FERNANDA LANDUCCI ORTALE

A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE ITALIANO COMO LÍNGUA DE HERANÇA: O PÓS-MÉTODO COMO CAMINHO PARA UMA PRÁTICA DOCENTE DE AUTORIA

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Livre-Docente em Língua Italiana.

Área de concentração: Língua Italiana

São Paulo

2016

FERNANDA LANDUCCI ORTALE

A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE ITALIANO COMO LÍNGUA DE HERANÇA: O PÓS-MÉTODO COMO CAMINHO PARA UMA PRÁTICA DOCENTE DE AUTORIA

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Livre-Docente em Língua Italiana.

Área de concentração: Língua Italiana

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Of Ortale, Fernanda Landucci
A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria / Fernanda Landucci Ortale ; orientador . - São Paulo, 2016.
163 f.

Livre-docência - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. Língua de Herança. 2. Formação de Professores. 3. Políticas Linguísticas. 4. Pós-Método. 5. Pedrinhas Paulista. I. , , orient. II. Título.

A TODO IMIGRANTE QUE DEIXA SEU TERRITÓRIO DE ORIGEM E, AO RECONSTRUIR VIDAS E IDENTIDADES, PRESERVA COMO HERANÇA A SUA BAGAGEM MAIS PRECISOSA: A LÍNGUA-CULTURA E O SEU SOTAQUE.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Paulo, principal incentivador desse projeto acadêmico, pelo amor sincero e pela felicidade que instalou em minha vida desde que nos conhecemos.

A meu filho, melhor presente do universo, por tudo o que aprendi com ele ao tentar ensiná-lo.

A minha mãe, por ter se orgulhado de mim quando escolhi ser professora e por ter me apoiado em todas as decisões da minha vida.

A minhas irmãs e a meu irmão gêmeo, as melhores heranças que meus pais poderiam ter me deixado.

A meu pai, pelas memórias que tenho da sua rotina de dedicação como professor.

A Giliola Maggio, pela amizade e por ter me apresentado Pedrinhas Paulista, um lindo pedaço da Itália na Brasil.

A Paola Baccin, por compartilhar experiências de vida e de profissão.

A Maria Helena Ançã, pelo apoio durante o estágio pós-doutoral junto à Universidade de Aveiro, em Portugal.

A Vinicio Corrias, pelas reflexões conjuntas e pela disponibilidade constante em todas as fases da implantação do curso de Italiano como Herança.

A Rosângela Fornasier, pelas emoções vividas durante a coleta de histórias de vida dos imigrantes e por ter abraçado, de forma incondicional, o *Projeto Italiano Língua de herança*.

A Fausto Fornasier, a parte mais inesquecível e alegre de Pedrinhas Paulista, e à Venerina, pelos abraços carinhosos regados a cafés e bolachinhas.

A Ricardo Fornasier, por ter me mostrado a beleza do dialeto vêneto e por ter permitido que sua casa se tornasse a sede do projeto em Pedrinhas Paulista.

Aos entrevistados italianos que fundaram a colônia de Pedrinhas Paulista, por confiarem a mim suas histórias de vida: Francesco Pomilio, Fausto Fornasier, Luigi Parisotto, Giampaolo Cimonetti, Luigi Maschietto, Guglielmo Mondin, Silvana Franco e Ida Franzoso de Souza.

A Ester Machietto, por compartilhar a sua longa experiência como professora de português em Pedrinhas Paulista.

Aos entrevistados da primeira geração nascida no Brasil, por compartilharem a esperança de que é possível construir o italiano como herança junto aos netos dos fundadores de Pedrinhas.

A Valéria Parisotto e Marina Romano, *collaboratrici del corso*, por acreditarem no projeto.

A Daniela Fornasier, por ter aberto a sua sala de aula de italiano na escola municipal e pelo apoio nos nossos encontros com a comunidade italiana.

A Vincenzo Pignataro, por manter viva a Itália no programa *Italianissimo Bravissimo*, e por abrir as portas (e os microfones!) da Rádio América para o nosso projeto.

Aos dirigentes da Prefeitura de Pedrinhas Paulista, pelo local cedido para o curso *Italiano como herança.*

A Luciana Baraldi por ter me apresentado Larrosa e pela doçura durante a consultoria sobre as normas da ABNT e tantas outras dúvidas.

A Beatrice Reichen, pela interlocução sobre as “kumaravilhas” do Pós-Método.

Às colegas da área de italiano da USP, sempre incentivadoras do crescimento acadêmico.

RESUMO

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria.** 2016. 162 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este é um estudo de caso sobre o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista, ex-colônia fundada em 1952, localizada no estado de São Paulo. Os participantes envolvidos são a professora de italiano, o formador e a pesquisadora. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram: gravações em áudio de interações a distância, anotações de campo, diários e entrevistas orais. Os dados foram analisados com base nos conceitos de identidade e de língua de herança, à luz dos pressupostos da teoria Pós-Método. Como resultados principais da análise das interações, destacam-se as seguintes características: 1) a presença de um movimento recíproco de construção das identidades de aprendiz e de ensinante entre o formador e a professora; 2) a concretização de macroestratégias Pós-Método que propiciam o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da professora e a construção de uma prática docente de autoria; 3) o desenvolvimento dos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade durante a concepção do curso de italiano. Dessas características depreende-se que o processo formador foi consoante aos princípios Pós-Método. No tocante à contribuição teórica deste trabalho, duas propostas foram apresentadas: um conceito ampliado de língua de herança - que sugere a noção de *afiliação* como critério central, e ainda, um quadro de macroestratégias – em que a emoção e a ética são consideradas componentes indispensáveis para nortear a formação de professores de língua de herança. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a área de a formação de professores de línguas e, em particular, para os estudos sobre políticas para contextos de minorias linguísticas, como núcleos familiares ou comunidades de imigrantes e de refugiados.

Palavras-chave: língua de herança; políticas linguísticas; identidades; formação de professores; Pedrinhas Paulista; pedagogia Pós-Método.

ABSTRACT

ORTALE, F. L. **The teacher education of Italian as a Heritage Language: The Post-Method Pedagogy and the construction of an authentic teaching practice**. 2016. 162 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This is a case study about the process of teacher education of Italian as a heritage language, in Pedrinhas Paulista, a colony, part of São Paulo state, founded in 1952. The participants involved are the Italian teacher, the teacher educator and the researcher. The data collect instruments were: audio recording of online at distance interactions, field notes, diaries and oral interviews. The data analysis was based on the concept of identity and heritage language, and developed under the framework of Post-Method theory. The main findings of the interaction analysis reveal the following features: 1) the presence of a reciprocal movement of construction of the learner and teacher identities 2) the concretization of Post-Method macrostrategies which lead to the development of the teacher communicative competence, and the construction of a authorial teacher practice. 3) the development of particularity, practicality and possibility parameters during the planning of the Italian course. These features reveal that the educative process was in line with the Post-Method principles. Furthermore, this study presents two proposals as theoretical contribution: a widened heritage language concept – which suggests the concept of *affiliation* as a central criterion, and a macrostrategies framework – in which emotion and etic are considered components indispensable to guide the education of heritage language teachers. Regarding the practical contribution, we hope this study will contribute to language teachers education area and, more specifically, to the studies about language politics relating to the contexts of immigrant and refugees families or communities.

Keywords: Heritage language; language policies, identities; teacher education; Pedrinhas Paulista; Post-method pedagogy.

RIASSUNTO

ORTALE, F. L. **La formazione di una professoressa di italiano come lingua ereditaria: il Post-Metodo come cammino verso uma pratica educativa d'autore.** 2016. 162 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Si tratta di uno studio di caso sul processo di formazione di una professoressa di italiano come lingua ereditaria presso Pedrinhas Paulista, una colonia fondata nel 1952, nello stato di San Paolo, Brasile. I partecipanti sono la professoressa di italiano, il formatore e la ricercatrice. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati i seguenti strumenti: registrazioni audio di interazioni a distanza, note di campo, diari e interviste orali. I dati sono stati analizzati sulla base dei concetti di identità e di lingua ereditaria, alla luce dei presupposti della teoria Post-Metodo. I risultati principali, identificati attraverso l'analisi dell'interazione, sono i seguenti: 1) la presenza di un movimento reciproco di costruzione delle identità di apprendente e di insegnante tra il formatore e la professoressa; 2) la concretizzazione di macrostrategie Post-Metodo che favoriscono lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa della professoressa e la costruzione di una pratica docente autoriale; 3) lo sviluppo dei parametri di particolarità, della praticalità e della possibilità durante la pianificazione del corso di italiano. Si deduce da tali caratteristiche che il processo di formazione è stato in linea con i principi Post-Metodo. Relativamente al contributo teorico di questo lavoro, sono state presentate due proposte: un concetto ampliato di lingua ereditaria – che suggerisce l'idea di affiliazione come criterio centrale e, inoltre, un quadro di macrostrategie – in cui l'emozione e l'etica sono considerate componenti indispensabili per dirigere la formazione di professori di lingue ereditarie. Si spera che questa ricerca possa apportare contribuiti all'area di formazione di professori di lingue e, in particolare, agli studi sulle politiche volte a contesti di minorie linguistiche come nuclei familiari o comunità di immigrati e di rifugiati.

Parole chiave: insegnamento di lingua ereditaria, politiche linguistiche; identità; formazione docente; Pedrinhas Paulista; Pedagogia Pós-Método.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sequência cronológica dos encontros entre formador e professora, duração e os temas abordados a cada encontro 75

Quadro 2. Sequência cronológica dos encontros entre formador, professora e pesquisadora, duração e os temas abordados a cada encontro 76

Quadro 3. Relação de livros sugeridos para leitura e os temas discutidos.....87

Quadro 4. Macroestratégias para o ensino de línguas.....118

Quadro 5. Princípios para o ensino de língua de herança.....119

Quadro 6: Macroestratégias para o ensino e a formação de professores de língua de herança.....120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Portal de Pedrinhas Paulista e cores da bandeira da Itália presentes em todos os postes da cidade.....67

Figura 2. Praça Ernesto Montagner.....68

Figura 3. Edificações públicas.....69

Figura 4. Memorial do Imigrante.....70

Figura 5. Parte do acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista.....71

Figura 6. Praça Roma.....72

Sumário

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE LÍNGUA DE HERANÇA: AMPLIANDO FRONTEIRAS 17

1.1. A construção de identidades e o reconhecimento de uma língua como herança. 17

1.2 Alguns movimentos a favor da língua de herança no mundo 19

1.3 Afinal, o que é Língua de Herança? 23

1.4 Políticas e perspectivas de revitalização linguística. 30

CAPÍTULO 2 – DO PARADIGMA REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À ERA PÓS-MÉTODO 36

2.1 A formação reflexiva de professores. 36

2.2 Os pressupostos teóricos da Pedagogia Pós-Método. 44

2.3 A Formação de professores na Era Pós-Método 52

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA 59

3.1 A pesquisa: objetivos e perguntas direcionadoras 59

3.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso 60

3.3 O contexto da pesquisa 63

3.4 Participantes da pesquisa 73

3.4 Instrumentos para a geração de dados 74

CAPÍTULO 4 – IDENTIDADES E FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA DE HERANÇA À LUZ DO PÓS-MÉTODO 77

4.1 Os conhecimentos profissional, procedimental e pessoal na configuração da identidade da professora em formação. 78

4.1.1 O conhecimento profissional: “A professora sabe a língua que deseja ensinar?” 80

4.1.2 O conhecimento procedimental: “Como você ensina os artigos?” 90

4.1.3 O conhecimento pessoal: é mais fácil analisar o outro? 98

4.2 Os parâmetros da pedagogia Pós-Método e a proposição de macroestratégias de formação docente para o contexto de ensino de línguas de herança 103

4.2.1 O parâmetro da particularidade: o curso de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista 104

4.2.2 O parâmetro da praticidade: a autonomia da professora rumo a uma prática docente de autoria. 111

4.2.3 O parâmetro da possibilidade: o curso *Italiano como Herança* como parte das políticas para a revitalização linguística. 113

4.2.4 Proposta de macroestratégias para o ensino e a formação de professores de língua de herança. 117
CONSIDERAÇÕES FINAIS 121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130
ANEXOS 143
ANEXO A 144
ANEXO B 145
ANEXO C 147
..... 148

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo de caso sobre o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista, colônia italiana, fundada em 1952 e emancipada a município em 1991.

Tomei conhecimento dessa cidade por intermédio da Profa. Giliola Maggio, que me apresentou à comunidade em julho de 2015, durante uma viagem de reencontro com participantes de sua pesquisa de doutoramento, finalizada em 2002.

O convívio das identidades brasileira e italiana pode ser notado desde a chegada à cidade, nas bandeiras dos dois países que decoram o portal. Além disso, outros traços aparentes do espaço urbano marcam a italianidade: os habitantes da primeira geração que falam italiano, os nomes das duas avenidas da cidade (Brasil e Itália), as cores da bandeira italiana pintadas em todos os postes, a Praça Roma, o Memorial do Imigrante e a Igreja *San Donato*. É fácil constatar, portanto, que a cidade construiu uma identidade intercultural[1] que se reflete ainda hoje na língua, nos hábitos, nas tradições da comunidade e em seu espaço arquitetônico.

Ao mesmo tempo em que a italianidade está presente nessa cidade tão singular, pude perceber logo um movimento em direção à perda progressiva da língua italiana e dos dialetos. Procurei então, identificar em que espaços havia o ensino formal da língua italiana e constatei que apenas na escola municipal da cidade havia curso de italiano, para crianças do 1º ao 5º ano, uma vez por semana.

[1] Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999) afirmam que adquirir a competência intercultural é a habilidade de criar para si um *terceiro espaço*. Não se trata de manter o próprio quadro de referências culturais, nem de assimilar o do falante nativo. Trata-se de encontrar um espaço intermediário, em que o aprendiz analisa a própria cultura, experimenta a diferença em vez de observá-la, e compreende como a língua materializa essas culturas. (Crozet, Liddicoat e Lo Bianco, 1999, p. 5)

Ainda durante a primeira visita à cidade, conheci a pessoa que depois se tornaria a professora de italiano como língua de herança do curso que está sendo oferecido à comunidade, por iniciativa do grupo de pesquisa liderado por mim. Começamos o trabalho realizando um conjunto de entrevistas orais com a primeira geração para compreender o lugar ocupado pela língua italiana, e à Profa Giliola coube a tarefa de cotejar as entrevistas realizadas por ocasião de sua pesquisa de doutoramento, há mais de uma década, com as que seriam coletadas.

A primeira geração[2], da faixa etária entre 70 e 90 anos, em sua maioria, fala italiano ou dialeto[3] com a segunda geração. Consideramos aqui a classificação geracional de acordo com Anderson Mejías (2005, p. 2), segundo o qual, a primeira geração é formada por pessoas nascidas fora do país para onde imigrou, a segunda geração é formada por pessoas com pelo menos um dos pais nascidos fora do país; a terceira geração é formada por pessoas cujos pais nasceram no mesmo país que elas, com ambos os avós nascidos no país de origem da família; a quarta geração é formada pessoas cujos pais nasceram no mesmo país delas, com apenas um dos avós nascidos no país de origem da família; e a quinta geração é formada por pessoas cujos pais e avós nasceram no mesmo país que elas.

Nas entrevistas com a segunda geração, percebe-se que ocorreu exatamente na relação com os seus filhos a quebra na transmissão da língua de herança como parte da cultura familiar. A segunda geração não manteve o italiano nem o dialeto nas interações cotidianas com seus filhos, apenas com seus pais.

Nas narrativas orais coletadas em pesquisas sobre Pedrinhas Paulista (CASTRO, 2002; NAPUTANO, 2012), bem como em entrevistas gravadas em vídeo durante um ano (julho/2015 a julho/2016) pelo grupo de pesquisa, a comunidade e, em particular, membros da primeira geração nascida no Brasil,

[2] Os entrevistados da primeira geração, com a exceção de um deles, todos interagiram por cerca de uma hora em italiano.

[3]Neste trabalho refiro-me a dialetos de acordo a acepção de Sobrero e Miglietta (2007, p. 57-62), que os definem como variedades linguísticas não usadas em todo o território nacional, que não possuem uma tradição escrita consolidada e não estão vinculadas à obrigatoriedade de respeito a normas gramaticais estabelecidas oficialmente (2007, p. 57 e 62).

declararam-se insatisfeitos pelo fato de a língua italiana não ter se mantido nas interações com os filhos, como ocorreu nas interações entre eles e seus pais.

Nesteruk (2010, p.273) descreve o fenômeno do progressivo abandono do uso das línguas de herança e situa a terceira geração como aquela que, de forma recorrente, passa pela perda dos resquícios da língua materna da primeira geração, devido à falta de investimento na mesma, tanto em casa como no ambiente externo.

A constatação de que a segunda geração gostaria que a língua italiana[4] tivesse continuado presente em suas famílias levou-nos à concepção de um projeto de implantação de um curso de italiano como língua de herança, que teve início no dia 1º de agosto de 2016. O projeto foi elaborado em julho/2015, com o objetivo de contribuir para a revitalização linguística, inicialmente, da segunda geração, com impactos nas demais gerações.

Aos poucos fui mergulhando nas leituras sobre planejamento de cursos e sobre políticas linguísticas para contextos de minorias. Foi nesse último âmbito, que tomei contato com o forte movimento do português como língua de herança, e essa nova perspectiva contribuiu para compreender o papel da língua italiana para aquela comunidade e para delimitar os objetivos do curso a ser oferecido. A certeza de que o italiano era uma língua de herança e não uma língua estrangeira para grande parte dos habitantes de Pedrinhas Paulista deu-nos uma rota clara para desenhar o curso com base em materiais-fonte coletados *com* e *junto à* comunidade para depois didátizá-los.

Nesta tese analiso os dados gerados durante um ano (de julho de 2015 a julho de 2016), por meio de gravações em áudio, anotações de campo, diários reflexivos e entrevistas semi-estruturadas. Utilizei como dados primários as gravações em Skype entre a professora e o formador, e procurei investigar as características dessas interações quanto à construção da identidade docente, com foco nos conceitos de conhecimento profissional, pessoal e procedimental e também, nos pressupostos da Pedagogia Pós-Método.

[4] CASTRO (2002) identificou na fala dos habitantes uma variedade local, um *Italiano Pedrinhense*.

Em um país como o Brasil, historicamente marcado por fluxos imigratórios, sobretudo a partir do final do século XIX[5], parece haver um apagamento da noção de que, em alguns contextos, as línguas maternas de imigrantes - como o italiano, o alemão e o espanhol, não são estrangeiras e, portanto, merecem políticas específicas de manutenção e de revitalização.

Estudiosos (VAN DEUSEN SCHOLL, 2003; WILEY, 2001) afirmam que se o planejamento e a implantação de um curso de língua estrangeira para um público geral trazem sempre à tona a questão da análise das necessidades e interesses do público-alvo, com muito mais razão, quando se trata de ensino de língua de herança, a especificidade do contexto de ensino e da formação de professores deve ser considerada.

Iniciativas em políticas linguísticas apontaram que transpor características do ensino de qualquer língua estrangeira para um cenário de ensino de uma língua de herança não é adequado, pois desconsideraria as especificidades contextuais (ENNSER-KANNANEN & KING, 2013). Van Deusen-Scholl (2003) afirma que o contexto de ensino de língua de herança exige especificidades quanto aos materiais didáticos, ferramentas de avaliação e formação de professores. É nesse sentido que este trabalho pretende contribuir. Para tanto, foi elaborada a seguinte pergunta norteadora da pesquisa:

> Como se dá o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança?

A fim de responder à pergunta maior, foram elaboradas as seguintes subperguntas:

a) Como se configura a identidade da professora em formação, tendo como foco os conhecimentos profissional, procedimental e pessoal?

[5] O fluxo imigratório para o Brasil, com predomínio de italianos, espanhóis e portugueses é o seguinte: de 1884 a 1923 chegaram 3.264.376 imigrantes; entre 1924 e 1933, 717.223 e no período de 1945 a 1959, 247.944. http://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento.html

b) Em que medida os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade estão presentes na concepção do curso *Italiano como Herança*?

Além de responder as perguntas de pesquisa, foram trazidas duas contribuições no âmbito teórico. A primeira contribuição é a proposta de um conceito dilatado de língua de herança e a segunda diz respeito à elaboração de um quadro de macroestratégias para o ensino e a formação de professores de língua de herança.

A tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento o conceito de identidade que norteia este trabalho, os movimentos a favor da língua de herança no mundo e, por fim, duas seções em que discuto as diversas definições de língua de herança e as políticas linguísticas no âmbito das línguas minoritárias. No segundo capítulo explicito as bases da formação reflexiva de professores e os pressupostos da Pedagogia Pós-Método. No terceiro capítulo descrevo os procedimentos metodológicos para coleta de dados, bem como o contexto de pesquisa e seus participantes. No quarto capítulo apresento a análise dos dados e, finalmente, as Considerações Finais, em que sintetizo as principais conclusões, contribuições e limitações do trabalho.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE LÍNGUA DE HERANÇA: AMPLIANDO FRONTEIRAS

> *Quando sono andata a scuola, con 6 anni, parlavo solo in italiano. Italiano o dialetto? Non lo so. La professoressa non capiva noi e noi non capivamo la professoressa. Lei parlava solo in brasiliano.* (M.C.F, 48 anos)

> A gente achava que falar dialeto, o vêneto, era uma coisa feia, caipira. É engraçado falar dialeto, até hoje eu acho. Eu falo com meus pais, mas acabei não ensinando para as minhas filhas. Hoje as pessoas estão valorizando essa coisa de dialeto, né? Querem até resgatar tudo isso como lá no Rio Grande do Sul. Mas antes não. Era feio. (R.F.,49 anos)

Neste capítulo, apresentamos o conceito de identidade que orienta este trabalho e alguns movimentos realizados a favor da 'língua de herança' em vários países. Em seguida, discutimos o conceito de língua de herança e propomos uma definição ampliada, em que os critérios de laços de ancestralidade e de proficiência são questionados. Concluímos a quarta seção com reflexões sobre políticas linguísticas, com foco nos estudos e nas ações de valorização de línguas de herança.

1.1. A construção de identidades e o reconhecimento de uma língua como herança.

> *Minha pátria é minha língua.*
> *(Caetano Veloso)*

> *Minha pátria é a língua portuguesa.*
> *(Bernardo Soares, heterônimo de F. Pessoa)*

Refletir sobre língua de herança significa tocar na complexidade de viver com mais de uma língua e de uma pátria, pois traz consigo sempre a ideia de um movimento migratório, marcado na memória por afetividades e emoções

em relação a culturas e línguas diferentes, portanto, por identidades nacionais híbridas por excelência.

A visão de identidade que norteia este trabalho está intimamente relacionada à noção de sujeito pós-moderno, desprovido de unidade, de "essência" (HALL, 1997; BAUMAN, 2004). As identidades de uma pessoa são múltiplas, fluidas, móveis, coexistem e podem ser até mesmo antagônicas entre si. Em uma sociedade líquida, a identidade passa a ser "[...] um monte de problemas, e não uma campanha de tema único" (BAUMAN, 2004, p.17). O autor relaciona a ideia de identidade à de pertencimento, ou melhor, a possibilidades de mudança em relação ao sentimento de pertencimento. As identidades são, portanto, negociáveis e podem mudar de acordo com as decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação (ou não) de se manter firme a tudo isso. (BAUMAN, 2004, p.17).

Admitimos neste trabalho a fluidez identitária mencionada por Bauman (2004) e Hall (2000), e compartilhamos a noção de que as identidades estão constantemente em processo de mudança e de transformação, e ainda, que são construídas *dentro* e não fora do discurso. As identidades só podem ser compreendidas como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p.108).

Devido ao caráter dinâmico das identidades e ao fato de serem construídas dentro do discurso, as identidades nacionais não são o único critério de definição ou autodefinição identitária. Há variáveis ligadas a circunstâncias que, em diferentes momentos, situam as pessoas em relação ao pertencimento ou exclusão a determinada comunidade. O pertencimento é uma tarefa a ser realizada "vezes e vezes sem conta" (BAUMAN, 2004, p.18). Identificaremos essa fluidez identitária durante a análise de dados, por exemplo, quando a professora coloca-se, por um lado, como representante da cultura brasileira nas interações com o formador italiano e, por outro lado, declara se sentir mais parte da comunidade italiana do que do grupo de "brasileiros" na cidade em que vive.

1.2 Alguns movimentos a favor da língua de herança no mundo.

> Quando a gente chegou aqui, tinha italiano de toda parte da Itália, então se cada um falasse o próprio dialeto, ninguém ia se entender. A gente fala em italiano um com o outro.
>
> Quando algum italiano ia lá na Companhia de Imigração, tinha que falar italiano porque lá eles só aceitavam o italiano. Se alguém só soubesse falar dialeto, tinha que levar outra pessoa pra traduzir.

O termo língua de herança tem sido amplamente utilizado em trabalhos e iniciativas de associações europeias e americanas para promover o ensino de português para filhos de brasileiros que participaram de movimentos migratórios em diversos países do mundo.

No contexto europeu, várias iniciativas foram lideradas nos últimos anos pela Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais do Reino Unido (ABRIR), sob a direção de Ana Souza. O principal fruto desse trabalho foi a criação de uma escola complementar de português em Londres, devidamente documentada em forma de curta-metragem[6].

A ABRIR organizou ainda, o I Simpósio de Português como Língua de Herança (SEPOLH) em 2013, que teve a participação de associações e institutos de países como Alemanha, Irlanda, Áustria, Dinamarca, Suíça, Emirados Árabes, Espanha e Itália. A segunda edição do SEPOLH ocorreu em 2015, em Munique. Entre as datas dos dois simpósios, comemorou-se pela primeira vez o dia do Português como Língua de Herança (doravante PLH), em 16 de maio de 2014.

No âmbito acadêmico, os trabalhos de Souza, compilados em um livro publicado em 2015, *Português como língua de herança em Londres*, tiveram como foco a aquisição de português como língua de herança e a construção de identidades bilíngues em filhos de imigrantes brasileiros estabelecidos em Londres. Seu livro traz referências bibliográficas essenciais para a área de ensino e formação de professores de língua de herança.

[6] https://www.youtube.com/watch?v=OAmHgBFwDf8, acesso em 20/07/2016

Nos Estados Unidos, há projetos entre associações e universidades que possuem programas de ensino de línguas de herança. Um exemplo de associação que se dedica ao ensino de português como língua de herança é a *Brasil em mente* – BEM[7], com sede em Nova York, que inaugurou em dezembro de 2015 a Revista Lincool – Revista Eletrônica de Língua e Cultura sobre português como língua de herança e promoveu em maio de 2016 a terceira edição da *Conferência sobre o Ensino, Promoção e Manutenção do Português Língua de Herança*.

Igualmente ativos nos Estados Unidos são os trabalhos da *Associação Brasileira de Cultura e Educação* – ABRACE, criada em 2009, por iniciativa de três mães brasileiras estabelecidas em Virginia, Estados Unidos, que, desde 2005, envolviam pais e mães em ações para a preservação do português nas famílias de imigrantes. O objetivo da associação é:

> preservar e promover ações de educação e a integração cultural e social da comunidade brasileira para fortalecer sua identidade e efetiva ação nos Estados Unidos e inspirar a comunidade a abraçar sua identidade brasileira e a utilizar esse patrimônio de forma ativa nas suas vidas[8].

A ideia, portanto, é que a preservação da língua e da cultura possa garantir uma associação harmônica entre a identidade de origem dos pais das crianças e a identidade formada no contato com a comunidade de acolhimento.

Uma característica comum aos trabalhos mencionados é que a motivação para solicitar iniciativas para implantar o ensino de português surgiu da comunidade formada por membros da primeira geração de famílias imigradas, que veem na segunda geração o risco de perda da língua de origem.

Digno de nota é o trabalho de Soares (2012) sobre o ensino de português como língua de herança na Universidade de Massachusetts/Boston. A autora propôs um curso para falantes que cresceram em um ambiente no qual a língua portuguesa foi usada e que, apesar de serem capazes de compreender Português, não receberam instrução formal. Um traço

[7] www.brasilemmente.org
[8] www.abrace.org

interessante é que seu trabalho deixou espaço para a participação direta dos estudantes na gestão do programa, na análise e na seleção de materiais. No âmbito universitário, temos também, os programas de ensino de português e de espanhol como línguas de herança[9] na Universidade de Washington, oferecidos, inclusive, para alunos sem conhecimento linguístico de sua língua de herança.

Além do âmbito de português para comunidades de imigrantes que moram em diferentes países, o termo língua de herança tem sido comumente utilizado nos estudos sobre a manutenção de línguas indígenas e da língua espanhola (VALDÉS, 2005; GARCIA, 2005; MONTRUL, 2011).

Para Fishman (2001, p. 81), a preocupação de grupos de imigrantes com a manutenção das tradições etnolinguísticas é um fenômeno recente. Esse aspecto também é apontado por MAHER (2013, p. 131) em relação à realidade brasileira, ao afirmar que, na última década, as línguas minoritárias vêm ocupando espaços na paisagem linguística do país, forçando-nos a reconhecer sua existência. Exemplos desse movimento são: a cooficialização de algumas línguas, a criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, do Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Política Linguística, do Forum Permanente das Línguas Brasileiras de Imigração, do Atlas Linguístico Brasileiro, entre outros.

A busca no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Língua de Herança”, traz como resultados apenas oito trabalhos: dois da área de japonês, um de português para estrangeiros, um de espanhol e cinco relativos ao alemão. Por outro lado, o descritor “Língua de Imigração” traz 23 trabalhos, dos quais três referem-se ao italiano e suas variedades (PERTILE, 2009; ANDRADE, 2015; RODRIGUES, 2015) e um às memórias de imigrantes (CAMILLO, 2014); enquanto os outros dizem respeito ao contexto de imigrantes falantes de alemão, pomerano e polonês. O descritor “Língua étnica” traz como resultado apenas um trabalho sobre a língua polonesa falada por imigrantes. Vale ressaltar que os trabalhos identificados no banco de teses e dissertações, que situam o italiano como língua de imigração, se concentram

[9] https://spanport.washington.edu/heritage-language-courses

em aspectos linguísticos e não contemplam questões relativas ao ensino ou à formação de professores, foco desta pesquisa.

O apoio do governo brasileiro, por meio do Ministério das Relações Exteriores, tem realizado ações políticas no sentido de valorizar o português como língua de herança, propiciando cursos de formação de professores em vários países do mundo. O conjunto de iniciativas ligadas ao português como língua de herança pode ser visto no site[10] dedicado à difusão desse tipo de política governamental.

