sensoriali che costituiscono una grande fonte di sviluppo*” (LUISE; SERRA-GIOTTO, 2003, p. 6).³⁶ Sendo assim, o estudante enquanto brinca, vive experiências sociais. Ao trazer tais vivências lúdicas para o contexto da sala de aula de LE, a criança, por meio da execução do jogo didático, é motivada pela diversão ao desenvolver uma atividade agradável e, ao mesmo tempo, aprender. Ao se envolver na brincadeira/no jogo, toma posse da LE sem se dar conta do processo no qual está engendrado.

O último benefício se refere à valorização da pluralidade sociocultural brasileira indicada nos PCNs. O documento aponta a importância do aprendizado de várias línguas e destaca que a inclusão nos currículos deve ocorrer considerando fatores como: históricos, relativos às comunidades locais e à tradição (BRASIL, 1998, p. 22). Por esta perspectiva, especialmente, o município de

36 Por um lado, a criança explora a realidade vendo, tocando, cheirando, experimentando, ouvindo, por outro lado, a realidade oferece à criança estímulos sensoriais que constituem uma grande fonte de desenvolvimento (LUISE; SERRA-GIOTTO, 2003, p. 6, tradução nossa).

Cascavel recebeu um contingente de descendentes ítalo-gaúchos e ítalo-catarinenses que foram atraídos, a partir da década de 1950, a ocupar este espaço, tanto na área rural quanto na urbana. Trouxeram consigo suas culturas, línguas e identidades que se coadunaram transformando-se em cultura brasileira cascavelense. O fato é que, apesar das misturas, há presença forte da cultura de imigração italiana. Sendo assim, a vantagem de se estudar a língua italiana está ligada diretamente àqueles que desejam manter os referenciais familiares ativos (HONÓRIO, 2016). É relevante salientar que, nas aulas de italiano para crianças o tema é constantemente abordado e bem aceito. Além disso, há muitas famílias que desejam o reconhecimento da dupla cidadania a fim de usufruírem dos seus direitos de cidadãos italianos. Neste sentido, descendentes de imigrantes italianos buscam a cidadania para si e para seus filhos, tanto por questões afetivas de identidade como também para garantir o direito de ser cidadão na Itália, com acesso a benefícios como residir ali, trabalhar legalmente, ter acesso à educação, à saúde, entre outros.

A partir deste cenário, é essencial que a criança, com dupla cidadania, que possivelmente irá passar um tempo ou morar na Itália, esteja preparada linguística e culturalmente na língua italiana, ainda que, aprendendo conteúdos elementares.

O PROJETO ITALIANO PER BAMBINI

Como professora formadora sempre tive a inquietação em levar o ensino da língua italiana ao público infantil. Trabalhando com extensão universitária primava por um ensino gratuito que fosse de-

mocrático, ofertado para todos e que pudesse colaborar por uma sociedade mais justa e cidadã.

O primeiro curso ofertado pelo *Per bambini*, em 2011, foi direcionado a crianças entre 6 a 9 anos com carga horária de 30 horas-aula, e, em 2014, passou a ser um projeto de extensão, a fim de atender uma maior demanda. O projeto de extensão “*Italiano per bambini*” só suspendeu as aulas durante a pandemia do Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. O objetivo fundamental tem sido, desde o início, lutar pela acessibilidade do ensino/aprendizagem de línguas, oferecendo curso básico de língua e cultura italianas de forma gratuita, principalmente, às crianças com menos condições sociais. Acreditamos no poder do conhecimento como forma de conscientização para transformar o mundo.

Participam como ministrantes das aulas acadêmicos e egressos voluntários do curso de licenciatura em Letras Português/Italiano, que atendem crianças, filhos e filhas de funcionários da universidade e também crianças da comunidade externa. Destacamos a relevância da extensão universitária não apenas para a comunidade, mas de suma importância para nossos acadêmicos que podem, ainda na licenciatura, compreender o exercício da docência atuando em projetos como no *Per bambini*.

O trabalho que tem sido desenvolvido centra-se na metodologia lúdica significativa (LUISE, 2000; MEZZADRI, 2003; CAON; RUTKA, 2004), baseada em teorias e princípios da abordagem humanístico-afetiva, comunicativa e sociointeracional, para alcançar os objetivos propostos para o ensino de línguas voltado a crianças. A partir destas diretrizes, no planejamento das aulas e elaboração das atividades são considerados aspectos psicológicos, psicomotores, neurolinguísticos e sócio culturais do estudante. A didática lúdica

considera central, o papel da motivação e a percepção das necessidades comunicativas e afetivas (CAON; RUTKA, 2004). Coadunam com tais princípios a aplicação de jogos, brincadeiras, músicas e trabalhos manuais, os quais visam despertar o interesse pelo estudo da língua e cultura italianas com foco no contexto social em que se vive.

Vale a pena salientar que a licenciatura em Letras da Unioeste de Cascavel não contempla disciplinas voltadas ao ensino infantil ou Fundamental I da primeira fase, nem da LM e nem da LE. Assim, qualquer formação mais aprofundada neste âmbito, que se pretenda, deve partir do próprio professor da universidade, em forma de curso de extensão ou projeto de ensino.

Além da experiência inicial se justificar pela importância de se ofertar um curso de italiano para crianças, deu-se também por acreditar que uma proposta direcionada a esta temática contribuiria, relevantemente, para a divulgação do italiano que se destaca em Cascavel por ter sua história e sua cultura marcadas por mãos de descendentes de imigrados italianos, como mencionado. Conforme podemos observar em Colognese,

Em termos quantitativos, o autor coloca que 54,5% das pessoas vindas para a região oeste do Paraná eram italianos que contribuíram para formação de comunidades com características italianas como os municípios de Matelândia, Céu Azul, São Miguel do Iguaçu, Medianeira, Palotina, Cascavel, entre outros. Ainda em conformidade com o autor, estes italianos que migraram para essa região trouxeram referenciais de vida e de trabalho construídos no enfrentamento das realidades típicas dos locais de origem (COLOGNESE. 2004, p. 20).

Sendo assim, o aprendizado de outra língua não apenas contribui para formação intelectual mais completa dos cidadãos, como

também corrobora a valorização e manutenção da cultura dos imigrantes italianos trazida para o contexto cascavelense. Entendemos que hábitos e costumes mantidos pelos antepassados possam ser reverberados nas gerações mais novas e tais questões refletem no contexto da sala de aula.

As aulas do projeto são elaboradas a partir da seleção de vários materiais didáticos, livros impressos e on-line. O curso não adota livro didático específico, a coordenadora e os colaboradores envolvidos preparam as atividades de acordo com as necessidades de cada grupo inscrito. É prática, no âmbito de ensino de línguas, adotar um manual de ensino, produzido por professores nativos para um aprendizado generalizado, o que acaba naturalizando a ideia de uniformidade na maneira de se ensinar e aprender uma LE, dando pouco espaço ou nenhum para questionamentos e reflexões interculturais. Sem contar a função mercadológica dos manuais de ensino com a propaganda de sempre produzir um manual melhor e mais atualizado que outros. De acordo com Rajagopalan, “as línguas não são meros instrumentos de comunicação como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria” (RAJAGOPALAN, 2003, p.69). Ao observarmos algumas situações em sala de aula e percebermos que determinados conteúdos não faziam sentido ao público atendido, o projeto buscou refletir sobre como atender as crianças com ações mais direcionadas, almejando possibilitar uma educação que seja libertadora (FREIRE, 1989), ou seja, que no desenvolvimento dos materiais e das aulas ocorra a conscientização sobre a realidade que os cerca e que se vejam, ao mesmo tempo, como cidadãos do mundo.

ALÉM DOS MUROS DA UNIOESTE

Apesar de estar bastante satisfeita com o projeto sendo ofertado no campus da Unioeste, havia um pensamento instigante e persistente sobre proporcionar o ensino da língua italiana, de fato, para os menos favorecidos socialmente. Sujeitos que, em grande parte, são alunos carentes e negligenciados, e, por isso, não se veem capazes ou merecedores de estudar uma LE. Então, a partir de 2022, começamos a percorrer um novo caminho, o de atender a crianças que frequentam o Eureka - um projeto de assistência social da Prefeitura Municipal de Cascavel/PR - o qual visa o acolhimento de crianças e adolescentes com idade entre 6 e 15 anos em situação de vulnerabilidade no contraturno escolar a fim de desenvolver serviço de convivência social e fortalecimento de vínculos. Os Eurecas I e II são espaços que promovem relações interpessoais sociais, por meio de trabalhos artesanais, atendimento psicológico, balé, capoeira, entre outros. E ainda, proporcionam atendimento básico no que concerne alimentação e outros cuidados.

Trabalhar a educação nesse contexto vai ao encontro do que afirma a pedagogia freireana, isto é, a concepção de aprendizagem que pode ocorrer fora do espaço escolar e possibilitar educação ampla, democrática e cidadã, que lhes é de direito. Deste modo, pensando na luta para possibilitar o acesso ao ensino da língua italiana, o projeto *Per bambini* começou a ofertar oficinas de conteúdos elementares desta LE, a fim de levar o conhecimento a este público e estabelecer ali um vínculo afetivo e cultural, de forma que possa despertar a sensibilidade para o referido idioma. O lúdico também tem sido a estratégia educativa que sustenta as atividades desenvolvidas.

Em parceria com o *Bambini*, para atender os adolescentes entre 12 e 15 anos, iniciou, a partir de 2022, o projeto *Italiano per ragazzi*, também ação extensionista da Unioeste, coordenado pela professora Wânia Beloni. Os dois projetos começaram a caminhar juntos. Assim, as professoras colaboradoras dos cursos trabalham em duplas atendendo os dois projetos: no Eureka I, o qual atende apenas crianças; no Centro da Juventude, o qual atende adolescentes e fica em frente ao Eureka I e que também faz parte da Secretaria Municipal de Assistência Social do município; e no Eureka II, no bairro Santa Cruz, o qual atende tanto crianças quanto adolescentes.

É válido ponderar que estas crianças e adolescentes dificilmente teriam a oportunidade de estudar uma LE em cursos privados. Portanto, acreditamos que o impacto da aprendizagem da língua italiana refletirá no cotidiano da vida escolar, na educação básica, pois, segundo Moita Lopes (2002), o aprendizado de uma LE tem o poder de formação tanto quanto a LM. Nesse sentido, a formação educacional não se restringe ao conteudismo, mas permite sujeitos questionadores da realidade ao seu redor.

A experiência vivida em 2022 proporcionou às crianças e adolescentes acolhimento, afeto e aprendizado. Já as professoras, inseridas naquele espaço diverso da sala de aula tradicional, perceberam um novo significado para o fazer docente.

O nosso projeto de extensão também tem se questionado sobre a importância de materiais didáticos que estejam em consonância com o ambiente escolar no qual a língua italiana se insere. Assim, por meio da pesquisa em andamento, intitulada “*Italiano per bambini: produção de material didático*”, passamos a propor a produção de material didático específico, possibilitando outras reflexões nas atividades elaboradas, ou seja, que as atividades lúdicas continuem sendo

o meio para despertar o interesse pela língua e cultura italianas, e, ao mesmo tempo, propiciem reflexões interculturais, em que possam não apenas ver e valorizar a cultura que estão aprendendo, mas também que possam ver seu próprio país como detentor de bens ricamente culturais.

Na perspectiva do conhecimento que se dá pela interação com o sujeito (VYGOTSKY, 2001), as atividades elaboradas têm sido centradas para o desenvolvimento da interação com descobertas coletivas, atividades colaborativas e jogos. Desse modo, unimos a teoria vygotskyana à metodologia lúdica significativa em uma perspectiva intercultural (PAVAN, 2000), direcionadas ao ensino da língua italiana para o público infantil. Com base nessas premissas, movidos pelo desejo da descoberta nas atividades lúdicas propostas, que os alunos possam, automaticamente, enxergar a si próprio como pertencentes a uma cultura importante, e, conseqüentemente, conscientizar-se sobre outras culturas que vivem concomitantes no seu entorno social, como por exemplo, indígenas, venezuelanos, haitianos, paraguaios e argentinos.

Ainda, concernente à produção de material didático, podemos afirmar que ao elaborá-lo, estamos exercendo o papel fundamental de professor – observador – pesquisador, pois a partir da sua preparação e das interações em sala de aula, professor-aluno, aluno-aluno, podemos colaborar com o desenvolvimento da criticidade sobre posturas e conteúdos. Para além, constitui propósito desmitificar o conceito de método ideal, que ainda persiste e repensar sobre temáticas que levam a propagação e repetição da colonialidade (QUIJANO, 2005; OLIVEIRA, 2017), que apregoam conceitos sobre a superioridade das culturas europeia e americana, e, como isso se materializa nos manuais de ensino, sem permitir reflexões

sobre outras realidades. Nosso referencial teórico tanto para a elaboração do material quanto para a realização das aulas, sustenta-se, entre outros, na teoria do pós-método, de Kumaravadivelu (2001), quando propõe examinar nossas práticas, dentro dos nossos contextos específicos de ensino: quem são os alunos, onde vivem, situação socioeconômica, quais sistemas culturais estão em seu entorno, entre outros aspectos que merecem ser considerados na preparação de materiais e aulas, para que assim o ensino/aprendizagem produza sentido ao aluno e ao docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou propor reflexões sobre o ensino da língua italiana como LE na esfera infantil, com especial atenção aos benefícios em aprender uma LE e à importância da metodologia lúdica, considerando a criança como ser social em um espaço específico. Buscou ainda, fazer um panorama do trabalho de extensão, desenvolvido com o projeto *Italiano per bambini* da Unioeste.

Reiteramos que a matriz da nossa prática educativa – a introdução à língua e cultura italianas para crianças – concretiza-se no desenvolvimento do lúdico. Contudo, não na perspectiva de se trabalhar a língua descolada do social, mas como meio educativo para alcançar conhecimentos linguísticos que permitam a dialogicidade social e a reflexão crítica.

A opção por atender, principalmente, um segmento social menos favorecido, funda-se no comprometimento e pretensão de possibilitar o estudo da língua como forma de libertação e trans-

formação social no contexto de ensino e aprendizagem para além dos muros escolares.

Diante do exposto, esperamos que nossos estudos e propostas consigam trazer aprendizado significativo aos alunos, e que, a partir desse conhecimento, haja a compreensão da importância de valorizar e conviver com pessoas de diferentes etnias, gêneros, idades, religiões, etc. Esperamos, inclusive, que a nossa proposta possa fomentar mais argumentações sobre a prática docente, e, conseqüentemente, suscitar mudanças no fazer da sala de aula. Além disso, um dos propósitos do *Per bambini* é levar à sociedade a oportunidade e a consciência da importância de se aprender uma nova língua, fazendo com que outras crianças também se interessem.

