UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA

NAYRA DE PAIVA OLIVEIRA

**MEMÓRIA E IDENTIDADE: ENSINO DE ITALIANO COMO LE NA ERA
PÓS-MÉTODO**

v. 1

SÃO PAULO
2016

Nayra de Paiva Oliveira

Memória e identidade: ensino de Italiano como LE na era pós-método

v. 1

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Italiana, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador:

Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente

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

Om Oliveira, Nayra de Paiva
 Memória e identidade: ensino de Italiano como LE
na era pós-método / Nayra de Paiva Oliveira ;
orientador Olga Alejandra Mordente. - São Paulo,
2016.
 169 f.

Dissertação (Mestrado)- 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. Ensino. 2. Língua Estrangeira. 3. Italiano. 4.
Pós-método. 5. Memória e identidade. I. Mordente, Olga
Alejandra, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nayra de Paiva Oliveira

Memória e identidade: ensino de Italiano como LE na era pós-método

Dissertação Defendida e aprovada em: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Italiana, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura: _____

Profa. Dra. Giliola Maggio

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Assinatura: _____

Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e o dom do conhecimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À família, pelo amor incondicional.

Aos amigos, pelo incentivo.

À Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente, por ser a orientadora do trabalho.

A todos os professores me acompanharam e incentivaram meu desenvolvimento acadêmico.

*Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas
para os problemas que as afligem.*

Zygmunt Bauman

RESUMO

OLIVEIRA, Nayra de Paiva. **Memória e identidade: ensino de Italiano como LE na era pós-método.** 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016, São Paulo.

Como docente de Língua Estrangeira (LE), a pergunta que surge é: como ensinar? Existe realmente um método mais eficaz? Kumaravadivelu (2003 e 2008) apresenta teorias sobre o pós-método, em que enfatiza a importância de não centralizar o ensino baseando-se em métodos, mas de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto que estão inseridos. Para isso, o autor apresenta parâmetros de ensino, macroestratégias e microestratégias. Com base em suas teorias, esta pesquisa foi elaborada como forma de colocar em prática seus pressupostos, para o ensino de Língua Italiana como LE. Primeiramente, foi analisada a história da cidade em que os alunos vivem, Cascavel, no Paraná. A cidade foi colonizada por descendentes de imigrantes italianos vindos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e é possível perceber a influência desta imigração na cidade por meio das festas, alimentação e o estudo da Língua Italiana. A partir da análise desse contexto, percebeu-se a importância de considerar a história da cidade dentro da história de vida do aluno, ponderando suas memórias e a formação de sua identidade, visto que a identidade é construída na sociedade. Desta forma, foi explanada teorias sobre identidade e memória. Em seguida, foi feita análise de dois livros: *Magari!* e *Nuovo Progetto 2*. O objetivo foi encontrar atividades sobre memória, identidade e imigração; porém percebe-se que os tópicos são poucos trabalhados. Para finalizar a pesquisa, foram elaboradas atividades para o ensino de Língua Italiana como LE que abordem a imigração italiana para Cascavel, relacionando-as com memória e identidade, de acordo com os pressupostos do pós-método. O propósito é auxiliar docentes e pesquisadores mostrando-lhes um ponto de partida para trabalhar de forma a atender as necessidades dos alunos da região.

Palavras-chave: Ensino, Língua Estrangeira, Italiano, Pós-Método, Memória e Identidade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Nayra de Paiva. **Memory and Identity: teaching of Italian as FL in the Post method Era**. 2016. Thesis (MA) – Department of Modern Languages, of the College of Languages, Philosophy and Humanities Program at the University of São Paulo, São Paulo, 2016.

As a Foreign Language (FL) teacher, the question which arises is: how to teach? Is there a more effective method? Kumaravadivelu (2003 and 2008) presents theories about the Post method, and he emphasizes the importance of not centralizing the teaching based on methods, but according to the needs of the students and the context they are into. For this, the author presents parameters for teaching, macrostrategies and microstrategies. Based on his theories, this research was elaborated as a way to put into practice his assumptions, for the teaching of Italian as a FL. First of all, it was analyzed the story of the city which the students live, Cascavel, in Paraná. The city was colonized by descendants of Italian immigrants who came from Santa Catarina and Rio Grande do Sul and it is possible to notice the influence of this immigration in the city through feasts, food and the study of Italian Language. From the analyzes of this context, it was realized the importance of considering the story of the city inside the story of the students, pondering their memories and formation of the identities, insofar as the identity is built in society. Thus, it was explained theories about identity and memory. After that, it was made an analysis of the two books: *Magari!* and *Nuovo Progetto 2*. The objective was to find activities about memory, identity and immigration; nevertheless it is possible to notice the topics do not appear a lot. Finishing the research, it was elaborated activities to teach Italian Language as FL which talk about the Italian immigration to Cascavel, relating them with memory and identity, according with the assumptions of the Post Method. The purpose it is to help teachers and researchers showing them a starting point to work in a way to attend the needs of the students in the region.