No âmbito americano, a discussão sobre línguas de herança está presente em diferentes formas de publicação. O Centro de Linguística Aplicada, sob responsabilidade de Joy Kreeft Peyton, organizou o volume *Heritage Languages in America*, dedicado a esclarecer questões relativas ao conceito de língua de herança e à realidade de seu ensino nos Estados Unidos. A obra também é útil quanto às referências bibliográficas que traz sobre o tema.

Há ainda o periódico *Heritage Language Journal*, dedicado aos estudos sobre Língua de Herança, e dois documentos que oferecem diretrizes políticas no âmbito da formação de professores, da produção de materiais didáticos e metodologias de ensino. O primeiro documento foi produzido em 2000, pelo *Heritage Language Institute*, na Universidade da Califórnia, e o outro pelo *Nacional Council of State Supervisors of Foreign Language*, de 2002[11].

É interessante observar que, no Brasil, línguas de países que tiveram movimentos de diásporas no final do século XIX, como o italiano, o alemão e o japonês, não estão, atualmente, organizados politicamente ou representados em forma de associações que declarem o empenho para preservar ou manter essas línguas como herança. A maioria dos trabalhos, como foi dito anteriormente a respeito das dissertações e teses brasileiras, situa as línguas de imigração, ou línguas de herança, como línguas estrangeiras. Essa postura, em nossa opinião, pode contribuir para o apagamento das especificidades

[10] www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br
[11] Os documentos estão, respectivamente, disponíveis em: http://uccllt.ucdavis.edu/white-papers/heritage-language-instruction.pdf e http://theblvdgroup.me/papers/NCSSFLHLLs0902.pdf.

desse contexto de ensino, quanto a variáveis relacionadas à afetividade, motivação e processos identitários.

1.3 Afinal, o que é Língua de Herança?

> ”Identificar-se com...” significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. (BAUMAN, 2004, p. 36)

Cummins (2005, p.1), em artigo sobre a língua de herança como um importante recurso pessoal, afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez no Canadá em 1977, com o surgimento dos Programas de Língua de Herança em Ontário, e apenas no final da década de 1990 começou a ser usado nos Estados Unidos no âmbito de estudos sobre políticas linguísticas. Mas os estudos sobre o tema ganham maior relevância após a *I Conferência sobre Línguas de Herança nos Estados Unidos*, organizada pela Universidade da Califórnia, em 1999.

O termo língua de herança é predominante usado para fazer referência à língua falada em casa em um país em que essa língua não é maioritária. Mas tal acepção é apenas uma entre várias propostas.

Van-Deusen Scholl (2003), ao explicitar os termos desse debate, afirma que o conceito de *língua de herança* não está bem definido e que suas diferentes interpretações são suscetíveis a questões políticas, sociais, locais e nacionais. Assim, por exemplo, na África do Sul, ‘língua de herança’ refere-se às línguas indígenas que não possuem status oficial, mas outros termos também presentes são ‘língua autóctone’, ‘língua do lar’ e ‘língua de origem’.

Na Itália, o termo mais próximo utilizado nos estudos sobre bilinguismo e na área de Ensino de Línguas é *língua étnica*, definida como:

> A língua da comunidade de origem de uma pessoa que não a fala como língua materna, mas que está de alguma forma presente no ambiente dos imigrantes: é o caso, por exemplo, dos filhos de imigrantes italianos nos Estados Unidos, que, com frequência, crescem em bairros com alta porcentagem de italianos e podem, portanto, ouvir italiano em casa ou entre amigos dos pais e em canais locais de televisão, mas que não por essas razões, configura-se como segunda língua[12].

[12] La lingua della comunità d'origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua

De acordo com essa definição, língua etnica é a língua dos ancestrais e também aquela presente no ambiente familiar.

O Glossário disponível na página da Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação – SALA apresenta a seguinte definição:

Língua de Herança

> Contexto em que a língua e a cultura de crianças e adolescentes filhas de pais imigrantes é ensinada com o objetivo de fortalecimento cultural, melhoria de autoestima ou preservação do patrimônio cultural desses jovens para a riqueza cultural do país de acolhimento[13].

Segundo esse conceito, o critério central também é a ancestralidade, mas de forma mais estreita em relação aos autores supracitados, pois menciona apenas a segunda geração como herdeira da língua.

O critério da presença da língua em ambiente familiar para a definição de língua de herança é defendido por Campbell e Peyton (1998) e Valdés (2001). Referindo-se à presença de comunidades de imigrantes nos Estados Unidos, Valdés afirma que os professores de língua estrangeira definem aprendiz de língua de herança como:

> aquele que cresceu no lar com uma língua que não seja o inglês, que fala ou pelo menos entende a língua, e que em certa medida é bilíngue naquela língua e em inglês[14]. (VALDÉS, 2001, p. 38)

De acordo com essa definição, ter contato a língua desde criança e ter, pelo menos, a habilidade de compreensão na língua, são os requisitos para definição de quem é o aprendiz de língua de herança. Por outro lado, Fishman (2001, p.81) afirma que a língua herança "é aquela de relevância familiar,

---

materna, ma sia comunque presente nell'ambiente degli immigrati: è il caso ad esempio dei figli di immigrati italiani in America, che spesso crescono in distretti a fortissima percentuale di italiani, e quindi possono sentire l'italiano parlato in casa e tra gli amici dei genitori e in stazioni televisive locali ma senza per questo configurarsi come italiano lingua seconda. Fonte: http://www.itals.it/nozion/noze.htm, acesso em 17/06/2016.

[13] http://www.sala.org.br/index.php/

[14] Foreign language educators use the term to refer to the students who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language and who is to some degree bilingual in that language and in English.

falada *ou não* (grifo nosso) em casa ou pela comunidade". Segundo o autor, as línguas de herança podem ser categorizadas em línguas de colônias, de imigração e indígenas. Nessa perspectiva, o autor situa a ancestralidade como requisito para a caracterização do aprendiz de língua de herança, mas não o critério relativo à proficiência linguística.

O trabalho de Kondo-Brown (2003, p.2) está em consonância com o de Fishman no sentido de minimizar o critério da proficiência linguística como condição para definir o aprendiz de língua de herança. Para o autor:

> A proficiência na língua de herança não é um fator determinante para definir quem é aprendiz de língua de herança. Nessa definição de língua de herança, muitos aprendizes de língua de herança podem ser "verdadeiros iniciantes" que recentemente renovaram seu interesse pela língua e pela cultura ancestrais por razões étnicas e religiosas depois de gerações sem ligações familiares com a língua e com a cultura-alvo.[15]

Kondo-Brown (2003), assim como outros estudiosos (CARREIRA, 2009; VAN-DEUSEN SCHOLL, 2003; LO-PHILIP, 2010), associam o componente de ancestralidade ao critério identitário. Para o autor, a definição de língua de herança depende:

> (…) do ponto de vista da **perspectiva pessoal** (grifo nosso) de cada aprendiz, se ele vê ou não a língua ancestral como língua de herança, depende do grau de associação que estabelece entre a própria identidade e a língua ancestral.[16] (KONDO-BROWN, 2003, p. 2)

Nesse sentido, podemos afirmar que a noção de "aprendiz de língua de herança" não tem como critério a proficiência linguística, mas a sua percepção em relação à identidade, à língua e à sua origem familiar.

Apesar de os estudos apontarem na direção do abandono da proficiência como um requisito para o reconhecimento do aprendiz de língua de

[15] (…) proficiency in the target HL is not a determining factor in defining who HL learners are. In this definition of HL, many HL learners may be "true beginners" who have "recently renewed their interest in the ancestral language and culture for ethnic and religious reasons" after generations of no family connections with the target language and culture

[16] (…) from the personal perspective of an individual learner, whether or not one may view his or her ancestral language as HL seems to depend on the degree of association one establishes between one's own identity and the ancestral language.

herança, parece haver uma expectativa por parte da sociedade que relaciona, principalmente no caso de filhos de estrangeiros, a ideia de que os laços de ancestralidade garantem o conhecimento da língua de origem. A esse respeito, Krashen (2000) afirma que o falante de língua de herança nunca se encontra em uma posição vitoriosa quando está em uma sala de aula de língua estrangeira para aprender sua língua de herança, pois se eles se saem bem, apenas estão correspondendo às expectativas e, por outro lado, se eles têm dificuldades, são cobrados pela falta de conhecimento linguístico.

Muito embora as definições presentes na literatura divirjam quanto ao aspecto da proficiência como essencial na definição de língua de herança, o laço de ancestralidade está presente em todas as definições supracitadas e, por consequência, também na definição de aprendiz de língua de herança.

Van-Deusen Scholl (1998, 2003), alinhado com Carreira (2009), distingue os aprendizes de língua de herança em duas categorias: aqueles que a adquiriram como primeira língua[17] e aqueles que possuem a motivação de herança[18], cuja primeira língua é outra.

Acreditamos que seria importante acrescentar a essa tipologia o grupo de aprendizes sem laços ancestrais, mas que conviveram no mesmo contexto sociocultural de falantes de uma língua de herança. Essa proposta vai ao encontro de nossa definição de língua de herança que apresentaremos posteriormente.

Os estudos sobre a definição do aprendiz de língua de herança deslocam o foco para a percepção identitária do sujeito e sua relação com a língua. Mas é a noção de *afiliação* que propomos como central para conceituar língua de herança neste trabalho.

Os trabalhos de Ramptom (1990) e de Leung, Harris e Rampton (1997, p. 555), ao questionar os termos ‘falante nativo’ e ‘língua materna’, propõem que esses conceitos sejam substituídos pela reflexão sobre as seguintes noções: conhecimento da língua, afiliação linguística[19] e herança linguística. O conhecimento da língua refere-se ao grau de proficiência, a *afiliação linguística*

[17] *Heritage Language Learner 1*
[18] *Heritage Language Learner 2*
[19] No original: language expertise, language inheritance e language affiliation.

diz respeito ao vínculo emocional ou à identificação que as pessoas sentem em relação à língua do grupo normalmente associado a ela; e a herança linguística refere-se às relações que as famílias estabelecem com determinada língua de origem, por exemplo, se é reivindicado o conhecimento linguístico ou algum grau de afiliação em relação a ela.

Para Beaudrie e Ducar (2003), a ideia de *afiliação* permitiria incluir na categoria de aprendizes de língua de herança aqueles que não possuem vínculos ancestrais com a língua, mas que construíram um vínculo emocional com essa língua devido a um intenso contato. Isso pode ocorrer, por exemplo, nos casos de pessoas que viveram durante a sua infância em um país onde a língua era falada ou que estiveram em outras situações de contato linguístico com a língua de uma comunidade, como é o caso de parte dos brasileiros que moram em Pedrinhas Paulista.

Em nossa opinião, o conceito de *afiliação* é essencial para definir o aprendiz e o próprio conceito de língua de herança. Sem o sentimento de afiliação, a nosso ver, não ocorre a associação identitária do aprendiz (KONDO-BROWN 2003; CARREIRA, 2009; VAN-DEUSEN SCHOLL, 2003) com determinada língua, considerado como requisito necessário na caracterização do aprendiz de língua de herança. Mesmo que uma pessoa possua laços de ancestralidade com determinada língua, sem o sentimento de afiliação, a sua percepção pessoal não será daquela língua como herança.

Com base na centralidade do conceito de afiliação (RAMPTOM, 1990; Leung, Harris e Rampton, 1997), mas também, considerando as concepções de língua de herança apresentadas pelos autores supracitados, propomos ora nossa definição de língua de herança que orienta este trabalho:

> Língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua.

Cientes de que “nenhuma definição de língua de herança é inequívoca ou neutra, mesmo quando pretende ser”[20] (HORNBERGER, 2005, p. 608), com essa definição procuramos contemplar a forma como analisamos a relação que a comunidade de Pedrinhas Paulista estabelece com a língua italiana e o papel da língua e da cultura italiana nesse contexto histórico e sociocultural.

De acordo com a definição proposta neste trabalho, fica claro que o fato de possuir laços ancestrais não garante a percepção da língua de origem como herança. Por outro lado, o fato de **não** possuir laços ancestrais **não** exclui a possibilidade de o aprendiz ter a percepção de ter para si uma língua como herança. Isso significa que o critério de afiliação é determinante para a denominação de língua de herança e não o critério proficiência linguística[21]. ou o genealógico – este último presente em todas as definições encontradas na literatura consultada. Embora nossa proposta coloque como requisito único o de afiliação, mais de um aspecto (proficiência e/ou ancestralidade) pode estar associado ao perfil do aprendiz.

O caráter identitário é, pois, crucial no conceito de língua de herança aqui proposto, daí a necessidade de retomar, brevemente, a visão de identidade que orienta este trabalho. O conceito de identidade que partilhamos está intimamente relacionado à noção de sujeito pós-moderno, fragmentado e dotado não apenas de uma, mas de várias identidades (HALL, 2000). Dessa forma, as identidades “fragmentadas, multiplamente construídas ao longo de discursos e práticas podem se cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2000, p.108).

Nesse sentido, quando mencionamos, em nossa definição, a noção de “pertencimento”, não o consideramos como um atributo fixo da identidade do sujeito que estabelece com uma língua o sentimento de afiliação, uma vez que:

> o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2004, p. 17)

[20] None of the terms for heritage language is in fact ever straighforward or neutral, even when it is originally intended to be so.

[21] Utilizo o termo proficiente em sua acepção mais ampla, como fluente. Essa é uma das definições apontadas por Scaramucci (2000, p. 14), em uma revisão sobre o termo.

A necessidade de redefinir língua de herança em nosso trabalho foi motivada por dois encontros com brasileiros, sem laços ancestrais italianos, durante viagens a Pedrinhas Paulista. O primeiro deles apresentou-se para nosso grupo com um sobrenome italiano e, falando fluentemente a língua, contou-nos sobre sua longa experiência com a produção de vinhos como funcionário junto a uma família italiana – cujo sobrenome havia usado para se apresentar, e se dizia *mezzo italiano, mezzo brasiliano*. A segunda pessoa que motivou a busca por uma redefinição de língua de herança foi uma brasileira - também sem laços ancestrais italianos e fluente na língua, que dizia se identificar muito com a cultura italiana e pediu autorização ao grupo de pesquisa para se inscrever no curso de Italiano como Herança – inicialmente aberto para pessoas da primeira geração nascida no Brasil e seus cônjuges. A inclusão dessa aluna brasileira no curso fez com que enxergássemos a presença de aprendizes brasileiros com sentimento de pertencimento à comunidade italiana e também, sobre os riscos de exclusão. A esse respeito, vale lembrar o alerta de Wiley (2001, p.35) sobre os riscos da dimensão política de ter o poder de decidir, *do ponto de vista externo ao sujeito*, quem pode ser considerado ou não, legitimamente, aprendiz (ou falante) de língua de herança.

Em nossa opinião, é possível afirmar que o italiano, para esses brasileiros que participaram durante muitos anos da vida da comunidade, é uma língua de herança. Por outro lado, pudemos perceber que parte das pessoas de origem italiana não possui o sentimento de afiliação à cultura e à língua italiana e não teria, portanto, a percepção do italiano como língua de herança. Essa relação que o sujeito estabelece com determinada língua e cultura pode mudar ao longo de sua vida, visto que as identidades são dinâmicas. (HALL, 2000)

Ao longo dos anos, vários termos foram propostos como alternativas a “língua de herança”, já que este parece remeter a um traço do nascimento, fixo, e não à noção de língua como produto da interação. Foram propostos como alternativas ao termo: língua étnica e ancestral, língua autóctone, língua do lar e língua de origem e língua de imigração. (VAN DEUSEN SCHOLL, 2003)

Adotamos o termo língua de herança pela possibilidade de remeter a aspectos afetivos ligados aos laços ancestrais de uma pessoa, mas também, como ficou claro na definição de língua de herança proposta nesta pesquisa, ao sentimento de afiliação (RAMPTOM, 1990), à relação que cada um estabelece entre a sua identidade e determinada língua, em um dado momento de sua vida e de acordo com o contexto sociocultural em que se insere.

Retornando ao nosso contexto de pesquisa, é importante dizer que consideramos o italiano uma língua de herança para os habitantes de Pedrinhas Paulista que possuem ou não origem italiana, e que mantêm um sentimento de afiliação em relação à língua e à cultura. Na comunidade, são ainda fortes as marcas de italianidade, presentes em sua fundação como colônia em 1952, e o sentimento de pertencimento a uma nacionalidade italiana, como veremos nos dados analisados.

É importante lembrar que os habitantes de Pedrinhas Paulista criaram a variedade de italiano Pedrinhense[22] e parte deles ainda usa dialetos das regiões da Itália de onde vieram: Vêneto, Calábria, Abruzzo, Lazio e Trentino Alto-Adige. Assim, a questão de políticas em relação à identidade e às línguas e dialetos em jogo é essencial, visto que defendemos a revitalização e a manutenção do italiano como um direito.

Como afirma Montrul (2015, p. 304), se anteriormente o ensino visava à aquisição da língua padrão, na década de 1980, a aquisição da língua de herança passou a ser vista como um direito, nas palavras de Hornberger (2005, p. 608), “a possibilidade de expressar nossas múltiplas identidades, identidades plurais e transculturais que se recusam a desaparecer mesmo diante da difusão única do inglês americano no mundo”[23].

1.4 Políticas linguísticas e perspectivas de revitalização linguística.

[22] Rajagopalan (2013) aponta a necessidade de a Linguística conferir igualdade de status entre as línguas consideradas “normais” e as denominadas “línguas mistas”.

[23] (...) the possibility of expressing our multiple identities, plural transcultural identities that refuse to disappear even when the solitude of U.S. English spreads throughout the globe.

> Those who work with language know that our use of language has the power to change realities. (HORNBERGER, 2005, p. 608)

Os estudos sobre manutenção e ensino de língua de herança ganham relevância no panorama mundial com as constantes migrações. Dados citados por Oliveira (2013, p.411) apontam, por exemplo, que entre 7 e 9 milhões de falantes de língua portuguesa estão nas Diásporas, especialmente nos Estados Unidos e no Canadá, em diferentes países europeus no Japão, na África do Sul, no Paraguai e na Venezuela; e que mais de 190 milhões de pessoas vivem fora dos seus países de origem.

Morello menciona que no Brasil, somente em 2002, a língua brasileira de sinais foi reconhecida como oficial e que, em 2010, o Decreto 7.387 do Governo Federal instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística com o intuito de reconhecer como patrimônio cultural imaterial as línguas brasileiras presentes no país. De acordo a autora (2002, p.13), o relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística contempla todas as línguas que tenham relevância para memória e identidade dos grupos que compõem a sociedade Brasileira e que sejam faladas no território nacional há pelo menos três gerações (ou 75 anos).

Esse tipo de iniciativa que apoia a manutenção da diversidade linguística pode contribuir para compensar os danos causados pela política de repressão linguística e cultural instaurada no país desde antes da Proclamação da Independência.

Nesse quadro, Oliveira (2008, p. 5-6) lembra que não só os índios foram vítimas da política linguística dos estados lusitano e brasileiro, mas também os imigrantes - chegados principalmente depois de 1850. Para o autor, durante o Estado Novo (1937-1945) temos o ponto alto da repressão às línguas alóctones, por meio do processo que ficou conhecido como “nacionalização do ensino” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil. Foi o caso, especialmente, do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Em regiões desses dois estados nas quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea garantiram condições adequadas para a reprodução das línguas, a repressão linguística, através do

conceito jurídico de “crime idiomático”, atingiu sua maior dimensão durante o Estado Novo, conforme relata Oliveira com base em dados históricos.

> Durante o Estado Novo, mas, sobretudo, entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e
>
> italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas. Instaurou-se uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que, pelo número de falantes, eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: **644.458** pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falava alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e **458.054** falavam italiano, dados do censo do IBGE de 1940 (MORTARA, 1950). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez mais restritos. (OLIVEIRA, 2008, p.6)

Um dos aspectos a serem considerados em nosso estudo é o fato de que, embora a colônia de Pedrinhas Paulista tenha sido fundada em 1952, é possível que o progressivo apagamento do uso dos dialetos italiano e da língua italiana tenha sido influenciado pelos resquícios da repressão linguística instaurada pelo Estado Novo. Nas entrevistas orais coletadas com a primeira geração nascida no Brasil, alfabetizadas entre as décadas de 1960 e 1970, há afirmações de que a professora havia chamado as mães para dizer que deveriam parar de falar italiano com seus filhos porque “a interferência da língua falada em casa estava atrapalhando a aprendizagem do português na escola”. O ingresso na escola é, segundo Grosjean (2012), o momento em que tem o início a o processo de perda da língua de herança:

> Os falantes de língua de herança mudam a língua de uso predominante quando ingressam na escola, e com o passar do tempo, eles usam cada vez menos a língua do lar até o ponto de começar a esquecê-la[24].

Iniciativas políticas em favor da língua de herança podem dificultar ou evitar o processo de perda progressiva da língua de origem, como é o caso dos movimentos mencionados na seção 1.2. Em documentário realizado pela

[24] LH speakers change their language dominance when they start school, and with the time they may use their home language less and less to the point of starting to forget it.

ABRIR[25], uma das mães que imigrou para o Reino Unido afirma que acreditava que o fato de os pais interagirem em português com a filha representaria uma garantia da manutenção da língua de herança, mas que após o ingresso na escola, sua filha começou a interagir em inglês com os pais.

Em estudo sobre filhos de imigrantes espanófonos nos Estados Unidos, Montrul (2010) afirma que grande parte deles se sente mais seguro falando inglês do que sua língua de herança. Isso foi constatado também, no contexto desta pesquisa, pois, antes de iniciar as entrevistas orais, a maioria dos participantes da primeira geração nascida no Brasil dizia que "tentaria" falar italiano e que não falava muito bem. Na realidade, apenas um dos entrevistados não falou em italiano e não é possível saber se realmente não sabe a língua ou se estava inseguro diante dos outros entrevistados.

As línguas brasileiras de imigração sofrem um processo de apagamento ao serem tratadas como línguas estrangeiras para um público em geral e não como línguas de herança. Segundo Altenhofen (2013, p. 107), há 56 línguas de imigração, dentre as quais, 11 pertencem ao grupo italiano e as outras estão distribuídas entre os grupos: alemão, eslavo, chinês, japonês, judeu, cigano, de imigrantes fronteiriços, crioulo entre outros. A seguir, apresento a lista das línguas de imigração do grupo italiano apresentadas pelo autor (2013, p. 106)

- Bergamasco
- Calabrês
- Cremonês
- Friulano
- Milanês
- Talian, Vêneto Rio Grandense
- Trentino
- Trevisano
- Veronês
- Vicentino

No caso do Brasil, apesar da grande diversidade de línguas de imigração e indígenas, a política de cooficialização de línguas entrou para o quadro político brasileiro apenas em 2002 (MORELLO, 2012). Como exemplos de cooficialização, Morello (2012, p. 9) menciona as seguintes línguas:

- Nheengatu, Baniwa e Tukano: em São Gabriel da Cachoeira - AM;
- Akwê Xerente, em Tocantínia, TO;

[25] https://www.youtube.com/watch?v=OAmHgBFwDf8

- Guarani: em Tacuru, MS;
- Pomerano: em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão (ES) e em Canguçu (RS)
- Talian, variedade do italiano, em Serafina Corrêa, RS;
- Hunsrükisch, em Antônio Carlos, SC;
- Pomerano e alemão: em Pomerode , SC.

As línguas de imigração constituem uma das seis categorias de línguas minoritárias elencadas pelo Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil. As outras cinco categorias são: línguas indígenas, línguas de comunidades afro-brasileiras, línguas brasileiras de sinais e línguas crioulas. Nesse sentido, em consonância com Oliveira (2008, p.7), acreditamos que o interesse pela diversidade linguística deveria estar presente nas universidades e, a nosso ver, com especial atenção durante disciplinas relacionadas à formação de professores, a fim de contribuir para que comunidades desenvolvam ações de manutenção e de desenvolvimento de suas línguas.

A manutenção dessas línguas não depende apenas de leis governamentais de proteção e de cooficialização. Um pressuposto mencionado nos estudos sobre políticas linguísticas é que a comunidade deve ser agente ativo no planejamento das ações que dizem respeito à forma como suas identidades e heranças culturais poderão estar preservadas/revitalizadas. É de acordo com esse pressuposto que esta pesquisa sobre ensino de italiano como língua de herança está sendo realizada, mas o trabalho de resistência a favor da manutenção do italiano e dos dialetos estava presente na comunidade antes do início desta pesquisa. Se assim não fosse, a língua e o modo italiano de viver que encontramos nos núcleos familiares não estariam mais presentes após meio século da fundação da colônia. Como afirma Canagarajah (2013, p. 57), grupos que zelam pela manutenção das identidades de herança, ao mesmo tempo em que adotam outra língua e outros valores, preferem não perder suas identidades de origem e constroem, assim, identidades translocais, transitam em diversas comunidades, mas mantêm uma base de valores e interesses. Esse é o caso dos imigrantes de Pedrinhas Paulista.

Neste capítulo, foram apresentados o conceito de identidade e os movimentos a favor do ensino das línguas de herança no mundo. Na segunda parte, apresentamos os múltiplos conceitos de língua de herança e de aprendiz de língua de herança, base na qual nos apoiamos para propor uma definição de língua de herança para ser adotada em neste trabalho. Na terceira parte deste capítulo apresentamos estudos sobre políticas linguísticas, com foco nas iniciativas de cooficialização de línguas minoritárias e nas ações políticas que podem contribuir para a revitalização e a manutenção das línguas de herança. A seguir, serão expostos os princípios do paradigma reflexivo e da teoria Pós-Método na formação de professores, os quais norteiam a análise dos dados.

CAPÍTULO 2 – DO PARADIGMA REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À ERA PÓS-MÉTODO

Não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência critica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (PAULO FREIRE, 1978, p.34)

Neste capítulo apresentamos a literatura sobre formação reflexiva de professores e, em seguida, explicitamos as bases da Pedagogia Pós-Método para o ensino de línguas e na última seção**,** descrevemos as contribuições dos os princípios da teoria Pós-Método para a formação de professores de línguas.

2.1 A formação reflexiva de professores.

Visto que esta pesquisa se insere na área de formação de professores sob a perspectiva reflexiva e Pós-Método, dedicamos esse capítulo à literatura sobre esses dois temas.

A decisão de pensar a formação do professor de língua estrangeira como um processo complexo e desafiador teve início nos anos 1980, quando se começou a questionar a ideia de que o treinamento de professores para aplicar determinado método poderia garantir o sucesso no ensino.

O paradigma reflexivo na formação de professores (FREIRE, 1978; SCHÖN, 1983, 2000; ZEICHNER, 1993, 2008, 2012; NÓVOA, 1992, 1995, 1997; DIAMOND, 1991, 1998) adquire relevância na década de 1980, período em que a abordagem comunicativa se estabelece como paradigma dominante.

O ensino comunicativo de línguas revelou a complexidade da prática do professor para preparar o aprendiz para interações genuínas e, por consequência, revelou a inadequação e as deficiências da formação tecnicista de professores para atuarem em uma "nova" sala de aula, em que as explicitações gramaticais e os exercícios mecânicos, de base behaviorista, haviam perdido a primazia. Além disso, o avanço das ciências cognitivas em Educação, a afirmação chomskyana de que a aquisição é um processo criativo e o impacto dos estudos de Paulo Freire sobre o professor pesquisador, foram contribuições importantes para a mudança do paradigma prescritivo para o reflexivo na formação de professores.

Na esteira desses movimentos, ganham relevância os fatores contextuais em uma perspectiva ecológica da sala de aula (VAN LIER, 1997; TUDOR, 2001) e a noção de "senso de plausibilidade" (PRABHU, 1990, p. 172), que permite ao professor fazer escolhas sobre o modo de ensinar, de acordo com os objetivos dos alunos e as especificidades de cada contexto de interação pedagógica. A ideia de que contextos específicos requerem diferentes modos de ensinar deu origem, por exemplo, ainda que de modo tímido, a iniciativas de produção de materiais para diferentes segmentos quanto à nacionalidade do aprendiz de línguas. Em nossa opinião, esse tipo de material é de suma importância, pois focaliza aspectos linguísticos e culturais relevantes para determinado público de aprendiz e que, de fato, contribuem para o desenvolvimento de sua competência intercultural[26].

O declínio do paradigma behaviorista foi, inevitavelmente, acompanhado de mudanças na configuração dos cursos de formação de professores. Se o professor não é mais um mero aplicador de técnicas, mas um profissional atento às especificidades de cada contexto, a questão passa ser a seguinte: como formá-los para enfrentar esses desafios?

A publicação do livro de Schön, *O Profissional Reflexivo*[27], em 1983, representou um marco para a mudança no âmbito da formação de professores.

---

[26] Um exemplo a citar é o Material Didático *Dire, Fare, Partire!* (http://cursosextensao.usp.br/course/view.php?id=131), especificamente pensado para o contexto de ensino de italiano para aprendizes brasileiros, com foco no desenvolvimento de sua competência intercultural e nos traços típicos de seu desenvolvimento interlinguístico.

[27] The reflective Practitioner.

Segundo Zeichner (2008, p. 538), a partir desse livro e da enorme quantidade de trabalhos publicados posteriormente, os formadores começaram a discutir como poderiam preparar os futuros professores para serem profissionais reflexivos.

Os cursos de *treinamento* caracterizados pelo teor prescritivo, baseados na apresentação de uma metodologia considerada ideal, são substituídos por cursos de *desenvolvimento* de professores, cuja base reflexivista propõe a conscientização do professor em relação à sua prática em sala de aula. As atividades de observação de aulas-modelo e de "boas práticas" são abandonadas em prol das atividades que visam ao *desenvolvimento* de professores, com foco na reflexão por meio de novas *estratégias de formação* **(**RICHARDS; FARRELL, 2005**)**: auto-observação sistemática, observação em pares, ensino em pares, diários, portfólios e estudo de caso.

A distinção entre as duas abordagens na formação de professores, o *treinamento* e o desenvolvimento, é devidamente descrita por Freeman (1989, p. 29). O *treinamento* se caracteriza principalmente pelo teor prescritivo e pela apresentação de um método específico que visa a capacitar o professor a atuar num determinado contexto, desconsiderando a reflexão e levando o professor a reproduzir uma metodologia imposta como ideal. Por outro lado, o *desenvolvimento* é uma abordagem que se caracteriza pela preocupação com a conscientização do professor em relação aos seus papéis em sala de aula, além de enfatizar a importância da investigação e da reflexão sobre a prática em sala de aula.