Para finalizar, aspiramos que, ao publicarmos nossos estudos sobre ensino/aprendizagem da língua italiana a partir da infância, possamos contribuir para legitimar políticas públicas que promovam o acesso de todas as crianças ao aprendizado regularizado de mais de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2006.

BEGOTTI, Paola. **Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieriI**, 2004. FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo. Disponível em: <http://venus.unive.it/filim>. Acesso em: 2 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Algés/Portugal: Difel, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAON, Fabio. e RUTKA, Sonia. **La lingua in gioco.** Perugia: Guerra, 2004.

COLOGNESE, Silvio Antonio. **Associações étnicas de italianos:** identidade e globalização. São Paulo: Itália Nova, 2004.

DANESI, Marcel. **Neurolinguística e glottodidattica.** Padova: Liviana, 1988.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2. ed. São Paulo: Vozes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GROSJEAN, Françoise. **Bilinguismo Individual.** Tradução de: Heloísa Augusta Brito de Mello; Dilys Karen Rees. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48213/23572>. Acesso em: 2 out. 2022.

HONÓRIO, Alessandra Regina Ribeiro. **Descendentes de (I)talianos de Cascavel/PR:** língua e cultura encobertas. 2016. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-09032017-104313/>. Acesso em: 2 out. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: issues and implications.** Harlow: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly. Inverno**, 2001, v. 35, n. 4, 2001.

LUISE, Maria.Cecilia. Insegnare italiano all'estero:cenni per una glottodidattica a misura di bambino. In: DOLCI, Roberto e CELENTIN Paola. **La formazione di base del docente di italiano per stranieri.** Roma: Bonacci, 2000.

MELLO, Heloisa. Britto. **O falar bilíngue.** Goiânia: UFG,1999.

MEZZADRI, Marco. **I ferri dei mestieri.** Perugia: Guerra, 2003.

MOITA LOPES, Paulo da. **Identidades fragmentadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 22, n. 68, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQx-JRrMpHTmvcV38H/abstract/?lang=p>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.** Curitiba: Seed, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: Coleccion Sur Sur, CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

PAVAN Elisabetta. La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale. In: DOLCI Roberto. e CELENTIN Paola. **La formazione di base del docente di italiano per stranieri**. Roma: Bonacci, 2000.

SERRAGIOTTO, Graziano; LUISE, Maria Cecilia di. **Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come straniera ad adulti**. Venezia: Università Ca' Foscari, 2003.

SILVA, Rafael Ferreira da. **A relação entre a contextualização e a neurolinguística no ensino**. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 115-128, 2008.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: **Revista Contingentia**, 2006, v. 1, nov. 2006. 01-10. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 2 abr. 2023.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Penha Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2001.



Conversação em
italiano: 14 anos
de prática e de
(re)construção
identitária

WÂNIA BELONI



WÂNIA BELONI

Wânia é graduada em Jornalismo pela Universidade Paranaense (Unipar) em 2006 e em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) em 2012. Mestre e doutora em Letras também pela Unioeste, dedica-se a estudos sobre comunidades italo descendentes, especialmente no contexto oeste paranaense, pelo viés dos estudos variacionistas e da Sociolinguística Interacional, articulados a Linguística Aplicada e estudos identitários. Já foi professora de italiano no Programa de Ensino de Línguas (PEL) da Unioeste, no qual é atualmente coordenadora pedagógica. É professora colaboradora no curso de Letras Italiano da Unioeste desde 2015 e faz parte dos grupos de pesquisa: Centro de Estudos Vênetos do Paraná (Cevep) e Núcleo de Estudos em Língua Italiana no contexto brasileiro (Nelíb).

✉ wania.beloni@hotmail.com

🌐 www.waniabeloni.com

Conversação em italiano: 14 anos de prática e de (re)construção identitária

Para ensinar a língua italiana em Cascavel (PR) e região, assim como em outros contextos em que há a presença de italo descendentes, é necessário considerar aspectos históricos, identitários e culturais, os quais influenciam na motivação e na percepção dos estudantes em relação ao aprendizado do idioma.

Desde a graduação, minhas pesquisas se voltaram para a comunidade italo descendente. Quando ainda estava no primeiro ano da faculdade, em 2009, comecei a dar aulas particulares de conversação para um grupo de amigos em Cascavel/PR, constituído por sete pessoas, todos descendentes de italianos, sendo seis mulheres e um homem, naturais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Tal dado confirma que os italo descendentes presentes na região provieram dos estados sulistas, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1970 e 2010, assim como em diversas pesquisas que realizei (BELONI, 2012, 2015, 2020, 2021a, 2021c).

Ao lecionar para tal grupo assim como para muitos outros alunos em Cascavel - seja em modo particular, seja no Programa

de Ensino de Línguas (PEL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), seja no curso de Letras Italiano da Unioeste, onde me formei, seja na Ordem dos Advogados (OAB) de Cascavel -, pude constatar e reafirmar a presença de descendentes de italianos de frente sulista, conforme o historiador Wachowicz (2001, p. 158) bem explica, ao dizer que o oeste e sudoeste do estado do Paraná foram ocupados por migrantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, processo de colonização chamado de frente sulista.

Ao orientar a conversação em língua italiana oficial para tal grupo, que ocorre desde 2009 na segunda-feira na casa de um casal de alunos³⁷, muitas inquietações surgiram e a partir dali comecei a compreender e estudar as variedades linguísticas italianas, sobretudo a dos imigrantes e descendentes italianos. Percebi que precisava muito mais do que compreender a diversidade linguística/sociocultural e o contexto em que os alunos estavam inseridos. Eu precisava, também, “quebrar preconceitos e estigmas quanto à cultura e à forma de falar do outro” (2021a, p. 36), pois o conteúdo que eu ensinava, no caso, a língua italiana formal, atingia diretamente aspectos identitários, culturais e linguísticos dos estudantes, os quais traziam de casa uma maneira de falar diferente daquela ensinada.

O fato de as aulas acontecerem em um ambiente informal ajudou a me fazer refletir, considerar, respeitar e valorizar a língua e a cultura de herança desses estudantes, assim como a minha própria origem. Dessa forma, o respeito à identidade desses estudantes acabou se tornando algo essencial.

37 Durante a pandemia do Covid-19 as aulas ocorreram regularmente às segundas-feiras em modo on-line síncrono. Atualmente, as aulas são híbridas, sendo *on-line* síncronas, mas com um encontro presencial por mês.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é mostrar um pouco a experiência com esse grupo que existe há mais de dez anos e refletir sobre as motivações desses alunos, o que os impulsionam a permanecer há tanto tempo com essas aulas, seus anseios e expectativas. Para isso, além da pesquisa *in loco* e do relato como professora da turma, realizei a aplicação de um questionário pelo Google Forms em setembro de 2022 para que alguns dados pudessem ser sistematizados e analisados com mais precisão. Com tal questionário, pude fazer além do levantamento de dados em relação à identificação dos estudantes, coletar dados: socioculturais, sobre o processo educacional e, também, metalinguísticos.

A IDENTIDADE TALIANA³⁸

Nossa identidade está em constante mutação. Ao participarmos de um grupo, etnia, comunidade, povo, nação, recebemos *input* a partir das relações sociais, mas também agimos sobre o(s) meio(s)

38 A cultura taliana é aquela formada em solo brasileiro, por imigrantes italianos e seus descendentes, a qual se diferencia da cultura do italiano contemporâneo. A maioria dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil eram trivênetos e foi o dialeto do vêneto que acabou permanecendo e vigorando nas colônias de frente sulista. Essa forma de falar no sul do Brasil acabou sofrendo influências do contexto em que o colono estava inserido e, por isso, acabou se transformando, sendo chamado de talian. Opto pelo termo talian em minúsculas e sem itálico por ser um adjetivo e uma palavra/cultura que surgiu e se desenvolveu em solo brasileiro. Conforme regras gramaticais e manuais de redação, vão em maiúsculas apenas nomes próprios e, claro, inícios de sentenças. Nesse sentido, me refiro ao talian, assim como ao português, italiano, vêneto, inglês, guarani, espanhol, colocando todas as línguas no mesmo nível, as quais devem ser valorizadas e respeitadas. Quando o talian está, no entanto, no nome da disciplina, virá em maiúscula, por exemplo: “As disciplinas de Língua Talian e de Língua Portuguesa fazem parte do currículo escolar”. Conforme normas e manuais de redação, o itálico deve ser utilizado para palavras estrangeiras. Reitero, aqui, portanto, que o talian é uma língua que se desenvolveu no Brasil.

em que estamos inseridos. Nessa concepção sociológica, Hall (2006) nota que a identidade está entre mundo pessoal e mundo público. Assim, projetamos, em nós próprios, essas identidades culturais e internalizamos significados e valores.

Ao observarmos um pouco o perfil dos alunos do grupo de conversação em italiano, percebemos que eles fazem parte de convenções sociais: são casados e têm curso superior. Com idades entre 50 e 67 anos, as profissões são variadas: duas aposentadas (bancária e enfermeira), duas bancárias, um administrador-mecânico, uma do lar e uma promotora de Justiça. Todos eles, italodescendentes, sabem e contam de onde era(m) o(s) imigrante(s) italiano(s) da família. Eles citam as seguintes regiões: Trento (2x), Vêneto (4x), Tirol austríaco (atual Trentino-Alto Ádige) e Calábria. O discernimento de onde veio o imigrante italiano demonstra que “ser italodescendente” é relevante e importante para a identidade desses indivíduos.

Além de saberem a origem da família, eles também contam que o(s) imigrante(s) se fixou/fixaram no Rio Grande do Sul e que tinha(m) a seguinte profissão: agricultor (5x), alfaiate e “taliapietra” (cortador de pedras em pedreiras). Conhecer toda essa história e constituição familiar revela que o “ser italodescendente” é algo de extrema importância, uma vez que preservam tais dados e informações, memórias e recordações.

A manutenção da identidade se dá quando se ocupa um espaço social, quando há relações e interações sociais, as quais podem ser sempre inovadas por meio de novos contatos. Assim, “as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42), as quais se constituem, também, movidas por ideologias e interesses em dialogar e se identificar com membros de um determinado grupo. Nesse aspecto, “ser italodescendente” para os

componentes desse grupo de conversação é o elo que os une e os identifica, fortalecendo a identidade do grupo.

A individualidade é construída na interação, por meio de valores e características da personalidade assumida pelo grupo. Identidade pessoal e social, portanto, estão sempre em relação e construção. Elas são, também, múltiplas, uma vez que o indivíduo ocupa diferentes espaços sociais, demarcados pela faixa etária, sexo, sexualidade, profissão/profissões, escolaridade(s), etnia(s), etc. Além de múltipla, a identidade social é inclusiva e excludente, uma vez que inclui o indivíduo em um determinado grupo e o exclui de outros opostos.

Para Semprini, “a identidade de um indivíduo vai se constituindo pelo contato com o outro e através de uma troca contínua que permite ao meu eu – o *self* – estruturar-se e definir-se pela comparação e pela diferença” (SEMPRINI, 1999, p. 101). Sendo assim, é na interação com membros do mesmo e de outros grupos que a percepção de si mesmo vai se desenvolvendo e criando a individualidade ilusória, a qual se constitui pelas interações e experiências sociais.

Dell Hymes (1964; 1967) desenvolveu no âmbito da Sociolinguística estudos de identidade, com base na psicologia social, por meio da etnografia da comunicação, construindo o conceito de identidade relacionado à alteridade, à diferença. Para John J. Gumperz (1998), a identidade determina a existência de normas e aspirações comuns de uma comunidade de fala. A busca pela diferença e pela identidade étnica revela que o grupo, ao se identificar, se diferencia de outras etnias e coloca fronteiras étnicas.

O antropólogo social da Noruega, Frederik Barth, com base na perspectiva situacionista, define grupo étnico como formas de organização social: “Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de in-

teração, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional” (BARTH, 2011, p. 194). Um grupo, no entanto, tem suas regras e rituais. Bottomore (1996, p. 345), por sua vez, deixa claro que um grupo social é um agregado de seres humanos que se relacionam e se compreendem e que cada um, dentro do grupo, “**tem consciência do próprio grupo e de seus símbolos**”.

Para que se tenha autonomia étnica, social e/ou cultural, os falantes, ao afirmarem “sou brasileiro” ou “sou italiano”, colocam fronteiras étnicas perante as outras etnias e culturas e afirmam subjetivamente não serem pertencentes a outros grupos. Com a pergunta “Você se considera italiano? Por quê?”, podemos perceber como as fronteiras étnicas são firmadas:

fiz a cidadania italiana e tendo **em vista as origens** (estudante 1).

Porque sou descendente e o coração fala alto qdo se pensa ou fala italiano (estudante 2).

Não me considero Italiano porque nasci no Brasil, mas tenho um grande amor pela **pátria dos meus ancestrais**. Meu coração é meio brasileiro e meio italiano (estudante 3).

SOU BRASILEIRO, NÃO SOU E NUNCA FUI ITALIANO, sou **apenas descendente**, mas adoro a cultura ITALIANA (estudante 4).

Sim, pelas origens e pelas tradições transmitidas pelos antepassados (estudante 5).

Sim. Porque meus antepassados vieram da Itália e porque tenho dupla cidadania (estudante 6).

Me considero descendente, em razão das minhas **origens familiares** por parte de mãe (estudante 7).

Tais respostas evidenciam que a maioria se considera italiano. Os alunos 1, 2, 5 e 6 afirmaram se considerarem italianos, já os estudantes 3 e 4 frisam “não se considerarem italianos” ou “ser brasileiro”, mas ainda assim comentam sobre ser descendente e ter amor pela pátria dos ancestrais, assim como o aluno 7.

A resposta 2 demonstra, também, a questão da afetividade que envolve a língua italiana, seja a língua de imigração seja a língua oficial. Pensar e falar em italiano, nesse caso, acaba sendo uma busca pelo pertencimento étnico por meio da língua.

Essa busca se concretiza, no caso desta turma assim como de muitas outras no contexto cascavelense, pelo aprendizado da língua formal, ainda que esta seja diferente daquela trazida pelos ancestrais. Compreendemos, portanto, que as identidades são construídas por meio da linguagem. Em situações históricas e institucionais determinadas, a enunciação é específica e estratégica.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

O autor esclarece, assim, que a identidade se constitui na língua e vice-versa. Cultura, língua e identidade estão, assim, em constante relação e (des)construção.

Pensarmos na identidade em relação com a língua(gem), considerando a dimensão interdiscursiva da alteridade, é necessário para que compreendamos as crenças e atitudes dos falantes em relação a uma forma linguística, seja a sua, materna, seja outra, estrangeira e dominante. Esses aspectos estão relacionados, por sua vez,

com a cultura da comunidade, sendo que a língua é uma das formas de expressão cultural de um povo e, também, de identificação étnica.