Key-words: Teaching, Foreign Language, Italian, Post method, Memory and Identity.

RIASSUNTO

OLIVEIRA, Nayra de Paiva. **Memoria e identità: insegnamento di italiano come LS nell'era post método.** 2016. Tesi ("Mestrado") - Dipartimento di Lettere Moderne della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane della Università di San Paolo, San Paolo, 2016.

Come insegnante di Lingua Straniera (LS), sorge la domanda: come insegnare? C'è davvero un metodo più efficace? Kumaravadivelu (2003 e 2008) presenta teorie sul post metodo e sottolinea l'importanza di non centralizzare l'insegnamento basandosi sui metodi, ma d'accordo con i bisogni degli studenti e del contesto in cui sono inseriti. Per questo, l'autore presenta parametri educativi, macrostrategie e microstrategie. Con base sulle sue teorie, questa ricerca è stata sviluppata come un modo per mettere in pratica i suoi presupposti per l'insegnamento della Lingua Italiana come LS. Prima, abbiamo analizzato la storia della città in cui gli studenti vivono, Cascavel, Paraná. La città è stata colonizzata da discendenti di immigrati italiani provenienti da Santa Catarina e Rio Grande do Sul e si può vedere l'influenza dell'immigrazione nella città con le feste, il cibo e lo studio della lingua italiana. Dall'analisi di questo contesto, ci siamo resi conto dell'importanza della storia della città nella storia della vita dello studente, considerando le sue memorie e la formazione della sua identità, mettendo in rapporto l'identità si costruisce nella società. Così, è stato spiegato le teorie sull'identità e sulla memoria. Poi, è stata fatta l'analisi di due libri: Magari! e Nuovo Progetto 2. L'obiettivo era di trovare attività sulla memoria, identità e immigrazione; ma si percepisce che gli argomenti sono pochi lavorati. Per finire la ricerca, sono state preparate attività per l'insegnamento della lingua italiana come LE e che affrontano l'immigrazione italiana a Cascavel, mettendoli in relazione la memoria e l'identità, secondo le ipotesi del post metodo. Lo scopo è quello di aiutare i docenti e ricercatori mostrandoli un punto di partenza per lavorare con i bisogni degli studenti nella regione.

Parole-chiave: Insegnamento, Lingua Straniera, Italiano, Post Metodo, Memoria e Identità.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Contexto Histórico	14
2. Memória e identidade	39
2.1 Cultura e memória: relevância para a sala de aula	39
2.2 Identidade e ensino de Língua Estrangeira	49
2.3 Memória, identidade e ensino pós-moderno	60
3. Ensino de Língua Estrangeira	64
3.1 Princípios de ensino de LE: Brown	68
3.2 Princípios de ensino de LE: Ellis	71
3.3 Pós-método: Kumaravadivelu	74
3.3.1 Macroestratégias	80
4. Análise dos materiais didáticos e propostas de atividades	97
4.1 Análise: <i>Magari!</i>	100
4.2 Análise: <i>Nuovo Progetto Italiano 2</i>	117
4.3 Propostas de atividades didáticas	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo propor ideias práticas de como elaborar materiais didáticos a partir da análise do contexto em que um aluno está inserido. Neste caso, o objetivo específico é elaborar atividades para ensinar a Língua Italiana como Língua Estrangeira (doravante LE), para alunos da cidade de Cascavel no Paraná. Para chegar até as propostas de atividades foram feitos diversos estudos, com o intuito de fundamentar a pesquisa.

Sendo assim, o objetivo do primeiro capítulo desta dissertação é relatar, de forma breve, a história de Cascavel, já que as atividades são direcionadas para este público. A história cidade está ligada à imigração de descendentes italianos para a região e até o momento é possível perceber a influência italiana na região. Autores como Wachowicz (2001), Piaia (2013), Sperança (1992) e Gregory (2002) foram utilizados, pois relatam a história do Paraná e de Cascavel, comentando sobre os imigrantes italianos e como foi à colonização do oeste paranaense.

O segundo capítulo, apresenta definições e conceitos sobre a memória e identidade. Para iniciar o assunto deste capítulo foi mencionada a cultura, de acordo com as premissas de Eagleton (2000), Costa (2010), Jordão (2006) e outros. Afinal, não é possível ensinar uma língua sem falar sobre valores, crenças, experiências, do docente e dos discentes. É necessário entender o ensino da LE como um acontecimento cultural. Tudo que o homem faz, suas experiências que formam a sua cultura, fica em sua memória, aquilo que está em sua memória formará sua identidade.