Embora o *treinamento* de professores seja uma abordagem criticada nas pesquisas da área, na prática, muitos contextos escolares não abrem espaço para atitudes reflexivas, e o objetivo restringe-se ainda, a treinar professores para formá-los como meros aplicadores de técnicas que viabilizam o uso de um material didático e, por consequência, a concretização de um método. Esse é o caso, por exemplo, de alguns cursos de idiomas, que selecionam pessoas para se tornarem professores após uma fase de treinamento. Não há nenhuma exigência legal em relação à qualificação profissional do coordenador pedagógico, nem do professor para atuar em cursos livres de idiomas. A falta de um sindicado de profissionais de Letras que regulamente a formação

necessária para atuar em escolas de idiomas, a nosso ver, é um dos aspectos que contribuem para a precarização das condições de trabalho nesse contexto e, como consequência mais grave, para a perpetuação da imagem do professor – ou instrutor como denominam algumas franquias, como um mero técnico. Como consequência direta dissemina-se a ideia de que para ensinar a língua basta saber falar e que o ensino de línguas é apenas um processo de aplicação de estratégias e técnicas.

Nesse sentido, constamos uma dissociação entre a quantidade enorme de trabalhos sobre ensino e formação de professores produzidos em âmbito acadêmico e a realidade do ensino nas escolas brasileiras. Se por um lado, os estudiosos desde a década de 1980 reconhecem a importância da atuação do professor como um profissional reflexivo, que estabelece uma relação entre teoria e prática, por outro, o mercado de trabalho, sobretudo das escolas de idiomas restringe seu papel ao de mero reprodutor de técnicas.

Diamond (1991, p. 9), ao apresentar um histórico dos maiores movimentos na educação de professores, lança luzes nas origens do treinamento no contexto educacional. O autor afirma que movimentos baseados na competência acadêmica do professor tiveram origem no descontentamento com a educação de professores expresso no início dos anos 1960. Os procedimentos visavam especificar as competências que os professores deveriam adquirir a fim de desempenhar determinadas tarefas. Essas competências eram determinadas em relação a três áreas: o conhecimento, o comportamento do professor e o conhecimento do aluno. Os “professores eficazes” eram modelos a serem imitados por professores iniciantes. Procurava-se especificar os comportamentos desejáveis, ensiná-los e então, mensurar seus efeitos. Havia, pois, a preocupação científica em identificar a relação entre comportamentos de ensino e seus efeitos nos alunos. É justamente contra a ideia de que um determinado modelo de ensino tem o poder de dar bons resultados de aprendizagem, independentemente do contexto e do público-alvo, que se coloca o paradigma reflexivo na formação de professores.

O treinamento de professores, segundo Diamond (1991, p. 11), tem suas bases no behaviorismo e no modelo empírico-analítico da maioria das

pesquisas educacionais, cujo propósito é descobrir um sistema dedutivo de proposições ou leis científicas que podem ser usadas para prever e controlar o processo de ensino/aprendizagem. O autor explica, ainda, que a aplicação do conceito de “treinamento” de habilidades na educação de professores deriva do contexto industrial e militar, que tem como base um repertório de comportamentos a serem dominados/aprendidos por meio de instruções diretas e treinos com *feedback*. Nessa concepção, o conhecimento pessoal e os propósitos do professor são ignorados e parte-se do pressuposto de que o professor é um aprendiz passivo. Subjacente a tal concepção de formação há uma questão de natureza epistemológica, a visão de “conhecimento como produto”, que deve ser incorporado pelo aluno-professor ou o pelo professor em serviço (MOITA LOPES E FREIRE, 1998, p. 149).

Por sua vez, num processo de formação que leve em conta a visão de “conhecimento como processo” (cf. MOITA LOPES; FREIRE, 1998, p. 149), o professor é visto como essencialmente ativo, e o objetivo da educação de professores é propiciar oportunidades para desenvolver o elemento essencial à prática docente, qual seja, a “competência aplicada” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 21), a qual capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém.

Schön, (2000) a partir do conceito de *reflexão-na-ação* e de *reflexão-sobre-a-ação*, faz uma crítica à formação de professores em âmbito universitário nos Estados Unidos. A crítica consiste no fato de que primeiro as universidades ensinam os princípios científicos e depois a sua aplicação. O autor propõe que sejam realizadas práticas reflexivas nas fases de formação inicial e contínua, em que estariam imbricados conhecimentos teóricos e práticos, que vão além daqueles contemplados pelo *saber escolar*.

Do reconhecimento da necessidade de uma formação que enfoque ações reflexivas sobre a prática, surgem propostas e estudos para orientar cursos de formação de professores tanto no âmbito universitário quanto em cursos para professores em-serviço. Podemos citar como formas de colocar em prática o paradigma reflexivo: a abordagem autobiográfica e a prática exploratória – esta última será detalhada na seção 2.3.

De acordo com a abordagem autobiográfica, ou baseada em narrativas (DIAMOND, 1991; NÓVOA, 1992; LARROSA, 2011), os professores são convidados a identificar, interrogar e examinar suas histórias de vida. O marco da propagação dessa abordagem, segundo Nóvoa (1992), foi a publicação, em 1984, do livro *O Professor é uma pessoa*, de Ada Abrahan, que examina a construção das identidades pessoal e profissional do professor. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre as biografias e autobiografias docentes, recolocando assim, os professores no centro dos debates educativos.

As narrativas são ferramentas úteis aos professores para que se tornem conscientes do conhecimento que possuem, de como o usam, de como podem ampliá-lo e usá-lo de modo mais eficiente para atingir seus propósitos. Um dos instrumentos para incentivar narrativas na formação de professores é o diário. No caso desta pesquisa, as narrativas estão presentes, de forma espontânea, nas interações entre formador e professora e também, nos diários reflexivos. As narrativas referem-se a suas experiências como aprendizes ou como professores e, como veremos na análise dos dados, constituem-se tanto em possível ferramenta para *normalizar* práticas de sala de aula quanto para trocar experiências e flexibilizar os papeis de aprendiz e de formador que permeiam a interação.

Trabalhar com a reflexão como crucial implica a valorização do papel da *experiência* nesse processo de formação de professores. Larrosa (2002, p. 20) afirma que só faz sentido falar em *reflexão crítica* e em *reflexão sobre a própria prática* se substituirmos, no âmbito educacional, o par ciência/técnica por experiência/sentido. Segundo o autor, a diferença entre as duas perspectivas é que:

> Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (LARROSA. 2002, p. 20)

Para o autor (2002, p. 27), o saber que provém da experiência tem a ver com a elaboração do sentido do que nos acontece, trata-se de um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Diferentemente do saber científico, externo a nós, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

Larrosa (2002) lembra que a ciência moderna trouxe a valorização do experimento, da busca de regularidades e de verdades objetivas. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência, ao contrário, produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Em suma, o valor da experiência reafirma-se na distinção entre ambas no seguinte sentido:

> Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p.28)

Na esteira da valorização da experiência, Stern (1983, p. 75) propõe um conjunto de temas potencialmente ricos para deflagrar reflexões sobre as experiências no contexto de formação docente. Os temas propostos pelo autor são: a aprendizagem da L1 (e L2) na infância**,** as maneiras como ex-professores ensinavam, as experiências formais e informais na aprendizagem uma L2, o que as pessoas ao seu redor pensam sobre língua e linguagem, a aprendizagem de línguas na escola e na universidade, os formadores de professores com os quais teve contato, as experiências com o ensino de línguas, as conversas com outros professores de línguas e as leituras sobre ensino de línguas.

Stern (1983) afirma que a discussão sobre esses temas contribui para que as pessoas reconstruam suas histórias pessoais como professores de línguas e reflitam sobre quais experiências contribuíram na construção de suas práticas pedagógicas.

Finalizo esta parte dedicada à formação reflexiva de professores, com um questionamento apresentado por Kenneth Zeichner, um dos precursores do paradigma reflexivo. Ao apresentar um histórico sobre o tema, o autor (2008) afirma que a formação reflexiva transformou-se em um *slogan* na década de 1980 e esvaziou-se de significado à medida que foi adquirindo múltiplas interpretações. Zeichner (2008, p. 544) menciona quatro tipos de trabalho que resultam em formas equivocadas de compreender o conceito de reflexão e que minam a possibilidade de trabalhar com a dimensão crítica dos professores:

1) foco na reprodução de práticas sugeridas por pesquisas realizadas por terceiros;

2) discussão limitada a técnicas de métodos de ensino, sem levar em conta os propósitos para os quais são direcionados;

3) ênfase nas reflexões sobre a própria prática, desconsiderando o contexto social e institucional no qual a atividade acontece;

4) ênfase na reflexão individual em prejuízo da reflexão coletiva.

Para o autor, todos os tipos de trabalho durante a formação docente podem criar a ilusão de desenvolvimento e de emancipação do professor. Esse alerta havia sido feito pelo próprio autor em seu livro, *A formação reflexiva de professores*, de 1993, ao afirmar que o conceito de professor reflexivo havia feito "muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores" (ZEICHNER, 1993, p.22) e, ao contrário, havia contribuído, em muitos casos para a manutenção da posição de "subserviência". A conclusão a que chega o autor em outro texto escrito 25 anos depois é que:

> Precisamos reconhecer que a "reflexão" por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como. (ZEICHNER, 2008, p.545)

O caminho sugerido pelo autor para garantir a qualidade da formação docente é que haja uma conexão entre reflexão e a luta por justiça social. Isso não significa focar apenas em aspectos políticos. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico e como explicá-lo de modo a relacionar com o conhecimento e os recursos culturais que os alunos trazem para a sala de aula;

precisam encontrar uma maneira de desenvolver a compreensão dos alunos (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que promove meramente a memorização); e precisam saber avaliar a aprendizagem e conduzir discussões, cientes de que podem contribuir para limitar ou transformar a vida de seus alunos. (ZEICHNER, 2008, p.546)

A dimensão política da Educação, trazida por Zeichner, refirma-se no quadro teórico da Pedagogia Pós-Método – de base freireana, tanto no que se refere ao âmbito do ensino de línguas quanto ao da formação de professores, como veremos na próxima seção.

2.2 Os pressupostos teóricos da Pedagogia Pós-Método.

> *(…) First, that all education is political, and second, that all knowledge is "interested." To say that language teaching is in some sense political would seem uncontroversial since it is clear that many decisions about what gets taught, to whom, how, when, and where, are made at high levels of the political hierarchy. (PENNYCOOK, 1989, p. 590)*

Após "um século de obsessão ao método" (BROWN, 2002, p.9), de 1880 a 1980, assistimos ao fim da busca do método ideal e à chegada da Era Pós-Método. O mito de que haveria um método ideal a ser descoberto (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 163) capaz de garantir o "bom" ensino, passa a ser questionado por vários autores a partir do final da década de 1980 (ALLWRIGHT, 1991, PENNYCOOK, 1989, PRABHU, 1990, KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006; BROWN, 2002). O conjunto desses trabalhos que expressava a insatisfação pelo método culminou com o início do movimento, cunhado em 1994, como *Condição Pós-Método* por B. KUMARAVADIVELU, professor indiano da *San Jose State University*, desde 1995. O quadro teórico enunciado pelo autor é denominado "Pedagogia Pós-Método", entendendo Pedagogia:

> em um sentido amplo que inclui não apenas questões ligadas às estratégias de sala de aula, aos materiais didáticos, aos objetivos curriculares e à avaliação, mas também, uma ampla categoria de experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam

direta ou indiretamente o ensino de línguas[28]. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538)

Para avançar nessa discussão sobre o Pós-Método, é necessário esclarecer que a noção de método contra a qual protestavam os pesquisadores da década de 1980 estava ligada à sua dimensão prescritiva. 'Método' é definido como um "conjunto de princípios metodológicos que delimitam a forma de organizar as experiências de ensinar e aprender". (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 19) ou como uma "prescrição do comportamento de sala de aula" (PENNYCOOK, 1989, p. 609), ou ainda, "um conjunto de princípios metodológico-didáticos que traduzem uma abordagem em modelos operacionais, em materiais didáticos, em maneiras de usar as tecnologias didáticas, em modelos de interação professor-aluno e aluno-aluno"[29] (BALBONI, 2008, p.24). O método pode ser definido ainda, em sua dimensão política de imposição 'de cima para baixo', detentor de ideologias que perpetuam as relações de poder (Pennycook, 1989, p.590) ou, como proposto por Kumaravadivelu (2006, p.84), "como um conjunto de pressupostos, concebido por especialistas, que determinam o fazer em sala de aula".

O movimento contra o método pode ser sintetizada com o percurso de alguns artigos publicados. Em 1989, Pennycook publicou o artigo *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching*, no qual critica os interesses políticos dos métodos, uma vez que são impostos aos professores, refletem uma visão particular de mundo e estão comprometidos com uma ideologia e com a manutenção de desigualdades nas relações de poder (p. 589-590).

Prabhu (1990), no artigo *There is no best method. Why?*, propõe o conceito de *senso de plausibilidade* (PRABHU, 1990, p. 172-173) como princípio organizador da prática do professor. O *senso de plausibilidade* está relacionado diretamente à concepção de ensino de línguas, às decisões e às

[28] I use the term *pedagogy* in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education.

[29] "un insieme di principi metodológico-didattici che traducono um approccio in modelli operativi, in material didattici, in modalità d'uso delle tecnologie didattiche, in modelli di relazione insegnante/studenti e studenti/studenti".

escolhas do professor, embasadas em experiências pessoais e em teorias, para agir em sala de aula de acordo com um contexto específico de ensino.

A busca pelo melhor método também é documentada por Allwright (1991) em *The death of the method*. O autor analisa o conteúdo do relatório do *Projeto Pennsylvania* (1969), cujo objetivo foi verificar o melhor método de ensino de línguas. Os resultados foram inconclusivos acerca de qual seria o melhor método para garantir o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois se constatou que um mesmo método poderia levar à aprendizagem bem-sucedida ou ao fracasso. Como consequência, as pesquisas posteriores reforçaram a importância do papel e das ações do professor e, mais tarde, da qualidade da interação em sala de aula.

Brown (2002, p.9) afirma que as razões principais que levaram ao colapso a busca pelo método ideal foram as seguintes: o caráter prescritivo e generalizante dos métodos quanto à aplicação a situações práticas; o fato de que os métodos podem ser bem diferentes uns dos outros nos estágios iniciais e semelhantes nos estágios mais avançados; a ideia inerente aos métodos de que poderiam ser testados empiricamente para verificar qual o melhor deles; e, enfim, por serem portadores de ideologia.

A decadência da aposta no método, para Kumaravadivelu (2006, p. 163-168), deve-se ao fim dos mitos que sustentaram a idealização dos métodos quanto às suas potencialidades. Segundo o autor, os mitos são os seguintes: há um método melhor para ser descoberto; o método é o princípio organizador do ensino[30]; o método é universal e a-histórico; os teóricos concebem o conhecimento e os professores o consomem; o método é neutro e não tem motivação ideológica.

O reconhecimento da inexistência de um método ideal, desvinculado das peculiaridades de cada contexto de ensino, representou também, o fim da ilusão de que o sucesso da sala de aula poderia ser atribuído ao material didático. O caráter prescritivo em relação ao que seria correto e errado na

[30] Para Almeida Filho (1998, p. 17), o princípio organizador do ensino é a *abordagem*, uma "filosofia de trabalho", "um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e concepções sobre linguagem humana, língua estrangeira, sala de aula, aprender e ensinar, e sobre papéis de professor e aluno de uma nova língua".

prática do professor é substituído por uma suspensão de juízos, em prol da atenção às especificidades de cada contexto de ensino. Entra em cena então, o protagonismo do professor. Mas não mais o professor-reprodutor de modelos de práticas bem sucedidas, ditadas por especialistas, mas o professor-pesquisador, que reflete sobre a própria prática, produtor de teorias, que estabelece relação dialógica entre teoria e prática. Para Kumaravadivelu (2003, p. 32-33), a Era Pós-Método implica três condições:

- a busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo. Isso quer dizer mudar a relação entre o produtor de teorias e o professor de línguas, pois o professor é visto como alguém que pode construir teorias pessoais a partir da prática;

- a autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático. Essa autonomia capacita o professor a desenvolver uma abordagem crítica para poder se auto-observar, analisar e avaliar a sua própria prática;

- um pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão inter-relacionados para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula.

As três condições mencionadas servem de base para a Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006, p. 171), definida como um sistema tridimensional, constituído pelos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade.

O parâmetro da **particularidade** refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos, às particularidades do contexto institucional e do ambiente sociocultural. A particularidade é o aspecto mais importante da Pedagogia Pós-Método (2006, p. 171)[31]. Kumaravadivelu (2001, p. 539) afirma que este parâmetro está baseado na firme convicção de que toda pedagogia, assim

[31] The most important aspect of postmethod pedagogy is its *particularity*.

como toda politica, é local e que ignorar as exigências locais significa ignorar as experiências vividas[32]. De acordo com o autor, o ensino de línguas:

> Deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos que buscam um determinado conjunto de objetivos em busca de um contexto institucional específico dentro de um local específico[33]. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538)

O parâmetro da particularidade implica ainda, a consciência crítica das exigências locais, a observação e reflexão sobre suas ações em sala de aula e sobre os resultados. O particular, afirma o autor (2001, p. 540), "está imerso na prática e não pode ser alcançado ou compreendido fora dela"[34], daí sua relação direta com outro parâmetro, o da praticidade.

A questão da especificidade de cada contexto de ensino foi também trazida por Van Lier (1997) e Tudor (2001), sob a denominação de *perspectiva ecológica*. Para os autores, o ensino de línguas é entendido como fenômeno emergente da dinâmica interacional de pessoas atuando dentro de contextos específicos. Cada sala de aula é única, com diferentes fatores contextuais que influenciam a prática do professor, que fará, portanto, com base em cada contexto de ensino, as opções metodológicas acerca do conteúdo e dos procedimentos de sala de aula. Os fatores contextuais não se restringem apenas ao que é passível de observação e são formados por componentes *mentais* e *pragmáticos* (TUDOR, 2001, p. 20). Os componentes *mentais* estão relacionados a crenças, concepções e expectativas que os participantes trazem para a sala de aula e, por outro lado, os componentes *pragmáticos* estão relacionados aos seguintes aspectos: número de alunos, recursos disponíveis, remuneração, tipo de formação docente, papel do professor na instituição, *status* do professor na sociedade etc.

O parâmetro da **praticidade** diz respeito à relação entre teoria e prática e tem como princípio a ruptura com a ideia de que os especialistas são

---

[32] It is based on the firm belief that all pedagogy, like all politics, is local. To ignore local exigencies is to ignore lived experiences.

[33] Must be sensitive to a particular group of teachers teaching to a particular group of learners pursuing a particular set of goals with a particular institutional context embedded in a particular *mileu.*

[34] "the particular is so deeply embedded in the practical, and cannot be achieved or understood without it".

produtores e os professores são consumidores de teorias (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13). De acordo com o Pós-Método, o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. Para isso, é necessário oferecer ao professor ferramentas para que possa desenvolver autonomia para criar a própria teoria da prática sensível ao contexto. Nesse sentido, é essencial a observação de sala de aula, não apenas no que diz respeito ao seu papel de potencializar as oportunidades de aprendizagem, mas também, ao impacto da educação fora da sala de aula, às possibilidades de transformação social, aspecto relacionado ao último parâmetro, o da **possibilidade.**

O parâmetro da **possibilidade**, elaborado por Kumaravadivelu com base em Paulo Freire, aponta a necessidade de ações que possibilitem transformações sociais, de uma pedagogia atenta às relações entre ensino e poder, e ainda, que leve em conta a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes. Em nossa opinião, esse é o parâmetro de mais difícil implementação quando se trabalha com línguas hegemônicas, e nos parece mais evidente quando trabalhamos com línguas minoritárias ou de herança, como no caso de nossas ações em Pedrinhas Paulista. A ideia de implantar um curso de italiano trouxe à comunidade uma valorização da língua e dos dialetos de herança, iniciativas políticas de valorização da italianidade e abertura de espaços para novas práticas sociais onde a língua italiana ocupa espaço.

Os três parâmetros da Pedagogia Pós-Método exigem, para sua implementação, uma postura reflexiva e investigativa não apenas por parte do professor como também do formador. O Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) elaborou um conjunto de macroestratégias para o ensino de línguas em 1994, as quais foram reelaboradas nas obras de 2003 e de 2006. Para Kumaravadivelu (2006, p. 201), macroestratégias são planos gerais que derivam de conhecimento teórico, empírico e pedagógico acerca do ensino-aprendizagem de L2. As macroestratégias atingem seus objetivos por meio de microestratégias, que são atividades ou técnicas (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 19) de sala de aula. Cada macroestratégia pode ter um sem número de microestratégias, dependendo da situação específica de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 209).

Macroestratégias são planos gerais relacionados ao ensino de L2, são princípios norteadores, com base nos quais os professores construirão a prática em cada sala de aula. As macroestratégias, para o autor, são uma linha-mestra com base nas quais o professor pode gerar suas microestratégias localmente situadas, com base nas necessidades, desejos e nível linguístico dos alunos. As **microstratégias** são atividades ou ações específicas através das quais se concretizam as macroestratégias.

Vejamos, de maneira sintética, as macroestratégias para o ensino de línguas, apresentadas por Kumavadivelu (2006, p. 201-208):

1) **Potencializar as oportunidades de aprendizagem.**
   De acordo com essa macroestratégia, o professor precisa planejar as ações de ensino, mas também aprender a mediá-las, em um processo em que aluno e professor tornam-se gestores do processo de ensino-aprendizagem.
2) **Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.**
   Segundo essa macroestratégia, o professor precisa conscientizar os alunos do fato de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos e descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno. Os diferentes âmbitos nos quais pode haver mal-entendidos são: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal.
3) **Facilitar negociações durante a interação.**
   Essa macroestratégia refere-se à necessidade de que os alunos estejam envolvidos na interação como atividade interpessoal no qual todos tenham flexibilidade para iniciar os turnos e para compreender a língua como sistema, discurso e ideologia.
4) **Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.**
   De acordo com essa macroestratégia, é necessário planejar formas para favorecer o desenvolvimento da autonomia no sentido estreito e no sentido amplo. A autonomia no sentido estreito é a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e de usar as estratégias de aprendizagem. A autonomia em sentido em sentido amplo, é libertadora (2006, p.177), empodera os alunos como pensadores críticos para contribuírem para transformações na sociedade.

5) **Estimular a conscientização linguística.**

Essa macroestratégia refere-se aos momentos em que o professor, deliberadamente, dirige a atenção dos alunos para a forma, seja para explicitar aspectos da língua que passariam despercebidos, seja para relacionar marcas das estruturas linguísticas com o exercício das relações de poder.

6) **Ativar a capacidade de descoberta**.

De acordo com essa macroestratégia, é preciso ensinar de forma indutiva, ou seja, dar condições para que os alunos possam, a partir de dados textuais, inferir regras relativas à forma e às funções comunicativas.

7) **Contextualizar o insumo linguístico.**

Segundo essa macroestratégia, o insumo linguístico, quando contextualizado, favorece a compreensão do sentido e trabalha a linguagem no nível do discurso e não como elementos estruturais isolados.

8) **Integrar as habilidades linguísticas.**

Essa macroestratégia refere-se à necessidade de integrar as quatro habilidades comunicativas (ler, falar, ouvir e escrever) durante ao ensino de línguas, como ocorre nas interações genuínas.

9) **Assegurar a relevância social.**

De acordo com essa macroestratégia, é preciso estabelecer relações entre os objetivos de um curso e as contribuições para o contexto social em que se dá o processo de ensino-aprendizagem.

10) **Aumentar a conscientização de aspectos culturais.**

Essa macroestratégia refere-se à necessidade de preparar os aprendizes para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais. O autor (2006, p. 208) aponta ainda, a importância de privilegiar não apenas o professor como informante cultural, mas também o aprendiz, com o conhecimento que possui de sua própria cultura e de outras com as quais eventualmente tenha contato.

Esse conjunto de macroestratégias será retomado no capítulo de análise de dados, quando focalizaremos em que medida estão presentes na a

interação entre formador e professora. As macroestratégias servem ainda, neste trabalho, como ponto de partida para a proposição de um quadro de princípios para o ensino e a formação de professores em contexto de ensino de língua de herança.

2.3 A Formação de professores na Era Pós-Método

> O propósito de trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização. (ZEICHNER, 2008, p. 548)

Para Kumaravadivelu (2012, p. 12), as macroestratégias e os três parâmetros da Pedagogia Pós-Método são potencialmente ricos para uma conceituação do ensino, da aprendizagem e da formação de professores, com base em aspectos educacionais, culturais, sociais e políticos. O arcabouço teórico do autor, portanto, contribui diretamente para a área de ensino de línguas e da formação de professores. Por essa razão, durante a análise dos dados utilizamos as macroestratégias propostas pelo autor como um dos critérios para analisar a interação entre formador e professora de italiano, e os parâmetros da Pedagogia Pós-Método para analisar a concepção do curso de italiano como herança.

Kumavadivelu (2003, p. 8) traça uma perspectiva histórica de três correntes na formação de professores e situa o seu trabalho como consoante à terceira delas. A primeira corrente refere-se à visão dos *professores como técnicos*, que recebem um pacote de conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos. Essa corrente se alinha ao conceito de 'treinamento', amplamente discutido na seção 2.1, que desempodera o professor na medida em que anula a dimensão político-social de seu trabalho, as experiências pessoais e a sua capacidade de criar teorias ou discuti-las de maneira crítica. A segunda corrente consiste na visão dos *professores como profissionais reflexivos*, também descrita na seção 2.1, que pressupõe a postura do

professor como pesquisador da própria prática de sala de aula, com o objetivo de resolver problemas presentes ou de transformá-la. Embora Kumaravadivelu (2003. P. 9) não mencione a dimensão política e ideológica do processo de reflexão, lembramos que Zeichner (2008) defende a ideia de que a tarefa do professor reflexivo é, além de pesquisar a própria prática, estar atento a aspectos sóciopolíticos a fim de contribuir para a luta por justiça social. A terceira corrente, de base freireana, defendida por Giroux (1988), Mc Laren (1995), Pennycook (2001)[35], entre outros, é a que coloca os *professores como intelectuais transformadores*. Nessa perspectiva, o professor é um agente qu oferece condições para que seus alunos adquiram uma conscientização sociopolítica, vê a educação não como um mero mecanismo para potencializar as oportunidades de aprendizagem, mas como meio de transformar a vida dentro e fora das salas de aula (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14).

Nesse sentido, parece haver uma correspondência entre a noção de *professor reflexivo*, proposta por Zeichner (2008), e a de *professor como intelectual transformador*, proposta por Kumaravadivelu, com base em Giroux (1988), Mc Laren (1995), Pennycook (2001).

A partir desse quadro teórico, e compartilhando a concepção de educação trazida pela corrente que defende a posição dos professores como intelectuais, Kumaravadivelu (2001, p. 548-9; 2006, p. 178-180) traça o perfil do professor Pós-Método quanto a suas ações, que procuramos resumir a seguir em forma de tópicos:

- constrói sua prática a partir de conhecimentos profissionais e pessoais, este último advindo, por exemplo, de experiências de vida como professor e como aluno;

- é autônomo para decidir como ensinar, como avaliar sua própria prática e como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático. A autonomia parece ser o objetivo principal da formação docente

[35] GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life:** Critical pedagogy in the modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics:** A critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
Benesch, S. **Critical English for academic purposes:** theory, politics, and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

no quadro teórico Pós-Método, pois o autor (2001, p. 548) afirma que “a autonomia do professor é tão importante que pode ser considerada o coração da pedagogia Pós-Método”[36];

- desenvolve, constantemente, uma postura investigativa em relação à própria prática de sala de aula, procurando compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, o que funciona ou não com determinado grupo de alunos e se os objetivos estão sendo atingidos. Essas ações parecem estar relacionadas com a noção de ‘professor reflexivo’ e com o desenvolvimento do que Almeida Filho (1998, p.20) denomina *competência aplicada,* definida como aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e lhe permite explicar porque ensina da maneira como ensina e por que obtém determinados resultados;

- está ciente de suas obrigações sociais, do papel da educação para mudanças sociais dentro e fora da sala de aula;

- tem consciência do contexto social e político em que atua;

- constrói teorias a partir da prática e coloca em prática o que teoriza;

- está em busca permanente de desenvolvimento profissional;

- reflete sobre as concepções de língua, linguagem, ensino-aprendizagem, e sobre os papeis de professor e aluno.

Essas características serão importantes para avaliarmos o processo de formação da professora de língua de herança e a construção de sua autonomia ao longo de um ano de interação com o formador.

Certamente, o modelo de formação de professores com base na perspectiva tecnicista, não propiciaria a formação de professores consoante ao perfil descrito. As dimensões reflexiva e transformadora tornam-se essenciais para pensar do ‘professor Pós-Método’. Isso nos leva à pergunta, então, relativa ao perfil necessário para que um formador atue de acordo com os princípios da Pedagogia Pós-Método.

---

[36] Teacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of postmethod pedagogy (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 548).

Da mesma forma que sintetizamos os traços do professor Pós-Método, apresentaremos, de forma concisa, os traços do formador Pós-Método. Segundo KUMARAVADIVELU (2006, p. 182-183), o educador Pós-Método é aquele que:

- compreende a concepção de bom ensino construída pelos professores e o papel de suas experiências na concepção de ensino-aprendizagem;
- incorpora o conhecimento dos professores e suas concepções acerca de ensino-aprendizagem ao diálogo sobre a prática (ou a futura prática);
- estabelece com o professor uma interação dialógica, no sentido bakthiniano, que promove reflexão crítica e oportunidades para uma construção de significados, em que formadores e professores reconhecem seus valores, crenças e conhecimentos como parte do processo de aprendizagem;
- abre espaço para que os professores usem os conhecimentos linguístico, pedagógico e cultural que trazem consigo;
- promove reflexões sobre contextos de formação em que os educatores são vistos como produtores de conhecimento e os professores como meros consumidores;
- encoraja reflexões sobre o parâmetro da possibilidade, incentivando os professores a refletirem sobre as relações entre educação, poder, política e ideologia;
- relaciona o conhecimento profissional presente nos textos teóricos a contextos específicos de ensino-aprendizagem.

Tanto o paradigma reflexivo de formação de professores como as bases do Pós-Método encontram-se em consonância com o conceito freireano de Educação Problematizadora, definida por Gadotti (2006) como aquela que:

> (...) gera consciência de si no mundo em que vive e traz a ideia de que deve existir um intercâmbio contínuo de saber entre educador e educandos. Por meio do diálogo estabelecem-se possibilidades comunicativas, em cuja raiz está a transformação do educando em sujeito de sua própria história[37].