A etnicidade acaba sendo, portanto, uma forma de romper e se diferenciar da cultura de massa, movida pela globalização e que impulsionou e forçou tantos imigrantes europeus a se integrarem em outros continentes.

Os valores da classe média americana representaram para esses grupos, em pleno processo de aculturação, um forte sistema de referência, evitando que se perdessem na nova pátria. A adesão a estes valores permitiu-lhes acelerar o processo de integração e de maximizar suas chances de mobilidade. A adesão a uma cultura dominante implicava todavia em renunciar, em larga medida, à sua própria cultura materna e reconhecer numa cultura – a da classe média branca e de origem europeia – a cultura simplesmente da “Middle America” (SEMPRINI, 1999, p. 114).

Nesse sentido, percebemos que a cultura de massa é aquela empregada pelas forças dominantes, com o objetivo de uniformizar a sociedade. Há explicações palpáveis políticas, tais como a “união” e o fortalecimento econômico das sociedades, por meio da identidade. Uma língua dominante, por sua vez, é um dos instrumentos mais eficazes para a propagação da cultura de massa, tendo, atualmente, o inglês, essa função, devido à potência econômica e política norte-americana a nível internacional.

Ao perguntarmos se “**Você acha importante saber falar italiano? Por quê?**”, os alunos dessa turma de conversação demonstram a consciência em relação à valorização da etnicidade ao frisarem termos como “antepassados”, “origens” e “descendentes”:

manter a cultura de nossos **antepassados** e para viajar (estudante 1).

Sim. Pelos meus **antepassados** me reportar às nossas **origens** (estudante 2).

Para o mundo acredito que não seja muito importante, para para a minha satisfação, para o meu **coração** é muito importante (estudante 3).

Sim...cultura e conhecimento não ocupa espaço, saber nunca é demais e gosto da língua Italiana (estudante 4).

Muito importante, principalmente para os **descendentes**. Como uma forma de saber mais sobre nossas **origens** (estudante 5).

Sim. Para poder se comunicar não só na Itália mas em outros países Tb. Sempre encontrei alguém que falava italiano (estudante 6).

Acho sim, pois é uma língua que nos traz grande proximidade com o melhor da cultura e da história da humanidade (estudante 7).

Ao lado dessa questão de origem familiar, percebemos, novamente, a presença da afetividade em relação às origens, relacionada à língua.

Conforme dito acima, a identidade se forma através da linguagem. Nesse aspecto, os estudantes, quando questionados desde quando falam italiano e em quais situações, respondem:

Família (escutando **familiares falarem dialeto** desde pequena e com amigos há 14 anos) (estudante 1).

Ouvi o **dialeto desde criança**. Minha avó paterna só falava dialeto, e meus pais também falavam (estudante 2).

Eu aprendi italiano depois de adulta, apesar de que **na minha casa falavam em italiano quando queriam**

conversar coisas que as crianças não podiam saber (estudante 3).

Desde criança, em **talian** com familiares e italiano com o grupo de amigos (estudante 4).

Já os outros três responderam que falam italiano desde que começaram o curso de conversação. As respostas explicitam a compreensão em relação às diferenças do talian, vêneto e italiano oficial.

A maior parte dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil na época da grande imigração (1880 e 1930) eram trivênets e foi o dialeto vêneto que acabou vigorando nas colônias de frente sulista. Naquela época, foram fortes também as influências de outros dialetos de regiões do norte da Itália – Lombardia, Friuli-Venezia Giulia e Trentino Alto-Adige – sobre o Vêneto, uma vez que italianos dessas regiões se estabeleceram em colônias e precisavam se comunicar. Com o tempo e com o contato linguístico com o português, a fala desses imigrantes e seus descendentes foi sendo modificada, o que formou uma nova língua chamada talian.

Já a cultura taliana é aquela formada em solo brasileiro, por imigrantes italianos e seus descendentes, a qual se diferencia, e muito, da cultura italiana contemporânea. Frisar essa diferença é fundamental para que a cultura taliana seja respeitada e valorizada, para que haja o desenvolvimento da consciência intercultural. Junto com a língua, os imigrantes trouxeram, também, seus modos de pensar e viver. Junto com os italodescendentes que vieram dos estados sulistas para o Oeste do Paraná, foram trazidas línguas, memórias e culturas, gerado, então, uma nova identidade étnica. Neste grupo de conversação em italiano, não é diferente. Ali são preservados aspectos da italianidade e reafirmadas fronteiras étnicas, conforme refletimos anteriormente.

Compreender, portanto, as diferenças linguísticas e culturais em relação ao italiano e o talian são aspectos importantes, uma vez que a maioria desses estudantes fazem o curso, também, para viagem. Todos eles já foram para a Itália e muitos deles já foram mais de uma vez e pretendem retornar.

ENSINO/APRENDIZAGEM: MOTIVAÇÕES E PERCURSOS TRILHADOS

Conforme pude constatar em minhas pesquisas (BELONI, 2012, 2015, 2020, 2021a, 2021c) e, novamente, nos dados citados no item anterior, em Cascavel, o que mais instiga as pessoas a buscar o aprendizado da língua italiana é a ascendência, uma motivação pessoal/afetiva, pois “o sentimento familiar impulsiona muitas vezes o falante na busca pela própria identidade” (BELONI, 2021a, p. 390). Nesse sentido, defendo que:

Saber a qual comunidade de fala o estudante pertence, seus valores culturais, suas expectativas, crenças, atitudes e práticas, é fundamental para que o percurso didático seja esclarecedor. Proporcionar ao aprendiz de LI o conhecimento e a percepção em relação à própria identidade, à própria origem familiar e/ou à compreensão do contexto em que está inserido é expandir seu conhecimento de mundo (BELONI, 2021a, p. 393).

Seguir esse enfoque, portanto, é fundamental para o desenvolvimento saudável do ensino de italiano na região. A busca pela reafirmação da identidade étnica italiana por meio do aprendizado do idioma estrangeiro pode ser percebida com as respostas dos estudantes, quando questionados sobre o porquê estudar italiano.

Curiosidade sobre origens e aprender a falar italiano (estudante 1).

Porque o coração fala alto. No Brasil os descendentes cultuam muito mais o italiano do que o próprio povo de lá. Foi essa a impressão que voltei de lá (estudante 2).

Porque acho a língua muito bonita e me traz boas lembranças de família (estudante 3).

Coisas da origem (estudante 4).

Para aprender um pouco mais da cultura de meus antepassados (estudante 5).

Para conhecer a cultura, **visitar e falar bem na Itália** (estudante 6).

Para conhecer melhor a Itália e as minhas origens (estudante 7).

Percebemos, mais uma vez, com as respostas acima, que trabalhar com questões históricas e identitárias torna-se essencial para o grupo. Nesse sentido, apliquei o material que elaborei a partir de minhas pesquisas, o *Caspita!* (BELONI, 2021b), antes mesmo de publicá-lo, para ter *feedback* dos estudantes. Além desse retorno, os resultados foram produtivos. Para aqui constar, perguntei aos alunos, no questionário aplicado em setembro de 2022, se eles haviam gostado das aulas em que foram trabalhadas as propostas didáticas do *Caspita!* e obtive respostas como: “Sim. Porque foi feito um paralelo com a língua dos nossos antepassados e o italiano clássico” (estudante 2); “Sim gostei muito. Excelente material e que nos trouxe mais conhecimento, preparado pela melhor professora” (estudante 3); “Sim, pela forma como nos traz as várias formas de cultura da Itália” (estudante 5); “Gostei. O material é divertido e muito diversi-

ficado” (estudante 6); “Excelente o material, por nos trazer situações de ligação entre o italiano propriamente dito e as questões da imigração” (estudante 7).

Nesse sentido, fundamentar minhas pesquisas em áreas que se complementam foi essencial para compreender profundamente o grupo e a comunidade em que estamos inseridos. Assim, articulei estudos variacionistas à Sociolinguística Interacional e à Linguística Aplicada (LA) e recorri, também, a pesquisas desenvolvidas a partir da Psicologia Social, Antropologia, História, Sociologia, Literatura, Dialetoлогия, Lexicologia e outras áreas da Linguística.

Nessa perspectiva, trabalhar com questões que envolvam o próprio contexto de ensino é pertinente tanto para atender a demanda apresentada, quanto para a expansão do **conhecimento de mundo** do estudante, do seu envolvimento com o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência intercultural e consequentemente socio(inter)comunicativa (BELONI, 2021a, 87).

A consciência socio(inter)comunicativa é aquela que prima pelo desenvolvimento da competência comunicativa com foco nas questões sociais e culturais. A interculturalidade fica entre parênteses, pois ela é efetivada, de fato, quando o contexto multicultural for transformado. A partir disso, então, é que a competência sociointercomunicativa é colocada em prática, quando o contexto sociocultural e sociolinguístico são verdadeiramente compreendidos, respeitados e valorizados na interação dos sujeitos.

A finalidade do grupo de conversação não é ensinar apenas a língua, mas sim, apresentar pontos culturais, diferentes temáticas, por meio da língua italiana, ou seja, proporcionar um aprendizado integrado de língua e cultura, uma vez que “*l’allievo interagisce con la*

língua, a usa, a analisa, reflete” (BALBONI, 1994, p. 64).³⁹ Por ser um curso de conversação, o foco é a expansão da consciência intercultural e socio(inter)comunicativa, por meio de temáticas interdisciplinares.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da competência socio(inter)comunicativa, além dos aspectos identitários é preciso expandir o conhecimento de mundo dos estudantes, o que pode ser aliado à motivação secundária citada por eles: turismo na Itália. Este motivo, por sua vez, relaciona-se às temáticas culturais, também citadas pelos alunos quando questionados sobre os assuntos enfocados nas aulas de conversação:

Diversos assuntos mas principalmente atualidades, gramática, cultura italiana (estudante 1).

Além das gramáticas, assuntos culturais, alimentos, filmes, histórias, viagens e muito mais (estudante 2).

São muito assuntos, **história, culinária, moda, viagens, natureza** etc (estudante 3).

Em linhas gerais.... **TODOS, até foca** kkkkkk (estudante 4).

Os mais diversos :gramática, **cultura, arte, geografia, gastronomia, atualidades**, etc (estudante 5).

Cultura culinária notícias músicas arte filmes brincadeiras (estudante 6).

Turismo, história, alimentação (estudante 7).

O que podemos notar é que, apesar de vários assuntos serem trabalhados, a gramática não é transcurada, até porque para que um

39 “o estudante interage com a língua, a usa, a analisa, reflete” (BALBONI, 1994, p. 64, tradução nossa).

sujeito converse em uma língua ele precisa ter diversas habilidades, ou seja, ter:

a competência gramatical (estrutura morfossintática da língua); a competência lexical (vocabulário); a competência comunicativa ou retórica (uso adequado da língua, ou seja, de atos de fala, conforme as situações); a competência textual (discursiva), que se traduz na preservação da coerência temática e da coesão (entre as proposições) (SILVEIRA, 2001, p. 47).

Para não deixar de lado, portanto, a gramática, atualmente, por exemplo, contamos com o apoio da *Nuova Grammatica Pratica della Lingua Italiana* (NOCCHI, 2003) para repassar aspectos estruturais, o que foi, inclusive, requerido pelos próprios estudantes.

Para o desenvolvimento do italiano em âmbitos comunicativos e culturais já foram utilizados diversos materiais didáticos, entre eles: *Piazza Italia 1* (CONSONNO; ROSSIN, 2010), *Piazza Italia 2* (MORANO; MUZZI, 2011), *Italia dell'Arte* (MASSEI; MAGNATTI; BELLAGAMBA, 2016), *Senti che storia!* (DIO; BELLAGAMBA, 2016), *Italiano per la cucina* (PORRECA, 2018), *La Prova Orale 1* (MARIN, 2019).

Nos três primeiros anos da turma de conversação, no entanto, não usamos nenhum material didático específico, apenas objetos digitais de aprendizagem, materiais ou recursos digitais coletados para objetivos educacionais, ou seja, variados recursos que podem ser utilizados no contexto educacional (KONRATH; CARNEIRO; TAROUÇO, 2009). A infinidade de objetos digitais disponíveis na rede, apesar de nos colocar diante de um turbilhão de informação, possibilita a nós, professores, prepararmos aulas diferentes e flexíveis, sem a necessidade de estarmos reféns de um material didático.

Pesquisar, estudar, selecionar, adaptar, didatizar materiais coletados na rede são ações frequentes e que exigem de nós, enquanto professores, novas habilidades, desde a compreensão e análise de sites confiáveis, até a adaptação e didatização com base no nível linguísticos dos estudantes.

Utilizamos muitos materiais autênticos, os quais “*nasc[ono] per un pubblico di parlanti nativi*” (BONVINO, 2004, p. 26)⁴⁰, ou seja, “*creati per i madrelingua, quindi non a scopo didattico*” (BEGOTTI, 2006, p. 14)⁴¹. Produzidos espontaneamente e sem fins didáticos, devem ser selecionados com muita cautela, com base no nível dos estudantes.

Nos últimos anos pudemos ampliar um pouco mais o nível de profundidade linguística desses materiais autênticos e fizemos leituras de diferentes obras literárias de autores italianos, tais como fábulas e *fi-lastrocche* (rimas infantis/cantigas de roda) de Gianni Rodari, contos do *Decameron*, de Giovanni Boccaccio, romances como *Novecento* (BARICCO, 1994), *Il giornalino di Gian Burrasca* (VAMBA, 2015) e *Bianca come il latte rossa come il sangue* (D’AVENIA, 2011) até produções de autores estrangeiros, tais como Nicholas Sparks e, sobretudo, Lucinda Riley, os quais foram traduzidos por italianos.

Os livros de Lucinda Riley foram os preferidos e deram ótimos resultados e discussões em aula. A série *Le sette sorelle*, uma série de livros publicados entre 2014 e 2021, instigou até mesmo os estudantes a comprarem o Kindle e aprender a usá-lo, o que é algo muito significativo devido à idade avançada dos alunos, o que normalmente é um empecilho para adaptações em relação aos recur-

40 “nasce[m] para um público de falantes nativos” (BONVINO, 2004, p. 26, tradução nossa).

41 “criados para falantes de língua materna, portanto não para fins educacionais” (BEGOTTI, 2006, p. 14, tradução nossa).

tos tecnológicos. Atualmente, inclusive, muitos deles esperam/leem ansiosamente o último livro da série, publicado neste ano de 2023. Outros, já iniciaram a leitura de obras italianas de Elena Ferrante.

No início do curso utilizamos muito o suporte impresso com áudios, vídeos e materiais multimídias levados por mim. Depois da pandemia da Covid-19, no entanto, a adaptação ao mundo tecnológico foi imediata, uma vez que adotamos as aulas síncronas via Zoom desde a segunda semana de pandemia. A partir disso, a utilização de materiais digitais foi significativa.