Memória não é apenas lembrar-se do passado nostalgicamente, mas analisar a influência dos fatos ocorridos no presente e os conflitos que geram. É importante compreender que a memória de cada pessoa é influenciada pelo grupo da qual ela faz parte, assim sua memória é parte memórias de seus pais, avós, tios, e pessoas da comunidade. É uma discussão interessante propor que aluno pense de onde vieram conceitos que estão em sua memória e que ele trouxe para a sala de aula. Alguns autores que falam sobre a memória e foram utilizados neste trabalho são: Castanho (2011), Pollak (1992) e Le Goff (1996).

O que ocorreu, ou deixou de ocorrer, com um indivíduo formará quem ele é, sua identidade. No contexto educacional Rajagopalan (1998) explica que a identidade é construída na e por meio da língua. O sujeito não se comunica sozinho, ele o faz em

construção com outras pessoas. Assim, ele forma quem é a partir de sua convivência. O homem, em cada período de sua história teve relações diferentes em sua comunidade.

Para entender a identidade do indivíduo e do aluno do século XXI faz-se necessário entender que o período em que estamos vivendo é a pós-modernidade e para tal exige-se um docente modifique-se, pois como explica Prensky (2001), o tradicional não funciona mais. Fez-se a fundamentação teórica sobre a identidade com os autores: Chnaiderman (1988), Penna (1988), Moita Lopes (2002), Hall (2006). Para a definição dos conceitos de pós-modernidade foram utilizados autores como: Santos (2000), Zygmund Bauman (2000), Prensky (2001).

Um aluno pós-moderno exige um professor pós-moderno, que pense na melhor forma de atingir os objetivos educacionais de um específico aluno em um específico contexto, que é ensinar de forma que aquele aluno aprenda. Como docente, é possível afirmar que por muito tempo fiz uma busca de “boas” metodologias para ensinar o aluno de forma “perfeita”. Todavia, algo sempre incomodava, pois as metodologias não estavam de acordo com a prática e frustravam, pois ao utilizá-las os objetivos muitas vezes não eram alcançados em sua plenitude.

Durante a disciplina de mestrado chamada “Ensino de Língua Estrangeira após a década de 1970” ocorreu o primeiro contato com a teoria do pós-método. Muitos podem argumentar que o pós-método é apenas uma nova roupagem para o que é velho, porém, para minha prática foi relevante, importante, fundamental e o diferencial.

É possível dizer que na minha prática docente a teoria do pós-método deu novo sentido e suporte para as aulas, como nenhuma outra metodologia havia feito. De maneira nenhuma descarta-se todas as metodologias criadas e estudadas, pois elas nos trouxeram onde estamos, no entanto, para minha prática docente do dia-a-dia (preparar aulas, elaborar atividades, corrigir atividades, selecionar material didático, analisar o material didático imposto) o pós-método se enquadra da melhor maneira possível.

É por isso que o terceiro capítulo desta dissertação se destina a falar sobre a abordagem teórica do ensino de LE chamada pós-método e seus princípios e estratégias. O principal autor do pós-método é Kumavadivelu (2008 e 2003), porém são mencionados Ellis (2003) e Brown (2002).

Para ter uma base de como os materiais didáticos trabalham com a questão da memória e identidade, no capítulo quatro deste trabalho será apresentada uma análise de dois livros didáticos de ensino de Língua Italiana. As partes dos materiais selecionados

são referentes ao nível B2 do Quadro Comum de Referência Europeu para Ensino de Língua Estrangeira, um nível intermediário. O objetivo ao analisar estes materiais foi verificar se apresentam e como apresentam atividades que trabalhem com a memória e identidade dos alunos, principalmente direcionadas à questão da imigração.

Para esta análise, primeiro foi feita a seleção dos capítulos, em seguida cada unidade foi lida e cada texto e exercícios analisado. Os que continham alguma menção à memória e identidade foram selecionados e copiados para um arquivo do Microsoft Word e analisado.

Após essa análise, foi proposto um material com algumas atividades que abrangem os tópicos da memória e identidade dos alunos. A intenção é que este material auxilie o docente de Língua Italiana, do momento, a ter ideias de como é possível resgatar as informações históricas, sociais, culturais e pessoais nas suas aulas de LE na cidade de Cascavel. O primeiro capítulo abordará a história da cidade.

1. Contexto Histórico

O primeiro capítulo desta dissertação se dedicará a apresentar o contexto histórico da cidade de Cascavel, localizada no Oeste do Paraná, visto que as atividades apresentadas são para o público que vive na região, com o objetivo de resgatar e manter a memória e identidade cultural dos aprendizes de Língua Italiana como Língua Estrangeira.

Lembrando que o papel educacional “é colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo, isto é, entender melhor seu papel político, social e histórico” (MOITA LOPES, 1996, p. 34) e, segundo Kumaravadivelu (2008, p. 239) enfatiza, “nenhuma sala de aula é uma ilha em si mesma. Cada sala de aula é influenciada por e é um reflexo da grande sociedade da qual faz parte”¹².