De forma sucinta, podemos afirmar, com base na descrição de Kumaravadivelu (2012, p. 16), que o formador Pós-Método rompe com a ideia

[37] \www.arquivo.paulofreire.org.br

do educador como produtor de conhecimento e o professor como consumidor; favorece a articulação entre as teorias e as experiências do professor; discute concepções e crenças sobre linguagem, sala de aula e ensino-aprendizagem; encoraja o professor a refletir sobre seus conhecimentos pessoais e teorias; cria condições para que o professor analise criticamente sua prática e, enfim, auxilia o professor a compreender o seu papel sociopolítico e transformador em relação à realidade em que atua.

Esse arcabouço teórico, aliado à nossa experiência com a formação de professores de um curso de Licenciatura em Letras, leva-nos a perguntar: De que maneira podemos trazer, de forma concreta, questões da prática pedagógica para a realidade das salas de aula da universidade de modo que nossos alunos, ao ingressarem em contextos educativos, sejam politicamente ativos, e tenham autonomia para realizar escolhas metodológicas conscientes e teoricamente embasadas?

Em relação à formação universitária, Magalhães (1998) afirma que parece haver uma dissociação entre o conhecimento formal e a prática de sala de aula, em que primeiro ocorre a transmissão de conhecimentos descontextualizados que os alunos devem aprender e, em outro momento usar na solução de problemas. Em qualquer um dos casos, acrescenta a autora, “ensinar-aprender é entendido como transmissão e devolução de conhecimento formal”.

Essa visão de ensino-aprendizagem, que dissocia teoria e prática, dificulta ao professor a compreensão e reflexão sobre seu próprio fazer e caracteriza a formação num sentido “dogmático”, conforme denomina Moita Lopes (1996). Segundo o pesquisador, a formação do professor de línguas ressente de uma formação *teórico-crítica* que lhe permita fazer escolhas sobre o quê, o como e por que ensinar. Sua proposta é que os alunos-futuros-professores se familiarizem com as tradições de investigação voltadas para a sala de aula, como a pesquisa-ação.

Uma das metodologias possíveis no âmbito da formação de professores é a *Prática Exploratória* (ALLWRIGHT, 1991, 2003). O autor (2003, p. 114) diz que criou essa metodologia de formação de professores tendo como ponto de partida o princípio de que a preocupação em desenvolver da *qualidade de vida*

na sala de aula de línguas deve ser maior do que em desenvolver técnicas mais eficientes de ensino. *Qualidade de vida* para alunos e professores significa, para o autor:

- trabalhar coletivamente;

- promover o desenvolvimento de todos os participantes;

- trazer a compreensão como parte da rotina da sala de aula;

- compreender os ‘quebra-cabeças’ de determinado contexto de ensino-aprendizagem.

A busca da compreensão, segundo o autor, é mais crucial do que o discurso sobre a sua eficiência/eficácia do ensino ou sobre a necessidade de inovações técnicas.

Os princípios da Prática Exploratória são os seguintes (ALLWRIGHT, 2003, p. 17):

a) As pesquisas devem ter como objetivo desenvolver a *compreensão* do contexto de ensino e seus entornos políticos.
b) Os pesquisadores deveriam funcionar como consultores e não como dirigentes de pesquisas. O autor afirma que o pesquisador deveria *aconselhar* quando solicitado e não *controlar* a agenda da pesquisa.
c) Os professores precisam se envolver naquilo que desejam compreender na sala de aula e precisam estabelecer a própria agenda de pesquisa.
d) Os ‘quebra-cabeças’ devem ser o foco do trabalho de pesquisa do professor que deseja compreender melhor a sua prática. Para o autor, é melhor usar a palavra ‘quebra-cabeças’ do que ‘problemas’, pois a reflexão dos professores pode focalizar questões e não necessariamente problemas de sala de aula.

Todos os paradigmas de formação de professores apresentados neste capítulo contribuem para que o futuro professor reflita criticamente, associe teoria e prática e, principalmente, compreenda que todas as ações de ensino têm uma série de consequências, que, segundo (ZEICHNER, 2008, p. 545), são de três tipos: *pessoais* - relativas aos efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos alunos e de suas relações sociais;

acadêmicas – ligadas efeitos do ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; e *políticas* – referentes aos efeitos acumulativos da experiência escolar nas mudanças de vida dos estudantes.

Neste capítulo apresentamos os pressupostos do paradigma reflexivo na formação de professores. Em seguida, explicitamos as bases da teoria Pós-Método no ensino e na formação de professores. Esse arcabouço teórico será retomado durante a análise dos dados, no capítulo 4, ao focalizarmos a interação entre formador e professora em formação. Antes apresentaremos, no capítulo 3, a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o contexto, o perfil dos participantes e a forma de organização dos dados.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador. (CELANI, 2005, P.110)

Neste capítulo serão detalhados os princípios metodológicos que guiaram o desenho e o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, serão apresentados dados sobre o contexto de pesquisa, seus participantes e os instrumentos utilizados na geração dos dados.

3.1 A pesquisa: objetivos e perguntas direcionadoras

O objetivo geral da pesquisa é investigar como se dá o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança em uma ex-colônia italiana. Os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

1) investigar a construção do processo identitário docente durante a interação entre formador, tendo como base os conceitos de conhecimento profissional, procedimental e pessoal;
2) analisar as interações de formação entre professora-formador e a concepção do curso *Italiano como Herança*, com base nas macroestratégias e nos três parâmetros da Pedagogia Pós-Método;
3) propor macroestratégias (com base em KUMARAVADIVELU, 2003, 2006) adequadas ao contexto de ensino e formação de professores de língua de herança.

A fim de atingir os objetivos propostos, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se dá o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança?

As subperguntas de pesquisa, que serviram para guiar o processo de compreensão em busca da resposta à pergunta maior, são:

a) Como se configura a identidade docente, tendo como foco os conhecimentos profissional, procedimental e pessoal?
b) Em que medida os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade estão presentes na concepção do curso *Italiano como Herança*?

3.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Esta é uma pesquisa qualitativa (AMADO, 2009; DENZIN e LINCOLN, 2008; BOGDAN e BIKLEN, 1994), de cunho fenomenológico-interpretativo (AMADO, 2009) e caracteriza-se como um estudo de caso (COUTINHO E CHAVES, 2002; DE ANDRÉ, 2004), cujos participantes são: a pesquisadora (proponente deste projeto), o formador (aluno de Doutorado) e a professora de italiano (aluna de Mestrado).

De acordo com Amado (2009, p.69-70), há dois paradigmas que se opõem enquanto formas de produção do conhecimento: o hipotético-dedutivo e o interpretativo-fenomenológico. O primeiro, partindo da teoria, formula hipóteses, realiza experimentações controladas e tem como objetivo central estabelecer relações causais entre as variáveis de um determinado fenômeno. Por outro lado, o paradigma interpretativo-fenomenológico, tem como objetivo central “a compreensão das intenções e das significações – crenças, opiniões, percepções, representações, concepções etc, construídas pelos participantes.” Nesse sentido, ao contrário da ideia de que seria possível desmembrar a realidade em variáveis manipuláveis ”laboriatorialmente”, a pesquisa qualitativa assenta-se numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar. É realizada em contextos naturais em que se desenvolvem os processos, procurando compreendê-los através de processos inferenciais e dedutivos (AMADO, 2009, p. 70).

De forma semelhante, temos em Denzin e Lincoln (2008, p.23), a caracterização de aspectos que distinguem as pesquisas qualitativa e quantitativa. Segundo as autoras, a pesquisa quantitativa não focaliza os processos e sim “o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis”; a pesquisa qualitativa, ao contrário, focaliza os processos e os significados socialmente construídos, que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente. Para as estudiosas, a pesquisa qualitativa:

> é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotos, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2008, p.17)

Ainda com relação às distinções entre as pesquisas qualitativa e quantitativa, Bogman e Biklen (1994, p. 16) afirmam que os indivíduos que fazem investigação qualitativa podem vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, e que a investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegia se, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e os dados são coletados, normalmente, em um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Além de qualitativa, a presente pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, motivo pelo qual julgamos pertinente esboçar os princípios e bases que o definem.

Yin (2001, p. 32) afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. O

autor menciona a existência de três tipos de estudos de caso, a serem escolhidos pelo pesquisador de acordo com um dos seguintes propósitos da pesquisa: explorar, descrever ou explicar.

Coutinho e Chaves (2002, p. 223) procuram clarear os significados relacionados à noção de 'estudo de caso' e afirmam que:

> "caso" pode ser um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil (COUTINHO E CHAVES, 2002, p. 23).

Na pesquisa ora proposta, o caso consiste no estudo de dois indivíduos envolvidos no processo de concepção de um curso de italiano como língua de herança para uma comunidade de origem italiana. Acreditamos que nosso contexto atende às cinco características da abordagem metodológica do estudo de caso, mencionadas por Chaves e Coutinho (2002, p. 224), a saber:

a) o caso é "um sistema limitado" em termos de tempo, evento e processo;

b) um caso é sobre "algo", que dará foco e direção à investigação;

c) tem a preocupação de preservar o caráter "único";

d) a investigação decorre em ambiente natural;

e) o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta bem diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos etc.

Tendo exposto as bases metodológicas da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, passaremos à descrição do contexto da pesquisa e de seus participantes.

3.3 O contexto da pesquisa[38]

Pedrinhas Paulista

Pedrinhas Paulista é uma ex-colônia italiana, fundada em 1952 e viveu como núcleo colonial até 14/05/1980, quando foi elevada a Distrito e alcançou a sua emancipação político-administrativa em 30/12/1991. O município está situado na Alta Sorocabana, à margem paulista do rio Paranapanema, a 550 km da cidade de São Paulo.

A imigração italiana do pós-guerra, como ocorreu em Pedrinhas Paulista, contrasta com os números apresentados pelo fluxo migratório do início do século XX. Dados estatísticos registram a chegada ao Brasil de 1.208.042 italianos em 37 anos, no período de 1870 a 1907[39]. Nos anos sucessivos, 1908 a 1953, os dados registram a chegada de 357.793 italianos, ou seja, cerca de um quarto em relação ao número de imigrantes que haviam chegado durante o período de 37 anos anteriores a 1908.

Por essa razão, há uma concentração de pesquisas referentes aos momentos da imigração massiva, estendendo-se até a Segunda Guerra[40], como os trabalhos de Hall, M. (1979, 2004); Trento (1984, 1989); Barreto (1994); Gabriel (1995), Bertonha (1998), Facchinetti (2003),

O estudo da história da imigração italiana no Brasil evidencia a singularidade do contexto de Pedrinhas Paulista, pois foram raros os incentivos de fluxos migratórios por parte do governo brasileiro no pós-guerra.

A fim de promover a colonização do interior do Brasil, e também para resolver as questões pendentes do Tratado de Paz de 10/02/47, foi firmado um acordo entre Brasil e Itália, em 08/10/1947, que previa a criação da Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana, fundada em 28/09/1950.

---

[38] As informações sobre Pedrinhas Paulista aqui apresentadas têm como fonte o site da cidade http://www.pedrinhaspaulista.sp.gov.br/historia/ e a obra de Borges Pereira, de 1972 e republicada em 2002, que estuda o núcleo colonial no período de 1960 a 1968.

[39] Dados estatísticos registrados pelo Memorial do Imigrante (www.memorialdoimigrante.sp.gov.br).

[40] DI GIANNI (1997) aponta a falta de pesquisas sobre imigração italiana relativas aos período posterior à II Guerra e anterior ao adensamento do fluxo migratório para o Brasil.

A partir de 1949, o Governo Italiano encaminhou a Missão Técnica Agrícola para realizar estudos de reconhecimento territorial e de fertilidade em áreas rurais de diversos países da América do Sul. No Brasil, foram escolhidas as cidades de Joinville (SC), São Geraldo (GO) e Pedrinhas Paulista. A única colônia que prosperou e se estabeleceu, supostamente graças à fertilidade das terras do Vale do Paranapanema, foi a de Pedrinhas Paulista. (BORGES PEREIRA, 2002, p. 47)

A Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 7.967, promulgado em 1945, realizou o processo de transporte de famílias italianas para Pedrinhas Paulista. Os imigrantes, diferentemente do que ocorreu para maioria dos que chegaram no início do século XX, receberam condições e assistência para empreenderem nas terras que lhes foram conferidas. A missão da Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana era a de fixação e sustentação do colono italiano em solo brasileiro e de fazer cumprir o acordo firmado entre os dois países em 08/10/47.

A Companhia, que permaneceu até 1984 no local, planejou a colonização em duas etapas: a primeira consistiu na implantação da infraestrutura, idealizada pelos técnicos e engenheiros, com a colaboração dos oficiais da construção civil, que partiram do Porto de Gênova, em 31/08/51, com destino ao Brasil, com a tarefa de construir casas e tornar o pequeno núcleo de infraestrutura capaz de receber os primeiros imigrantes que iriam trabalhar como agricultores.

Após a fundação da colônia, em 13 de novembro de 1952, Pedrinhas Paulista recebeu um grupo de imigrantes italianos composto de 28 famílias provenientes de diversas regiões da Itália. Nos anos sucessivos, outros imigrantes desembarcaram rumo a Pedrinhas Paulista, totalizando 204 famílias de imigrantes no final da década de 1960.

Nas entrevistas orais, os imigrantes contam sobre a infraestrutura que receberam da Companhia Brasileira de Colonização e de Imigração Italiana, ao chegarem à colônia:

> *Mio padre, quando siamo arrivati, è rimasto allegro perché almeno avevamo da mangiare e da bere. Abbiamo ricevuto il biglietto, una casa, meglio di quella che abitavo in Italia, 8 "alqueires" di terra, cibo per un anno, soldi mensili, i bestiami, le vacche e anche le cose per costruire la stalla per mettere le bestie.*
>
> *Quando siamo arrivati, si aveva tutto lì. Abbiamo ricevuto le galline, i tacchini, le vacche per il latte dei figli, tutto.*

O pagamento do empréstimo feito pela Companhia de Imigração foi pago pelos italianos no prazo de 10 anos. Segundo um dos entrevistados, no início a parcela era significativa, mas com a inflação, aos poucos, o valor mensal a ser pago tornou-se irrisório.

Borges Pereira (2002, p. 55), ao tratar da proveniência dos italianos, afirma que do total de 143 famílias que chegaram a Pedrinhas Paulistas nos fluxos iniciais, 59 vieram de 7 regiões do norte (*Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Trentino Alto Adige, Venezia Giulia, Veneto* e *Toscana*); 43 vieram de 2 regiões do centro *(Lazio e Umbria*); as restantes 41 famílias vieram de 6 regiões do sul (*Campania, Abbruzzo, Molise, Basilicata, Puglia, Calabria* e *Sicilia*). O autor (2002, p. 56) afirma que até 1968, Pedrinhas havia recebido 236 grupos familiares e desse total, 109 já haviam deixado a colônia para tentar a vida em outra parte do Brasil ou para retornar à Itália (80 a 85%).

A diversidade relativa às regiões de proveniência impulsionou o uso do italiano, em prejuízo dos dialetos, conforme afirma um dos entrevistados:

> *Il dialetto non si poteva usare sempre qui. C'era gente da tutte le parti d'Italia e se ognuno parlasse il suo dialeto nessuno non si capiva. Allora dovevamo parlare in italiano uno con gli altri.*

Por outro lado, a instalação de escolas e a convivência com os brasileiros propiciaram a aquisição do português, de acordo com as declarações dos entrevistados:

> *Ci hanno messo a scuola, non si capiva niente, io ho dovuto iniziare dal primo anno, anche se avevo fatto fino alla 5ª, per apprendere da A, B, C per apprendere la lingua brasiliana.*

> *L'insegnante era brasiliana e c'erano anche molti altri brasiliani qui che erano venuti a lavorare, allora il brasiliano si faceva sempre presente ai nostri orecchi.*
>
> *Abbiamo cominciato così ad imparare il brasiliano perché veniva qualcuno per chiedere qualche cosa, poi si faceva capire una volta una cosa, una volta un'altra e così via.*

Embora vivessem na mesma comunidade, brasileiros e italianos, a dificuldade na comunicação entre eles era recorrente no período inicial da colônia, como ilustra essa história pitoresca, narrada por uma pessoa de 74 anos, membro da primeira geração:

> *In Italia, prima di partire, dicevano che le biciclette piacevano ai brasiliani. Allora mio papà ne ha portato 10 dall'Italia, dentro quei cassoni fatti a mano. Allora un giorno è venuto un brasiliano a casa nostra, e per farsi capire è stato lì una giornata intera. E questo brasiliano ha detto così: se tu mi dai una bicicleta ti do un cavallo, un gallo con 5 galline e ti do anche un maialino che fra e 3 o 4 mesi ti fa 3 o 4 "arrouba". E mio padre è venuto dentro, ci ha spiegato l'accordo, il cambio, e ha detto: "Ma bisogna stare attenti col maiale perché sennò dopo 3 o 4 mesi vieni qualcuno qui e ce lo ruba". (Venerina Fornasier, 09/09/2015, 0:32)*

A convivência dos italianos com os brasileiros, o processo de escolarização e as práticas sociais cotidianas propiciaram a aquisição do português por parte dos imigrantes e de seus filhos.

A cidade de Pedrinhas Paulista conta hoje com cerca de 3.000 habitantes. Os traços de italianidade estão presentes na língua italiana falada pelos imigrantes e seus descendentes, no sotaque italiano quando falam português, nas festas italianas e no espaço urbano, como podemos observar nas fotos a seguir.

Tendo esboçado a história do surgimento da colônia, sua constituição em município e suas características atuais, passaremos, após a exposição de um conjunto de fotografias[41] da cidade, à descrição dos participantes da pesquisa.

[41] Todas as fotografias são de minha autoria.

Figura 1. Portal de Pedrinhas Paulista (A) e cores da bandeira da Itália presentes em todos os postes da cidade (B e C).

Figura 2. Praça Vigário Ernesto Montagner e Igreja de *San Donato* com Memorial do Imigrante em primeiro plano (A); vista interna da Igreja (B); visão geral (C); estátua de São Donato (D); Centurião Romano (E).

Figura 3. Edificações Públicas: Teatro Municipal (A); Salão Paroquial/local onde ocorrem as festas italianas (B); Câmara Municipal (C) e EMEF Prof. Clóvis Manfio (D)

Figura 4. Memorial do Imigrante visto de frente (A); verso de seu arco (B); Brasões das 20 regiões da Itália (C).

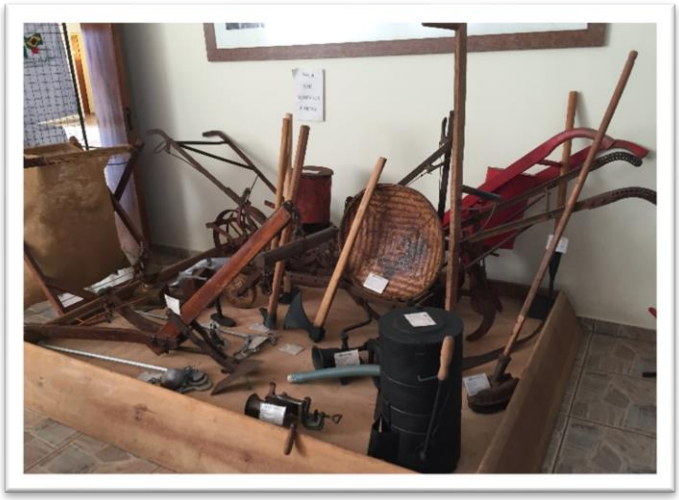


Figura 5. Parte do acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista. Objetos e implementos agrícolas (A); baú de um imigrante italiano (B), foto da casa padrão construída para os colonos pela Companhia de Imigração e Colonização (C).

Figura 6. Praça Roma (vista geral) com o Centro Gastronômico ao fundo (A); entrada do Bosque (B); estátua da Loba (C).

3.4 Participantes da pesquisa

Apresentamos, a seguir, perfil de cada participante, bem como os instrumentos utilizados para a geração de dados.

a) A professora de italiano

A professora Rita[42] é formada em Letras (Italiano e Português), não possui experiência com ensino de italiano, trabalha com ensino de português e literatura em uma escola particular há mais de 10 anos. No segundo semestre de 2016, ingressou como aluna do programa de Mestrado em Língua Italiana da Universidade de São Paulo.

Rita possui 43 anos, é neta de italianos, nascida em uma pequena cidade próxima a Pedrinhas Paulista, e considera o italiano sua língua de herança. A professora mora na cidade desde 1992, quando se mudou para lá em virtude de seu casamento com um filho de italianos que fala italiano e dialeto vêneto.

b) O formador (aluno de doutorado)

Marco é italiano, da região da Sardenha, aluno do programa de doutoramento na Universidade de São Paulo e mora no Brasil há cerca de 8 anos. Formou-se na Itália em Letras e trabalha como professor de italiano como língua estrangeira desde 1998.

c) A pesquisadora

A pesquisadora atua como professora universitária desde 2004 em disciplinas relacionadas à formação de professores de línguas. Considera o italiano sua língua de herança, embora tenha aprendido a língua na universidade. Atuou como mediadora do processo de formação, realizando reuniões individuais com o formador e com a professora e, desde julho/2016,

[42] Utilizamos pseudônimos para preservar a identidade do formador e da professora de italiano.

participa, por Skype, das reuniões de planejamento das aulas e da elaboração dos materiais didáticos do curso *Italiano como Herança*, iniciado em 1º de agosto de 2016.

3.4 Instrumentos para a geração de dados

As reuniões entre os participantes da pesquisa tiveram início em agosto/2015 e continuam sendo realizadas até o momento.

Além das gravações em áudio das reuniões, via Skype, entre o formador e a professora em formação, outros instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

- gravações em áudio de reuniões via Skype entre formador, professora em formação e pesquisadora;

- diários da professora em formação sobre as interações com o formador;

- diários o formador sobre as interações com a professora em formação,

- entrevistas semi-estruturadas, realizadas em italiano, com membros da 1ª e da 2ª gerações, tendo como tópicos centrais: a saída da Itália, a chegada no Brasil, o uso da língua e do dialeto.

- anotações da pesquisadora realizadas durante visitas a Pedrinhas Paulista em 08/07/2015; 05/09/2015, 02/11/2015, 20/01/2016 e 15/07/2016.

A seguir apresentamos um quadro que sintetiza as interações analisadas entre formador e professora em formação.

Procuramos registrar a data, duração da interação, e os temas principais de levantados em cada encontro (Quadro 1).

DATA	DURAÇÂO	TEMAS
27/08/15	1h15	Conversa sobre a comunidade de italianos em Pedrinhas. Preparação para o ingresso no mestrado na USP.
03/09/15	1h39	Língua e Dialeto. Cantores italianos e brasileiros como possível fonte de materiais didáticos.
10/09/015	1h59min	Gravação dos vídeos com pessoas da comunidade. A professora pergunta sobre os verbos no imperativo em italiano e em português e o modo subjuntivo.
24/09/2015	1h20 min	O primeiro dia de aula do curso que está sendo preparado. A professora pergunta sobre colocação pronominal em português e em italiano.
01/10/2015	1h15 min	Ideias para a primeira aula do curso. Receio acerca da heterogeneidade da turma.
22/10/2015	1h05 min	Exposição do formador sobre o conceito de Língua de Herança. Professora fala sobre suas leituras sobre abordagem comunicativa.
05/11/2015	1h14 min	Relato sobre a visita de Fernanda a Pedrinhas Paulista. A iniciativa de ter um programa curto da professora na rádio da cidade.
17/11/2015	1h22 min	Relato da professora sobre como trabalha com contos na aula de literatura. O ensino da gramática e a dificuldade de alunos brasileiros com a terminologia.
19/11/2015	1h41 min	Professora conta sobre a abordagem gramatical com o qual aprendeu italiano na universidade, perfil dos professores, materiais. A questão da motivação no ensino de línguas.
26/11/2015	1h33 min	Características culturais de Pedrinhas: papel da mulher. Tratam da forma de ensinar léxico mínimo antes de uma atividade.
17/12/2015	1h27 min	Normas da ABNT para elaboração do projeto. Organização do trabalho para retomada no dia 03/01.
03/01/2016	0h20 min	Conversa pessoal sobre o fim de ano.
20/01/2016	2h29 min	Elaboração do questionário para os futuros alunos com base em texto sobre Língua de Herança. Planejamento do curso.
03/02/2016	1h26 min	A abordagem comunicativa em textos para a prova de seleção do Mestrado. Planejamento do curso.
09/03/16	0h35 min	Possibilidades de materiais didáticos. Planejamento do curso.
16/03/2016	2h02 min	Projeto de pesquisa para ingresso no mestrado. Planejamento do curso.
06/04/2016	0h52 min	Texto sobre interlíngua. Planejamento do curso.
28/04/2016	1h19 min	Texto sobre os conceitos de erro, interlíngua e tarefas. Planejamento do curso.
23/06/2016	1h35	Frases úteis para gerenciar os turnos e expressões típicas usadas em sala de aula.
27/06/2016	1h57	Possibilidades de inserir as cartas escritas por uma italiana da comunidade como parte do material didático.

Quadro 1. Sequência cronológica dos encontros entre formador e professora, duração e os temas abordados a cada encontro.

A pesquisadora participou de reuniões com o formador e com a professora em formação, com o objetivo de contribuir na organização do curso e na elaboração do material didático. As reuniões em que estiveram presentes os três participantes da pesquisa foram as seguintes (Quadro 2):

DATA	DURAÇÃO	TEMAS
23/05/16	1h15	O público-alvo do curso e formas de trabalhar as entrevistas em vídeo como parte do material didático.
25/05/16	0h58	Seleção dos temas presentes em cada unidade didática do material em elaboração.
30/05/16	Não gravado	A primeira aula: dúvidas e proposta de sequência didática.
10/06/16	1h25	Preparação da segunda parte da primeira unidade do material. Proposta de começar a corrigir a produção oral da professora.
13/06/16	1h42	Folha de apresentação do curso e ficha de matrícula com questionário.
20/06/16	1h19	Unidade didática 1 e o material em vídeo editado para uso em aula.
19/07/16	1h25	O encontro do grupo de pesquisa em Pedrinhas Paulista de 15 a 18/07.
26/07/16	1h40	Propostas do formador e da pesquisadora à versão final da 1ª unidade do material didático.

Quadro 2. Sequência cronológica dos encontros entre formador, professora e pesquisadora, duração e os temas abordados a cada encontro.

Como referencial teórico para a análise de dados foram utilizados estudos sobre língua de herança, políticas linguísticas, conceito de identidade, formação reflexiva de professores e Pedagogia Pós-Método.

Neste capítulo, apresentamos a forma como a pesquisa foi estruturada e conduzida durante o período de um ano. Inicialmente, retomamos objetivos da pesquisa e explicitamos os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Em seguida, descrevemos o contexto de pesquisa, seus participantes, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. No capítulo 4, apresentaremos a análise dos dados.

CAPÍTULO 4 – IDENTIDADES E FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA DE HERANÇA À LUZ DO PÓS-MÉTODO

> A política da identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Mas muitos dos que foram envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. É quando descobrimos a ambivalência da identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a "modernidade líquida". É isso que cria a possibilidade de transformar os efeitos planetários da globalização e usá-los de maneira positiva. (VECCHI, B. Introdução. In: BAUMAN, Z. Identidade, 2004, p.13)

Neste capítulo será apresentada a análise das interações entre formador e professora em formação, gravadas em aúdio, e dos diários reflexivos da professora e do formador redigidos após cada encontro virtual. O objetivo da análise de dados é responder a seguinte pergunta de pesquisa: "Como se dá o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança?". Para tanto, a análise está dividida em dois eixos principais. O primeiro (4.1) analisará, a partir dos conceitos de conhecimento profissional, procedimental e pessoal (KUMARAVADIVELU, 2012), como se configura a identidade da professora em formação. O segundo eixo (4.2) analisará as características do curso *Italiano como Herança* à luz dos três parâmetros da pedagogia Pós-Método, a saber: o da particularidade, da praticidade e da possibilidade, com vistas a esboçar um quadro de macroestratégias para o contexto de ensino e formação de professores de línguas de herança.

4.1 Os conhecimentos profissional, procedimental e pessoal na configuração da identidade da professora em formação.

O objetivo de nossa análise de dados neste primeiro eixo, como foi dito anteriormente, é investigar a interação entre formador e professora de italiano como língua de herança, tendo como foco a construção de identidades. Para tanto, utilizamos como base os conceitos de conhecimento profissional, procedimental e pessoal (KUMARAVADIVELU, 2012).

Nóvoa (1992, p.16), em estudo sobre identidades docentes, afirma que a identidade "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...), é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Para enfatizar o caráter dinâmico do conceito, o autor propõe a utilização do termo "processo identitário", argumentando que realçaria a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. O autor menciona três aspectos que sustentariam o processo identitário do professor:

- adesão: a princípios e valores, adoção de projetos;

- ação: escolha das melhores maneiras de agir, de trabalhar em sala de aula, escolher métodos;

- autoconsciência: reflexão sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Podemos estabelecer uma relação entre esses aspectos que sustentam o processo identitário, mencionados por Nóvoa, e os três tipos de conhecimento que compõem a identidade profissional docente, segundo KUMARAVADIVELU (2012, p. 24-30):

- o conhecimento profissional: relativo à língua estrangeira, a uma disciplina, a teorias e conceitos;

- o conhecimento procedimental: relacionado à habilidade de organizar o ensino e a aprendizagem em sala de aula, e de gerenciar a participação dos alunos na interação em sala de aula;

- o conhecimento pessoal: relacionado à habilidade de, criticamente, reconhecer, refletir, analisar, rever e reinventar suas próprias identidades, crenças e valores. Uma das formas de fazê-lo é narrando experiências. Esse conhecimento é de natureza individual, construído ao longo do tempo por meio de observações, experiências e interpretações acerca de eventos. (p.32).

Identificamos uma correspondência entre os três tipos de conhecimento docente apontados no quadro de formação docente Pós-Método, de Kumaravadivelu (2012), e os aspectos que compõem o processo identitário, propostos por Nóvoa (1992). A *adesão* e a *ação* correspondem, respectivamente, aos conhecimentos profissional e procedimental, enquanto a *autoconsciência* se alinha à noção de conhecimento pessoal.

Tendo como pressuposto a característica fluida e móvel da identidade, conforme explicitado no capítulo 1 (seção 1.1), analisaremos o processo identitário docente, tendo como base os três tipos de conhecimento docente propostos pelo quadro teórico da formação Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 24): o profissional, o procedimental e o pessoal.