A ludicidade sempre foi algo presente nas aulas. Desde o início, os estudantes sempre gostam muito das brincadeiras. Utilizamos vários jogos, desde o jogo da memória com diferentes campos lexicais, até imagem em ação, por exemplo. Para Caon e Rutka (2007), o jogo é a principal componente da didática lúdica. É uma experiência global e envolve diversos fatores: afetivo, social, motor, psicomotor, cognitivo, emotivo, cultural e transcultural, no qual desenvolve-se o respeito entre si por meio das regras.

O jogo, uma atividade integradora, permite ao sujeito ser protagonista de seu aprendizado, o qual acontece na prática, de modo natural, por meio de eventos motivadores. Segundo Guarda, Roani e Beloni (2019), é importante haver um equilíbrio entre competição e cooperação:

O jogo didático pode ser um ótimo mediador de novos conhecimentos, por meio dele o aluno pode, como salientam Caon e Rutka, apropriar-se de estruturas e léxico por meio de uma experiência global e motivante que o envolva cognitivamente, afetivamente, socialmente e criativamente, mas não o é se a competitividade imperar e resultar em rugas e motivo para desentendimento entre os alunos. O que deve imperar é o respeito e o prazer resul-

tante de uma atividade desafiadora (GUARDA; ROANI; BELONI, 2019, p. 119).

Para a turma, isso nunca foi um problema, uma vez que todos, tendo maturidade e experiência de vida, sempre se auxiliaram e se ajudaram, tanto que muitas vezes os jogos se tornavam coletivos, sem regras, pois todos queriam cooperar e auxiliar os colegas em prova. Assim, o que mais importa para este grupo acaba sendo o divertimento repleto de jogos, música, aprendizado coletivo, integração, colaboração.

A ludicidade possibilita um momento de descontração e deixa o ambiente informal, ou seja, despojado, familiar, íntimo. Tais características, inclusive, são citadas pelos alunos quando questionados sobre a diferença do curso de conversação em relação a cursos de italiano frequentados anteriormente na década de 90. Vários estudantes responderam que o método era tradicional. Outros frisam as características do curso de conversação:

Na turma de conversação, revemos a gramática sim, mas as aulas são diversificadas com várias atividades e nos deixando livres pra errar e corrigir, isso proporciona melhor aprendizado. E **acima de tudo nos tornamos uma família** (estudante 2).

Quando comecei a estudar o italiano era no método convencional, com gramática, provas, tarefas etc. Na conversação é muito diferente porque além de aprender o italiano com a melhor professora do mundo **surgiu uma amizade que se transformou em família. Assim temos o italiano que nos uniu e nós mantêm juntos a tanto tempo, isso pra mim é maravilhoso e uma experiência única. Que outra língua faria isso???** (estudante 3).

O método de ensino tradicional :gramática e conversação - na turma de conversação temos a oportunidade de **rever gramática, aprender sobre a cultura, arte e principalmente nos expressarmos e praticarmos a língua italiana** (estudante 5).

A diferença é que na **conversação as aulas são mais descontraídas, divertidas e com conteúdos bem variados** (estudante 6).

Antes mais teórico. Hoje, além da teoria, **conversação e estímulo à criação**. Tem diferença e ambos se completam (estudante 7).

Fica evidente, novamente, a afetividade relacionada à língua, ao curso, aos colegas, amigos, à identificação étnica italiana. No documento italiano *Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico* (ITALIA, 2007), a afetividade é frisada em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira na terceira idade:

Não se trata, naturalmente, de uma motivação de tipo instrumental (aprender línguas por motivos de trabalho, para estabelecer-se em um país estrangeiro, por necessidade de estudo etc.), mas de uma **motivação intrínseca (amor por uma língua ou cultura, desejo de conhecer o caráter de um povo com o qual se tem contato**, por exemplo, durante as férias, desejo de aproximar-se de uma determinada literatura etc.), de uma **motivação social (ter uma atividade para desenvolver junto com outros, reencontrar-se** em uma classe como nos velhos tempos), de uma **motivação familiar** (nestes tempos de globalização os matrimônios mistos, inclusive entre indivíduos provenientes de culturas muito distantes, levam, por exemplo, normalmente os avós a quererem aprender as línguas para poder dialogar com os próprios parentes, os netos, principalmente) (ITALIA, 2007, p. 78, tradução nossa e grifo nosso).

À motivação familiar podemos acrescentar, também, a questão afetiva em relação aos antepassados. Conforme os grifos acima, podemos notar também a motivação social, algo intrínseco ao grupo. Com a pergunta “Do que você mais gosta das aulas de conversação?”, podemos frisar, novamente, essa questão afetiva e social:

As aulas **são alegres, forma de revermos o grupo** além de exercitarmos o nosso italiano (estudante 2).

Do conhecimento que nos traz e **da amizade que temos com os demais do grupo. Este grupo é muito importante para mim** (estudante 3).

Além da oportunidade de praticar o idioma, **trocar experiências com os colegas**, é ter uma **professora** dedicada, com um grande conhecimento da língua e sempre **inovando** para nos manter **motivados** (estudante 5).

Da **descontração** em que as aulas acontecem (estudante 6).

Da troca de experiências e do estímulo para perder o receio de falar e expressar-se (estudante 7).

Podemos perceber, assim, que a informalidade é o que faz com que o grupo continue a estudar italiano há tanto tempo, mas não apenas isso, claro. A afetividade, a necessidade de interação, assim como no antigo **filò**, realizado pelos imigrantes e descendentes de italianos no século passado.

O **filò** era um momento de encontro entre as famílias em regiões de colonização italiana, principalmente aquelas sul-brasileiras. À noite, em casa, depois do trabalho árduo na lavoura, os imigrantes e descendentes se reuniam com os vizinhos para conversar, jantar (especialmente o brodo de galinha e *crostoli*), cantar e tocar músicas tradicionais, lembrando a pátria. As mulheres faziam trabalhos ma-

nuais, como chapéus e bolsas de tranças de palha, ou seja, de dresse (BELONI, 2021a, p. 266-267).

O que podemos notar é que os estudantes de italiano transformam o curso em uma atividade cultural, ou seja, em um momento de descontração, de informalidade. Certamente as condições atuais são outras, mas o que podemos notar é que as aulas são momentos de encontro, de convivência para jantar juntos, conversar e dividir anseios. Tais aspectos são frisados pelos alunos quando questionados **“Por que fazer italiano em uma turma particular e não em uma escola?”**:

Pela individualização do programa e nivelamento da turma (estudante 1).

Porque no particular se respeita o tempo de cada um no seu aprendizado. E na escola o conteúdo tem seu tempo. E nem sempre é o mesmo que o meu (estudante 2).

Porque já fiz a iniciação em uma escola e acho válido, mas a conversação como é feito no nosso grupo nos enriquece a cada encontro. Podemos **trocar experiências, falar, cozinhar, comer e beber juntos**, isso acredito que só acontece conosco (estudante 3).

ESCOLA....bha, perda de tempo (estudante 4).

Pelos vínculos que se fazem entre os alunos (estudante 5).

Pelas amizades e por ser mais **informal** (estudante 6).

Pela melhor **interação** com a professora e os colegas (estudante 7).

Assim, a partir de situações de interação e considerando o aluno como sujeito social e histórico, é fundamental que eles se sintam à vontade. Ter um ambiente que seja interativo e comunicativo, com

baixo grau de formalidade e oferecer *input* com baixo filtro afetivo conforme Krashen (1985) prevê na abordagem natural, é essencial para que a conversação em uma língua estrangeira se desenvolva. Para o linguista, o ser humano aprende uma língua somente quando compreende as mensagens, ou quando recebe um “input compreensível”, passando do nível que se encontra para outro sucessivo.

Assim, propor um ambiente que dê condições de baixar o filtro afetivo, é eficaz para favorecer ao aprendiz a aquisição da língua, “tornando esse aluno menos ansioso e mais confiante” (MELLO; SANTOS; ALMEIDA, 2002, p. 97). As autoras, com base em Widdowson, apontam, ainda, os temas interdisciplinares como um passo importante para o ensino da língua em condições reais de uso. Nesse sentido, propomos trocas de conhecimentos culturais entre os alunos, uma vez que cada um é um sujeito social e histórico, acaba sendo fundamental.

É notável que a conversação tenha passado a ser vista não apenas como um objeto de estudo, mas também como uma forma essencial para a aquisição de uma língua a partir dos estudos linguísticos do discurso, da sociolinguística, da visão sociointeracional, da pragmática e da etnografia da comunicação.

“Ensinar a conversar” é algo extremamente complexo e coloco entre aspas pois acredito que a conversação em língua estrangeira acaba sendo muito mais uma orientação e supervisão, motivados e estimulados por meio de *input* compreensível. Assim, acredito que levar materiais dos mais diversos suportes e gêneros, recursos e tipos textuais diversificados com base no nível linguístico dos alunos, são formas de estimular e motivar o estudante.

Com base nas fases da unidade didática de Balboni (1994), a motivação e a globalidade são fases primárias que devem estimular e envolver os alunos. Tais *inputs* são modos de situar os alunos em um

contexto (cenário) com base em um tópico, um assunto, para ser discutido entre os alunos, por meio de objetivos claros. Silveira nota que:

O ensino da conversação na abordagem indireta tem como técnica básica a utilização de tarefas comunicativas, através das quais os aprendizes interagem entre si utilizando a língua-alvo em atividades conversacionais de forma significativa. Acredita-se que, através dessas atividades, os aprendizes vão gradualmente adquirindo a língua, desenvolvendo não só a competência linguística como também a desejada competência comunicativa (SILVEIRA, 2001, p. 51).

Assim, ter um objetivo comunicativo e não simplesmente linguístico torna-se algo essencial para a conversação. O foco acaba sendo a mensagem e não o código, a informação e, sobretudo, no caso desta turma, a opinião acerca de um tema proposto.

Encorajar a conversação por meio de estímulos textuais, interações e reflexões em torno de um assunto apresentado tem-se tornado a tarefa comunicativa mais utilizada em nossas aulas de conversação. As discussões a respeito de um determinado tema evitam que as atividades sejam desprovidas de sentido, o que agrega significado a elas. Assim, as práticas conversacionais acontecem de modo mais natural, uma vez que as interações comunicativas ocorrem em contexto de uso real, com temáticas a serem tratadas. Sendo jornalista é certo que utilizo técnicas de entrevista, com perguntas pontuais e passando a palavra, o turno, para cada aluno emitir sua opinião utilizando a língua italiana.

As perguntas normalmente são voltadas ao dia a dia do falante, priorizando narrativas de experiência pessoal, assim como opiniões em relação a temáticas tratadas. Isso possibilita um nível de interação informal, o que podemos relacionar, também, às técnicas de entrevistas sociolinguísticas: “Os estudos de narrativas de expe-

riência pessoal têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está tão envolvido emocionalmente com o que relata que presta o mínimo de atenção ao como” (TARALLO, 2005, p. 22).

A jornalista Thaís Oyama (2003) nos dá, também, alguns conselhos para entrevistar bem, os quais venho aplicando na mediação da conversação em italiano. Tais conselhos podem ser aplicados às habilidades, características e necessidades para um professor de conversação: (i) **estar no território do entrevistado** é sempre preferível, pois deixa a fonte mais confiante e mais à vontade; (ii) **fazer perguntas simples**, sem discursar, pois perguntar não é fazer discurso; (iii) **saber ouvir**, ou seja, ser, antes de tudo, curioso, pois “Nada mais desanimador do que falar para quem dá a impressão de estar entediado, com pressa ou, pior, já ter opinião formada sobre o assunto” (OYAMA, 2013, p. 28); (iv) **controlar o próprio ego**, ou seja, “esquecer quem você é, o que sabe, o que pensa sobre o assunto em questão e lembrar que só o entrevistado existe neste momento: ele é o centro [...]” (OYAMA, 2013, p. 30); (v) **conquistar a confiança** do entrevistado/aluno. Para isso, é importante ter uma boa reputação. Isso pode ruir se “o entrevistado perceber que o repórter não entendeu algo que ele disse e optou por disfarçar a ignorância no lugar de pedir explicações. [...]. Pedir explicações ao entrevistado vai deixá-lo mais seguro. [...]” (OYAMA, 2013, p. 31-32), ou seja, da mesma forma, a relação entre professor (o repórter) e aluno (o entrevistado) deve ser de confiança. Quando o docente não entender a dúvida do aluno, nada melhor do que pedir para que o estudante explique um pouco melhor sua dúvida.

Oyama também nos ensina algumas técnicas sobre a arte de perguntar, as quais também podemos utilizar em aulas de conversação, tais como: a) **utilizar expressões e encorajamento** para

incentivar a fala do aluno, tais como: “Nossa!”, “Sério?”, “Que coisa!”, que em italiano podem ser, por exemplo, “*Ma dai!*”, “*Davvero?*”, “*Caspita!*”, “*Non ci credo!*”, “*Ma dici sul serio?*”, ecc; b) **olhar com muita atenção** para o entrevistado/aluno, de maneira simpática e curiosa c) **perguntar “porquê”** sempre que possível; d) **utilizar expressões interrogativas**, sempre que possível: “como assim?”, “pode me dar um exemplo?”, “pode explicar isso melhor?”, as quais podem ser em italiano: “*Come mai?*”, “*Mi potresti dare un esempio?*”, “*Mi potresti spiegare un po’ meglio?*”, “*In che senso?*”, ecc.

Para colocar essas técnicas em prática, o professor, assim como o repórter, precisa deixar de lado a timidez. “E esse é o outro motivo pelo qual um bom entrevistador tem de matar seu ego. Quem não tem ego, não tem timidez. E, dessa maneira, pode dar vazão à sua curiosidade, até que ela se esgote. Pode também ser insistente e um pouco chato” (OYAMA, 2013, p. 41). Da mesma forma, nós, professores, precisamos “matar” nosso ego para que consigamos deixar o aluno no centro, para que não tenhamos barreiras e consigamos ser curiosos e, em alguns momentos, não se preocupar em sermos um pouco chatos e/ou insistentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo de conversação em italiano da segunda-feira é uma experiência que me trouxe muitos aprendizados e que me desafia a cada dia. Constituído em maio de 2009, é um desafio constante para mim enquanto professora e pesquisadora. Assim, é necessário que eu busque inovações constantes, materiais didáticos e autênticos diferenciados, suportes, jogos, brincadeiras e temáticas variadas.

Apesar do trabalho árduo que venho desenvolvendo enquanto docente, é um grupo que me motivou a realizar minhas pesquisas e que me motiva ainda hoje. Esse grupo representa muito bem o perfil dos estudantes cascavelenses, uma vez que todos são italo descendentes, o que me preparou e prepara para lidar com os alunos neste contexto.