Assim, será apresentada uma história de Cascavel, baseada em autores que a contam a partir de uma perspectiva histórica de relatos de pessoas, dados, datas e documentos encontrados na região. Este contexto histórico será apresentado com o objetivo de mostrar os aspectos relevantes para serem incluídos nas atividades das aulas de Língua Italiana, pois, como os autores citados apontam, para uma aprendizagem significativa, os alunos não podem estar alienados do contexto em que vivem e este contexto exerce grande influência na vida dos aprendizes.

Ao considerar estes aspectos no momento de preparar e ministrar suas aulas, o docente dará para sua classe “a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 28), oportunidade única que muitos dos discentes terão ao entrarem em contato com a LE.

De acordo com o site do IBGE³, a data de início do município de Cascavel foi por volta do ano de 1910. Sua emancipação ocorreu em 14 de dezembro de 1952; antes, era distrito da cidade de Foz do Iguaçu. O mesmo site informa, a partir de dados de 2014, que a população residente é de 309.259 pessoas. A história da cidade de Cascavel está ligada à colonização e desenvolvimento da região Oeste do Paraná.

A história do estado do Paraná se inicia com a divisão do Brasil em capitanias hereditárias, em 1534. Wachowicz (2001) explica que o litoral do sul do país foi

¹ *No classroom is an island unto itself. Every classroom is influenced by and is a reflection of the larger society of which it is a part.*

² Todas as traduções foram feitas pela autora dessa dissertação em conjunto com a orientadora.

³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

dividido em quatro capitanias, que foram cedidas para Martim Afonso de Souza e Pero Lopes de Souza, porém, os irmãos não se interessaram em investir em suas terras e abandonaram-nas.

O litoral do estado era habitado por índios carijós e outras pessoas passavam por ali em viagem, geralmente procurando minas de ouro e prata. Em 1614, Diogo de Unhate adquiriu terras na região de Paranaguá, com o objetivo de explorar as riquezas do local. A partir de então, jesuítas transferiram-se para o lugar na tentativa de catequizar os aborígenes. Quando foi descoberta a real presença de grande quantidade de ouro, em 1641, muitas pessoas começaram a habitar a região, principalmente portugueses e espanhóis, iniciando a fase de mineração e crescimento populacional no Paraná.

A mineração do ouro foi o primeiro ciclo econômico paranaense. Deixou atrás de si uma série de efeitos:

- 1 – povoamento do litoral, por mineradores vindos de vários pontos do Brasil;
- 2 – surgimento de Paranaguá;
- 3 – desbravamento e colonização do primeiro planalto, até então praticamente desconhecido;
- 4 – fundação de Curitiba, hoje capital do estado, que se originou dos antigos arraiais auríferos;
- 5 – abertura de picadas que ligaram o planalto curitibano ao litoral, transpondo a Serra do Mar, vias de comunicação vitais para o desenvolvimento da região (WACHOWICZ, 2001, p. 64 - 65).

Apesar da colonização do estado do Paraná ter-se iniciado por volta de 1600, a região Oeste não desenvolveu-se até meados do século XIX. Para Wachowicz (2001), isto ocorreu devido ao fato do Oeste paranaense apresentar uma fronteira muito sólida com Argentina e Paraguai, separada pelo rio Paraná, considerado caudaloso e dificultando o interesse para colonização.

Em 1881, os argentinos começaram a entrar na região Oeste para colher e vender erva-mate, juntamente com eles, índios paraguaios estavam presentes para auxiliar nos serviços de contrabando da erva. O governo brasileiro preocupou-se com os estrangeiros entrando no local, pois a foz do Iguaçu, no rio Paraná, era um ponto estratégico importante e, assim, o governo imperial instalou ali uma colônia militar. Dados apresentados por Wachowicz (2001) mostram que em 1889 a região de Foz do Iguaçu tinha 324 habitantes, apenas nove eram brasileiros e em 1905 a população já estava em quase mil habitantes.

Neste momento histórico, na tentativa de colonizar o Oeste, foram distribuídas

terras para colonos brasileiros e imigrantes para desenvolverem a agricultura de subsistência. Contudo, muitas dificuldades, como a falta de recursos, investimentos, entre outros, foram encontradas e as colônias abandonadas. Então, os ex-agricultores passaram a explorar erva-mate e madeira. Tudo que os habitantes da região necessitavam, como roupas, alimentos, bebidas, entre outros, vinha da Argentina.

Piaia (2013) menciona que a partir de 1920 muitos militares não estavam contentes com a situação em que o Brasil República se encontrava e começaram algumas revoluções. Elas se iniciaram em São Paulo e passaram para o Paraná, com o objetivo de ocupar principalmente a região Oeste; a duração dessas revoltas foi de 1924 até 1925. Um exemplo de revolucionários que passou pelo Oeste paranaense foi a coluna Prestes. Embora o período tenha sido curto, foi importante, pois contribuiu para a colonização da região.