Nos estudos sobre o conhecimento do professor, a proficiência linguística é considerada uma parte importante do conhecimento profissional, assim como o conhecimento de uma disciplina. No caso dos professores de línguas, a língua é meio de ensino e objeto de estudo, daí a importância da competência linguístico-comunicativa para o exercício da profissão. Em trabalho sobre o discurso de sala de aula, realizado junto a alunos licenciandos em Letras, Ortale e Duran (2009) revelaram que os futuros professores possuíam dificuldade para produzir enunciados rotineiros em uma sala de aula de línguas, como por exemplo, “posso apagar a lousa?”, “alguém tem alguma dúvida?”. As autoras propõem que se desenvolvam trabalhos específicos sobre a linguagem de sala de aula a partir de um inventário de falas típicas desse contexto, pois o fato de serem expostos como alunos a esses enunciados por muito tempo, não garante a habilidade de produzi-los no contexto de ensino ao

ocuparem o papel de professores. Veremos que o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa da professora é essencial para que adquira segurança em relação à sua futura prática de sala de aula.

4.1.1 O conhecimento profissional: "A professora sabe a língua que deseja ensinar?"

Os dados analisados das interações nos permitem afirmar que o desempenho oral em língua italiana é fonte de insegurança para a professora, uma vez que o reconhece como parte importante do conhecimento profissional necessário à prática de sala de aula. Há dois tipos de evidências que apoiam essa afirmação. A primeira refere-se a momentos frequentes em que a professora solicita ajuda ao formador para construir sua fala, como na transcrição dos excertos que seguem:

> P: Come si dice "declamar um poema" in italiano? (03/09/15, 0:42)
>
> P: Vorrei essere, come si dice, "contadora de histórias". In Itália c'è la figura del "contador de histórias"? (03/09/15, 0:58)
>
> P: Spero che lei "sia riuscita"? Sia? (10/09/15, 1:24)
>
> P: Esiste la parola "correlação"? (22/10/15, 24:55)
>
> P: Lei mi ha detto che dopo "remarcaremos o encontro". Come si dice? (01/10/15)

A frequência de momentos em que a professora dirige perguntas de tipo linguístico ao formador para que possa dar sequência ao turno é uma evidência de que reconhece suas limitações lexicais ou relativas a regras gramaticais em relação à língua que pretende ensinar. O formador age, portanto, como colaborador na construção da produção oral da professora e, portanto, no desenvolvimento da sua interlíngua, papel frequentemente assumido pelo professor de línguas. Outros momentos em que o formador assume papel semelhante ao de professor de italiano é quando apresenta explicitações gramaticais solicitadas pela professora em formação.

A construção conjunta da interação e a evidência da colaboração do formador na elaboração da fala da professora remetem ao conceito interacional de comunicação. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 25) afirma que a visão

tradicional considera a comunicação "[...] fundamentalmente *unilateral* e *linear*", caracterizada pelo fato de que a mensagem circula entre um emissor ativo e um destinatário passivo. Ao contrário, numa concepção interacional de comunicação, emissor e destinatário são considerados ativos em cada momento da troca. Em outras palavras, a comunicação é "[...] o produto de um "trabalho colaborativo, que é *construído em comum* pelas diferentes partes presentes" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 28, grifo do autor). Assim, o destinatário não é objeto passivo da mensagem, mas contribui ativamente para a interação, mesmo quando o turno de palavra não está com ele. Essa dimensão interacional está presente em toda a comunicação entre o formador e a professora.

Apesar das lacunas lexicais e da falta de conhecimento explícito sobre determinadas estruturas da língua italiana, fica claro o seu conhecimento em relação à terminologia gramatical, provavelmente, devido ao fato de atuar há mais de dez anos como professora de português. Seu desejo de realizar reflexões metalinguísticas fica evidente:

> P: Sai come funziona l'imperativo? (10/09/15, 0:43)
>
> P: La collocazione pronominale è uguale in italiano e in portoghese? (24/09/15, 0:42)
>
> P: Com'è il congiuntivo? (10/09/15, 1:30)

É interessante notar que a professora em formação concilia a identidade de aprendiz com a de ensinante, e o mesmo ocorre com o formador, que assume o papel de aprendiz de português, conforme relatado no diário:

> F: Dopo abbiamo parlato dei pronomi indiretti. Lui mi ha insegnato alcune regole dell'italiano e io gli ho insegato del portoghese. (11/09/2015)

Essa simetria nos parece positiva em qualquer contexto educativo. Mais adiante, veremos que esses momentos de aprendizagem recíproca ocorrem também, em relação aos procedimentos metodológicos para o ensino de português e de italiano.

A autopercepção negativa da professora em relação à competência linguístico-comunicativa permeia todo o processo de formação:

> P: Non parlo bene italiano come io volevo. (24/09/15, 58:40)
>
> P: Oggi non ho parlato bene quanto volevo.(Diário, 03/10/15)
>
> P: Ho bisogno di perdere la paura di parlare. (05/11/15, 0:52)
>
> P: Non mi vengono molte parole e fermare molte volte non è una cosa buona (03/02/16, 1:10)
>
> P: Durante l'incontro, ho parlato della mia insicurezza per insegnare, perchè secondo me, mio italiano non è ancora buono come penso che dovrebbe essere... a volte mi mancano parole... (Diário, 20/06/16)

Esse conhecimento, de tipo linguístico, compõe o conhecimento profissional do professor e acreditamos que seja essencial para a prática docente, pois concordamos com Consolo (1997) que afirma que a oralidade se constitui em um instrumento pedagógico essencial ao professor de LE. E como afirma Revuz (2001, p. 216), quando se ensina uma língua, ela é objeto do conhecimento intelectual e, ao mesmo tempo, objeto de uma prática.

É preciso dizer, no entanto, que a autopercepção negativa quanto à sua competência linguística, é pendular, o que atribui fluidez identitária quanto a esse aspecto. Há declarações em seus diários em que avalia positivamente e com entusiasmo o seu desempenhooral, como podemos observar a seguir:

> O encontro foi bello porque consegui falar muito mais em italiano do que nos últimos encontros. (Diário, 11/09/15)
>
> In questo encontro ho parlato molto in italiano. È la prima volta che parlo più di Marco. (Diário, 05/11/15)
>
> Alla fine dell'incontro io mi sentivo più sicura di fare un bel lavoro perché lo so che posso, lo so che devo studiare molto, che ho bisogno di migliorare, ma ho capito anche che so già tante cose. (16/06/16)

As declarações sobre sua insegurança quanto ao seu conhecimento linguístico em italiano contrastam com a autopercepção positiva e com a segurança em relação à sua prática como professora de português.

> Sei ensinar gramática de um jeito que os alunos gostam. (03/09/15, 1:18)

> Pra mim é importante tudo o que você diz, eu vou anotando porque tenho muitas dúvidas sobre o quê, como e quando eu vou ensinar as coisas. Estou muito acostumada com o livro e com a grade que eu tenho que seguir lá na escola onde trabalho. Agora que eu tenho que criar, preciso saber o que eu vou fazer. (24/09/15, 1:16)

> Io ho molta esperienza con l'insegnamento del portoghese, ma a volte, quando penso di insegnare l'italiano, mi sento come se non avessi mai insegnato nella mia vita.(Diário, 23/06/2016)

Para Roberts (1998, p. 97), a insegurança quanto à própria competência linguístico-comunicativa é um traço recorrente de professores iniciantes. A professora atribui as dificuldades em relação à língua por ter ficado muito tempo sem falar em italiano depois de ter se formado, e também ao fato de que é mais difícil falar italiano quando deve usar uma linguagem técnica, como por exemplo, durante a discussão de textos sobre aquisição de línguas. Ao longo das quase 30 horas de interações em italiano com o formador, a professora toma decisões para aperfeiçoar a competência linguístico-comunicativa por meio das seguintes ações:

- faz anotações durante os encontros, relativas a léxico e a estruturas linguísticas novas ou produzidas com erro;
- procura sistematizar e rever palavras novas que aprendeu: "Parole nuove che ho imparato in questo encontro";
- anota as deficiências quanto a aspectos gramaticais que julga serem importantes para um estudo posterior.

A preocupação do formador com a insegurança da professora em relação à sua competência linguístico-comunicativa aparece no diário do formador, como no seguinte excerto, após quase um ano de interações:

> Un'altra questione importante di questo incontro riguarda la paura di Rita di non essere abbastanza competente linguisticamente per condurre le lezioni. Si tratta di un argomento abbastanza ricorrente negli incontri che ho avuto con Rita. Sono d'accordo con te su ciò che le hai detto, cioè che lei ha la competenza sufficiente per impostare e condurre il corso di Pedrinhas, e anche con il fatto che la sicurezza si acquisisce poco a poco. Secondo me, due aspetti sono da considerare nel nostro caso specifico: visto che parliamo di lingue ereditarie, ci potrebbero essere studenti che parlano l'italiano meglio di Rita, e questo la impaurisce un po', perché probabilmente ha paura che eventuali errori, confusione o tentennamenti (come quando non si conosce una parola). Dall'altro lato, dobbiamo pensare che l'obiettivo del corso è soprattutto quello di comunicare, parlare, raccontare storie

> (anche se bisognerà vedere che cosa si aspettano gli studenti) e quindi ci sarà necessità di una competenza d'uso della lingua più che di conoscenza esplicita sulla lingua (che pure non può e non deve essere dimenticata perché è inclusa nella competenza comunicativa e fa parte di un approccio comunicativo pur senza rappresentarne il focus).
>
> Una soluzione potrebbe andare nella direzione, come tu avevi detto in uno dei nostri incontri, di cominciare a correggere le produzioni di Rita, e di fatto lo sto facendo di più, anche se a momenti alterni. (20/06/16)

Em alguns momentos, a professora opta pelo uso da língua materna como uma estratégia de comunicação[43], diante de dificuldades na língua estrangeira. Isso ocorre, por exemplo, em momentos em que a professora tenta explicar como desenvolve projetos com música na escola em que leciona português e literatura, ou em momentos de reflexão metalinguística em que compara as estruturas do português e do italiano:

> P: Vou falar em português porque é muito difícil. (03/09/15, 35:01)
>
> P: Vou explicar em português porque acho que em italiano você não entenderia. (10/09/15, 43:05)
>
> P: Io parlo in portoghese adesso perché non so come dire queste cose in italiano. (19/12/15, 24:32)

O fato de a professora se esforçar ao máximo para usar a língua estrangeira nos leva à representação de língua como prioritariamente instrumento de comunicação e de interação, com foco no significado e não nas estruturas.

Outra observação que se torna evidente nos dados, é ideia da professora de que não deve falar em português, e que caberia ao formador repreendê-la:

> P: Falei em português. Você tem que me repreender. (03/09/15, 45:54)
>
> F: Va bene. Ma tu proponi il tema agli studenti?

[43] São estratégias que o falante coloca em ação diante de possíveis problemas de comunicação, tais como: uso de circunlocuções, uso da língua materna, pedido de esclarecimento, uso de linguagem não verbal, dentre outros. (KASPER, G.; KELLERMAN, E. **Communication Strategies:** Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. London: Longman, 1997)

> P: Ora parlo in portoghese. Non arrabbiarti con me. Perché qui è "termo técnico". (03/09/15, 1:26)
>
> F: No, non mi arrabbio.
>
> P: Desculpe, falei muito em português, né? (17/11/15, 1:15)
>
> F: No!

A professora cobra do formador um papel de fiscal da produção oral dela em relação ao uso da língua materna, mas o formador parece não considerar negativo o uso do português por parte da professora, uma vez que, além de não a repreender, dá continuidade ao tema que estava em discussão:

> P: è uma língua ligada à "afetividade"? Come si dice "afetividade"
>
> F: affettività, sì, è vero. (22/10, 0:20:15)
>
> P: Qui c'è una "tempestade".
>
> F: Ah, sì? Una tempesta? Qui non piove. (7/11/15, 0:42)

A rigidez quando à proibição do uso da língua materna que a professora impõe para si mesma e o desejo de que o formador controle seu uso nas interações, é típico de métodos tradicionais e estruturalistas, cujo maior representante é o audiolingual. O método audiolingual, ou método do exército, surgiu durante a segunda guerra mundial e seus princípios tinham como base o estruturalismo e o behaviorismo. De acordo com esse método, que desconsiderava totalmente a relação entre língua e identidade, a aprendizagem de uma língua era visto como um processo de formação de novos hábitos; o uso da língua materna na aula de língua estrangeira passou a considerado negativo, como obstáculo à aquisição de novos hábitos comunicativos.

O método audiolingual, em voga da década de 1940 até o surgimento do movimento comunicativista, teve como base a teoria behaviorista e o estruturalismo. Uma aula audiolingual construía-se com base na total previsibilidade dos enunciados, na ideia de "treino" de estruturas linguísticas com foco na oralidade, no controle total dos turnos por parte do professor (regente), nas interações engessadas (ALMEIDA FILHO, 1998) e na correção imediata dos erros com vistas à eliminação da possibilidade de aquisição de

‘maus hábitos’. Na prática, a aula traduzia-se nas seguintes atividades: repetições de frases e estruturas à exaustão (*drills*); predomínio de exercícios mecânicos (substituição, transformação, memorização); correção imediata dos erros. A reflexão sobre aspectos gramaticais e a instrução gramatical explícita eram proibidas nas aulas de língua estrangeira que adotavam o método audiolingual.

Compartilhamos do pressuposto de que quem aprende uma língua estrangeira passa por um processo de redefinição de identidades e de que a língua é a própria expressão das identidades de quem dela se apropria (RAJAGOPALAN, 2004, p. 69). Em consonância com essa a visão, que reconhece a relação intrínseca entre língua e identidade, Revuz (2001, p. 215) aponta que o confronto entre a primeira e a segunda língua nunca é anódino para o sujeito. A autora afirma que:

> Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito entre nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. (REVUZ, 2001, p. 217)

A ideia de que a língua materna deveria ser deixada “para fora da sala de aula” ecoa ainda hoje no discurso de parte dos professores e de formadores de professores. Reconhecemos que o predomínio do uso da língua estrangeira é benéfico na medida em que propicia maior quantidade de insumo para os alunos e também, maiores oportunidades de produção oral na língua-alvo. O que entendemos como inadequado é **proibir** a língua materna do aluno, a língua com a qual, desde cedo, construiu e expressou suas identidades. Usar a língua materna deve ser sempre um direito do aprendiz de uma língua estrangeira.

Ainda como parte da ideia da professora em formação de que é negativo qualquer influência da língua materna na aquisição da língua estrangeira, temos a declaração, em um dos primeiros encontros com o formador, de sua insatisfação com o fato de ter sotaque ao falar italiano:

> Ho detto a Marco che vorrei parlare senza accento portoghese e lui mi ha detto che questa non era una preoccupazione sua, che bastava capirsi. Queste parole mi hanno lasciato un pò più tranquila perché ho capito che farmi capire è la cosa più importante e l'accento può venire dopo. (Diário do encontro de 20/08)

Essa questão pode remeter à justificativa ligada ao mito de que "falar uma língua é falar sem sotaque". Esse mito trouxe como consequência, em muitos contextos de ensino, a ideia de que o professor nativo seria necessariamente melhor professor do que um não nativo. Rajagopalan (2004, p.68) atribui à visão chomkskiana a idealização do falante nativo e a "apoteose do nativo", marcada por um grau de veneração desmedida a ele, e que, segundo o autor, deu ampla vazão à ideologia neocolonialista na área de ensino de línguas.

Passemos agora à análise dos conceitos e teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem, parte integrante do conhecimento profissional do professor.

A professora realiza, durante todos os encontros de formação, leituras sobre diferentes temas. Alguns textos foram escolhidos pelo formador e outros faziam parte de leituras obrigatórias para o processo de seleção para ingressar no programa de Mestrado na área de ensino-aprendizagem de italiano. Os temas e os livros discutidos foram os seguintes (Quadro 3):

Livro	**Tema**
ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1996.	Abordagens gramatical e comunicativa
PALLOTTI, G. (2006). **La seconda lingua**. Milão: Bompiani.	Os conceitos de interlíngua e de erro.
BORNETO, C. S. (1998). **C'era una volta il metodo:** tendenze attuali nelle didattiche delle lingue straniere. Roma: Carocci	Os métodos de ensino de língua estrangeira. O conceito de tarefa comunicativa. O papel da gramática no ensino de línguas. Avaliação no ensino de línguas.
SOARES, S. M. C. C. **Português língua de herança:** da teoria à prática. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/71122.pdf>. Acesso em: 10/07/2016.	O conceito de língua de herança e o contexto de Pedrinhas Paulista. Características de um curso de língua de herança.

Quadro 3. Relação de livros sugeridos para leitura durante a formação e os temas discutidos.

Como vimos, anteriormente, o formador assume, em vários momentos, o papel de ensinante e de colaborador na construção da fala da professora que, por sua vez, assume o papel de aprendiz da língua que se prepara para ensinar.

O papel do formador em relação a teorias e conceitos é desempenhado em diversos encontros com a professora em formação, por meio de discussão de temas com base nos textos acima mencionados. As contribuições em relação ao conhecimento teórico da professora podem ser identificadas não apenas pelo projeto de pesquisa que a professora redigiu por ocasião da seleção para o Mestrado, mas também em seus diários.

Em relação à abordagem comunicativa no ensino de línguas, a professora expressa sua satisfação ao tomar contato pela primeira vez com esse conceito e com a definição de interlíngua:

> Poter conoscere questo modo comunicativo di insegnamento/apprendimento è bellissimo, è come prendere um nord, un cammino sicuro per me. (Diário, 17/08/15)
>
> Dopo abbiamo parlato del concetto di interlingua, lui mi ha spiegato bene cos'è e per me è stato bello sapere come si impara, si fanno ipotesi. (Diário, 11/09/15)
>
> Abbiamo parlato di nuovo di interlingua e che gli errori non sono proprio errori, ma strategie e con il tempo gli alunni riusciranno a parlare in modo giusto. Tutto questo avevo già letto nel capitolo 6. (Diário, 17/11)

As leituras causam impacto nas reflexões da professora sobre seu processo de aprendizagem de italiano durante o curso de Letras, reconhecendo-o como predominantemente gramatical:

> Delle mie lezioni all'università, mi ricordo che imparavo sempre la grammatica. Abbiamo usato il libro "La lingua italiana per stranieri", di Katerinov, un libro con contesti artificiali, fatto per insegnare la grammatica. I miei professori parlavano quasi tutto il tempo in italiano, ma c'era una professoressa che non parlava mai in italiano, lei insegnava la grammatica, ma non parlava niente. Gli altri professori parlavano bene, ma nessun alunno parlava italiano in classe. (Diário, 25/11/15)

O impacto das leituras de textos teóricos ocorre também em relação à identidade como professora de português e fica claro em seu diário, ao afirmar:

> Até minha prática na escola está mudando. Vejo a linguagem mais no seu emprego e menos na estrutura". (Diário, 03/09/15)
>
> Imparare tutto questo sull'approcio comunicativo mi aiuta a insegnare non solo l'italiano, ma anche il portoghese. Ho cambiato molto il mio modo di vedere l'insegnamento/apprendimento di una lingua. (Diário, 25/11)

As mudanças relatadas pela professora parecem ocorrer no âmbito da sua *abordagem de ensino*. *Abordagem de ensino* pode ser definida como um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e concepções sobre linguagem humana, língua estrangeira, sala de aula, aprender e ensinar, e sobre papéis de professor e aluno de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 17).

Em linhas gerais, podemos dizer que há duas principais abordagens que podem orientar o processo de ensino-aprendizagem: a gramatical e a comunicativa. A abordagem comunicativa caracteriza-se pelo foco no "uso" da língua e a abordagem gramatical está fundamentada no ensino da língua enquanto "forma". O argumento principal a favor do ensino com foco no "uso" é que, segundo Widdowson (1991, p.37), "o ensino da forma não garante o conhecimento do uso, enquanto o oposto é verdadeiro, uma vez que a forma é parte integrante do uso". A linguagem é compreendida como forma de interação, como constitutiva de interações e negociações. Em contrapartida, a abordagem gramatical caracteriza-se pelo ensino voltado para estruturas gramaticais, e a linguagem é considerada como um conjunto de estruturas e regras que devem ser aprendidas, transmitidas.

As declarações da professora quanto às mudanças em suas aulas de português parecem evidenciar uma tentativa de colocar em prática os princípios da abordagem comunicativa no ensino de línguas, transpondo-a para as aulas de português. Em suas declarações, a professora parece tentar partir do uso para chegar ao conhecimento das estruturas necessárias ao contexto comunicativo. Essas mudanças são motivadas pelo papel do formador, conforme relata em seu diário:

> Durante la lezione abbiamo lavorato su idee per lavorare in modo globale sul testo.

> Verso la fine dell'incontro, le ho chiesto come avrebbe lavorato lei con i suoi alunni ragazzi della scuola in cui lavora, con un testo simile, ma in portoghese. Lei mi ha detto che avrebbe sicuramente iniziato dalla comprensione, per poi passare magari a fare inferenze sul testo, figure retoriche, e poi avrebbe lavorato la grammatica perché, parole sue, "a gente trabalha muito a gramática em português, infelizmente". A questo punto, Rita mi ha detto che sulla grammatica lei si sente ancora un po' insicura, ma che questa insicurezza le è passata grazie alle mie idee sul testo, idee che non si concentravano sulla grammatica ma sul significato del testo.
>
> Mi sembra che, finalmente, Rita abbia fatto un passo avanti rispetto a questa sua insicurezza e questa sua paura relativa alla parte grammaticale della lingua. Quest'ultima è infatti una questione che è emersa molto spesso durante i nostri incontri e della quale ho scritto tante volte nelle mie riflessioni post-incontro. (Diário, 23/06/16)

Vimos, portanto, o desenvolvimento da professora em relação à sua competência linguístico-comunicativa, tanto no uso de estratégias de comunicação, quanto nas reflexões gramaticais e culturais que realizou com o formador. Dessa maneira, reconhecemos a concretização das seguintes macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 2003) na interação entre formador e professora:

- potencializar as oportunidades de aprendizagem;

- estimular a conscientização linguística;

- facilitar negociações durante a interação;

- favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (da língua e de procedimentos metodológicos).

Passemos agora à análise da construção da identidade docente no que diz respeito ao conhecimento procedimental.

4.1.2 O conhecimento procedimental: "Como você ensina os artigos?"

A autopercepção da professora como não suficientemente preparada para lecionar aparece não apenas quando se declara insatisfeita quanto à sua competência linguística, mas também quando discute os procedimentos didáticos em sua futura prática como professora de italiano. Por essa razão, a

professora realiza várias perguntas sobre o formador em relação à sua prática como professor de italiano:

> P: Quando cominci um corso d'italiano, cosa fai? Come cerchi di vedere cosa loro già sanno? (24/09/15, 0:55)
>
> P: Pensi che lavorare com scene di film sia una buona idea? (24/09/15, 1:46)
>
> P: Secondo te, l'insegnamento della grammatica può essere separato? (24/09/15, 0:42)
>
> P: Come insegni gli articoli? Quando? (19/11/15, 1:16)

Essas perguntas da professora abrem espaço para respostas do formador narrar suas práticas, como nos excertos a seguir:

> P: Come fai per sapere cosa gli alunni già sanno?
>
> F: Cerco di tirare fuori queste conoscenze pregresse non solo della lingua. Io normalmente alla prima lezione proto sempre una mappa dell'Italia sia per dire "io sono di qua, della Sardegna", sia per dirgli "Che città conoscete?", "Di dov'è la FIAT? Di Torino. Queste cose, sai. (05/10/15, 0:49)
>
> F: nelle prime lezioni io sempre voglio che gli studenti possano parlare di loro, cioè questa cosa di autoespressione, sai? (...) Per cui presentarsi, dire il lavoro e: ed è una cosa che molto spesso non coincide con il libro. (05/10/15, 50:34)
>
> P: Tu insegni nei primi giorni gli articoli?
>
> F: Sì, nei primi giorni, se tu trovi una scusa fra virgolette (...) Gli articoli normalmente è una cosa che faccio all'inizio perché è una cosa che onipresente, è dappertutto. Quando parliamo dobbiamo usare gli articoli. A volte uso un testo posso usare testi per gli articoli (19/11/15,1:12)
>
> Se il tema è il cibo, "ragazzi oggi parleremo di cibo" (...) Ditemi qualche parola o qualche storia su questo tema (...) Scrivo delle parole sulla lavagna su quel tema (...) E tu puoi dire "attenzione, non si dice il studente ma lo studente". (19/11/15,1:14)

As narrativas são elicitadas por perguntas da professora sobre procedimentos metodológicos do formador como professor de italiano. O poder do papel do formador institucionalmente *naturalizado* (FAIRCLOUGH, 1989) faz com que as tarefas de explicitar procedimentos metodológicos, expor a sequência das aulas, e explicitar teorias façam parte das expectativas neste contexto de interação. O formador responde às perguntas da professora sem

devolver a ela a pergunta, detalha suas ações e não abre, nesses momentos, espaço para refletir sobre alternativas aos procedimentos narrados.

As narrativas relatam os procedimentos com detalhes, inclusive, com a reproduzir dos enunciados que acompanham os comportamentos durante a interação com os alunos. Nesses momentos o formador parece oferecer modelos de comportamentos de sala de aula e podem ser interpretados como a busca da professora por uma *normalização* (CANGUILHEM, 2002) da sua futura prática. Uma ação normalizadora, segundo o autor (2002, p. 213), procura ajustar um indivíduo a 'normas' que expressam uma preferência, exprimem qualidades de acordo com a oposição polar de um positivo e um negativo (CANGUILHEM, 2002, p. 213).

Essa intenção normalizadora parece ter sido apreendida pelo formador, ao declarar em seu diário:

> Rita voleva sapere come io davo lezione, cioè "como você chega aos alunos". In pratica voleva sapere come io conducevo le lezioni, un piano della lezione, "uma receita".
> (Diário, 06/11/2015)

O formador e a pesquisadora interpretaram, inicialmente, a atitude da professora como uma forma de buscar para informações para construir uma identidade profissional 'normalizada'. Segundo Silva (2000), normalizar uma identidade significa:

> eleger, arbitrariamente, uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais, as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. (2000, p. 83)

Há, sem dúvida, um movimento pendular entre se apropriar de práticas "normalizadas" (narradas pelo formador) e ler teorias para encontrar seu próprio caminho como professora de italiano, utilizando experiências de sua prática no ensino de português.

Mas, se por um lado, podemos interpretar a elicitação de narrativas do formador como a busca de uma prática normalizada, por outro lado, pode ser

vista como um reconhecimento do valor das experiências no processo de formação. As narrativas de experiências são frequentes não apenas por parte do formador, mas também da professora quando descreve experiências que considera positivas em uas aulas de português.

Benjamin (2011), em seu ensaio sobre o narrador e a faculdade de intercambiar experiências, lamenta a perda do ato de narrar na atualidade em detrimento da informação, que toma mais espaço que as narrativas, e afirma que, por essa razão, as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Segundo o autor (2011, p.200),

> a narrativa tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou norma de vida.

Com objetivo de privilegiar a dimensão reflexiva na formação da professora, o formador associa as narrativas ao teor prescritivo e as interpreta como possível pedido de “receitas” para a sala de aula. Nesse sentido, não estaria o formador deixando de reconhecer o papel da troca de experiências na formação da professora?

É interessante notar que as experiências da professora no ensino de português são valorizadas pelo formador, que acredita, inclusive, que poderá aprender muito com ela:

> Interessante tutto questo patrimônio che tu hai (...) che hai sviluppato in tutti questi anni di insegnamento. È un patrimônio che il professore accumula com gli anni, no? e che perfeziona com gli anni e che secondo è una cosa che bisogna rivalutare e cercare di usare, di modificare in base ai contesti. (03/09/15, 1:08)
>
> Secondo me alla fine sarai più sei tu che mi aiuti nel mio lavoro che io nel tuo corso. (03/09/15, 1:20)
>
> (...) tu comunque sei uma professoressa con esperienza e quindi tu puoi pensare com cognizione di causa al contesto in cui stai operando. (01/10/15, (57:40)

O conhecimento pedagógico da professora quanto ao ensino de português e literatura faz com que o formador assuma o papel de aprendiz diante de narrativas de boas práticas da professora, como no seguinte excerto

em que a professora explica como trabalha a literatura com obras de arte e também música:

> P: In quest'anno ho fatto "uma adaptação" di un cartone animato dos cavaleiros da távola redonda per teatro. Poi un'altra adaptação di Shrek, poi abbiamo fatto alcune poesie medioevali.
>
> F: Interessante!
>
> P: Teve um ano que eu fiz trilha de cinema. L'anno scorso il tema era sertão. A gente pegou um quadro do Portinari, Os retirantes. Você conhece esse quadro? Procura pra ver. E a gente fez um quadro vivo, com uma música do Milton Nascimento, o cio da terra, depois você procura. Deu uma emoção estática muito forte, a gente até chorou. Agora eu passei o bastão. Come si dice "passei o bastão"? (03/09/2015, 0:36)

A professora também é solicitada pelo formador para relatar sua prática como professora de português e de literatura:

> F: Ma questa cosa la cominciate a preparare prima? Il tema è generale? (03/09/15, 0:34)
>
> F: E como você faz para ensinar gramática? (03/09/15, 1:20)
>
> F: Qual è la differenza tra quelli [studenti] di 10 e di 17 anni? (05/11/15, 0:32)
>
> F: Anche a livello di contenuti ci sarà differenza, no? (05/11/15, 0:39)

A professora assume a identidade profissional experiente e o formador, o papel de aprendiz e declara o desejo de modificar sua prática para utilizar atividades do tipo descrito pela professora, como podemos ver a seguir:

> F: Non uso tanto quanto volevo la musica in classe. (03/09/15, 0:34)
>
> F: Adesso che mi hai ricordato questo rinizierò ad usarli (os filmes) un po' di più nelle mie lezioni. (24/09/15, 1:01)
>
> F: Io penserò anche magari a come applicare questa cosa del progetto col grupo che ho, in modo che alla fine possano presentare um lavoro. (03/09/15, 1:10)

Há um movimento recíproco de descoberta de identidades profissionais em relação a práticas autorais da sala de aula da professora em formação - em relação ao ensino de português, e do formador - como professor de italiano. Há também um movimento de mão dupla na medida em que um ensina a própria língua materna e aspectos culturais ao outro.

A relação recíproca de ensinante e aprendiz entre formador e professora é uma das evidências de que o processo de formação é um traço consoante

aos princípios da formação Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 16). O formador focalizou nas interações: mais a produção de conhecimento pessoal do que na aplicação de conhecimentos recebidos; a liberdade e a flexibilidade para atingir objetivos emancipadores; mais a pesquisa sobre a própria prática do que a pesquisa de especialistas. A análise dos dados mostrou que o formador assume a formação, não como um processo de treinamento técnico da professora, mas como profissional reflexiva, que reconhece suas obrigações sociais e pedagógicas e busca a transformação da realidade em que vive.

De maneira mais específica, podemos dizer que o educador Pós-Método tem a tarefa de:

> (…) criar condições para que os futuros professores adquiram autoridade e autonomia necessárias para refletir e criar suas próprias experiências pedagógicas e, em determinados casos, transformá-las. Em outras palavras, é necessário que na formação de professores, o conhecimento não seja meramente transmitido, mas construído, de forma dialógica, por participantes que pensam e agem criticamente[44]. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 182).