Reconstruir, segundo diferentes dicionários, significa: tornar a construir; reedificar; formar novamente; reorganizar, reformar. Nesse sentido, acredito que reconstruir a identidade é fazer com que os estudantes percebam que a língua e a cultura italiana são aspectos identitários que devem ser valorizados, respeitados, difundidos. Ainda que o curso se volte ao ensino de língua italiana oficial, esta deve ser sensível às variedades linguísticas e culturais, sobretudo àquelas trazidas do seio familiar dos estudantes. Somente assim podemos oferecer um ensino sensível às diferenças, às variedades linguísticas e culturais e, por sua vez, mais humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2015.

BALBONI, Paolo E. **Didattica dell'italiano a stranieri**. 4. ed. Roma: Bonacci, 1994.

BARICCO, Alessandro. **Novecento: un monologo**. Milano: Feltrinelli, 1994.

BEGOTTI, Paola. **Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals**, Venezia, 2006. Disponível em: <http://www.unive.it/itals>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BELONI, Wânia Cristiane. **Preservação e inovação linguística do/ no talian falado no programa de rádio Italia del mio cuore.** Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado ao Curso de Letras - Português/Italiano e respectivas Literaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Cascavel, 2012.

BELONI, Wânia Cristiane. **Um estudo sobre a fala e a cultura de italodescendentes em Cascavel/PR.** 2015. p. 155. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

BELONI, Wânia Cristiane. **Língua e cultura italiana:** atitudes de ensino e de aprendizagem em Cascavel/PR. 2020. p. 379. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2020.

BELONI, Wânia. **Caspita! Diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana.** São Carlos: Pedro & João, 2021a. Disponível em: www.waniabeloni.com ou também em: <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/caspita-diversidade-linguistica-e-cultural-no-ensino-de-lingua-italiana/>. Acesso em: 5 set. 2022.

BELONI, Wânia. **Caspita! Lingue e culture italiane a confronto - Proposte didattiche.** São Carlos: Pedro & João, 2021b. Disponível em: www.waniabeloni.com ou também em: <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/caspita-diversidade-linguistica-ecultural-no-ensino-de-lingua-italiana/>. Acesso em: 5 set. 2022.

BELONI, Wânia. **O ensino do italiano na OAB.** Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 229-242, jul./dez. 2021c.

BONVINO, Elisabetta. **I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2:** criteri di selezione. ICON, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Grupo**. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Social do Século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

CAON, Fabio; RUTKA, Sonia. **La Glottodidattica Ludica**, 2007. Disponível em: venus.unive.it/filim/materiali/.../Filim_glotto_ludica_teorica.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

CONSONNO, Silvia; ROSSIN, Elena. **Piazza Italia 1: agili percorsi per rivisitare la lingua e la civiltà d'Italia**. Firenze: Alma, 2010.

D'AVENIA, Alessandro. **Bianca come il latte rossa come il sangue**. Milano: Mondadori, 2011.

DIO, Luca di; BELLAGAMBA, Rosella. **Senti che Storia! Storia e lingua italiana attraverso le canzoni**. Recanati: Eli/Edulingua, 2016.

GUARDA, Alessandra Camila Santi ; ROANI, Gabriel Bonatto; BELONI, Wânia Cristiane. **O ensino de língua italiana para crianças**. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). Letras, Linguística e Artes: perspectivas críticas e teóricas 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2019.

GUMPERZ, John Joseph. **Convenções de contextualização**. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYMES, Dell. **Introduction: Toward Ethnographies of Communication**. *American Anthropologist*, 1964. p. 1-34.

HYMES, Dell. **On communicative competence**. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics* Harmondsworth. England: Penguin Books, 1967. p. 269-294.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: 1970**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ITALIA. **Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico**: il Label Europeo in Italia. Roma: Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione. Isfol - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. 2007.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; CARNEIRO, Mara Lúcia Fernandes; TAROUÇO, Liane Margarida R. **Estratégias pedagógicas, planejamento e construção de Objetos de Aprendizagem para uso pedagógico**. In: RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, v.7 n.1, julho, 2009.

KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis**: Issues and implications. London, New York, 1985.

LEFFA, Vilson José. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade**: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Campinas, SP: Pontes, 2011.

MARIN, Telis. **Prova orale 1**: materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali. Livello elementare – preintermedio. Roma: Edilingua, 2019.

MASSEI, Giorgio; MAGNATTI, Michele; BELLAGAMBA, Rosella. **L'Italia dell'arte**: la lingua e la storia dell' arte italiane attraverso 10 capolavori. Recanati: Eli/Edulingua, 2016.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Dánusia Torres dos; ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. **Leitura em PLE**: reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SAN-

- TOS, Percília (orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.
- MORANO, Vincenzo; MUZZI, Alessandra. **Piazza Italia 2**: agili percorsi per rivisitare la lingua e la civiltà d'Italia. Firenze: Alma, 2011.
- NOCCHI, Susanna. **Nuova grammatica pratica della lingua italiana**. Firenze: Alma, 2003.
- OYAMA, Thaís. **A arte de entrevistar bem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- PORRECA, Sara. **L'Italiano per la cucina**: lezioni di cucina e lingua italiana per stranieri com 12 storie. Firenze: Alma, 2018.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O conceito de identidade em linguística**: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução: Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(-gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 1998.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **O ensino da conversação em línguas estrangeiras**. Revista *Leitura: espaços híbridos*, Maceió, n. 28-29, p.43-58, 2001.
- VAMBA. **Il giornalino di Gian Burrasca**. Varese: Crescere, 2015.
- WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.



Ensino de italiano como LE na era pós-método

NAYRA DE PAIVA OLIVEIRA



**NAYRA DE PAIVA
OLIVEIRA**

Nayra é graduada em Letras Português/Italiano (Unioeste), Letras Português/Inglês (Unioeste) e Psicologia (Unopar). Especialista em Metodologia de Ensino, Psicopedagogia, Neuropsicologia, Psicologia Existencial e Aconselhamento. Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda em Letras (Unioeste).

Ensino de italiano como LE na era pós-método

Este trabalho tem por objetivo descrever a pesquisa realizada na dissertação do mestrado intitulada: **Memória e identidade: ensino de Italiano na era pós-método**. O objetivo geral da pesquisa foi analisar livros didáticos de ensino de Língua Italiana, (Magari! e Nuovo Progetto 2) e como estes materiais abordam assuntos sobre a memória e identidade dos alunos. Após esta análise, foram elaboradas atividades, com o mesmo tema, para o ensino desta Língua Estrangeira, doravante LE, com base na teoria do pós-método para alunos que moram na cidade de Cascavel.

A região Oeste do Paraná, conforme apresentam Wachowicz (2001), Gregory (2002) e Piaia e Gregory (2002), foi colonizada por povos oriundos de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Desta forma, imigrantes e descendentes, na sua maioria, de alemães e italianos, foram para a região. Especificamente Cascavel, conforme apresentam os autores, recebeu maior número de imigrantes italianos. Claro que descendentes de imigrantes de outros países também estavam presentes, porém, com menor representatividade numérica.

Estes imigrantes trouxeram para a região oeste sua língua, seus costumes, sua cultura, em suas memórias e identidade. Conforme a região foi se desenvolvendo, cursos que ensinam italiano como LE também surgiram e muitos alunos decidiram aprender a língua de seus antepassados. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem torna-se um acontecimento cultural, que tem suas memórias e construção da identidade de seus participantes. Para abordar os conceitos de memória, foram utilizados autores como Pollak (1992) e Le Goff (1996).

Com relação à identidade, foi trabalhada a visão do indivíduo da atualidade, um aluno considerado pós-moderno. Sobre identidade foram abordados conceitos apresentados em Chnaiderman (1988), Penna (1988), Moita Lopes (2002) e Hall (2006). Para entender melhor o contexto pós-moderno e o aluno que vive nele, utilizou-se os conceitos de Santos (2000), Zygmund Bauman (2000), Prensky (2001).

Sobre o ensino de LE, foi feito um percurso histórico dos métodos de ensino ao longo da história, com foco no pós-método, de Kumavadivelu (2003, 2008) em que em cada uma dessas obras o autor apresenta aspectos diferentes e complementares da sua teoria.

Para finalizar, foi feita a análise dos materiais didáticos mencionados, que são do nível B2 de acordo com o Quadro Comum de Referência Europeu, com o objetivo de verificar se as atividades trabalham a questão da memória e identidade. Por fim, foram propostas algumas atividades para ensinar o italiano para alunos da região de Cascavel - Paraná.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

De acordo com o IBGE (2022), a população da Cidade de Cascavel em 2021 era de 336.073 pessoas, lembrando que este trabalho foi escrito com base na dissertação publicada em 2013.

Para Piaia (2013), a história de Cascavel começa quando após a entrada dos portugueses, o Brasil foi dividido em capitânicas hereditárias. A região era habitada por índios carijós e, por ser fronteira, era local de passagem, principalmente Foz do Iguaçu. Logo os jesuítas vieram catequizar os índios e outras pessoas que exploravam o minério. Assim foi até o final dos anos 1800, quando os argentinos começaram a cultivar a erva-mate. Após 1920, muitas madeireiras foram para o Oeste do Paraná e pessoas de outros estados foram convidadas a virem para a região, no que ficou conhecido como “Marcha para o Oeste”.

O fluxo migratório mais importante para o Oeste do Paraná e para o Paraná como um todo nasceu no Estado do Rio Grande do Sul a partir do final dos anos 40, e sobretudo, desde 1956, esse movimento migratório se intensificou surpreendentemente. Em estudo sobre O Fenômeno Migratório na Região Sul, feito pela Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL, 1975, p. 67-70), até 1970, sobressaíram dois fatos nítidos: o Rio Grande do Sul como um Estado expulsor de população e o Paraná como um Estado receptor. Santa Catarina, por sua vez, expelia e recebia populações. O Paraná foi o Estado receptor por excelência. (GREGORY, 2002, p. 56 e 57)

Os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul tinham em suas populações descendentes de imigrantes italianos e alemães. É interessante ressaltar que Lepschy e Lepschy (1981) explicam que

quando os italianos vieram para o Brasil, ainda não existia na Itália uma unificação linguística. Sendo assim, cada grupo de imigrantes falava uma língua diferente e, ao chegarem ao Brasil, juntou-se com a língua de pessoas que já habitavam no país, desenvolvendo outras línguas, por exemplo o talian. Miazzi (2011) diz que o talian se desenvolveu no Rio Grande do Sul e depois veio para a região oeste.

Após a década de 60, Gregory (2002) explica que a região oeste se fortaleceu como forte produtor agrícola. O autor explica que muitos descendentes de imigrantes, que no início tinham dificuldades financeiras, se desenvolveram, cresceram e hoje existem muitas grandes empresas produtoras que exportam para o Brasil e para o mundo. Todo esse contexto histórico e cultural criou uma identidade deste indivíduo que foi “reconstruído e readaptado pelos euro-brasileiros desde o começo das suas migrações no século passado” (GREGORY, 2002, p. 210).

Para Piaia (2013), Cascavel é muito diferente hoje, porém, as heranças do período colonial permaneceram, por exemplo, as atividades agropecuárias, hábitos, costumes do dia a dia que tentam resgatar e manter as memórias dos antepassados. Existem atividades na região que valorizam essa memória e identidade: festas típicas, cursos de língua, nomes de praças, etc.

É importante manter estas memórias, visto que Myers (2014) enfatiza que é por meio delas que construímos quem somos, as memórias são a nossa vida. Para Wehling (2003) a memória dos grupos é o sinal da sua cultura e a sua finalidade é constituir a própria identidade.

Eagleton (2000) explica que existem várias concepções de cultura. Mas a palavra *colere*, por sua vez, originou-se do latim *cultus*, como termo culto religioso, com o significado de divino e transcendente. Esse significado pode ser associado ao termo cultura, nos tem-

pos atuais, na medida em que se pode falar nas verdades culturais – sejam as artes ou tradições dos povos, como sagradas, dignas de proteção e reverência.

No âmbito educacional, Padilha (2004) explica que a cultura representa, primeiramente, a busca por compreender a natureza humana e também a atualização histórico-cultural, compreendendo como o ser humano se constrói em sua historicidade. O autor enfatiza que é impossível pensar em educação sem relacioná-la com cultura e política. Para ele, a educação possibilita o encontro entre as pessoas e com outras culturas, sendo a cultura uma forma de troca, transmissão e comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiências e práticas entre educadores e educandos e construção da sua própria identidade.

A identidade tem sido estudada dentro do ensino de LE e Penna (1988) afirma que quando ocorrem as migrações, a identidade das pessoas é afetada. Isto ocorre porque é um processo de reconstrução de referenciais que o indivíduo teve a vida toda. Para o autor, não ocorre necessariamente a perda da identidade, porque a identidade não é algo fixo e que não muda, mas é algo construído por meio de experiências.

Com relação à identidade linguística, Moita Lopes (2002) diz que ela se desenvolve na interação entre as pessoas. Para Rajagopalan (1998) a língua está em constante evolução e a identidade de um sujeito é construída na língua e por meio dela.

E para Hall (2006) uma identidade é definida historicamente. O mesmo autor comenta que no mundo contemporâneo as identidades estão em constantes mudanças.

O momento em que vivemos, de acordo com Santos (2000) é o período pós-moderno. Para o autor, o indivíduo pós-moderno é narcis-

sista, não possui projetos de vida, vazio interiormente e quer aproveitar o momento, é permissivo, prefere o simulacro. Tudo é descartável e conceitos como Deus, religião, verdade, não são atrativos.

Desta forma, a identidade do aluno pós-moderno está em construção e o próprio processo de ensino e aprendizagem de LE se torna, o que Rajagopalan (2003) chama de redefinição da identidade. O autor define a sala de aula como uma arena, em que estão presentes conflitos de identidade.

Ao mesmo tempo, para Kumaravadivelu (2008) a globalização e o mundo moderno possibilitam que as pessoas desenvolvam uma consciência sobre a visão do outro e tomem uma posição mais firme para entender a sua herança linguística e cultural e sua identidade. Este autor defende que para o momento de ensino de LE é necessário que sejam deixados de lado os métodos de ensino conhecidos e que se desenvolva uma nova forma de ensinar, que de fato atenda as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Após o desenvolvimento de diferentes abordagens e métodos, surgiu a Era pós-método (RICHARD, RODGERS, 2001; BROWN, 2002). Kumaravadivelu (2003, 2008) apresenta os pressupostos da teoria que nomeou de “pós-método”.

Numa época em que predomina o prefixo “pós” (pós graduação, pós-modernidade, pós-humano) seria de se esperar que esse prefixo chegasse também ao ensino de línguas, o que realmente aconteceu com a cunhagem do termo “pós-método”, proposto e desenvolvido por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b) (LEFFA, 2016, p. 40).