No mesmo período (1920 – 1930), diversas empresas interessadas na compra da erva-mate e madeira se instalaram na região, por exemplo: Braviaco (também construiu a linha ferroviária Ponta Grossa-Guarapuava); Companhia Paranaense de Colonização Espéria Ltda., cujos donos eram italianos; Fazenda Britânia (exploração de madeira); Mate Laranjeira, multinacional sul-americana; Fazenda Maripá. O argentino Julio Toma Allica explorava a erva-mate em uma extensão de 400 alqueires, que ia de Campo Mourão até Cascavel.

De fato, a fase embrionária da criação dos municípios oestinos⁴, contou, em grande parte, com a participação efetiva dos madeireiros. Seus interesses não estavam separados dos interesses políticos. Eles necessitavam tanto de cotas de produção como de boas estradas e de uma quantidade de mão de obra disponível, que garantisse braços para o trabalho, sem que tivesse custos elevados. Para tanto, era necessário fomentar mais e mais a colonização, afinal, as terras, depois de ter seu fruto natural devidamente explorado, deveriam ser trabalhadas, readequadas e comercializadas (PIAIA, 2003, p. 142).

As empresas colonizadoras de madeira e erva-mate precisavam de mão de obra para continuar seu trabalho e o governo queria que mais pessoas consideradas brasileiras, que fossem adeptas ao governo, estivessem na região, para que os estrangeiros não ocupassem a fronteira e as empresas não tivessem total domínio. “Ainda antes da Segunda Guerra Mundial o oeste paranaense era parcialmente ocupado

⁴ Os autores mencionados neste texto se referem às pessoas que moram no oeste do Paraná como oestinos.

por levadas contínuas de imigrantes que buscavam melhores terras e condições de vida, muitos deles, inclusive atraídos por companhias colonizadoras” (PIAIA, 2013, p. 70).

No início do século XX a erva-mate sustentava a economia da região Oeste, porém, na década de 30, houve decadência e passou-se a intensificar a exploração da madeira. No mesmo período, Getúlio Vargas iniciava seu primeiro governo. Nessa época, a preocupação com questões de ocupação territorial do Oeste do Paraná tornou-se um dos focos do governo brasileiro, pois os militares estavam tentando fazer ocupações e muitas empresas já estavam no local. Com a intenção de organizar e resolver os problemas geográficos e políticos do Brasil, Getúlio Vargas nomeou interventores para serem governadores; o general Mário Tourinho foi designado para o Paraná.

Em 1937 a Constituição Brasileira fez um plano geopolítico para que existisse domínio federal nas fronteiras. O objetivo do governo era controlar as ocupações, inclusive do Oeste paranaense, uma das regiões mais jovens, se comparada ao restante do Brasil. Todavia, as empresas madeireiras mantinham economicamente o local e, assim, coordenavam as divisões geográficas e mandavam nas questões políticas.

Piaia (2013) diz que na época exista constante disputa entre as empresas privadas e o governo, cada um queria parte das terras e maiores direitos para explorar e colonizar. Em meio a essas disputas e divergências, começou-se a intensificar o processo de colonização, principalmente na cidade de Cascavel, na década de 1940.

Não há nenhuma precisão sobre a data de surgimento da cidade de Cascavel. Não há um registro de nascimento, ou informações exatas sobre o aparecimento do nome, mas existem referências seguras quanto à época e ao local de seu nascimento. [...] Graças a registros das companhias obrageiras⁵, e à memória escrita de passantes, sabe-se com certeza que o nome Cascavel já existia nos primeiros anos do século XX. Tratava-se de um depósito ou entreposto de erva-mate, que servia para acomodar, alimentar e dar pouso aos trabalhadores dos ervais. Seus atrativos eram uma clareira que servia aos carroções e ao repasto dos animais, junto a uma boa aguada (PIAIA, 2013, p. 71 - 73).

Não é possível saber exatamente quando a cidade surgiu, porém, sabe-se o contexto de sua formação. Sperança (1992) comenta que o nome da cidade havia sido

⁵ Um obrage é: “lugar junto à barranca de um rio onde se corta e prepara a madeira destinada à descida por água” (Dicionário Michaelis online). As companhias obrageiras eram as responsáveis pela exploração da madeira e também da erva-mate no Oeste paranaense.

dado na década de 20, em homenagem ao rio Cascavel que passava pela região. Durante um longo período, ela foi conhecida como Encruzilhada e sempre possuiu muitas cobras cascavéis. Esse fato ficou tão marcado que o nome do rio, da pousada e da cidade passaram a ser Cascavel.