Kumaravadivelu (2006) aponta a perspectiva dialógica, em sentido bakhtiniano, como caminho para uma formação de professores não prescritiva. A nosso ver, essa visão dialógica de educação apontada pelo autor é compatível com a visão libertadora de Paulo Freire (1978), contrária à concepção bancária de educação, segundo a qual, a educação se torna um ato de “depositar”, em que o educador é o depositante e os educandos são os depositários. Algumas características da concepção bancária de educação, detalhada por Freire (1978, p. 67), são as seguintes:

a) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;

b) o educador escolhe o conteúdo programático; os educando jamais são ouvidos nessa escolha;

c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;

[44] (...)to create conditions for prospective teachers to acquire necessary authority and autonomy that will enable them to reflect on and shape their own pedagogic experiences, and in certain cases transform such experiences. In other words, it becomes necessary to have teacher education that does not merely pass on a body of knowledge, but rather one that is dialogically constructed by participants who think and act critically.

d) o educador é sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

A prática do formador nos parece bem distante da educação com viés prescritivo e bancário, visto que oferece à professora oportunidades de refletir sobre as próprias experiências, elaborar teorias a partir da própria prática e das leituras realizadas, de (re)construir suas identificações docentes, relacionando sua identidade de experiente professora de português à de novata professora de italiano. Nesse sentido, fica clara a concretização das seguintes macroestratégias: assegurar a relevância social, ativar a capacidade de descoberta e potencializar as oportunidades de aprendizagem.

Para finalizar a discussão sobre o conhecimento procedimental, lembramos a habilidade de gerenciar os turnos em sala de aula. Essa questão específica que compõe o conhecimento procedimental aparece como uma das preocupações da professora:

> Ho parlato anche di una piccola paura che ho... uno dei miei futuri alunni è una persona che parla molto, scherza molto, mia paura è che lui parli molto nelle lezioni e gli altri non avranno tempo di parlare.(Diário, 20/06/16)

O formador decide, então, por sugestão da pesquisadora, marcar um encontro para discutir os possíveis enunciados importantes para gerenciar a aula, conforme relata em seu diário:

> Oggi io e Marco ci siamo incontrati per pensare ad alcune frasi che potrò usare in situazioni difficili, quando un alunno parla molto e non lascia gli altri parlare, per coinvolgere altre persone nelle discussioni... Alcune frasi che possono essere usate in questi casi sono (...) (Diário, 20/06/16)

No diário do formador, fica claro que a intenção foi, de fato, oferecer instrumentais linguísticos para gerenciar, de forma autônoma, as interações em sala de aula:

> Ieri ho incontrato su Skipe Rita per parlare della questione del suo futuro alunno, che lei conosce, che lei dice che parla troppo; perciò, lei ha paura che questa persona monopolizzi la conversazione in classe, oppure che cambi continuamente argomento.
>
> Così, le ho dato alcune frasi da usare in casi del genere, sia per passare la parola ad altri, sia per riportare una persona al tema di cui si sta parlando.
>
> Inoltre, abbiamo parlato di come gestire eventuali situazioni del genere, per esempio, attraverso il lavoro in gruppo. (Diário, 20/06/16)

Para Kumaravadivelu (2012, p.30), os dois aspectos mais importantes no gerenciamento da sala de aula são: o gerenciamento da fala e gerenciamento do tópico. O primeiro envolve o gerenciamento dos turnos e a estrutura das trocas conversacionais, que por sua vez, envolve o tipo de pergunta feita e as respostas esperadas. Acreditamos que a insatisfação da professora com seu desempenho linguístico possa comprometer a arquitetura das interações em sala de aula e conferir rigidez à forma de organizar o ensino e, portanto, diminuir as oportunidades de interações genuínas, essenciais ao ambiente comunicativo.

O segundo aspecto importante do gerenciamento da aula, o gerenciamento do tópico, refere-se ao conteúdo do que se fala em sala de aula. Kumaravadivelu (2012, p.30) aponta que, em geral, os professores restringem os tópicos de sala de aula àqueles presentes do livro didático. A insegurança quanto ao seu desempenho linguístico ou à sua proficiência para se tornar professora pode levá-la a limitar os tópicos de aula, conforme afirma:

> Se la conversazione prende un altro cammino che per il quale non sono preparata, ho paura. (03/02/16, 1:11)

Kumaravadivelu (2012, p.30) aponta ainda que pesquisas mostram que deixar que os aprendizes tenham controle parcial do tópico tem vantagens, pois podem resultar em maior complexidade do *input* ao qual o aprendiz está exposto, maiores oportunidades para negociar significados quando ocorrem problemas de comunicação, maior incentivo à produção do aprendiz no que diz respeito à complexidade e à quantidade dos enunciados na língua estrangeira.

Além dos aspectos já tratados, o conhecimento procedimental inclui: quando trabalhar individualmente, em pares ou em grupos; critérios para formar pares e grupos; o tempo de espera de resposta para pergunta antes de refazê-la ou passar a pergunta para outro aluno; e quando permitir o uso da língua materna. Esses aspectos começaram a ser discutidos após o início do curso, em 1ª de agosto/2016, quando a professora relata que uma das atividades de produção oral, feita individualmente, tomou muito tempo da aula.

Em relação às interações que focalizaram o gerenciamento da sala de aula, o formador, ao dedicar tempo para discutir sobre os enunciados possíveis

e sobre a imprevisibilidade na gestão dos tópicos, contribuiu para o desenvolvimento linguístico e pedagógico da professora, concretizando as seguintes macroestratégias: contextualizar o insumo linguístico, favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, minimizar as possibilidades de mal-entendidos e estimular a conscientização linguística.

4.1.3 O conhecimento pessoal: é mais fácil analisar o outro?

Passemos agora para o terceiro e último tipo de conhecimento do professor: o pessoal.

Os conhecimentos profissional e procedimental representam sistemas de representação coletiva, enquanto o conhecimento pessoal é de natureza individual e é construído ao longo do tempo por meio de observações, experiências e interpretações acerca de eventos. (KUMARAVADIVELU, 2012, p.32) De forma sintética, podemos dizer que é a consciência que resulta da ideia que se forma sobre o que é “bom ensino”. O conhecimento pessoal do professor envolve a habilidade de, criticamente, reconhecer, refletir, analisar, rever e reinventar suas próprias identidades, crenças e valores.

Uma das representações construídas pela professora é a de que o italiano é uma língua fácil de entender e que essa habilidade comunicativa não seria um problema para os futuros alunos do curso que está em fase de planejamento:

> L’italiano è una língua facile di capire, ma parlare non è una cosa facile. Capire non sarà un problema. (10/09/15, 1:24)

Especificamente, em relação ao italiano como língua de herança, a professora a vê como algo que os descendentes já possuem dentro de si:

> F: Secondo te, qual è la differenza tra insegnare italiano come lingua straniera e come lingua ereditaria?
>
> P: L’affettività. È una lingua che le persone sentono, che esiste dentro le persone ma dopo deve venire fuori. (22/10/15, 0:21)

Outro aspecto sobre o qual a professora reflete é o papel da língua materna nas suas futuras aulas de italiano. Se no início das reuniões com o formador, achava que deveria ser repreendida quando a usasse (cf. seção 4.1.1), nesse momento pondera a importância da língua materna na aprendizagem de outra língua:

> Ho chiesto a Marco se dobbiamo sempre parlare in italiano nelle lezioni e lui mi ha detto che a volte usa il portoghese per spiegare qualcosa che pensa non essere capita da loro in italiano. (Diário, 25/08/15)
>
> Ho capito che non è produttivo esigere dagli studenti che parlino solo in L2 perché possono restare in ansia e com paura di sbagliare.(Diário, 25/08/15)

Outros momentos em que percebemos suas reflexões pessoais em busca de sua prática de autoria nas futuras aulas de italiano, referem-se a observações sobre a postura do formador no papel de professor. Nesse percurso de (re)construção do senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) e da identidade docente, a professora reflete criticamente sobre a forma de correção de erros durante a produção oral:

> Mentre parlavo, osservavo cosa Marco faceva per insegnarmi la forma giusta. Lui sempre ripeteva la forma correta giusta dopo che mi sbagliavo. (Diário, 11/09/15)
>
> È un modo tranquillo di imparare perché lui faceva le correzioni senza dire “ti sei sbagliata” (Diário, 11/09/15)

A professora avalia positivamente a correção implícita, por meio da repetição durante a produção oral, feita pelo formador, no sentido de ser benéfico para a configuração do filtro afetivo[45] (KRASHEN, 1982, p.30-31) favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação com as variáveis afetivas e motivacionais parece ocupar um espaço importante nas reflexões da professora sobre o lugar da gramática no curso que está em fase de planejamento:

> P: Você acha que eu devo falar dos sons na primeira aula?

[45] Segundo Krashen (1982, p. 30-31), o conceito de filtro afetivo, foi proposto pela primeira vez por Dulay e Burt (1977) e se refere a variáveis afetivas que interferem na aquisição de línguas, tais como: motivação, autoestima e ansiedade.

> F: Con i saluti já dá pra ir falando. Depois se você vê se ficam problemas você explica, se for necessário.
>
> P: Assim não fica maçante. Eu dou aula de português e sei o quanto os alunos não gostam de gramática.(13/06/16, 0:56)
>
> P: Secondo te, l'insegnamento della grammatica può essere separato? (24/09/15, 0:42)

O apego à gramática como fonte de segurança é um dos traços de professores em início de carreira (ROBERTS,1998, p. 97). Ortale e Ferroni, em artigo sobre a gramática como porto-seguro declaram que as atividades de produção oral espontâneas são vistas como ameaçadoras à face[46] (GOFFMAN, 1967, p.5) dos alunos-professores devido à insegurança em relação à competência linguístico comunicativa na língua estrangeira. Afirmam ainda, que alunos de Letras posicionam a gramática como central no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e que a atividade de conversação é pouco reconhecida como parte de uma 'aula de verdade'. Para se sentirem seguros, muito alunos em formação inicial, declaram o uso de "estratégias" que lhes permitem sentir mais preparados para as aulas, como, por exemplo: simular parte da aula com um amigo ou parente, refazer os exercícios do livro antes das aulas, anotar todas as respostas dos exercícios, procurar todas as palavras no dicionário que podem ser questionadas pelos alunos e, inclusive reescrever conjugações verbais. As autoras concluem que se apegar ao ensino de regras gramaticais memorizáveis e 'lógicas' parece proporcionar segurança ao professor iniciante não nativo. Como consequência, vislumbra-se, no discurso sobre a gramática, a tendência de rígida configuração, tanto do papel do professor e quanto das interações em sala de aula, traços presentes nos métodos de ensino tradicionais.

Para finalizar este eixo de análise que focalizou a construção do processo identitário da professora em contexto de formação, é importante dizer que houve uma reconstrução de crenças, valores e posturas da professora em relação a um fazer de sala de aula. Seu percurso parece caminhar em direção

[46] "Face" é o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si em um contato específico. É o eu público, uma imagem de si mesmo delineada por atributos aprovados socialmente. (GOFFMAN, 1967, p.5)

a uma *prática docente de autoria*, ao sair da posição de aprendiz para se tornar produtora de conhecimentos e autora de práticas de sala de aula, um dos princípios da pedagogia Pós-Método. Isso fica evidente nos momentos em que a professora responde a perguntas do formador:

> F: O que torna seu material diferente dos materiais de um curso que não seja de língua de herança?
>
> P: Credo che il materiale che quella alunna mi ha dato, cardápio, fotos de placas tiradas nas ruas. Credo che le interviste, i ricordi, tutto questo può servire come materiale. (22/10/15, 0:42)

O formador dá espaço para construção da identidade docente de autoria, ao dar liberdade para que ela gerencie os tópicos que a motivam ou que a preocupam:

> Oggi abbiamo parlato di temi che possono servire alle mie lezioni di italiano. (Diário, 17/11/15)
>
> Ho domandato a Marco come lui comincia ogni lezione. (Diário, 17/11/15)
>
> Ho portato nell'incontro una mappa dell'Italia divisa in Regioni; un foglio per completare i dati personali degli alunni; un testo con la definizione di Paese, Regione, Provincia, Capoluogo, Frazione. (Diário, 13/06/16)
>
> Ho mostrato le lettere di Rosetta di Nallo che voglio trasformare in materiale didattico. Abbiamo discusso su come lavorare in classe con una lettera che parla delle stagioni dell'anno, dei suoi ricordi d'infanzia, um testo bellissimo. (Diário, 27/06/16)

A formação da professora parece caminhar em direção à autonomia quanto à elaboração do material didático, ao conteúdo das aulas e ao desenvolvimento de seu conhecimento em relação à língua e à cultura italiana. A autonomia constitui um papel importante na implementação das três condições da Era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 32-33): a busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo; a construção da autonomia do professor para decidir como ensinar e como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático; e a

capacidade do professor para desenvolver uma abordagem crítica para poder avaliar a sua própria prática.

Os dados analisados referem-se ao período pré-curso, uma vez que o curso teve início no dia 1º de agosto/2016. As reflexões da professora sobre o material didático em construção – amplamente incentivadas pelo formador e, principalmente, sobre suas limitações quanto ao seu próprio desempenho oral em italiano representam, a nosso ver, uma postura crítica de auto-análise de sua prática.

Ainda em relação à construção da postura autônoma da professora, podemos afirmar que a liberdade dada pelo formador que ela mesma selecionasse os temas de interesse para as reuniões, como mencionado anteriormente, favoreceu o desenvolvimento da professora em relação aos aspectos culturais. Alguns exemplos de perguntas relativas a aspectos da Itália foram as seguintes:

> P: Che cos'è una "cantina" in Italia? (27/08/15)
>
> P: Quali gruppi musicali piacciono ai giovanni in Italia? (03/09/15)
>
> P: Esiste in Italia la figura del "contador de histórias"? (03/09/15)
>
> P: Com'è l'ingresso nell'università in Italia? (05/11/15)

O formador sendo, nas palavras da professora, "un italiano nato" (*Parlare con Marco è molto buono perché lui è un parlante nato*. Diário, 31/08/15) assume o papel de informante cultural. A professora parece se interessar pelos aspectos culturais ao mesmo tempo em que busca comparações com a cultura brasileira. A professora considera o formador um representante da cultura da língua que ensinará e tenta exercer também o papel de informante cultural para o formador, muito embora ele não faça perguntas desse tipo para a professora:

> P: Ti piace il samba? (27/08/15, 22:05)
>
> P: Conosci Gilberto Gil, Chico Buarque? (27/08/15, 28:40)
>
> P: Tem uma música do Caetano Veloso, O quereres, anota aí pra você procurar depois. (27/08/15, 30:35)

> P: A gente pegou um quadro do Portinari, Os retirantes. Você conhece esse quadro? Procura pra ver. (03/09/2015, 0:36)

A professora coloca-se na posição de aprendiz ao direcionar perguntas ao formador sobre os tópicos culturais, relativos à Itália, pelos quais se interessa. Ao mesmo tempo, faz perguntas que visam identificar os conhecimentos culturais que o formador possui em relação à cultura brasileira, reivindicando para si a identidade de ensinante e representante da própria cultura.

A postura autônoma da professora contribui para a concretização das seguintes macroestratégias: minimizar as possibilidades de mal-entendidos, aumentar a conscientização de aspectos culturais e potencializar as oportunidades de aprendizagem.

Tendo analisado a dinâmica do processo de construção da identidade docente, com base nos conhecimentos profissional, procedimental e pessoal, passaremos agora à análise dos parâmetros da possibilidade, da praticidade e da possibilidade no contexto de pesquisa, com vistas a esboçar um quadro de macroestratégias para o ensino e a formação de professores línguas de herança.

4.2 Os parâmetros da pedagogia Pós-Método e a proposição de macroestratégias de formação docente para o contexto de ensino de línguas de herança.

> *I believe that when we allow ourselves to be guided by bright distant stars, and not by dim street lights, and when we resist the temptation to be lulled by what is easily manageable and what is easily measurable, and are willing to work with doubts and uncertainties, then, change becomes less onerous and more desiderous. (Kumaravadivelu, 2003, p. 226)*

Neste segundo eixo de análise, focalizaremos as contribuições dos 3 parâmetros da Pedagogia Pós-Método para analisar a construção do primeiro

curso de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista e, em seguida, apresentaremos uma proposta de macroestratégias para contexto de formação de professores de língua de herança.

Acreditamos que para analisar as contribuições da Pedagogia Pós-Método para pensar o contexto de ensino de línguas de herança, seja pertinente retomar, brevemente, cada um dos três parâmetros mencionados por Kumaravadivelu, da particularidade, da praticidade e da possibilidade, relacionando-os às especificidades do contexto de formação da professora e do ensino de italiano em Pedrinhas Paulista. Em seguida, apresentaremos a proposta de macroestratégias na formação de professores de línguas de herança, delineadas a partir de nossas reflexões.

4.2.1 O parâmetro da particularidade: o curso de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista

O parâmetro da **particularidade** refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos, às particularidades do contexto institucional e do ambiente sociocultural.

Um aspecto essencial durante a formação da professora foi a pergunta "Quais as especificidades que devemos levar em conta durante a concepção do curso de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista?"

Do ponto de vista teórico, vários estudiosos da área de planejamento de cursos apontam a necessidade de uma análise cuidadosa das necessidades e motivações dos futuros aprendizes. Na prática, quando pensamos em revitalização linguística e identitária de descendentes de italianos em uma comunidade cuja segunda geração nascida no Brasil não fala a língua, nossa tarefa torna-se no mínimo complexa e assume dimensões fortemente políticas.

Como apontamos no capítulo 1, as especificidades do contexto de ensino de língua de herança são de outra natureza se comparadas às de a contextos de ensino de língua estrangeira para um público em geral. Nosso trabalho traz evidências de que transpor características do contexto de ensino

de qualquer língua estrangeira para um cenário de ensino de uma língua de herança não é adequado, pois é preciso considerar os conhecimentos prévios quanto à língua e cultura de origem dos aprendizes (ENNSER-KANNANEN e KING, 2013). Além disso, mostramos que o contexto de ensino de língua de herança exige especificidades quanto à produção de materiais didáticos, a formas de avaliação e ao processo de formação de professores (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003).

O respeito às particularidades contextuais esteve presente em todo o processo de formação da professora e serão agora analisados em relação a:

- tipos de material-fonte;
- características do público-alvo;
- seleção de conteúdos e objetivos.

Convictos da ideia de que o material didático deveria ser construído a partir de materiais-fonte produzidos *junto à* e *com* a comunidade, começamos a realizar entrevistas (de julho/2015 a julho/2016) com os italianos que chegaram na ocasião da fundação da colônia, com a primeira geração nascida no Brasil e com pessoas que tiveram participação direta na vida da comunidade.

Os entrevistados (da faixa etária entre 65 e 92 anos) da primeira geração, que imigraram por ocasião da fundação da colônia foram: Francesco Pomilio, Fausto Fornasier, Giampaolo Cimonetti, Guglielmo Mondin, Luigi Parisotto, Venerina Fornasier, Silvana Franco.

As entrevistas focalizavam três temas: a saída da Itália, a chegada a Pedrinhas Paulista e o atual momento quanto às condições da cidade e às línguas ou dialetos falados no âmbito familiar dos entrevistados. Essas entrevistas estão sendo didatizadas para serem inseridas na apostila em fase de elaboração.

Nas entrevistas com pessoas da segunda geração (entre 40 e 55 anos), focalizamos os contextos de uso do dialeto e da língua italiana. Os entrevistados foram: Maria Caterina Franco, Marina Romano, Ricardo

Fornasier, Ivano Fornasier, Graziela Zampieri Veiga, Oriana Schippa e Alecio Fornasier.

Os entrevistados afirmaram que aprenderam o dialeto como língua materna e que somente aprenderam português na escola. Dois deles disseram que não sabiam “falar muito bem italiano”, mas responderam às perguntas da pesquisadorana língua italiana e poucas vezes recorreram a palavras do português. Apenas uma entrevistada interagiu o tempo todo em português porque dizia que não sabia falar em italiano. Todos os entrevistados foram unânimes ao declarar sua insatisfação com o fato de que os filhos não sabem o italiano e que gostariam que aprendessem a língua de origem.

Além disso, foram entrevistadas Ida Franzoso de Souza (prefeita de 1997-2000 e 2001-2004) e Ester Maschietto (professora de português na colônia entre 1959 e 1986). A ex-professora declarou que os filhos de italianos chegavam à escola sem saber português e que por essa razão tinham mais dificuldades do que os brasileiros no processo de alfabetização.

Algumas pessoas da comunidade ofereceram à professora: cartas, diários e fotografias de família, que também farão parte do material didático que está sendo elaborado.

Do ponto de vista ético, é preciso dizer que no termo de consentimento dos entrevistados (Anexo B) consta o compromisso por parte do grupo de pesquisa de, futuramente, oferecer o material gravado em vídeo ao Centro Cultural da cidade. Todos os entrevistados já receberam uma cópia da entrevista concedida gravada em CD.

Outro aspecto da particularidade do contexto, e que foi cuidadosamente respeitada, refere-se ao público-alvo. Para quem ofereceríamos o primeiro curso de italiano como língua de herança na cidade? Deveríamos delimitar a faixa etária ou deixar sem restrições?

Após muitas discussões entre formador, professora e pesquisadora, chegamos à conclusão de que o curso seria oferecido, preferencialmente, para a primeira geração de descendentes de italianos nascida no Brasil e a seus respectivos cônjuges (de origem italiana ou não). A motivação deve-se ao fato de que essa geração: a) representa uma ponte entre os mais velhos e a

terceira geração, que não aprendeu italiano; b) declara não saber falar bem italiano, apenas o dialeto; e c) poderia levar para casa práticas sociais de uso da língua italiana para o âmbito familiar e assim, envolver a terceira geração.

A decisão de envolver os cônjuges que não tivessem origem italiana causou desconforto à professora diante de questionamentos de membros da comunidade. O argumento contra a sua presença é o fato de que eles não saberiam italiano como os descendentes diretos e que essa heterogeneidade poderia “atrapalhar o grupo”. Essa questão foi discutida entre professora, pesquisadora e formador, e concluímos que, se um dos objetivos é fazer com a língua italiana entre no âmbito familiar, atingindo assim, a segunda geração nascida no Brasil, a presença e o envolvimento dos cônjuges seriam fundamentais.

Outro questionamento foi feito pelos próprios membros não descendentes de italiano e que desejavam se inscrever no curso. Percebemos assim, como a nossa decisão tinha um impacto político e de aparente apoio à cisão entre as comunidades brasileira e italiana na cidade, e decidimos acolher também, dois brasileiros da faixa etária de 40-50 anos que pediram a participação no curso. No primeiro semestre de 2017 será oferecido um curso de italiano sem restrições geracionais ou de ancestralidade.

Como afirma Zeichner (2005, p.2-3), a educação de professores são instituições sociais que envolvem questões morais, éticas, sociais, políticas, filosóficas e ideológicas. A proposta do curso, assim como de toda a formação da professora, envolvia aspectos dessa natureza e algumas questões levantadas pela comunidade não haviam sido anteriormente pensadas pelo grupo de pesquisa.

Com a definição do público-alvo e com as histórias vida da comunidade coletadas, definimos os objetivos do curso.

Para conhecermos melhor o público-alvo de inscritos, elaboramos a seguinte ficha de matrícula:

Italiano como Herança

Ficha de matrícula

Nome: _____

Telefone: _____

Data de Nascimento: __/___/____

Local de Nascimento:

( ) Descendente ( ) Cônjuge não descendente ( ) Cônjuge e descendente

Região de origem da família: _____

Conhecimento da língua italiana:

( ) Não entendo / Não falo

( ) Entendo pouco / Não falo

( ) Entendo bem / Não falo

( ) Entendo bem / Falo pouco

( ) Entendo bem / Falo bem

Uso da língua e do dialeto:

( ) Falo italiano com meus pais. ( ) Falo dialeto com meus pais.

( ) Falava italiano com meus avós. ( ) Falava dialeto com meus avós.

(Caso tenha filhos, responda as perguntas abaixo)

Gostaria que seus filhos aprendessem italiano? Por quê?

_____

Gostaria que seus filhos aprendessem dialeto? Por quê?

_____

Data: __/___/_____ Assinatura: _____

Valor: R$ 20,00

A ficha permitiu que conhecêssemos mais um aspecto da particularidade do contexto: o perfil dos alunos em relação à origem geográfica dos pais, o conhecimento autodeclarado da língua italiana e/ou do dialeto e o nível de heterogeneidade entre os aprendizes.

Foram inscritos 31 alunos. Quanto às regiões de origem dos alunos, temos a seguinte distribuição: Vêneto (11), Lazio (10), Friuli Venezia-Giulia (2), Trentino Alto-Adige (1), Molise (1), Calabria (2), Abruzzo (2), Basilicata (1) e Campania (1).

No tocante ao conhecimento da língua italiana, é interessante notar que dois terços dos alunos afirmaram que “entendem bem ou um pouco”. Quanto à produção oral em italiano, 11 alunos declararam que falam bem e outros 9 que falam pouco e os demais declararam que não sabem falar.

A heterogeneidade em relação ao conhecimento da língua, apreendida nos questionários, tornou-se mais evidente após o início do curso, conforme relatado pela professora. KONDO-BROWN (2001, p.2-3) afirma que um dos principais desafios do professores de línguas de herança de imigrantes é a

heterogeneidade dos aprendizes quanto às habilidades linguísticas na língua-alvo, mesmo entre membros da mesma geração.

A pergunta relativa ao uso da língua italiana ou dialeto permitiu compreender que a primeira tem menos espaço do que os dialetos em âmbito familiar. Apenas 4 alunos disseram que usam italiano com os pais e 7 alunos afirmaram que usam dialeto nesse contexto. Um dos objetivos do curso é discutir a ideia de que o dialeto é algo “caipira e “engraçado”, conforme afirmaram R. e A, em entrevistas. O objetivo de revitalizar e preservar o italiano como língua de herança não poderá excluir os dialetos ainda presentes na comunidade de Pedrinhas Paulista.

Quanto às expectativas em relação ao curso, várias membros da comunidade afirmaram que desejam um curso “voltado para a conversação”. Talvez, esses comentários ocorram porque na memória da comunidade ainda esteja presente a experiência de ensino de italiano na cidade, proposta com o apoio de uma associação italiana na década de 1990. Um dos entrevistados disse que o curso tinha muita gramática e que eles queriam fazer conversação em italiano, conforme a seguinte declaração:

> M: Io dico, be’, vengo a partecipare al corso. Ma non voglio la grammatica. Se l’italiano non vien praticato, se non vien dialogato, se non si parla, non s’impara. (09/07/2015, 08:50)
>
> M: Io voglio il dialogo, la conversazione, non voglio la grammatica. Mah che ne fai della grammatica se non la sai usare? (09/07/2015, 09:17)

Esse dado vai ao encontro das reflexões da professora e do formador sobre os objetivos do curso e sobre a abordagem de ensino como mais apropriada para o contexto. Foi decidido que o curso seria baseado em temas e não em tópicos gramaticais, e ainda, que a explicitação de algumas estruturas estará presente ao final de cada unidade e será oferecida sempre que solicitada pelos alunos. As regras gramaticais e as possíveis estruturas que serão necessárias para que os alunos realizem as atividades comunicativas estão presentes de forma breve, na seção *Comunicazione,* da apostila em elaboração.

Procuramos, portanto, respeitar as particularidades do curso no que diz respeito à seleção de conteúdos e objetivos. O fio condutor do curso são os temas e não uma progressão gramatical. Durante as reuniões, ficou estabelecido, com base nas características da comunidade, o seguinte conteúdo temático: Pedrinhas Paulista e a Imigração Italiana, Migrações na atualidade, Alimentação, Descobrindo a Itália.

Na apresentação do curso preparada pela professora para ser entregue no primeiro dia aos alunos, ficam claros os objetivos e conteúdos do curso:

Apresentação do curso

"Italiano como Herança" é um curso de língua italiana criado especialmente para a comunidade de Pedrinhas Paulista, com o objetivo de resgatar e manter a língua e a cultura italiana neste município. O curso priorizará a competência comunicativa dos alunos, considerando também os conhecimentos de língua, dialeto e cultura que cada aluno trará de sua família, para que possam se comunicar em língua italiana desde o primeiro dia de aula.
No contexto de Pedrinhas Paulista, uma ex-colônia italiana no Brasil, o italiano é considerado uma língua de herança para filhos e netos de italianos, inclusive para aqueles que, mesmo não sendo descendentes, convivem com essas famílias, ouvindo diariamente a língua e a compreendendo total ou parcialmente. Assim, teremos um curso não de língua estrangeira, mas de língua de herança, com um material didático criado especialmente para esse contexto.
O curso será ministrado pela Profa. Rita Maria Laurindo Fornasier (aluna de Mestrado da USP), sob a orientação do Prof. Marco Corrias (aluno de Doutorado da USP) e da Profa. Fernanda Ortale (USP).
Duração do curso: 01/08 a 05/12/2016.
Local do Curso: EMEF "Clóvis Manfio"
Dia do Curso: segunda-feira
Horário: das 19h00 às 21h00
Taxa para cópia de material didático: R$ 20,00
Divisão Temática do curso:**1º Pedrinhas Paulista e a Imigração italiana**
2º Migrações na atualidade
3º Alimentação
4º Descobrindo a Itália

A avaliação será feita ao final do curso, através da produção de um vídeo em que os alunos apresentem um trabalho sobre a região de origem de suas famílias.

O material didático encontra-se em elaboração. Finalizamos a preparação da primeira unidade didática (Anexo C), intitulada "Chi siamo?", e até o início do curso (01/08/2016) estará pronta também, a segunda unidade dedicada à imigração italiana no Brasil.

No encontro de 26/07/2016, decidimos que cada unidade será dividida da seguinte forma:

- apresentação de texto escrito ou trechos de vídeo das entrevistas orais realizadas com a primeira geração;
- atividades orais e escritas sobre o tema apresentado;

- seção “Comunicazione”, em que serão sistematizadas as estruturas e eventuais explicitações gramaticais relacionadas às atividades presentes na unidade didática;

- letras de música.

A ideia de inserir as músicas para que sejam cantadas no final de cada aula está relacionada a outra particularidade do contexto de Pedrinhas Paulista. A música está fortemente presente na comunidade em festas italianas e nos encontros mensais da comunidade. O grupo musical “Fratelli d’Italia”, em atividade de 1990 a 2007, formado por italianos imigrantes e por membros da primeira geração nascida no Brasil contribuiu para que a música italiana fosse cultivada pelos habitantes da cidade. Atualmente, há um cantor da cidade, Ivano Italianíssimo, filho de italianos, que desde 2006 faz apresentações em todo o Brasil. Há ainda, Karina Lourenção Pignataro, também da primeira geração nascida no Brasil, que rege o grupo musical da igreja *San Donato*.