Por isto, a proposta de Kumaravadivelu (2008) é a de uma pedagogia pós-método. Oliveira (2014) enfatiza que o termo pós não significa apenas *depois de*:

O termo pós problematiza um estado de coisas existentes que é decorrente daquilo que é expresso pelo termo que segue o hífen. Por exemplo, pós-modernidade nos remete, grosso modo, a uma gama complexa de fenômenos sociais e culturais, estreitamente vinculados à modernidade. Como pós-método, nos remete a uma gama complexa de fenômenos estreitamente vinculados ao conceito de método. (OLIVEIRA, 2014, p. 200)

Kumaravadivelu (2008) critica os métodos de ensino de LE desenvolvidos até o momento e enfatiza que para uma aprendizagem profícua existe a roda pedagógica: no centro estariam os parâmetros, ao redor as macroestratégias e as microestratégias. Para que o ensino “ande”, todas estas partes devem estar funcionando. Em seu livro o autor declara “morte” aos métodos, visto que estes têm uma série de problemas. Porém, Kumaravadivelu (2008) aproveita o conceito de morte aos métodos de Allwright (1991), no artigo *The death of the method*.

Because learning and teaching needs, wants, and situations are unpredictably numerous, no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide context-specific solutions that practicing teachers badly need in order to tackle the challenges they confront every day of their professional lives (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 165).⁴²

Brown (2002) explica que foram muitos anos de pesquisa para chegar à conclusão que os métodos sozinhos não funcionam e afir-

⁴² Porque necessidades de ensino e aprendizagem, desejos, e situações são imprevisivelmente numerosas, nenhum método idealizado pode visualizar e antecipar todas as variáveis para fornecer soluções para um contexto específico que professores no exercício da profissão realmente precisam para enfrentar os desafios que confrontam todos os dias em suas vidas profissionais. (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 165 - tradução livre).

ma que os métodos não podem mais serem considerados um marco dentro do ensino de línguas. Este autor justifica apresentando algumas problematizações. Para o autor, o método generaliza excessivamente a aplicação prática, são mais eficientes no início de um curso, não podem ser testados por meio de práticas empíricas pois, cada situação de ensino e aprendizagem é diferente. Com a mesma ideia, *Richards and Rodgers* (2001) afirmam que poucos métodos para ensino de outra língua foram testados de forma empírica.

Oliveira (2014, p. 95) afirma que “realmente, até hoje, nenhum método resolveu, de maneira inquestionável, os problemas do ensino de língua estrangeira” e por isso os métodos propostos, até o momento, não passam credibilidade.

É importante notar que, muitos autores como Richards e Rodgers (2001), Brown (2002) e outros falaram sobre o problema dos métodos e sinalizaram a necessidade de uma base teórica após todos os métodos conhecidos, porém, quem uniu as teorias, sistematizou-as, organizou-as de forma que pudessem ser utilizadas na prática da sala de aula e, por fim, deu um nome a todo esse arcabouço teórico-prático foi Kumaravadivelu em sua obra de 2003 e depois complementando em 2008.

Seguindo esta mesma linha, Kumaravadivelu (2008) explica o seu pós-método, começando pelos parâmetros, que são: particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade envolve compreender o contexto em que professores e alunos estão inseridos e de acordo com esta realidade, linguística, política e sociocultural, as aulas são elaboradas de forma a tentar encontrar soluções que façam sentido para aquele espaço.

Com relação à praticidade, Kumaravadivelu (2008) explica que é importante que não apenas teóricos desenvolvam pesquisas

e sugiram métodos para professores. Os professores também devem elaborar teorias de acordo com sua experiência, e com isto podem desenvolver habilidades, conhecimentos e autonomia e não apenas aceitar o que lhes é imposto.

A possibilidade explora a relação do ensino estar ligado ao poder e domínio social. Kumaravadivelu (2008) utiliza as teorias de Paulo Freire para apresentar este parâmetro. Neste sentido, é importante trabalhar reflexões críticas sobre a linguagem para que os alunos pensem sobre a realidade em que estão inseridos e questionem as relações de poder entre a LE e a língua materna. Assim, a aprendizagem de LE deve ser participatória e um instrumento de transformação social.

As macroestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (2003) são a parte teórica do que é necessário abordar em cada aspecto do ensino e aprendizagem de uma LE. As macroestratégias são materializadas nas microestratégias, que são as atividades utilizadas em sala de aula.

As macroestratégias de Kumaravadivelu (2003) são: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, 2) minimizar desencontros perceptuais, 3) facilitar interação negociada, 4) promover autonomia na aprendizagem, 5) estimular a consciência linguística, 6) ativar a intuição heurística, 7) contextualizar insumo linguístico, 8) integrar habilidades linguísticas, 9) assegurar relevância social, 10) aumentar a consciência cultural.

Oliveira (2014) faz uma crítica dizendo que as macroestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (2003) não se diferem de métodos e abordagens que existiam anteriormente, por exemplo na abordagem humanista e abordagem comunicativa. Porém, afirma

que, o conceito de pós-método aponta para uma a ideia de que é necessária uma nova visão sobre o ensino de Língua Estrangeiras.

Das dez macroestratégias de Kumaravadivelu (2003) foram selecionadas duas para elaborar as atividades para o ensino do italiano como LE: “assegurar relevância social e aumentar a consciência cultural”, com o objetivo de trabalhar com a memória e identidade dos alunos.

Para Kumaravadivelu (2008), a fim de assegurar a relevância social, deve ser considerado no ensino: o status do inglês como língua global, o papel da Língua Materna no processo de ensino e aprendizagem do inglês e o uso apropriado de material didático. O autor trabalha com o inglês, porém, muitas das concepções podem ser aplicadas para o ensino de LE. Por exemplo, trabalhar com os alunos a escolha do italiano em detrimento do inglês, abordar as variações de sotaque, variações da língua, e a presença de dialetos em toda Itália.

Outra proposta diferenciada que Kumaravadivelu (2008) traz é não passar a ideia de que a utilização da Língua Materna é ruim. Esta é uma visão, por exemplo, no método direto, que a Língua Materna era proibida. Para o autor, a Língua que os alunos falam em suas comunidades deve ser utilizada como apoio. Sobre o material didático, o autor diz que ao fazer a escolha de utilizá-lo é importante considerar a ideologia que ele carrega e mostrar isto para os alunos.

Para o autor é importante que o professor considere o conhecimento que o aluno leva para sala de aula, pois estes também são informantes culturais. Aumentar a consciência cultural é trabalhar não apenas o que está nos livros didáticos, mas é refletir de maneira crítica sobre a própria realidade, a partir da compreensão da cultura do outro e desta forma ampliar a perspectiva sobre si mesmo.

A partir destas considerações, foram analisados dois livros didáticos: *Magari!* e *Nuovo Progetto 2*, com o objetivo de verificar se as atividades apresentam as macroestratégias: “aumentar a consciência cultural” e “assegurar a relevância social”.

ANÁLISE DAS MACROESTRATÉGIAS E PROPOSTA DE MICROESTRATÉGIAS

O livro *Magari!* (2008) foi escrito por Alessandro De Giuli, Carlo Guastalla e C. M. Naddeo. Na introdução é explicado que é um material de nível intermediário e avançado, níveis B1, B2 e C1. A abordagem que o livro diz apresentar é a textual, com análise de gêneros textuais e também abordagem lexical contextualizada. O livro tem 21 unidades divididas em unidades temáticas: geografia, sociedades, arte, língua e história. Para a dissertação foram analisadas as 7 primeiras unidades que correspondem ao nível B1.

Foram selecionadas algumas atividades em que são trabalhados a identidade, a memória, dentro da macroestratégia “aumentar a consciência cultural” e “assegurar a relevância social”. Todavia, são poucos os exercícios que trabalham especificamente os tópicos.

As atividades que trabalham de forma explícita estão nas unidades 3 e 4. Na unidade três o tema é imigração e na unidade quatro, política. O tema geral da unidade três é sociedade e o título é *Emigrazione e Immigrazione*, da unidade quatro é história e o título é *Tangentopoli*.

As atividades que abordam a questão da memória e identidade envolvem uma linha do tempo da imigração italiana e recontam a história dos avós imigrantes. Por exemplo, no exercício cinco, nas

páginas 32 e 33, os alunos precisam completar uma linha do tempo com a cronologia da emigração italiana. No exercício seis, é preciso escrever uma história dos avós.

Kumaravadivelu (2003) enfatiza que as vivências que os participantes trazem para o espaço escolar ocorrem antes da sala de aula, estão no passado, na história de vida de cada pessoa e estas experiências podem afetar como o aluno aprende.

Com relação à unidade 4, um dos exercícios que mais se aproxima de trabalhar com a memória e a identidade pede que os alunos dramatizem fatos que aconteceram na Itália em 1992, porém, é possível que os alunos não saibam ou lembrem apenas o que aconteceu no Brasil.

O segundo material analisado foi o *Nuovo Progetto 2* (2009). O próprio livro informa que o nível do material é B1 e B2, porém, no material não existe essa divisão. Foi levado em consideração que possivelmente as primeiras seis unidades são para o nível B1. O livro apresenta várias atividades de role-play com objetivo de enfatizar a oralidade, segundo os próprios autores.

Na unidade 1 é abordado o tema de provas e estudos em geral. Algumas atividades específicas que trabalham a questão da memória e identidade são relacionadas à memória de um momento na escola que foi significativo e para os alunos conversarem sobre as diferenças das universidades italianas e do país de origem. Por exemplo, o exercício 3, da página 17, solicita que os alunos conversem sobre o período da escola e como foram suas experiências.

Outros exercícios na unidade 3, por exemplo, exercícios 1, 4 e 5 pedem que os alunos pensem sobre a realidade de seu país de origem comparando com a Itália e também descrevam o seu país para um amigo estrangeiro.

A unidade 4 apresenta exercícios interessantes para os alunos pensarem sobre as suas memórias e cultura. É um exercício que começa com a proposta de conversa relacionada ao ditado popular: “um povo que não se lembra de sua história não tem futuro”. Os outros exercícios a seguir, são questões abertas que pedem que os alunos conversem sobre o período histórico mais importante do seu país e qual acontecimento lhes chama a atenção.

Estes foram os exercícios que abordaram diretamente questões de memória e identidade. Os dois livros não são materiais feitos para alunos brasileiros, então é possível notar que não envolvem a realidade específica dos alunos, o que é fundamental para o pós-método. Entretanto, Kumaravadivelu (2003) alertou esta relação do material didático, que traz suas ideologias, pontos de vista e desconhece a realidade e o contexto em que o aluno está inserido, junto com a sua história de vida.

Assim, para a dissertação de mestrado foi desenvolvido um material com o objetivo de trabalhar microestratégias para o desenvolvimento das macroestratégias “aumentar a consciência cultural” e “assegurar a relevância social” dentro dos tópicos de memória e identidade. O nível foi B1 e a teoria base foi o pós-método. Seria um material complementar que o professor poderia utilizar junto com o livro didático. O material foi dividido em parte A e parte B: na parte A são atividades referentes à imigração e na parte B, sobre a imigração e a língua. Para este trabalho foram selecionadas algumas atividades para demonstrar esta relação.

A proposta de exercício a seguir é que os alunos conversem sobre seus conhecimentos prévios sobre a imigração. Para ativar sua memória, até sua identidade, visto que muitos alunos decidem estudar a língua italiana por terem antepassados que imigraram para o Brasil.

Figura 6 – Exercício 1

Conosciamoci!

Parte A – Il mond dell’immigrazione

1) Parla in un gruppo di due o tre persone sull’immigrazione rispondendo le domande sotto. In seguito, presentate la vostra opinione alla classe:

- a) Cosa sai sull’immigrazione italiana in Brasile? E sull’immigrazione italiana a Cascavel?
 - b) Hai un parente, conoscente che è immigrato dall’Italia al Brasile? Ed a Cascavel? Hai già sentito la loro storia? Raccontaci.
 - c) Come è la situazione dell’immigrazione e emigrazione nella tua città?
- Scrivi le tue idee sotto:

Fonte: Oliveira (2013, p.130).

O próximo exercício é sobre novelas. Após uma contextualização sobre os gostos dos alunos com relação a telenovelas, seria sugerida a leitura de um texto sobre como os italianos veem as telenovelas brasileiras. E depois de mais pesquisas e leituras, seguiria o seguinte exercício:

Figura 7 – Exercício 7

7) Guarda il video dal primo episodio della telenovela “Terra Nostra”, in italiano. In seguito, date al gruppo la vostra opinione e anche se avete visto la telenovela o no. Dopo la discussione, guarda il video in portoghese e

completa la tabella. Guardalo quante volte pensi che ci sia bisogno.

Trova:

ESPRESSIONI IN ITALIANO	ESPRESSIONI ITALIANIZZATE	ESPRESSIONI IN PORTOGHESE

8) Como il video della telenova “Terra Nostra” presenta l’immigrazione? Leggi il testo sotto sull’immigrazione, tratto dal website “<http://www.emigrati.it/Emigrazione/Emibrasil.asp>”, e mettilo in ordine.

Fonte: Oliveira (2013, p.135).

Nesta atividade, os alunos utilizam seus conhecimentos para identificar as expressões que são em italiano, as que parecem italianas e as expressões em português de um trecho da novela. Hoje, após a explosão das redes sociais e redes de *streaming*, esta atividade não faria tanto sentido, ou poderia ser aplicada de uma outra forma, visto que, as novelas são um produto menos consumido.

Um texto interessante para se trabalhar seria algum cartaz de propaganda com a chamada para os italianos migrarem para o Brasil. Existem alguns disponíveis na internet.

Figura 8 – Exercício 11

11) Perché gli italiani sono venuti in Brasile? Parla con gruppi di due o tre persone e condividete le vostre opi-

nioni con la classe. In seguito, leggi il testo e rispondi le domande.

... In América

Terre in Brasile per gli italiani.

Navi in partenza tutte le settimane dal Porto di Genova.

Venite a costruire i vostri sogni con la famiglia.

Un paese di opportunità. Clima tropical, vito in abbondanza. Ricchezze minerali. In Brasile potete avere il vostro castello. Il governo da terre ed utensili a tutti.

Site: <http://salvagottardo.blogspot.com.br/2013/01/generalidades.html>

Fonte: Oliveira (2013, p.140)

Alguns exercícios para se trabalhar com o talian foram propostos, visto que na região muitos descendentes de imigrantes vão aprender a Língua italiana e ficam surpresos ao descobrirem que a língua que ouviram ou aprenderam em casa com os avós italianos não é o italiano que aprendem em sala de aula, e sim o talian.

Figura 9 – Exercício 14

14) Talian o Italiano? Sottolinea le parole che sono scritte in italiano e fai un cerchio in torno alle parole in Talian.