Entre 1930 a 1940 o governo brasileiro intensificou o incentivo à colonização. Um dos movimentos para o Paraná ficou conhecido como “Marcha para o Oeste”. Conforme mencionado, o interesse do governo era ter controle sobre as novas terras e obter novas áreas para produção agrícola, já que o consumo de alimentos nas cidades aumentava e era difícil a importação durante a Segunda Guerra Mundial.

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

O autor explica por que os habitantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina foram expulsos: os imigrantes europeus não tinham mais espaço suficiente para plantar, pois as terras foram destinadas à pecuária. Dessa forma, as escolhas que tinham eram: se adaptar à pouca quantidade de solo ou migrar. Muitos escolheram a segunda opção, devido ao fato da promessa de muitas terras boas para o plantio no Paraná. Assim, iniciou-se a intensificação da imigração de descendentes de europeus para o Oeste paranaense.

Sperança (1992) comenta os seguintes dados:

Até 1943, e desde 1829, o Paraná já havia registrado o ingresso de, pelo menos, 1400 imigrantes de origem italiana – um número muito aquém do real, calculado entre 20 e 30 mil pessoas. É que a maioria dos italianos não chegou diretamente ao Paraná, mas através de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Tratava-se de um fenômeno diferente do polonês, que preferiu o Paraná como ponto de ingresso no país (SPERANÇA, 1992, p. 113).

Percebe-se que a preferência dos imigrantes italianos não era o Paraná e, apenas posteriormente, depois de estarem há um tempo espalhados no Rio Grande do Sul,

Santa Catarina e outros estados, dirigiram-se, juntamente com outros imigrantes, ao Oeste paranaense. Isso porque as empresas colonizadoras, que buscavam pessoas que estivessem familiarizadas com as condições da região, por exemplo, clima, geografia, tipo de cultivo, atraíam os imigrantes com promessas que teriam muitas terras e poderiam cultivá-las da maneira que estavam habituados, pelas semelhanças entre o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esses estados não estavam oferecendo condições de sobrevivência para a população eurobrasileira e as companhias ofereceram o que precisavam: terras e uma chance de melhorar financeiramente.

É interessante notar o termo “euro-brasileiro”, que é utilizado por Gregory (2002). A população que migrou para o Oeste do Paraná não era formada apenas por imigrantes europeus, mas eram os filhos e netos dos que vieram diretamente da Europa. Eles eram nascidos no Brasil, mas sua língua e cultura possuíam traços europeus misturados com a cultura brasileira. Gregory (2002) apresenta os dados recolhidos pelas madeireiras sobre estes imigrantes:

A INDUSTRIAL AGRÍCOLA BENTO GONÇALVES LTDA, que colonizou o pólo micro-regional de Medianeira, destaca que a população de sua gleba⁶, era de 4.500 Habitantes, quase todos descendentes de italianos, alguns descendentes de alemães, vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. [...] A COLONIZADORA MATELÂNDIA LTDA, informa que, em 1960, possuía 7.000 Habitantes, sendo 60% descendentes de italianos e 40% descendentes de alemães e outros. Todos eles vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. [...] A PINHO E TERRAS LTDA, possuía, na Gleba Céu Azul, uma população de 2.500 habitantes, sendo a maior parte oriunda de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e alguns do Estado de São Paulo e Minas Gerais. Na sua maioria são descendentes de italianos, poucos descendentes de alemães e alguns de outras raças (GREGORY, 2002, p. 94 - 95).

Conforme dados relatados pelas empresas, é possível notar que a maior parte dos imigrantes era de origem italiana. Particularmente na cidade de Cascavel se instalaram mais descendentes de imigrantes italianos, já na cidade de Marechal Cândido Rondon os imigrantes alemães habitaram. É importante comentar o motivo que levou os europeus, principalmente italianos, a virem para o Brasil. Não desmerecendo os outros imigrantes, mas como se trata de um trabalho do ensino de Língua Italiana, será enfatizada a imigração da Itália para o Brasil.

⁶ Gleba: Terreno de cultura, terreno feudal. (Dicionário Michaelis on line)

Trento (1988) apresenta duas grandes imigrações da Itália para terras brasileiras: a primeira no final de 1880 e a segunda após 1930. Os motivos que levaram os italianos a transferirem-se foram: conflitos internos, guerras, fome, falta de terras para plantio, condições ruins de sobrevivência e a promessa de uma vida melhor nas Américas. A vida no Brasil para os recém-chegados não foi fácil, porém, principalmente os primeiros imigrantes, não tinham condições de retornar à pátria e tiveram que se estabelecer e adaptar-se às novas situações. Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná estão na lista de estados que receberam os imigrantes italianos, além de São Paulo, Distrito Federal e Minas Gerais.