4.2.2 O parâmetro da praticidade: a autonomia da professora rumo a uma prática docente de autoria.

O parâmetro da praticidade diz respeito à relação dialógica entre teoria e prática, à ideia de que o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza.

Na subseção 4.1.1, apontamos o papel da leitura de textos específicos da área de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas na formação da professora e identificamos movimentos de autonomia na construção da identidade de professora de italiano. Apontamos também, o movimento pendular entre a busca de uma *normalização* (CANGULHEIM, 2002) da futura prática e a construção da própria prática como professora de italiano, tendo como uma das bases a experiência como professora de português.

O ingresso da professora no Programa de Pós-Graduação em Língua Italiana em julho/2016, o envolvimento semanal nos encontros de formação (desde julho/2015) podem ser interpretados também, como evidências de seu

percurso em direção à autonomia e à não aceitação do papel de mera consumidora de teorias e de materiais didáticos em sua prática docente.

A participação efetiva como coautora do material didático específico para ensino de italiano como língua de herança é mais uma evidência de sua inciativa em direção à formação emancipadora.

Parece ser possível afirmar, no entanto, que a insegurança quanto ao seu desempenho oral, que permeia todo o processo de formação, representa, em vários momentos, um obstáculo para esse movimento emancipatório. O parâmetro da praticidade refere-se também, à habilidade do professor de monitorar a efetividade do seu ensino e de adquirir a autonomia necessária para construir sua própria teoria da prática sensível ao contexto (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12-13).

Uma semana antes do início do curso, a professora afirma ao formador:

> Non ho la fluenza come Valéria (uma das colegas convidadas pela professora para ser colaboradora). Non mi sento próprio 'la' insegnante. Per me è il momento di imparare italiano e insegnare. (26/07/2016, 32:54)

A nosso ver, é positiva a atitude da professora que afirma "aprender enquanto ensina", ideia que, nas palavras de Paulo Freire (2002, p.25), é traduzida como "quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". No entanto, a percepção de que lhe falta parte do conhecimento profissional necessário à sua prática – a fluência, constitui-se em um obstáculo para que a professora adquira a segurança necessária para uma postura emancipadora. Mas como vimos na seção 4.1, esse sentimento de insegurança é pendular, e alterna com momentos de satisfação quanto ao desempenho oral.

O papel do formador, em nossa opinião, é fundamental para o desenvolvimento da proficiência oral da professora e, consequentemente, para que se sinta capaz de ensiná-la. Em relação ao sentimento de segurança na área de Educação, Barbalet (1998, p. 86) afirma:

> A segurança nasce das relações sociais, através das quais as pessoas ganham aceitação e reconhecimento[47].

Nesse sentido, a autopercepção da professora quanto ao seu desempenho oral e ao seu conhecimento pedagógico para ensinar italiano sofrerá modificações após o início do curso. Será nas interações e nas relações estabelecidas com os alunos que a professora poderá avaliar o nível de reconhecimento e de aceitação dos alunos de sua identidade profissional como professora de italiano da comunidade.

O desenvolvimento do parâmetro da praticidade prevê como ação central a auto-observação da prática, de forma a construir o próprio conhecimento pedagógico, com vistas à transformação do aprendiz dentro e fora de sala de aula. Portanto, uma análise mais ampla do parâmetro da praticidade no processo de formação da professora só poderá ser devidamente realizada após o início do curso. No próximo tópico passaremos à discussão do terceiro e último parâmetro da pedagogia Pós-Método, o da possibilidade.

4.2.3 O parâmetro da possibilidade: o curso *Italiano como Herança* como parte das políticas linguísticas para a revitalização linguística.

O último parâmetro com base no qual se estrutura a pedagogia Pós-Método é o da **possibilidade**, de base freireana. O desenvolvimento desse parâmetro pressupõe iniciativas e ações que possibilitem transformações sociais, ou seja, mudanças nas relações entre ensino e poder, e ainda, que leve em conta a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes.

Kumaravadivelu (2012, p.39-49) afirma que as necessidades dos aprendizes não devem se restringir às habilidades linguísticas necessárias à comunicação, mas precisam contemplar também, a motivação, a autonomia e as dimensões afetiva, ideológica e política do contexto de ensino, com vistas às potencialidades emancipatórias de um curso de línguas.

Pensar, portanto, sobre “quais são os objetivos, por que/por quem foram formulados e em benefício de quem” é essencial quando se pretende elaborar

[47] confidence has its basis in social relationships, through which a person gains acceptance and recognition.

um curso de línguas com viés emancipador, que considera a aprendizagem de uma segunda língua como um processo de formação pessoal, de reconstrução de identidades, nas palavras de Norton:

> um investimento na língua-alvo é também um investimento na própria identidade do aprendiz, que está em constante mudança no tempo e no espaço[48]. (Norton, 2014, p. 166)

No caso do curso de Pedrinhas, o componente emancipador é fundamental, pois o objetivo principal é a revitalização linguística e cultural. Acreditamos que a formação de comunidades de prática (WENGER, 2006) seria um passo importante para esse processo transformador. Segundo o autor, comunidade de prática pode ser definida como:

> grupos de pessoas que compartilham um assunto ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer isso melhor for na medida em que interagem regularmente[49]. (2006, p.1).

Outro aspecto do planejamento do curso é propiciar o desenvolvimento da autonomia da comunidade, de forma ampla. Kumaravadivelu (2006, p. 47), com base em Freire (2002), lembra que existem duas visões de autonomia: uma estreita, que visa ensinar o aluno a aprender a aprender; e outra ampla, que considera o aprender a aprender apenas como meio para o pensamento crítico e emancipação. As transformações que ocorreram a partir do processo de formação da professora, que nos permitem afirmar que o parâmetro da possibilidade está em desenvolvimento são:

- o oferecimento do curso Italiano como Herança, ministrado por uma professora que pertence à comunidade;

- o reconhecimento da importância dos dialetos por parte da comunidade,

- a organização de evento mensal, *pomeriggio italiano*,

- a implantação do programa, *5 minuti d'Italia*, na Rádio América, organizado pela professora e apoiado pelo responsável pela rádio, Vicenzo Pignataro;

---

[48] "an investment in the target language is also an investment in a learner's own identity, an identity which is constantly changing across time and space".

[49] Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.

- o planejamento e divulgação do curso de italiano oferecido à segunda geração, mas que se abriu à presença de brasileiros sem origem italiana;

- a produção de material didático a partir das gravações, cartas e documentos produzidos junto à comunidade;

- o ingresso da professora no programa de Pós-Graduação.

Em nosso contexto de pesquisa, a autonomia dos aprendizes rumo à formação de comunidades de prática que lhes garantam a revitalização cultural e linguística nos parece fundamental. Nesse sentido, consideramos que a participação da comunidade na elaboração do conteúdo e do andamento do curso tenha sido de fundamental importância. Como já dissemos anteriormente, duas pessoas da comunidade foram chamadas para atuar como "colaboradoras do curso"[50] e desde o início colaboram com a divulgação e formato do curso, com a participação nos programas semanais na rádio América, na organização dos encontros mensais. As colaboradoras estão presentes em todas as aulas e dividem o espaço com a professora:

> P: Io penso che le collaboratrici potranno stare vicino a me in classe, davanti agli alunni. Se ci sono attività in grupo loro possono girare in classe e aiutare com le attività. (27/07/16, 0:29)

A professora pensa, inclusive, em compartilhar o planejamento das aulas com as colaboradoras:

> Ho pensato di fare uma riunione settimanale per spiegare come sarà la lezione, preparare la lezione sempre insieme. (0:28)

Embora a pesquisadora tenha sugerido à professora o convite para que duas pessoas da comunidade colaborassem com curso, não esperava que a participação delas teria um impacto tão grande na configuração do ensino. A professora, sem nomear esse processo, está propondo um modelo de *ensino em equipe*. Richards (2005, p. 159), define *ensino em equipe* da seguinte forma:

> é um processo no qual dois ou mais professores dividem a responsabilidade de ensinar para uma turma. Os professores dividem a responsabilidade em relação ao planejamento das aulas ou do

[50] Ambas são parte da primeira geração de descendentes de italianos nascida no Brasil, não possuem formação em Letras, declaram que têm bom conhecimento da língua italiana.

> curso, ao ensino e a toda atividade a ele associada, tais como, provas e avaliação da aprendizagem[51].

O fato de envolver membros da comunidade na elaboração do curso e de a professora decidir, com autonomia, o papel das colaboradoras no curso parece ter contribuído para o desenvolvimento do parâmetro da possibilidade, já que a configuração do ensino em equipe implica, nesse caso, a participação direta de não especialistas em ensino e, acreditamos, um passo para a formação de um tipo de comunidade de prática (WENGER, 2006).

Ainda em relação ao parâmetro da possibilidade, observamos a contribuição do formador no sentido de inserir a questão dos dialetos de origem dos alunos de forma a valorizá-lo como patrimônio cultural.

Duas intervenções do formador deixam evidente o aspecto político de valorização do italiano, mas também do dialeto como língua de herança. No material de apresentação do curso, o formador sugere que seja acrescentada uma parte referente aos dialetos, que evidenciamos a seguir em itálico:

> "Italiano como Herança" é um curso de língua italiana criado especialmente para a comunidade de Pedrinhas Paulista, com o objetivo de resgatar e manter a língua e a cultura italiana neste município. O curso priorizará a competência comunicativa dos alunos, *considerando também os conhecimentos de língua, dialeto e cultura que cada aluno trará de sua família*, para que possam se comunicar em língua italiana desde o primeiro dia de aula.

No material didático, em que constam palavras de boas vindas (ver Anexo C) aos alunos, o formador sugere que seja incluída a seguinte parte, evidenciada em itálico:

> Esercitati e cerca di parlare solo in italiano.... *parla in portoliano o nel tuo dialetto*!
>
> *Le cose che già sai in italiano o in dialetto sono molto importanti per il corso. Non importa se è una storia o un'espressione*.

Essa atitude do formador confere ao projeto de pesquisa um viés político ideológico de valorização dos dialetos presentes na comunidade.

---

[51] *Team teaching* is a process in which two or more teachers share the responsability for teaching a class. The teachers share responsability for planning the class or course, for teaching it, and for any follow-up work associated with the class such as evaluation and assessment.

Acreditamos, portanto, que a forma de concepção do curso possa contribuir para o empoderamento dos descendentes de italiano, no desenvolvimento de uma comunidade autônoma de aprendizagem da língua italiana.

Tanto o material didático quanto a forma de estruturar o curso e a relação entre a universidade e a comunidade de Pedrinhas Paulista, vai ao encontro da possibilidade de desenvolver o parâmetro da possibilidade no sentido freireano. Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 49), para promover a autonomia libertadora no processo educacional, os professores devem:

a) Encorajar os aprendizes a assumir o papel de mini-etnógrafos para investigarem e compreenderem como o uso da língua está socialmente estruturado e ideologicamente marcado;
b) Incentivar a escrita que permita reflexões sobre quem são e como se relacionam com o entorno;
c) Dar condições para que pensem criticamente sobre as representações de língua e cultura presentes nos materiais didáticos;
d) Dar oportunidades para que tragam temas para discussão e perspectivas próprias sobre eles.

A potencialidade para atingirmos esses objetivos por meio do processo de formação da professora e da concepção do curso poderá ser devidamente avaliada durante o desenrolar das aulas e estará descrita nos trabalhos de Doutorado do formador e de Mestrado da professora em formação.

4.2.4 Proposta de macroestratégias para o ensino e a formação de professores de língua de herança.

Tendo como de partida os três parâmetros da Pedagogia Pós-Método para ensino e formação de professores de línguas: da particularidade, da possibilidade e da praticidade, conforme explicamos no capítulo 2 (seção 2.2) e na seção 4.2.3, retomaremos o conceito de macroestratégia para que

possamos, em seguida, apresentar nossa proposta de *Macroestratégias para o ensino e a formação de professores de línguas de herança*.

Para Kumaravadivelu (2006, p. 201), macroestratégias são planos gerais que derivam de conhecimento teórico, empírico e pedagógico acerca do ensino-aprendizagem de L2. As macroestratégias atingem seus objetivos por meio de microestratégias, que são procedimentos de sala de aula. Cada macroestratégia pode ter um sem número de microestratégias, dependendo da situação específica de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 209). Em síntese, as macroestratégias são princípios norteadores, a linha-mestra, com base na qual o professor pode gerar suas microestratégias, por sua vez, definidas como atividades ou ações específicas através das quais se concretizam as macroestratégias.

O percurso desta pesquisa trouxe-nos base teórica e prática para elaborar macroestratégias para a formação de professores de língua de herança. Antes de apresentá-las, reapresentaremos as Macroestratégias Pós-Método para o ensino de línguas:

1.Potencializar oportunidades de aprendizagem
2.Facilitar negociações durante a interação.
3.Minimizar as possibilidades de mal-entendidos (linguísticos, pedagógicos, culturais, avaliativos etc)
4. Ativar capacidade de descoberta
5.Estimular a conscientização linguística
6.Contextualizar o insumo linguístico
7.Integrar habilidades linguísticas
8. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem
9.Assegurar a relevância social
10.Aumentar a conscientização de aspectos culturais

Quadro 4: Macroestratégias para o ensino de línguas.

Esse quadro de macroestratégias foi devidamente detalhado no capítulo 2, portanto, faremos neste momento, apenas uma breve comparação com a proposta de Schwarzer e Petrón (2005, p. 575-577), de um conjunto de princípios norteadores para o ensino-aprendizagem no contexto de línguas de herança, sintetizados a seguir:

1. Os alunos usam materiais autênticos para fins autênticos e com um público autêntico.
2. A língua é construída em diferentes estágios de desenvolvimento.
3. O todo é ensinado primeiro e depois as partes.
4. Diferentes instrumentos são usados para avaliar o progresso dos alunos.
5. Uma comunidade de aprendizes é criada para além do espaço de sala de aula.
6. Alunos e professores negociam o currículo.
7. A pedagogia crítica oferece o quadro teórico para a aprendizagem de línguas.
8. Diferentes culturas e dialetos são explorados no currículo.

Quadro 5: Princípios para o ensino de língua de herança (SCHWARZER E PETRÓN, 2005).

O quadro de Schwazer e Petron (2005) traz aspectos não contemplados no quadro Pós-Método como, por exemplo: a autenticidade dos materiais didáticos e a alusão aos dialetos e às comunidades de aprendizagem como forma de potencializar as oportunidades aquisição da língua de herança. Por outro lado, Kumaravadivelu (2003) explicita em seu quadro questões relacionadas à autonomia do aprendiz e ao ensino indutivo, não presentes no conjunto de princípios para o ensino de língua de herança. Em ambas as propostas estão ausentes os temas da emoção e da ética, essenciais no ensino de línguas estrangeiras e, com muito mais razão, na aprendizagem de uma língua de herança.

Se uma das formas de materiais-fonte para o ensino de língua de herança, conforme proposto em nosso trabalho, é a produção de materiais, junto à comunidade, em forma de gravações em vídeo sobre autobiografias e histórias familiares, o componente emocional estará fortemente presente. Isso é relatado no diário do formador:

> Questo fatto di vivere la lingua, le storie, i racconti degli anziani di Pedrinhas e tutta questa storia culturale di immigrazione, l'emozione è secondo me parte del lavoro importante con *heritage language*. (Diário, 10/09/2015)

As reflexões sobre o contexto de formação da professora e sobre o processo de planejamento do curso de Italiano como Herança, aliadas aos

estudos teóricos apresentados nesta pesquisa, deram origem a uma primeira versão do seguinte quadro de Macroestratégias para o Ensino e a Formação de Professores de Língua de Herança:

1.Propiciar o desenvolvimento da interlíngua, com foco na produção oral.
2. Possibilitar a participação da comunidade na elaboração dos objetivos do curso e na produção de materiais-didáticos.
3.Explorar os conhecimentos interculturais dos membros da comunidade.
4. Promover reflexões sobre língua de herança e identidades dos aprendizes.
5.Propiciar a conscientização da comunidade quanto ao seu patrimônio cultural.
6 Incentivar o desenvolvimento da autonomia.
7.Reconhecer o papel da memória, da emoção e da afetividade.
8.Potencializar oportunidades de aprendizagem da língua através da criação de comunidades intergeracionais de prática.
9.Assegurar a ética na utilização e na preservação dos materiais produzidos ou coletados *junto à/pela* comunidade.
10.Contribuir para a conscientização do papel social da comunidade na revitalização da língua (e dialetos) de herança e na reivindicação de políticas adequadas às especificidades locais.

Quadro 6: Macroestratégias para o ensino e a formação de professores de língua de herança.

A elaboração do quadro foi apenas um passo para, em um segundo momento, detalhar as macroestraégias e relacioná-las às microestratégias, que tornam possíveis a sua concretização. Muitas microrestratégias foram realizadas durante o processo de formação da professora e outras estão se concretizando nas aulas ministradas pela professora no curso *Italiano como Herança*. Procuramos incorporar nas macroestratégias questões políticas e éticas do trabalho nesse contexto, pois concordamos com a crítica de Zeichner (2008 p.548) de que a reflexão docente encontra-se, na maioria das vezes, desvinculada de análise social e política. É necessário, segundo o autor, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos o objetivo de contribuir para a justiça social. É nesse âmbito que o presente trabalho espera se inserir.

A seguir, apresentaremos as Considerações Finais, em que serão retomadas as perguntas de pesquisa, os objetivos, a síntese das principais conclusões, as limitações, bem como as contribuições do trabalho e possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Liberty is not something that is given; liberty is something that is taken. My advice to teachers: go, take your liberty. I know it is easily said than done. I know teachers everywhere work under tremendous governmental and institutional constraints. Seldom do they have the freedom to make their own decisions on crucial matters such as curriculum design, textbook production / adoption, classroom teaching, etc. And yet, it is within such constraining environment that they have to find a way to make a difference. They can, and they should. (KUMARAVADIVELU, 2012, p.6)

Nesta parte, serão retomadas as principais conclusões da análise de dados, bem como as limitações do trabalho, suas contribuições e os encaminhamentos para futuras pesquisas.

No capítulo 1, apresentamos os conceitos de identidade e de língua de herança, bem uma discussão sobre as políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil. Propusemos, ainda no primeiro capítulo, uma versão ampliada do conceito de língua de herança, tendo como critério crucial não os laços de ancestralidade, nem a proficiência linguística, mas sim o sentimento de *afiliação* (RAMPTOM, 1990). Nesse sentido, consideramos que o italiano pode ser considerado língua de herança em Pedrinhas Paulista até mesmo para os habitantes da cidade sem origens italianas, contanto que tenham construído o sentimento de identificação cultural e de pertença à comunidade. .

No capítulo 2, dedicado ao tema da formação de professores, explicitamos as bases do paradigma reflexivo crítico, relacionando-as à Pedagogia Pós-Método. Afirmamos o valor da experiência como componente da identidade profissional do professor e apontamos os riscos de restringir a formação reflexiva ao contexto de sala de aula, deixando de lado a dimensão sociopolítica e os aspectos ideológicos da realidade em que se inserem os participantes do processo formador.

O objetivo da pesquisa foi investigar contribuir para o processo de revitalização da língua italiana em Pedrinhas Paulista. Para isso, iniciamos o processo de formação de uma professora, pertencente à comunidade, para ministrar um curso, inicialmente aberto à primeira geração nascida no Brasil. Os dados foram coletados ao longo de um ano e consistem em reuniões gravadas em áudio, em diários reflexivos, anotações de campo e entrevistas semi-estruturadas. A análise de dados teve como objetivo responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Como se dá o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança?

Para direcionar a análise de dados, elaboramos as seguintes subperguntas de pesquisa:

a) Como se configura a identidade da professora em formação, tendo como base os conceitos de conhecimento profissional, procedimental e pessoal?

b) Em que medida os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade estão presentes na concepção do curso *Italiano como Herança*?

A fim de responder as subperguntas, dividimos a análise em dois eixos principais. No primeiro (4.1), investigamos as interações entre formador e professora em formação, com vistas a compreender a construção da identidade docente, tendo como ponto de partida os conceitos de conhecimento profissional, procedimental e pessoal (KUMARAVADIVELU, 2012). No segundo eixo (4.2), analisamos o contexto de Pedrinhas Paulista e as interações de formação à luz dos 3 parâmetros da Pedagogia Pós-Método, com vistas a elaborar um conjunto de macroestratégias para o contexto de ensino e formação de professores de línguas de herança (seção 4.2.4).

Quanto ao primeiro eixo (4.1), relativo à construção da identidade docente, temos três observações que merecem destaque nesta síntese de cunho conclusivo.

A primeira observação diz respeito à fluidez identitária (BAUMAN, 2004; HALL, 2000) da professora quanto ao conhecimento profissional (KUMARAVADIVELU, 2012). Identificamos múltiplas identidades, não estáveis, que se transformam de acordo com o momento da interação e com as ações desempenhadas na interação com o formador. A autopercepção da professora em relação à competência linguístico-comunicativa em italiano é a maior causa de insegurança quanto à futura prática profissional. Configura-se assim, o processo identitário da professora como aprendiz da língua (e da cultura) que se prepara para ensinar, atribuindo ao formador tarefas típicas de um professor de língua estrangeira, tais como: corrigir, ensinar sobre a língua, fiscalizar o uso da língua materna, ser representante da cultura da língua que ensina e auxiliar na produção oral. Em contrapartida, há um fluxo identitário que situa a professora na posição de ensinante, nos momentos em que explica ao formador regras de sua língua materna e ensina aspectos da cultura brasileira.

A segunda observação diz respeito ao conceito de conhecimento procedimental (KUMARAVADIVELU, 2012). A mobilidade entre as identidades de ensinante e de aprendiz está presente também, em nos momentos da interação que focalizam as formas de organizar o ensino de italiano e de português. A análise dos dados constatou a presença de narrativas de práticas “bem sucedidas” em sua experiência com o ensino de português e literatura. Por outro lado, a configuração identitária da professora move-se para o posto de aprendiz quando começa a preparar as aulas do curso de italiano, e o seu conhecimento pedagógico adquirido com o ensino de português parece não contribuir para lhe dar segurança como novata professora de italiano. A professora solicita narrativas ao formador e detalhamentos de suas práticas de sala de aula. Vimos que, se por um lado, à primeira vista, a elicitação de narrativas pode parecer uma busca de normalização (CANGUILHEIM, 2002; SILVA, 2000) da sua futura prática, por outro, narrar constitui-se em uma forma importante de ensinamento e de intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 2011).

A terceira e última observação em relação ao primeiro eixo de análise diz respeito ao conhecimento pessoal. Vimos a reconstrução da professora em relação ao papel dos erros no desenvolvimento da interlíngua e ao papel da

gramática no material didático para o ensino de italiano como língua de herança. A base teórica adquirida por meio d eleituras, aliada às discussões com o formador, contribuíram para o desenvolvimento da autonomia em sentido amplo (FREIRE, 2002) da professora, que reconhece seu papel político e social, por exemplo, ao propor uma aula a partir de uma carta escrita por uma imigrante, narrando suas impressões ao chegar a Pedrinhas Paulista na década de 1950.

As conclusões a que chegamos quanto à primeira parte da análise dos dados é que o processo de formação deu-se em consonância com os princípios da teoria Pós-Método por vários motivos. Primeiramente porque, embora o papel do formador seja institucionalmente *naturalizado* (FAIRCLOUGH, 1989) como detentor do saber, esse lugar é compartilhado com a professora nos momentos em que o formador assume a identidade de aprendiz, rompendo assim a dicotomia entre produtor e consumidor de teorias e técnicas. Em segundo lugar, porque a formação Pós-Método prevê que o conhecimento seja construído de forma dialógica, não prescritiva, e isso ficou claro quando mencionamos as formas como o formador propunha à professora um olhar sobre a própria prática e sobre suas concepções a partir da discussão de teorias como, por exemplo, sobre o conceito de abordagem comunicativa.

Ainda em relação ao perfil Pós-Método de formação, podemos dizer que o formador ofereceu oportunidades à professora de reconstruir sua identidade docente, propondo associações entre a identidade de experiente professora de português à de novata professora de italiano. Todas essas ações propiciaram um percurso da professora rumo à construção de uma *prática docente de autoria*, que poderá ser verificada de modo mais aprofundado com o desenrolar de sua prática, durante o curso oferecido à comunidade, que teve início em 1º de agosto/2016.

No que diz respeito ao segundo eixo, a análise dos dados realizada à luz dos três parâmetros da pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2006), evidenciou os seguintes traços relativos ao ensino de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista:

- a reflexão sobre a produção de materiais didáticos, tendo como ponto de partida a história da comunidade denota o desenvolvimento do parâmetro da particularidade. Foram realizadas entrevistas gravadas em vídeo com a primeira e a segunda gerações, para serem didatizados e utilizadas no curso;

- o diálogo entre teoria e prática foi fomentado pelo formador desde o início das interações e permitiu à professora tomar decisões sobre a produção do material didático de forma teoricamente embasada;

- foram realizadas ações no sentido de buscar a revitalização linguística e a reconstrução identitária da comunidade desde que o projeto de pesquisa se instaurou na comunidade. Essas ações serão mencionadas mais adiante.

A análise dos dados, com base nos 3 parâmetros da Pedagogia Pós-Método, trouxe subsídios para a elaboração de um quadro de macroestratégias para a formação de professores de língua de herança. A elaboração do quadro foi realizada a partir do cotejo entre o conjunto de macroestratégias (Kumaravadivelu, 2006, p.209.) e de princípios para ensino de língua de herança (SCHWARZER E PETRÓN, 2005, p. 575-577). Inserimos em nosso quadro de macroestratégias a necessidade de promover reflexões sobre dois temas não contemplados pelos autores supracitados: a emoção e a ética. O quadro elaborado e proposto nesta tese está intimamente relacionado ao contexto de pesquisa analisado, mas esperamos que possa nortear o ensino e a formação de professores de língua de herança em diferentes contextos.

Didatizar materiais-fonte coletados e produzidos junto à comunidade significa, inevitavelmente, trabalhar com suscetibilidades, com histórias de vida carregadas de emoções. Significa ainda, saber lidar com o par experiência/sentido (LARROSA, 2002), respeitando diferentes pontos de vista presentes em uma mesma história coletiva. Daí a necessidade de pensar a ética como ponto fundamental no momento de coleta de histórias de vida e de documentos pessoais, e também, ao transformá-los em atividades de sala de aula.

Além disso, procuramos explicitar algumas questões importantes que surgiram durante a formação da professora de língua de herança: a atenção ao desempenho oral da professora, a heterogeneidade do conhecimento

linguístico prévio dos alunos, as especificidades do material-fonte e a sua didatização.

Diante do exposto, acreditamos que este estudo poderá trazer contribuições, antes de tudo, para a comunidade de descendentes de italianos de Pedrinhas Paulista. É difícil mensurar o impacto da pesquisa junto à comunidade, mas um caminho possível que encontramos neste momento é citar as iniciativas que vieram com o grupo de pesquisa:

- a coleta de entrevistas com os imigrantes e descendentes, gravadas em vídeo e que serão doadas ao museu da cidade;

- o oferecimento do curso *Italiano como Herança*, com 30 inscritos;

- o programa na rádio (*5 minuti d'Italia*), , realizado aos domingos na rádio local, com a participação da professora e das colaboradoras do curso;

- os encontros realizados no último domingo de cada mês;

- o ingresso da professora no programa de Mestrado;

- e a criação de um *team teaching*, nascido pelo envolvimento de duas pessoas da comunidade na organização e na realização das aulas.

Interpretamos nossa pesquisa no âmbito da formação de professores de línguas, mas também de políticas linguísticas, definidas como:

> (...) uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia ser de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. (RAJAGOPALAN, 2014, p.73)

A formação da professora de italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista, assim como qualquer ação educativa, é inevitavelmente uma atividade política e esperamos que o processo de empoderamento da professora se ramifique ainda mais na comunidade, pois compartilhamos da ideia de Zeichner (2008, p. 546), de que a Educação precisa contribuir para a construção de sociedades mais justas. O resgate da história da comunidade e a perda definitiva do italiano nas famílias de descendentes dos fundadores da

colônia, certamente, representariam o silenciamento de parte da identidade ainda presente na comunidade.

De maneira mais ampla, esta tese pode contribuir para os estudos sobre produção de materiais didáticos para o ensino de italiano, e de forma específica, para a área de ensino de línguas de herança, decorrentes da presença de refugiados[52] e de núcleos familiares ou de comunidades de imigrantes. Esperamos que este trabalho represente um incentivo para que os cursos de formação de professores dediquem parte de seu programa ao contexto de ensino de línguas de herança, a discussões sobre políticas de manutenção e de revitalização de línguas consideradas minoritárias no Brasil.

Visto que todo trabalho acadêmico nunca está isento de limitações, este certamente também as possui. Mencionarei apenas uma delas, já atingida por certo nível de cegueira que a conclusão de um trabalho exaustivo sempre traz ao autor. O fato de os dados analisados se referirem ao período de um ano de interações entre formador e professora, fase anterior ao início de curso (iniciado em 1º de agosto de 2016), impediu parte da compreensão global em relação aos frutos do processo de formação. Mas essa foi uma opção de recorte, ciente dos eventuais prejuízos para o leitor, e espero que a análise do curso *Italiano como Herança* seja focalizada pelo formador e pela professora em suas pesquisas, respectivamente, de Doutorado e de Mestrado.

Encerro este trabalho com as vozes da professora e do formador de língua de herança. As suas reflexões, redigidas no dia 26/08/2016, trazem um pouco da dimensão Pós-Método que caracterizou o processo, o caminho percorrido pela professora em busca do que denominamos *prática docente de autoria*, que dá título à tese.