**pan – piase – mangiare – formaio –
magnar – piace – gavemo – formag-
gio – siamo - pane**

Riscrivi le parole sopra nella tabella, organizzandole lato a lato in italiano ed il suo corrispondente in talian.

	ITALIANO	TALIAN
1		
2		
3		
4		
5		

Fonte: Oliveira (2013, p.145).

Estas atividades são uma amostra das atividades que estão na dissertação de mestrado e o objetivo é ser um ponto de partida para que professores de língua italiana saibam como inserir em suas aulas o contexto do aluno da região de Cascavel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa de mestrado foi possível perceber que o pós-método apresenta uma proposta de ensinar a LE que valoriza o contexto em que o aluno está inserido. Para alunos da região de Cascavel, é importante considerar a memória e identidade que levam para a sala de aula, visto que, grande parte decide estudar o italiano por serem descendentes de imigrantes.

Existem materiais didáticos para o ensino de italiano como LE. Neste trabalho foram analisados os livros *Magari!* (2008) e o livro *Nuovo Progetto 2* (2009). No primeiro, pode-se afirmar que não existem muitas perguntas de interpretação e apenas uma unidade,

sobre imigração, contém conteúdo para trabalhar a memória e a identidade dos alunos.

No livro *Nuovo Progetto 2* (2009) existem mais atividades de interpretação para os alunos contarem as suas experiências de vida. Muitas atividades são destinadas a trabalhar com a memória e identidade do aluno, principalmente no final de cada unidade.

Para Kumaravadivelu (2003) não é um problema usar um livro didático, porém, o docente precisa entender que este material traz sua ideologia e muitas vezes não aborda a realidade do aluno. Por isto, ele propõe que sejam utilizadas as macroestratégias de ensino, que neste trabalho foram: “aumentar a consciência cultural” e “assegurar relevância social”. As atividades que foram propostas na dissertação tiveram o objetivo de serem atividades complementares para professores que trabalham na região de Cascavel conseguirem incluir a realidade de seus discentes nas suas aulas.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick. **The death of the method**. Lancaster: The University of Lancaster, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid Modernity**. Malden: Blackwell Publishers, 2000.

BROWN, Douglas Henry. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, Jack Croft; RENANDYA, Willy A. (org.). **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CASTANHO, Sérgio. Memória, Presente e Futuro. In: LOMBAR-
DI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos;
MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (org). **História, memória e
educação**. Campinas: Alínea, 2011.

EAGLETON, Terry. **The idea of culture**. Victoria: Blackwell,
2000.

GIULI, Alessandro de; GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro
Massimo. **Magari! Corso di Lingua e Cultura Italiana**.
Firenze: Alma, 2008.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e os espaço co-
lonial**. Migrações no Oeste do Paraná (1940-1970). Cascavel:
Edunioeste, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.
Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTI-
CA. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/
pr/cascavel.html](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/cascavel.html). Acesso em: 06 abr. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond Methods: microstrategies
for language teaching**. New Haven: Yale Language Series, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language tea-
ching: from method to post method**. 3. ed. New Jersey: Taylor &
Francis e-Library, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernar-
do Leitão. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

LEPSCHY, Laura; LEPSCHY, Giulio. **La Lingua Italiana:**
Storia, varietà dell'uso, grammatica. Milão: Nuova Edizione, Bom-
piani, 1993.

MARIN, Telis; MAGNELLI, Sandro. **Nuovo Progetto Italiano** 2. 4. ed. Roma: Edilingua, 2009.

MIAZZO, Giorgia. Afinal, o que é o “Talian”? **Revista Italiano UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 33-45, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/212>. Acesso em: 06 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/cascavel.html>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Nayra de Paiva. **Memória e identidade: ensino de Italiano como LE na era pós-método**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua e Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PIAIA, Vander. **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel**. Cascavel: Edunioeste, 2013.

POLLACK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1992.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon**. Bingley, Reino Unido, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do Atlântico**. Tradução: Mariarosaria Fabris. São Paulo: Nobel, 1988.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.



O *homo ludens* e o
processo de ensino-
aprendizagem na
terceira idade: uma
reflexão sobre o Proliti

ALESSANDRA CAMILA SANTI GUARDA



**ALESSANDRA CAMILA
SANTI GUARDA**

Alessandra é graduada em Letras Português/Italiano e mestre doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Com experiência também em ensino de língua italiana para crianças e para a terceira idade, há anos atua como professora de projetos na Unioeste e, desde 2020, trabalha majoritariamente com aulas particulares e em grupos em ambiente digital. É professora da Casa Cultural Itália e do Programa de Ensino de Línguas da Unioeste. Desde o mestrado atua como pesquisadora bolsista da Capes nas áreas de Literatura Italiana e Literatura Comparada, com foco na obra do escritor Italo Calvino.

O *homo ludens* e o processo de ensino-aprendizagem na terceira idade: uma reflexão sobre o Proliti

Pensando na necessidade de inclusão em projetos que priorizem a potencialidade e a renovação por meio do conhecimento e, sobretudo, na integração comunidade-universidade, é que o Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), da Unioeste, foi criado em Cascavel em 2014.

O projeto visa reconhecer no idoso um cidadão atuante, que deseja melhorar sua capacidade cognitiva e cognoscitiva, relacionando-se e interagindo com outros. Como tal, a universidade possui, nesse processo, uma importante função, a de fornecer subsídios que possam suprir essas demandas. Pensando nisso, o projeto é direcionado aos descendentes de italianos que desejam resgatar suas raízes culturais e linguísticas e aos demais membros da comunidade que possuam interesse na cultura italiana e que desejam aprender uma nova língua.

Em 2014, o projeto começou com uma turma de cerca de quinze alunos, que se manteve por quatro anos. Uma nova turma se iniciou em 2017, com quantidade similar de alunos, dos quais uma parte se mantém até hoje, ainda que com o tempo novos alu-

nos tenham entrado e, com a pandemia, a turma tenha diminuído consideravelmente.

As mudanças recentes mais frequentes têm sido no âmbito do corpo docente. Beloni (2021), ao analisar o panorama do ensino de língua italiana em Cascavel, abarca também o Proliti e menciona que as aulas são ministradas por egressos do curso de Letras Português/Italiano e por estudantes da mesma habilitação, “com o intuito de possibilitar a expansão da prática de sala de aula de LI para os acadêmicos e recém-formados” (BELONI, 2021, p. 104). Em se tratando de um projeto de extensão que, como muitos outros, conta com a colaboração voluntária dos professores envolvidos, essa equipe teve diversas alterações com os anos.

Ao longo do tempo, o Proliti também experimentou diversos formatos, variando pelo tamanho da equipe. Inicialmente, uma professora ministrava aulas de quatro horas toda semana, recebendo ainda apoio de um acadêmico do curso de Letras. Mais tarde, com a saída desta, muda também a coordenação e a professora Wânia Beloni assume o projeto. Entra outra dupla de acadêmicos e as aulas passam a ter duração de duas horas, uma vez que o período de quatro horas estava se mostrando cansativo. O projeto permanece nessa configuração por mais dois anos, um dos professores sai e dá lugar a outro acadêmico e, quando a equipe aumenta para quatro voluntários, os professores passam a ministrar as aulas alternadamente em duplas, esquema que se mantém até o ano de 2021.

Em 2021, já há certo tempo sob a coordenação do professor Antonio Marcio Ataíde, em virtude da pandemia se faz necessário repensar novamente a estrutura do projeto e as aulas passam a ser ministradas em modalidade online síncrona com duração de uma hora e alternando quinzenalmente os professores. Tal formato não

se dá sem dificuldades, uma vez que há dificuldade de adaptação por parte dos alunos às novas tecnologias, mas o projeto se mantém e a turma finaliza o ano letivo. Esse grupo de alunos se mantém ainda no ano de 2022 – ainda que com alguma evasão – mas há mudança na equipe docente, restando apenas uma professora, e, por dificuldades em encontrar novos voluntários para o projeto, as aulas passam a ser quinzenais, agora presenciais, na Uniãoeste.

No momento em que este texto estava sendo produzido, o projeto passava novamente por mudanças, com a adição de novas colaboradoras e o início de uma parceria com o programa de assistência social do município de Cascavel: FeliCidade do Idoso. Tendo apresentado esse cenário do que tem sido o projeto desde 2014, passaremos a olhar agora para como as aulas têm funcionado e sob quais perspectivas temos trabalhado considerando as especificidades do aluno idoso.

ENSINO E LUDICIDADE NA TERCEIRA IDADE

Nas aulas do ProIiti sempre foram utilizados diversos materiais didáticos adaptados e/ou produzidos pelos colaboradores pensando justamente na dinamização do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto em que o corpo discente é de idosos. Embora tenhamos já utilizado como percurso base o livro didático **Espresso 1** (ZIGLIO; RIZZO, 2001), normalmente são coletados também materiais autênticos como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, há vários percursos didáticos que podem ser propostos para os estudantes adultos, assim como para aqueles da terceira idade, dependendo do nível linguístico e das necessidades do grupo.

Enquanto nos dois primeiros anos se deve primar pela compreensão oral, observando alguns aspectos tais como pedir algumas informações e cumprimentar, na turma mais avançadas há a necessidade de se utilizar mais materiais autênticos, tais como textos de jornais, publicidades escritas e televisivas, assim como seqüência de filmes em italiano, os quais contribuem para ajudar na compreensão do *input*.

Nesse sentido, pensando que o mundo imagético é muito mais presente no nosso cotidiano é que se propõe um trabalho com materiais audiovisuais em sala de aula. Luise e Serragiotto (2003) explicam:

A partir de estudos efetuados conclui-se que 83% das sensações chegam ao cérebro por meio da visão, enquanto que 17% dos outros sentidos, portanto, o uso de imagens combinadas ao sonoro podem ter um impacto dominante para a aquisição (LUISE; SERRAGIOTTO, 2003, p. 14, tradução nossa⁴³).

Isso corrobora a ideia de que aulas tradicionais presas a folhas de exercícios escrito, focadas em memorização de tabelas gramaticais, conjugação verbal e afins, ainda que mais próximas da zona de conforto de muitos alunos, são insuficientes para uma experiência significativa de aprendizagem.

Atualmente é reconhecida a importância de se exercitar o cérebro na terceira idade, para que atividades cognitivas como a memória, a concentração, a atenção e os comportamentos sociais, não sejam prejudicados. Nesse sentido, são várias as vantagens cognitivas gerais quando se aprende uma língua estrangeira. Além dos fatores

43 “*Da studi effettuati risulta che l’83% delle sensazioni arrivano al cervello dalla vista, mentre il 17% da altri sensi, quindi l’uso delle immagini abbinate al sonoro possono avere un impatto dominante sull’acquisizione.*”

biológicos, há outros relevantes, como aqueles metacognitivos, como o tempo disponível para estudar, assim como alguns hábitos de estudos herdados pela tradição e a questão da afetividade com a língua estrangeira.

No documento italiano *Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico* (ITALIA, 2007) - citado também no capítulo da autora Wânia Beloni “Conversação em italiano: dez anos de prática e de (re)construção identitária” - é frisado como a afetividade em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira na terceira idade é algo presente, assim como a motivação familiar à qual podemos acrescentar, também, a questão afetiva em relação aos antepassados, uma vez que muitos estudantes de italiano que estão na terceira idade frequentam o curso pelo fato de serem propriamente descendentes de italianos. Aliada a essa questão, notamos também a necessidade de convivência com pessoas da mesma faixa etária. Pudemos observar ao longo das aulas que os alunos têm uma motivação principalmente emocional para aprender o idioma (sua descendência e as memórias familiares), e, para além disso, sentem-se realizados em estar efetivamente aprendendo e tendo momentos de convivência agradáveis em um grupo que compartilha os mesmos interesses.

Podemos concluir, com base nisso, que o Proliti tem contribuído positivamente em sua qualidade de vida. Dificilmente poderíamos atingir esse objetivo se a ludicidade não fosse o fator primordial a ser considerado na preparação das aulas. Observemos então de que forma o aspecto lúdico do ensino pode ser diretamente responsável por esse resultado.

Em artigo apresentado à 19ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, Guarda, Roani e Beloni (2017) discutem o ensino de italiano para crianças, que muito tem em comum com o ensino de

italiano para idosos, e salientam que, para Caon e Rutka (s/d), as palavras-chave do aprendizado significativo se resumem ao caráter global do aprendizado, assim como ao construtivo e ao holístico.

Assim funciona também o jogo, principal componente da didática lúdica, pois ele é uma experiência global na qual estão envolvidos diversos fatores como o afetivo, o social, o motor e psicomotor, o cognitivo, o emotivo, o cultural e transcultural (ou seja, a necessidade das regras e do respeito entre si) (CAON; RUTKA, s/d). O divertimento e o prazer representam o caráter afetivo; a formação de times e grupos e o respeito às regras, o social; o caráter motor e psicomotor se vê representado pelo movimento, pela coordenação e pelo equilíbrio necessários para o desenvolvimento do jogo; a aprendizagem das regras e a elaboração de estratégias remetem ao aspecto cognitivo; o aspecto emotivo é composto da tensão, do desafio que o jogo apresenta; já os aspectos culturais e transculturais são representados, respectivamente, pelo modo de relacionar-se e pela necessidade das regras e do respeito.

O jogo pode ser entendido, dessa forma, como uma experiência complexa e integradora. Para Caon e Rutka (s/d), ele assim o é por permitir ao sujeito uma ativação global e um protagonismo, por fazer com que ele aprenda na prática, de modo constante e natural.

Para Winnicott, “é jogando, e somente jogando, que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e de utilizar toda a sua personalidade” (WINNICOTT apud CAON; RUTKA, s/d, p. 7, tradução nossa)⁴⁴. Se ao responder exercícios escritos de modo tradicional em materiais impressos os alunos podem simplesmente executar em silêncio o que lhe foi pedido, por exemplo, em um jogo em

44 “è giocando, e solamente giocando, che l'individuo, bambino o adulto, è capace di essere creativo e di utilizzare tutta la sua personalità.”

equipes ele precisa desenvolver estratégias e trabalhar em conjunto, o que resulta em um aprendizado muito mais integrador e completo.