Conjuntamente, o autor apresenta as dificuldades que os migrantes tiveram, começando pela viagem: demorada e em péssimas condições. Nos navios, muitas pessoas se amontoavam e doenças se proliferavam, não tinha água e alimentos suficientes, muitos morriam durante o trajeto. Os que chegavam eram maltratados pelos fazendeiros, que estavam acostumados com a mão de obra escrava e tratavam os imigrantes como tal. Além das dificuldades de adaptação climática, doenças tropicais, o plantio não funcionava como desejado, pois não conheciam os melhores métodos para as terras brasileiras.

Os navios eram carcaças já muitas vezes dedicadas ao transporte de carvão, cargas de carne humana, amontoada e desprotegida, cuja passagem através do oceano era assinalada por uma esteira de cadáveres ceifados pela morte nas fileiras dos emigrantes mais fracos e doentes, das mulheres e das crianças, extenuadas, mal de saúde devido a alimentos malsãos ou insuficientes, pela falta de cuidados sanitários e, é triste dizer, pela falta de ar respirável na plenitude de um horizonte livre (ERLER, 1978 apud TRENTO, 1998, p. 45).

Quando os imigrantes chegavam ao Brasil, a língua também era uma barreira. Sem conhecer o português, muitos sofriam nas comunicações e negociações, eram discriminados por falar uma língua diferente. Os imigrantes italianos, vindos de diferentes regiões da Itália, não falavam a língua oficial; falavam suas línguas regionais, chamadas dialetos e tinham dificuldades para falar com os compatriotas. Como recurso para que fosse possível a comunicação, em alguns lugares, como no Rio Grande do Sul, desenvolveu-se uma língua diferente a partir da mistura de dialetos italianos, Português Brasileiro (PB), línguas regionais, dando origem, por exemplo, ao Talian.

Com relação à Língua Italiana, Lepschy e Lepschy (1981, p. 32) mencionam que

em 1861 aproximadamente 75% da população italiana era analfabeta, sabiam somente seus dialetos e não utilizavam a língua oficial para nada. Tullio de Mauro (2002, p. 135) aponta que em 1951 apenas 18,5% da população utilizava somente a Língua Italiana. Estes dados revelam que a maioria dos imigrantes possuía um dialeto e utilizava apenas ele nas comunicações quando chegou ao Brasil. O primeiro grande grupo de imigrantes (a partir de 1880) conhecia apenas sua variedade linguística e não tinha ideia de como comunicar-se na língua oficial. O segundo grande grupo de imigrantes, que veio para o Brasil após 1930, conhecia a língua oficial, mas ainda utilizava seus dialetos para comunicação com amigos e familiares.

Os italianos falavam línguas diferentes quando migraram. Cada grupo, de regiões diferentes da Itália, trouxe para o Brasil seu dialeto e se esta variedade possuía um código escrito, este não era conhecido pela maioria dos falantes. Por não conhecerem outra língua, os italianos ensinavam os filhos e netos nascidos em terras brasileiras este dialeto. As gerações posteriores, com o tempo, aprenderam o Português Brasileiro. Na verdade, pode-se dizer que desenvolveu-se nas regiões do sul do país uma variante do PB influenciado também pelos dialetos italianos. No entanto, muitas pessoas conservaram a variedade da língua falada pelos ancestrais.

Os imigrantes que se instalaram no Rio Grande do Sul e Santa Catarina estavam nestas condições linguísticas e, ao transferirem-se para o Oeste do Paraná e conseqüentemente para Cascavel, levaram para a região seus dialetos e variantes do PB que contribuíram para a formação do modo de falar da região.

Quando esses euro-brasileiros transferiram-se para Cascavel não apenas trouxeram o Talian, mas seus hábitos e costumes. Estes se disseminaram e foram incorporando-se de tal forma que a cidade começou a ser chamada de “terra de gaúchos”, fazendo referência ao imigrante vindo do Rio Grande do Sul e muitas vezes também de Santa Catarina.

A ideia de uma “terra de gaúchos”, admitida pelo ponto de vista tanto externo quanto interno, não queria dizer uma adaptação automática a uma cultura gaúcha. De fato a influência econômica e política dos gaúchos, especialmente na fase pioneira, foi decisiva para que se criasse uma certa identidade, assim como havia ocorridos nas cidades do Oeste catarinense, fundadas por euro brasileiros oriundos do Rio Grande do Sul. Tal identidade era reforçada pelos imigrantes catarinenses, que se consideravam herdeiros da cultura gaúcha, também os paranaenses compartilhavam desse referencial gaúcho,

devido à intensa ligação que sempre houve entre Paraná e o Rio Grande do Sul, quer fosse pelas correntes migratórias internas da Região Sul, quer fosse pela vinda de imigrantes europeus desde o século XIX, que, espalhados entre os três estados sulistas, concederam seus temperos ao caldo étnico que tanto seria reverenciado (PIAIA, 2013, p. 113).