Texto da professora Rita

É interessante, depois de um ano, lançar um olhar reflexivo pra esse processo de formação pelo qual passei, sob a

[52] O número total de pedidos de refúgio aumentou mais de 930% entre 2010 e 2013 (de 566 para 5.882 pedidos). Até outubro de 2014, haviam sido contabilizadas mais 8.302 solicitações. http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/.

orientação do professor Marco. Iniciamos nossos encontros discutindo teorias, possíveis práticas em sala de aula dentro do contexto de língua de herança, através de uma abordagem comunicativa e ao longo do tempo essas questões foram ganhando forma e proporção. Eu que sempre ensinei língua materna através de abordagem estruturalista, aceitando o desafio de ensinar uma segunda língua de modo comunicativo. Muitas foram as minhas inseguranças até que começássemos de fato o nosso curso, especialmente no que diz respeito à minha proficiência em italiano. Depois de muitos anos sem praticá-lo, percebi que precisaria melhorá-lo muito para estar numa sala de aula, compreendi que embora conhecesse muito da estrutura da língua, minha fluência não era boa o suficiente. Meus encontros com Marco foram feitos sempre em italiano e durante todo esse período fui percebendo lacunas lexicais, as quais me impediam muitas vezes uma comunicação plena. Pude observar em Marco o professor comunicativo, através do modo como ele sutilmente me corrigia, para que eu não me inibisse, repetindo oportunamente de modo correto a palavra ou expressão que havia usado de forma incorreta, sem me dizer "é errado dizer assim...", aceitando sempre o meu modo de me comunicar. Marco sempre me deu a oportunidade de pensar, de refletir, não me ofereceu nada pronto. Caminhamos sempre lado a lado, ele nunca tomou a dianteira e me disse "É por aqui", ajudou-me a construir conhecimentos, dando-me sempre autonomia. Foi muito interessante ter passado por esse processo de uso comunicativo da língua com Marco enquanto aprendiz, pois me ajudou a ver esse processo também pela ótica do aluno. Hoje, em sala de aula, percebo que todos nós, eu, minhas colaboradoras e meus alunos, estamos passando pelo mesmo processo de aquisição da língua, cada um apresentando um nível de proficiência, maior ou menor. Compreendi que o processo de aquisição de uma língua não acaba nunca, isto porque está em constante processo de mudança.

Texto do Formador Marco

Primeiramente, me parece que nosso percurso foi muito interessante pelo fato de ter iniciado com um objetivo bem específico, um contexto mais específico ainda, uma definição bastante detalhada, mas que, ainda assim, nos deixava liberdade em termos de construção de sentido e conteúdo do curso de Pedrinhas. No processo houve uma triangulação entre a experiência de Rita como professora de língua portuguesa, minha experiência como professor de italiano língua estrangeira, e os conhecimentos sobre língua de herança. Neste momento, em que o curso começou, eu posso discutir com a Rita as questões das aulas, posso fazer perguntas, posso ver o que ela considera relevante em cada aula. Portanto, a formação não terminou antes do curso, mas há uma fase muito interessante em que discutimos o que acontece no curso. Assim, há um diálogo contínuo entre a teoria e a prática docente. Por meio da análise da última, está sendo possível rever como conceitos teóricos usados na parte de formação se adaptam ao contexto de Pedrinhas; ao mesmo tempo, a reflexão pós-aula permite trabalhar aspectos novos da prática docente em sala de aula, assim como são vistos pelo professor e pelos alunos participantes. Trata-se de uma atividade desafiadora, pois requer um constante trabalho de análise sobre as práticas de sala de aula, e não apenas a aplicação de teorias que foram vistas em um curso de formação. Essa reflexão, que Kumaravadivelu chama de abordagem crítica à observação da sala de aula, nos permite finalmente tentar entender o que acontece em sala de aula para que possamos, a partir dessa compreensão, formarmos novas teorias de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. A morte do método. Tradução de Silma Carneiro POMPEU. In: **Revista Horizontes**, PPGLA/UnB, ano 2, p.21-29, 2003. Do original The death of the method**.** Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University. Ottawa, May 1991.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, vol. 7 (2), p. 113-141, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ALTENHOFEN, C. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias. In: NICOLAIDES, C. at alii (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-117.

AMADO, J. S. **Introdução à investigação qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.

ANDERSON-MEJÍAS, P.L. Generation and Spanish use in the Lower Grande Rio of Texas. **Southwest Journal of Linguistics**, n. 24, p. 1-24, 2005.

ANDRADE, P. G. **Variação prosódica de sentenças declarativas e interrogativas na fala de descendentes de imigrantes italianos de Santa Teresa – ES**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BALBONI, P. **Le sfide di Babele**: insegnare le lingue nelle società complesse. Novara: UTET, 2008.

BARBALET, J. **Emotion, social theory and social structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BARRETO, S. **Italianos do Brás:** imagens e Memórias. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BEAUDRIE, S., DUCAR, C.; RELAÑO-PASTOR, A. M. **Language, Culture and Curriculum**. v. 22, n. 2, p. 157-174, 2009.

BEAUDRIE, S.; DUCAR, C. Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners. **Heritage Language Journal**, California, UCLA, v. 3, n. 1, p. 1-26, Fall 2005.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. 254p.

BERTONHA,J.F. **Sob o signo do Fascio**: o fascismo, os imigrantes italianos e o Brasil, 1922-1943. Tese (Doutorado em História), Unicamp, 1998.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BORGES PEREIRA, J. B. **Italianos no mundo rural**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method Era”: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.) **Methodology in Language Teaching:** an Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

CAMILLO, F. R.. **Me tocou virar tudo’:cicatrizes discursivas em narrativas de descendentes de imigrantes italianos**. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

CAMPBELL, R.; PEYTON, J.K. Heritage language students: A valuable language resource. **The ERIC Review**, vol. 6, n. 1, p. 39-39, 1998.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. at alii (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 43-62.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**. New York: Routledge, 2013.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico***.* 5.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

CARREIRA, M. Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”. **Heritage Language Journal**, California, v. 2, p. 1-25, 2009.

CASTRO, G. M. **Pedrinhas Paulista : memória e invenção**. 184 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, M.A.A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p.37-56.

CELANI, M. A. A. **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês***.* Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

CONSOLO, D.A. Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na aula de inglês como LE**. Intercâmbio**, São Paulo, vol.VI, p.520-540, 1997.

COUTINHO, C. P.; CHAVES. J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

CUMMINS, J. A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 585-592, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DI GIANNI, T. P. **Italianos em Franca**. Franca: Editora Unesp, 1997.

DIAMOND, P. **Teacher Education as Transformation**. Buckingham: Open University Press, 1991.

DIAMOND, P. Arts-based inquiry and teacher reflection: a teacher institute. **The Specialist***,* v. 19, n. 2, p. 215-231, 1998.

ENNSER-KANANEN, J.; KING, K. A. Heritage Language and Learning Policy. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Chichester, West Sussex (UK): Wiley-Blackwell, 2013.

FACCHINETTI, L. **A imigração italiana no segundo pós-guerra e a indústria brasileira nos anos 50**. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Campinas, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FISHMAN, J. A. 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; McGINNIS, S. (Eds.). **Heritage Languages in America:** Preserving a National Resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001. p. 81-98.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. **TESOL Quarterly***,* Washington, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.

FREIRE, P. **Pegadogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GABRIEL, M.C.C. **Além das fronteiras do colonato (O ajustamento da coletividade italiana à sociedade local campineira durante a imigração – 1886-1920)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Campinas, 1995.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006. 217p.

GARCIA, O. Positioning Heritage Languages in the United States. **Hispania**, v. 89, n. 4, p. 601-605, 2005.

GOFFMAN, E. **Interactional ritual**. New York: Panteon Books, 1967.

GROSJEAN, F. Portraying heritage learners speakers. Disponível em: https://www.psycologytoday.com/blog/life-bilingual/201203/portraying-heritage-language-speakers, 2012. Acesso em: 20/03/2016.

HALL, M.M. Italianos em São Paulo (1880-1920). **Anais do Museu Paulista,** v. XXIX, p. 201-215, 1979.

HALL, M. M. Imigrantes na cidade de São Paulo. In: PORTA, P. (Org.). **História da cidade de São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 2004, v. 3, p. 121-151.

HALL, S. **Identidade cultural**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2000.

HORNBERGER, N. H. Opening and Filling Up Implementational and Ideological Spaces in Heritage Language Education. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 505-609, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Vol. I. Paris: Armand Colin,1990**.**

KONDO-BROWN, K Heritage language students of Japanese in traditional foreign language classes: a preliminary empirical study. **Japanese Language and Literature**, v.35, n.2, p. 157-180, 2001.

KONDO-BROWN, K. Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 563-581, 2005.

KONDO-BROWN, K. **Curriculum Development for Advancing Heritage Language Competence**: Recent Research, Current Practices, and a Future Agenda. *Annual Review of Applied Linguistics*. v. 30, p. 24-41, 2010.

KONDO-BROWN, K. Heritage Language Instruction for Post-secondary Students from Immigrant Backgrounds. **Heritage Language Journal**, 1(1) Fall, p. 1-25, 2003.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Prees, 1982.

KRASHEN, S. Bilingual education, the acquisition of English, and the retention and loss of Spanish. In: ROCA, A. (Ed.) **Research on Spanish in the U.S.:** Linguistic Issues and challenges. Somerville: Cascadillha Press, 2000. Reimpresso por Stephen Krashen. Disponível em: http://www.languagepolicy.net/archives/Krashen7.htm. Acesso em 10/07/2016.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 28, n.1, p. 28-49, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods:** Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** From method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society:** Modular Model for Knowing. New York: Routledge, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o valor da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B.. The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. **TESOL Quarterly,** v. 31, n.3, p. 543-560, 1997

LIDDICOAT, A. Teaching languages for intercultural communication. In: INGRAM, D.E.; CUNNINGHAN, D.; HATOSS, A. (Eds.) **An international perspective on Language Policies, practices and proficiencies**. Belgrave: FIPLV, 2005, p. 201-214.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A.; CROZET, C. **Striving for the third place:** intercultural competence through Language Education. Melbourne: Language Australia Melbourne, 1999.

LO-PHILIP, S.W.Y. Towards a theoretical framework of heritage language literacy and identity processes. **Linguistics and Education: An International Research Journal**, v. 21, p. 282-297, 2010.

MAGALHAES, M.C.C.. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **THE ESPECIALIST**, São Paulo, v. 19, n.2, p. 12-18, 1998.

MAHER, T.M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al (Orgs.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas (SP): Pontes, 2013, p.117-134.

MOITA LOPES, L.P.; FREIRE, A.M. Looking back into an action-research project: teaching/ learning to reflect on the language classroom. **The Especialist**, vol. 19, n. 2, 1998.

MONTRUL, S. Current Issues in Heritage Language Acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge, v. 30, p. 3-21, 2010.

MONTRUL, S. Introduction: Spanish Heritage Speakers: Bridging Formal Linguistics, Psycholinguistics and Pedagogy. **Heritage Language Journal**, California, v. 8, n. 1, p. i-vi, 2011.

MONTRUL, S. **The acquisition of heritage languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

MORELLO, R. Políticas de co-oficialização de línguas no Brasil. **Revista Platô – Instituto Internacional de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2012. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/783318-Plato-Volume-1-N-1-Coloquio-de-Maputo-V1-2/>. Acesso em: 30 set. 2015.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. The role of language teachers as cultural diplomats. **Multicultural Education Review**, v. 7, n. 1-2, p. 85-98, 2015.

NAPUTANO, M. **Identidades culturais em imigrantes de segunda geração:** os filhos de Pedrinhas. 2012. 144 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

NESTERUK, O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 31, n. 3, p. 271-286, 2010.

NORTON, B. Non-participation, immagined-communities and language classroom. In: BREEN, M.P. (Org.). **Learner contributions to language learning**. New York: Routledge, 2014, p. 159-171.

NÓVOA, A. Os professores: um novo objeto da investigação educacional. In: **Os professores e as histórias da sua vida.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

OLIVEIRA, G.M. Plurilinguismo no Brasil. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)/Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol), jul. 2008.

Disponível em: <http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 10/07/2016.

OLIVEIRA, G.M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./dez. 2013.

ORTALE, F.L. Os problemas de ensino na formação de professores de italiano. **Revista de Italianística**, n. 21-22, p. 81-92, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/68611/73965>. Acesso em: 10/07/2016.

ORTALE, F.L.; DURAN, M.S.A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/07.pdf>. Acesso em: 10/07/2016.

ORTALE, F.L.; FERRONI, R. Ensino da gramática: porto-seguro? **Revista Entrelínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 67-84, 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8053/5482>. Acesso em: 10/07/2016.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 23, No. 4., pp. 589-618, December 1989.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of Colonialism**. (The Politics of Language). New York: Routledge, 1998.

PERTILE, M.T. **O talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho**. 248 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEYTON, J. K. (Ed.). **Frequently Asked Questions about Heritage Languages in the United States**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, v. 1, June 2008.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINHEIRO, L.S. **Processos de territorialização de variedades dialetais do italiano como línguas de imigração no nordeste do Rio Grande do Sul**.165 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PRABHU, N. There is no best method. Why? **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: **Por uma Linguística crítica:** linguagem, identidade e representação*.* 2. ed*.* São Paulo: Parábola, 2004. p. 64-70.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente***.* São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D.A. (Org.) **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes s, 2014. pp. 73-82.

RAMPTON, M.B.H. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. **ELT Journal.** v. 44, n.2, p. 97-101, 1990.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre io desejo de um outro e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguag(em) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213-230.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 30, p. 401-427, 1996.

RICHARDS, J. The dilemma of teacher education. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 21, n. 2, 1987.

RICHARDS, J. Towards reflective teaching. **The Teaching Trainer**, v. 5, n. 3, 1991.

RICHARDS, J.; FARRELL, T. **Professional development for language teachers**. Cambridge: Cambridge Language Education, 2005.

ROBERTS, J. **Language teacher education**. London: Arnold, 1998.

RODRIGUES, S. L. **Mi parlo taliàn: análise sociolinguística do bilinguismo português-dialeto italiano no município de Santa Teresa, ES**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SCARAMUCCI, M.R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 36, p.11-22, 2000.

SCHÖN, D. A**. The reflective Practitioner:** how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A**. Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWARZER, D.; PETRÓN, M. Heritage language instruction at the college level: Reality and possibilities. **Foreign Language Annals**, v. 38, n.4, p. 568-578, 2005.

SILVA, G. On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese. **Portuguese Language Journal**. v. 4, p. 1-7, 2010.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais.. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 1. 133p.

SOARES, S.M.C.C. **Português língua de herança:** da teoria à prática. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/71122.pdf>. Acesso em: 10/07/2016.

SOUZA, A. (Org.). **Português como língua de herança em Londres:** recortes em casa, na igreja e na escola. Campinas (SP): Pontes, 2016.

STERN, H.H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TRENTO, A. **Là, dov'è la raccolta del caffè – L'immigrazione Italiana in Brasile (1875-1940).** Padova: Pubblicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia, 1984.

TRIFONAS, P.; ARAVOSSITAS, T. **Rethinking Heritage Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

TUDOR, I. **The dynamics in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

UC CONSORTIUM FOR LANGUAGE LEARNING & TEACHING. *UC* **Guidelines on Heritage Language Instruction**. California: UCCLLT/UCLA LCR, 2002.

VALDÉS, G. Heritage languages students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J.K.; RANARD, D.A.; McGINNIS, S. (Eds.). **Heritage Languages in America:** Preserving a National Resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001. p. 37-77.

VALDÉS, G. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003.

VAN LIER, L. Observation from an ecological perspective. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 31, p. 783-787, 1997.

WANG. S.C.; GARCIA, M. **Heritage Language Learners**. United States: National Council of State Supervisors of Foreign Languages, 2002.

WEBB, J.B.; MILLER, B.L. **Teaching Heritage Language Learners:** Voices from the Classroom. ACTFL Foreign Languages Educational Series. Yonkers, New York: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice:** A brief introduction. Disponível em: http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/, 2006. Acesso em 20 jul. 2016.

WIDDOWSON, H. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILEY, T. G. On Defining Heritage Language and Their Speakers. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; McGINNIS, S. (Eds.). **Heritage Languages in America:** Preserving a National Resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001. p. 29-36.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Tradução de Maria Jõao Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K.M. Becoming a teacher educator: A personal perspective. **Teaching and Teacher Education**, vol 21, p. 117-124, 2005

ZEICHNER, K.M. uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A

PESQUISA SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE FORMADOR E PROFESSORA

Eu, _____, portador da cédula de identidade nº _____, **aceito** participar da pesquisa desenvolvida pela Professora Fernanda Ortale. A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança para atuar em sua comunidade, Pedrinhas Paulista. O foco serão as interações entre o formador e a professora de italiano na fase pré-curso, ou seja, durante o planejamento do curso e a coleta de materiais-fonte para a elaboração de materiais didáticos.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão **as gravações em áudio das reuniões realizadas por Skype e presenciais, diários sobre as reuniões pedagógicas, trocas de mensagens (via whatsapp, e-mails e facebook) e anotações de campo.**

Estou ciente de que tenho liberdade de retirar o meu consentimento quando desejar e de que posso solicitar, a qualquer momento, mais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Declaro saber que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científico-culturais, de acordo com as normas de ética na pesquisa, e que essa participação não prevê nenhum tipo de pagamento.

As pesquisadoras se comprometem a apresentar os resultados da pesquisa aos participantes antes que a versão final do trabalho seja divulgada.

Nesse sentido, tenho as informações necessárias para assinalar as opções a seguir, relativas ao grau de privacidade que desejo preservado.

( ) Autorizo **a divulgação de meu nome** durante a apresentação pública do material de que participo.

( ) Opto pela **preservação de minha identidade**, devendo o pesquisador adotar pseudônimo durante a divulgação pública do material.

( ) Autorizo a **divulgação do material em áudio e escrito na íntegra.**

Pedrinhas Paulista, de 2015.

_____

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS ENTREVISTAS ORAIS GRAVADAS EM VÍDEO

Eu, _____, portador da cédula de identidade nº _____, **aceito** participar da pesquisa desenvolvida por _____e os demais membros da equipe liderada pelas Professoras Doutoras Fernanda Ortale e Giliola Maggio, da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa tem por objetivo analisar traços da cultura italiana na construção de Pedrinhas Paulista e também, avaliar as experiências de implantação de cursos de italiano para a comunidade.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão **gravações em vídeo/ áudio de entrevistas, encontros da comunidade, festas e aulas de italiano, questionários, trocas de mensagem por meio eletrônico e interações online**.

Estou ciente de que tenho liberdade de retirar o meu consentimento quando desejar e de que posso solicitar, a qualquer momento, mais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Declaro saber que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científico-culturais, de acordo com as normas de ética na pesquisa, e que essa participação não prevê nenhum tipo de pagamento.

As pesquisadoras se comprometem a apresentar os resultados da pesquisa aos participantes antes que a versão final do trabalho seja divulgada.

Nesse sentido, tenho as informações necessárias para assinalar as opções a seguir, relativas ao grau de privacidade que desejo preservado.

( ) Autorizo **a divulgação de meu nome** durante a apresentação pública do material de que participo.

( ) Opto pela **preservação de minha identidade**, devendo o pesquisador adotar nome fictício para durante a divulgação pública do material.

( ) Autorizo a gravação em **vídeo e áudio e a divulgação do material na íntegra (imagem e voz)**.

( ) Autorizo a gravação em **vídeo e áudio, mas não autorizo a divulgação de minha imagem em ambiente público, apenas de minha voz.**

( ) Autorizo a doação do material da gravação em **vídeo e áudio e de materiais escritos produzidos por mim, para qualquer museu ou centro de documentação, contanto que garanta a preservação e a divulgação do material, e ainda, que sejam garantidas as opções acima referentes à forma de divulgação pública dos dados.**

Pedrinhas Paulista, de 2015.

_____

Muito obrigada pela preciosa colaboração com esta pesquisa!

ANEXO C

Apostila do Curso Italiano como Herança

Unidade 1

Italiano como herança

Curso de italiano para descendentes de italianos

Pedrinhas Paulista

BENVENUTO AL CORSO!

1. Non vergognarti e parla che ti fa bene!

2. Esercitati e cerca di parlare solo in italiano.... parla in portoliano o nel tuo dialetto! Ma...parla che ti fa bene!

3. Sfrutta ogni momento di questa lezione e parla che ti fa bene!

4. Buttati nella lingua! Crea. Usa la fantasia e parla che ti fa bene!

5.Gioca con le parole, divertiti e parla che ti fa bene!

6. Ascolta il tuo compagno e parla che ti fa bene!

7. Non avere paura di sbagliare e parla che ti fa bene!

8. Ripeti le frasi o le espressioni che trovi importanti e parla che ti fa bene!

9. Le cose che già sai in italiano o in dialetto sono molto importanti per il corso. Non importa se è una storia o un'espressione, parla che ti fa bene!

10. Abbi fiducia in te stesso e parla che ti fa bene!!!!

(Adattato da Maria Eugênia Savietto)

Tocca a te. Vuoi aggiungere qualcosa?

_____

_____

_____

Unità 1 - Chi Siamo?

1. Questo corso è destinato agli abitanti di Pedrinhas Paulista, un posto molto particolare per la sua storia recente di immigrazione italiana. Lavora con un compagno e pensate a come rispondere a un forestiero che vi chiede: Com'è Pedrinhas Paulista? Alla fine della discussione, presentate la vostra risposta alla classe e discutetene insieme.

   Se vuoi, puoi prendere appunti qui sotto...

1. Guarda le interviste alla prima generazione di italiani di Pedrinhas e poi rispondi a queste domande:

Persona 1

Nome

Età

Provenienza

Persona 2

Nome

Età

Provenienza

Persona 3

Nome

Età

Provenienza

Riascolta i video e prendi nota delle espressioni che le persone usano per:

dire il nome:

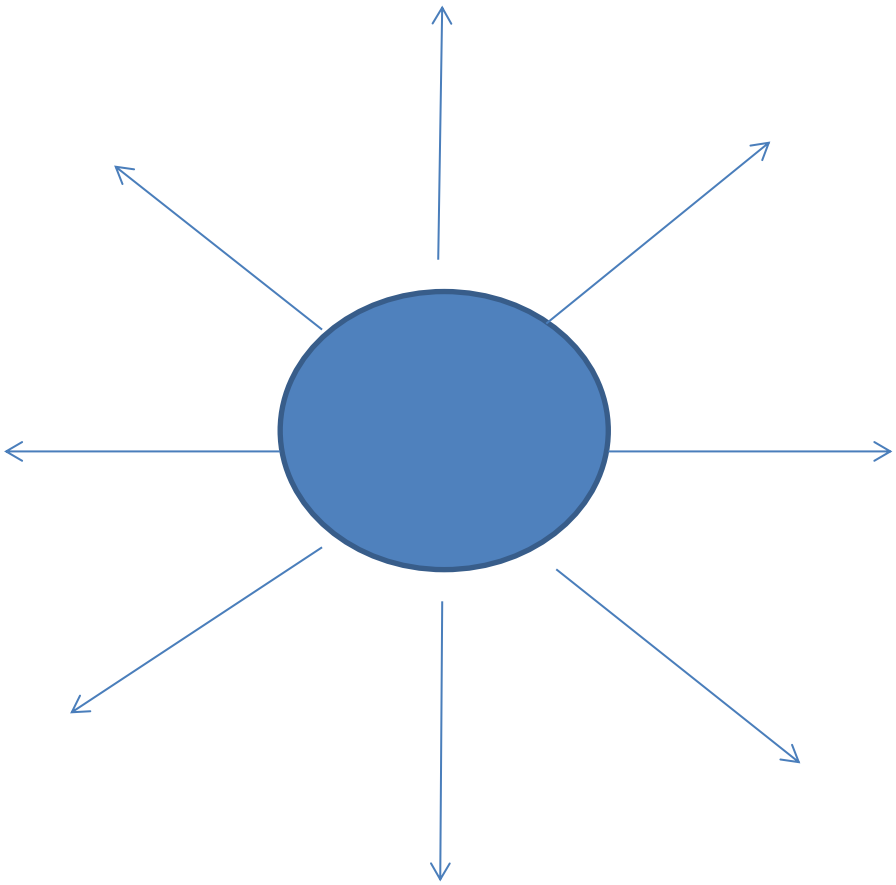
dire l'età:

dire la città/provincia/regione di provenienza

Vuoi aggiungere qualcosa?
- Conosci altri modi di dire queste cose?
- Come si dice nel tuo dialetto?

Tocca a te. Adesso, presentati ai tuoi compagni. Puoi usare le indicazioni qui sotto.

- paese/provincia di provenienza
- dialetto parlato
- professione
- data di arrivo in Brasile dei genitori
- parola/espressione preferita in italiano e in dialetto
- piatto o ricetta preferiti



Vuoi aggiungere qualcosa per presentarti meglio?

Hai qualche domanda che vuoi fare a qualcuno del gruppo?

Regione San Paolo e municipio di Pedrinhas

COMPITI PER CASA

Abbiamo un piccolo compito per casa. Un'intervista a qualcuno della comunità che è arrivato a Pedrinhas negli anni cinquanta. Può essere della tua famiglia, un amico o anche un semplice conoscente. Prova a fargli queste domande (ma puoi aggiungerne di altre se vuoi). La prossima lezione le risposte saranno presentate al gruppo e discusse.

- Quali sono state le tue sensazioni quando sei arrivato a Santos e a Pedrinhas?
- Come è stato il viaggio?
- Quattro parole che possono esprimere le tue sensazioni quando sei partito dall'Italia.

COME È GOVERNATA L'ITALIA?

La **Regione** è il più importante ente territoriale substatale previsto nella Costituzione italiana. Gli Organi della regione sono il Consiglio regionale, la Giunta e il suo presidente (Presidente della Giunta regionale).

La **Provincia** è l'ente territoriale intermedio tra Comune e Regione.

Le Province - così come i Comuni e le Regioni – sono "enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione". Attualmente le province italiane sono 110.

Comune è una forma di governo autonomo cittadino. Il primo cittadino di un comune è chiamato Sindaco (*prefeito*).

Città: centro abitato di una certa estensione che, per le sue funzioni amministrative, economiche, sociali, culturali, ecc., è il punto di riferimento del territorio circostante. " *La città di Milano*"

In poche parole...

L'Italia è divisa in 20 Regioni.

Queste Regioni sono divise in Provincie.

Queste Provincie sono formate da vari comuni. I

Una città è un comune. Anche un paese può essere un comune. Ma ci sono alcuni paesi che non sono comuni e fanno parte del comune di un'altra città. Questi paesini sono chiamati "frazioni" (in Brasile sarebbe "distritos").

Tanto le Regioni come le provincie e i comuni hanno amministrazione propria e hanno i loro governi.

Capoluogo: Località, centro abitato di maggiore o minore importanza, sede amministrativa di una regione o di uma provincia (regione, provincia). Cagliari è **capoluogo** della Sardegna. Udine è città **capoluogo** della provincia del Friuli-Venezia Giulia. Normalmente, il capoluogo coincide con la città più grande della regione e della provincia e molte volte anche più importante economicamente.

Quando si parla dello **Stato** ci si riferisce al governo nazionale.

CARTINA POLITICA D'ITALIA

CARTINA MUTA D'ITALIA

ESPRESSIONI PER COMUNICARE

Per salutare

Formale: Buongiorno/Buon pomeriggio/Buona sera/ Arrivederci/Buonanotte/

Informale: Ciao/A presto/A domani/Ci vediamo/Ci sentiamo

Presentarsi

- Come ti chiami? Mi chiamo/Sono .....
- Di dove sei? (Sono) di Pedrinhas/Sono brasiliano/a
- Dove abiti? Abito a Pedrinhas/ Vivo in Brasile
- Quanti anni hai? Ho 25 anni
- Che lavoro fai? Faccio il cuoco/Sono cuoco

Pronomi personali soggetto: Io – tu – lui/lei – noi – voi - loro

Essere: sono – sei – è – siamo – siete – sono

Avere: Ho – hai – ha – abbiamo –avete – hanno

Attenzione: Lei è il pronome femminile di terza persona (*ela*), ma anche il pronome che usiamo per trattare una persona con formalita, insieme alla terza persona del verbo.

Comunicare in classe

Come scusa? / Non ho capito, potresti ripetere? / Come si dice ..... in italiano? / Cosa significa .....?/

Canzoni Italiane

L’italiano – Toto Cutugno (1983)

Lasciatemi cantare, con la chitarra in mano
Lasciatemi cantare, sono un italiano
Buongiorno Italia, gli spaghetti al dente
E un partigiano come presidente; con l'autoradio sempre
Nella mano destra e un canarino sopra la finestra
Buongiorno Italia, con i tuoi artisti, con troppa America
Sui manifesti. Con le canzoni con amore e con il cuore
Con più donne sempre meno suore
Buongiorno Italia, buongiorno Maria
Con gli occhi pieni di malinconia, buongiorno Dio
Lo sai che ci sono anch'io?

Lasciatemi cantare, con la chitarra in mano
Lasciatemi cantare una canzone piano piano
Lasciatemi cantare, perché ne sono fiero
Sono un italiano, un italiano vero

Buongiorno Italia che non si spaventa,
Con la crema da barba alla menta; con un vestito gessato
Sul blu e la moviola la domenica in T.V.
Buongiorno Italia col caffè ristretto
Le calze nuove nel primo cassetto
Con la bandiera in tintoria e una seicento giù di carrozzeria
Buongiorno Italia, buongiorno Maria
Con gli occhi pieni di malinconia... buongiorno Dio
Lo sai che ci sono anch'io?

Lasciatemi cantare, con la chitarra in mano
lasciatemi cantare una canzone piano piano
Lasciatemi cantare perché ne sono fiero
Sono un italiano, un italiano vero

Lasciatemi cantare, perché ne sono fiero
Sono un italiano, un italiano vero

Mérica Mérica

Dalla Italia noi siamo partiti
Siamo partiti col nostro onore
Trentasei giorni di macchina e vapore,
e nella Merica noi siamo arriva'.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

E alla Merica noi siamo arrivati
no' abbiam trovato nè paglia e nè fieno
Abbiam dormito sul nudo terreno
come le bestie andiam riposar.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

E la Merica l'è lunga e l'è larga,
l'è circondata dai monti e dai piani,
e con la industria dei nostri italiani
abbiam formato paesi e città.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

Quel Mazzolin Di Fiori

Quel mazzolin di fiori,
che vien dalla montagna.
E guarda ben che non si bagna
che lo voglio regalar,
e guarda ben che non si bagna
che lo voglio regalar.

Lo voglio regalare,
perchè l'è un bel mazzetto.
Lo voglio dare al mio moretto
questa sera quando vien,
lo voglio dare al mio moretto
questa sera quando vien.

Stasera quando viene,
sarà una brutta sera.
E perchè lui sabato sera
lui non è vegnù da me,
e perchè lui sabato sera
lui non è vegnù da me.

Non l'è vegnù da me,
l'è andà dalla Rosina.
E perchè mi son poverina
mi fa pianger e sospirar,
e perchè mi son poverina
mi fa pianger e sospirar.

Fa pianger e sospirare,
sul letto dei lamenti.
E cosa mai diran le genti,
cosa mai diran di me?
e cosa mai diran le genti,
cosa mai diran di me?

Diran che son tradita
tradita nell'amore.
E sempre a me mi piange il core
e per sempre piangerà,
e sempre a me mi piange il core
e per sempre piangerà.