Tratando do jogo, Caon e Rutka (s/d) destacam dois conceitos opostos: atividade lúdica, ou jogo livre, e atividade ludiforme, ou jogo didático. Os autores postulam que a atividade lúdica possui quatro características essenciais:

a) é desafiante: prevê um envolvimento psico-físico, cognitivo e afetivo, b) é contínua: acompanha constantemente a vida da criança e continua a ter um papel na vida do adulto, c) é progressiva: não é estática, se renova, é fator de crescimento cognitivo, relacional, afetivo, amplia os conhecimentos e as competências, d) não é funcional: é autotélica, isto é, tem função em si mesma (CAON;RUTKA, s/d, p. 5, tradução nossa).⁴⁵

O que diferencia a atividade lúdica da ludiforme é que, ainda que essa última contenha tanto a característica de desafio quanto as de continuidade e progressividade, o objetivo do jogo não está em si mesmo, não é simplesmente vencer o jogo, mas aprender o idioma. Dessa forma, atividades ludiformes são, conforme Staccioli (1998), citado por Caon e Rutka (s/d), construídas intencionalmente para dar uma forma divertida e prazerosa a determinados aprendizados. Nesse sentido,

[...] o jogo possui enormes potencialidades educativas que facilitam seja o aprendizado seja a socialização. É necessário desenvolver em cada pessoa a capacidade lúdica que consiste no envolver-se e no ser criativos com a experiên-

⁴⁵ “a) è impegnativa: prevede un coinvolgimento psico-fisico, cognitivo e affettivo, b) è continuativa: accompagna costantemente la vita del bambino e continua ad avere un ruolo nella vita dell’adulto, c) è progressiva: non è statica, si rinnova, è fattore di crescita cognitiva, relazionale, affettiva, amplia le conoscenze e le competenze, d) non è funzionale: è autotelica, cioè ha scopo in se stessa.”

cia e com a vida. O jogo, de fato, acende o entusiasmo, captura o interesse, desencadeia o envolvimento, favorece as habilidades sociais, acrescenta a expressão de si mesmo, estimula o aprendizado, reativa afetos, emoções, pensamentos. Valorizando a dimensão lúdica se evita de orientar a escola somente no plano cognitivo sob perda das outras dimensões formativas, como a afetiva, interpessoal, corporal, manual (POLITO, 2000, p. 333 apud CAON;RUTKA, s/d, p. 5, tradução nossa).⁴⁶

Podemos afirmar, então, que o jogo e a ludicidade são aspectos inerentes ao humano, essenciais para seu desenvolvimento. Nesse viés, Huizinga (2000) propõe o conceito de *Homo ludens* em analogia ao de *Homo sapiens*: se este é o ser que raciocina, aquele é o ser que brinca.

Foltran e Oliveira (2020), discutindo a ludicidade na vida do idoso, entendem que as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes no cotidiano como recursos importantes para valorizar indivíduos dessa faixa etária, isso porque contribuem para sua autoestima e qualidade de vida. As autoras retomam Almeida (2000) em sua reflexão de que

[...] o lúdico está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial, ele é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem, no adulto e no idoso, aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, contribuindo para a elaboração constante do pensamento individual

46 “*il gioco possiede delle enormi potenzialità educative che facilitano sia l'apprendimento sia la socializzazione. Bisogna sviluppare in ogni persona la capacità ludica che consiste nel coinvolgersi e nell'essere creativi con l'esperienza e con la vita. Il gioco, infatti, accende l'entusiasmo, fa scaturire l'interesse, innesca il coinvolgimento, favorisce le abilità sociali, accresce l'espressione di sé, stimola l'apprendimento, riattiva affetti, emozioni, pensieri. Valorizzando la dimensione ludica nell'apprendimento si evita di orientare la scuola solo sul piano cognitivo a scapito delle altre dimensioni formative, come quella affettiva, interpersonale, corporea, manuale*”.

em permutações com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 2020 apud FOLTRAN; OLIVEIRA, 2020, p. 31).

É interessante notar que Almeida menciona a concepção ingênua do lúdico como diversão superficial porque, ainda que no contexto educacional ele seja um aspecto amplamente valorizado atualmente, ainda pode haver resistência por parte de alunos adultos à sua utilização em sala de aula, justamente devido a essa concepção e, muito provavelmente, a sentir vergonha em decorrência disso. Entretanto, nossos anos de trabalho com o Proliti corroboram a percepção de que a terceira idade está propensa para o brincar, e que jogos são sempre bem-vindos no ambiente do projeto.

É evidente que não se trata, como colocam Foltran e Oliveira (2020), de uma atividade exclusiva da infância, ainda que, seja por fatores religiosos ou de mudanças socioeconômicas ao longo da história humana, essa se tornou a concepção vigente. As autoras ainda apontam para mudanças sociais relacionadas a isso no que tange à própria valorização do idoso, pois,

Os adultos não possuem mais tempo para o brincar, as condições financeiras da maioria da população não proporcionam condições para o lazer. Os idosos, em muitos casos, foram ignorados, e a cultura do brincar da sua infância esquecida (FOLTRAN; OLIVEIRA, 2020, p. 34).

O que se vê, então, é um paradoxo entre a desvalorização do idoso e o crescente aumento da representatividade dessa faixa etária na população com o prolongamento de nossa expectativa de vida. Nesse viés, Foltran e Oliveira (2020) apontam para o alerta de Fenalti e Schwartz (2003) sobre a necessidade de “criar espaços que promovam atividades lúdicas, recreativas, educacionais para o idoso,

que tenham como objetivo ajudar o idoso a entender a sua nova condição, seus direitos e o seu espaço social” (FENALTI; SCHWARTZ, 2003 apud FOLTRAN; OLIVEIRA, 2020, p. 37), de modo a desmitificar a lógica de produção de nossa sociedade que relega o idoso à margem por não mais fazer parte dessa dinâmica.

O brincar se situa, no parecer de Foltran e Oliveira, como uma possibilidade de ver e viver o envelhecimento de forma ativa, participativa e integrada ao meio social no qual o idoso está inserido. As autoras retomam ainda Winnicott (1975), Pellegrini (2003) e Fenalti (2003, 2004) para levantar os benefícios do lúdico para o idoso, com especial menção a Pellegrini

O ato de brincar estimula e exercita as diferentes funções cerebrais. Sinapses dos neurônios do cerebelo, na base do crânio, brotam em grande número, especialmente durante a prática de travessuras [...] Por meio dos intensos estímulos físicos e sensoriais produzidos pelas brincadeiras, são reforçadas as ligações sinápticas cerebelares, que, em troca, aceleram o desenvolvimento motor nas crianças e, nos adultos, preservam e reforçam essas mesmas capacidades motoras. (PELLEGRINI, 2003, p. 34 apud FOLTRAN; OLIVEIRA, 2020, p. 36).

A atividade lúdica, portanto, ao mesmo tempo que é prazerosa, é responsável pelo desenvolvimento e manutenção de importantes funções cognitivas. Foltran e Oliveira (2020) ainda destacam que para os idosos as atividades lúdicas favorecem criação ou recriação da autoimagem, ampliam motricidade, ajudam na preservação da memória, possibilitam o reviver dos momentos agradáveis da vida, e ajudam na ressignificação de seu papel na família e na sociedade.

Fernandes e Oliveira (2012) também refletem o papel do idoso na sociedade contemporânea, apontando para as diferenças sig-

nificativas nos hábitos e nas imagens vinculadas à velhice, para uma mudança no viés de que esse é um período de quietude e inatividade, uma vez que os idosos hoje buscam cada vez mais uma vida mais ativa. Seria nesse sentido que

A educação permanente se apresenta como uma forma de atribuição de novos significados a essa faixa etária, por meio de espaços educativos que levam em consideração as particularidades e interesses dos idosos em geral, gerando, assim, um processo de inclusão social. As contribuições que a educação permanente proporciona ao idoso promovem, sobretudo, uma melhoria na sua qualidade de vida e a valorização de seus direitos enquanto cidadão, levando em consideração suas necessidades e particularidades, fazendo com que surja um indivíduo envelhecendo mais ativo e participante socialmente (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 153).

Embora as autoras se refiram mais especificamente ao Programa de Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, suas discussões são extremamente pertinentes ao nosso contexto enquanto projeto que propõe uma espécie de educação continuada do idoso em nossa região. Nesse processo de ensino, as autoras nos lembram da necessidade de, além de considerar as especificidades do aluno, valorizar as relações intergeracionais partindo do que o aluno traz de conhecimento para a relação com novos significados na construção do saber. Para nosso contexto, em que os alunos carregam a cultura do descendente de italianos, o Talian será seu expoente. As autoras frisam que:

[...] a prática educativa passa a ter um caráter de reconstrução e ressignificação de saberes que os alunos já possuíam, tornando assim o ambiente educativo um polo facilitador e capacitador da aprendizagem, a fim de intervir nessa faixa

etária da população de maneira multidisciplinar, resgatando o caráter produtivo do aluno idoso, trabalhando de forma a englobar e valorizar seu potencial individual e coletivo (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 154).

Nesse viés cabe ao professor criar um ambiente em que esse aluno redescubra interesses, se sinta livre para expressar sua experiência, individualidade e criatividade, percebendo, para além das perdas, as potencialidades de modo a superar limitações. É essa a função do lúdico em sala de aula, pois, quanto mais ativas forem as práticas educativas,

mais auxiliam no fortalecimento da memorização, criatividade e autonomia do idoso, tornando-os agentes ativos no processo de aprendizagem. Cabe ao profissional da educação perceber e valorizar a importância da educação para a terceira idade, proporcionando meios para que o aluno idoso possa ser mais lúdico, tornando o ato de aprender mais criativo, prazeroso e integrador, valorizando os saberes regressos a fim de se criar redes de conexões com os novos conhecimentos (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 159).

Desdobra-se disso tudo um outro aspecto do divertimento em aula que surge quando falamos sobre os alunos descendentes de italianos que vem de uma memória cultural, das próprias raízes, e talvez por isso seja o mais importante. Beloni (2021) nos chama atenção para isso, teorizando que há algo do *filò* nos encontros desses alunos:

[...] em muitos momentos o curso de italiano acaba se transformando em um *filò*, o qual era realizado pelos imigrantes e descendentes de italianos no século passado. O *filò* era um momento de encontro entre as famílias em regiões de colonização italiana, principalmente aquelas sul-brasileiras. À noite, em casa, depois do trabalho árduo

na lavoura, os imigrantes e descendentes se reuniam com os vizinhos para conversar, jantar (especialmente o brodo de galinha e *crostoli*), cantar e tocar músicas tradicionais, lembrando a pátria. As mulheres faziam trabalhos manuais, como chapéus e bolsas de tranças de palha, ou seja, de *dresse* (BELONI, 2021, p. 266-267).

Embora hoje, como coloca Beloni, as condições sejam outras e as atividades diferenciadas, podemos notar que os momentos de encontro, de conversa e partilha estão sempre presentes nas aulas de italiano, principalmente nesses casos em que os alunos são descendentes de uma faixa etária mais velha. Beloni (2021), assim como nós, vislumbra esse mesmo comportamento no Proliti, espaço em que os alunos se reúnem para estudar a língua italiana, mas também, e talvez principalmente, para ter um ambiente de socialização com pessoas que partilham de seus interesses e de suas memórias afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que na dinâmica social do sujeito idoso na contemporaneidade há uma busca por atividades lúdicas, recreativas e de lazer que, em última medida, é uma busca de bem-estar, de contato e socialização.

Ao longo de nossa experiência com o Proliti, pudemos vivenciar essa busca no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos. O projeto tem procurado possibilitar a integração de pessoas da terceira idade da comunidade cascavelense, colaborando com o desenvolvimento cognitivo dos participantes do projeto, cumprindo seu papel social de ação de extensão.

Observamos nesse processo o papel do lúdico na ressignificação da experiência do idoso, entendendo, como Fernandes e Oliveira (2012), sua potencialidade de criação de oportunidades para o exercício de sua criatividade e vida social, em que nosso papel como professores é o de facilitadores do conhecimento. Se faltam pesquisas que abordem o ensino de língua estrangeira para a terceira idade – e se faltam também materiais didáticos para esse público – é porque ainda carecemos, em maior escala, de ambientes que o promovam.

Beloni (2021) menciona que os momentos de interação em sala são valorizados em qualquer idade, “principalmente no contexto contemporâneo em que nos encontramos, em isolamento tecnológico” (BELONI, 2021, p. 267). Ao pensar esse aspecto, precisamos considerar especialmente o contexto da pandemia que assolou o mundo ao longo dos últimos dois anos. Trata-se de um contexto em que o isolamento social apenas diminuiu consideravelmente nos últimos meses, nos colocando em uma posição de nos habituarmos novamente ao fluxo do cotidiano, mas ainda marcados pelos efeitos do isolamento e da própria doença. Em um cenário em que os idosos foram os mais afetados, espaços de (con)vivência como o Proliti oferece, se fazem ainda mais relevantes.

REFERÊNCIAS

BELONI, Wânia. **Caspita! Diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana**. Cascavel, PR: Pedro e João, 2021. Disponível em: <https://www.waniabeloni.com/downloads>. Acesso em: 30 set. 2022.

CAON, F; RUTKA, S. **La Glottodidattica Ludica**. Disponível em: venus.unive.it/filim/materiali/.../Filim_glotto_ludica_teorica.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

FERNANDES, A. P. S.; OLIVEIRA, R. C. O idoso e a ludicidade. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 20, n. 2, p. 151-160, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/3694>. Acesso em: 5 out. 2022.

FOLTRAN, E. P.; OLIVEIRA, R. C. S. A presença do lúdico na vida do idoso. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, p. 30 - 52, 1. Sem. 2020. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1736>. Acesso em: 10 out. 2022.

GUARDA, A.; ROANI, G.; BELONI, W. O ensino de língua italiana para crianças. In: **JORNADA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**, 19., 2017, Marechal Cândido Rondon. Anais [...]. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2017.

ITALIA. **Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico**: il Label Europeo in Italia. Roma: Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione. Isfol - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. 2007. Disponível em: http://nellip.pixel-online.org/files/publications_ELL/06_Valorizzare%20l%E2%80%99insegnamento.pdf. Acesso em: 25 set. 2022, p. 73-84.

LUISE, Maria Cecilia; SERRAGIOTTO, Graziano. **Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti**. Venezia: Laboratorio Itals/Università Ca' Foscari. s/d. Disponível em: https://www.italis.it/sites/default/files/Filim_adulti_bambini_luise_serragiotto_teorica.pdfAcesso em: 25 set. 2022.

ZIGLIO, Luciana; RIZZO, Giovanna. **Espresso 1**: curso de italiano, livro dello studente ed esercizi. Firenze: Alma, 2008 [2001].

Com a criação da habilitação de Italiano no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no campus de Cascavel, no Paraná, em 2003, o ensino da língua italiana no Oeste paranaense cresceu e se desenvolveu. O curso, à medida que foi formando seus alunos, acabou impactando a sociedade de forma positiva, com profissionais capacitados e oportunizando um aprendizado mais sólido e de qualidade. Assim, com grande satisfação, a Unioeste celebra os 20 anos do curso com a publicação desta obra que retrata um pouquinho de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, concretizadas na universidade, mas também fora de seus muros.



ISBN 978-65-265-0774-2



9 786526 507742 >