O termo “gaúcho” nem sempre foi utilizado para identificar uma pessoa sul-riograndense, descendente de imigrante europeu. Neste trabalho a palavra fará referência ao grupo com essas características, entretanto, é válido salientar a história e origem do vocábulo.

Santiago (2016) explica que, inicialmente, ao referir-se a alguém dizendo que este era gaúcho era algo ruim, destinado para nomear órfãos e vagabundos. Essas pessoas eram nômades e produto da mescla de culturas indígenas, espanholas e portuguesas. Com o tempo, foram se estabelecendo e tornaram-se ótimos criadores de gado que lutaram na defesa das fronteiras Palatinas e posteriormente na Revolução Farroupilha. Isso fez com que o termo “gaúcho” não fosse mais utilizado de forma depreciativa.

Essa é a origem mais remota do “gaúcho”, não obstante, essas bases se uniram ao negro, alemão e italiano, que passaram a habitar o Rio Grande do Sul e sem dúvida, mesmo que os hábitos e costumes de uma das culturas se sobressaíam, não é possível deixar de lado o fato de que o euro-brasileiro que se instalou no Oeste do Paraná tinha influências culturais resultantes da miscigenação que ocorreu onde moraram. Um exemplo disso é a Língua Talian, mescla de dialetos italianos com o português (tanto brasileiro quanto de Portugal), espanhol, negros de outros grupos étnicos que habitaram o Rio Grande do Sul anteriormente aos europeus. O Talian que se desenvolveu na região foi trazido para Cascavel.

Apesar das misturas culturais que inevitavelmente ocorreram, os primeiros imigrantes europeus, a maioria italianos e alemães, mantinham-se muitas vezes em comunidades isoladas e fechadas e seus hábitos e costumes continuaram semelhantes aos que tinham quando viviam na Europa. Conforme informa o site soulbrasileiro.com.br:

Os imigrantes que se fixaram na zona rural do Brasil meridional, vivendo em pequenas propriedades familiares, conseguiram manter seus costumes, estabelecendo no país muitas semelhanças das terras

que deixaram na Europa. Alguns povoados fundados por colonos europeus mantiveram a língua dos seus antepassados durante um longo tempo. Em contrapartida, os imigrantes que ficaram nas grandes fazendas e nos centros urbanos do Sudeste, como italianos, espanhóis e árabes, rapidamente se integraram à sociedade brasileira (SOULBRASILEIRO, 2015).

Existiam grupos diferentes de imigrantes, os que se isolaram mais, pois foram enviados para lugares remotos, e outros que ficaram nas cidades e tiveram a oportunidade de se misturarem com as culturas locais. Ao transferirem-se para o Oeste do Paraná, pessoas de ambos os grupos estavam presentes, alguns descendentes de italianos e alemães já haviam incorporado e adaptado sua cultura aos padrões brasileiros, outros ainda mantinham costumes e hábitos semelhantes aos da Europa, mesmo que fossem nascidos no Brasil.

Conforme explanado, a região de Cascavel possui em sua formação social, histórica e cultural forte influência dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa influência é maior do que dos países que fazem fronteira com a região, por exemplo, Paraguai e Argentina. A estrutura da cidade, suas construções, plantio, costumes da população na maioria das vezes fazem referência ao fato de terem influências destes estados do sul e consequentemente dos europeus e seus descendentes que ali habitavam; pouco se ouve ou vê na região que remeta aos países latino-americanos.

Esta inimizade com os países da fronteira pode ser explicada pelos problemas que o Brasil enfrentou na guerra contra o Paraguai entre 1864 e 1870. Após o conflito, todos os falantes de Língua Espanhola que participavam das negociações da fronteira eram chamados de paraguaios. Gregory elucida o que significava ser classificado como desta nacionalidade: “identificá-los como paraguaios era, para os administradores da MARIPÁ e para os próprios colonos, caracterizá-los como atrasados e incultos. Era estigmatizá-los como inimigos dos brasileiros” (GREGORY, 2002, p. 160).

Maripá foi uma das empresas que explorava madeira no Oeste do Paraná, seus proprietários eram sul-rio-grandenses e catarinenses. Os colonos eram os que trabalhavam no cultivo da terra. A maioria dos colonos era descendente de europeus e a visão que se tinha destes imigrantes era muito diferente com relação aos imigrantes da fronteira: os colonos eram qualificados tanto por suas habilidades como por suas origens. Ter origem implicava em ter a paternidade caracterizada, em portar valores

culturais, em ter bons costumes, em saber idiomas coloniais (GREGORY, 2002, p. 161).

A empresa Maripá, assim como a maioria das empresas madeireiras colonizadoras, escolhia o tipo de pessoas que gostariam que trabalhassem na sua companhia:

Vê-se que o grupo de acionistas gaúchos e catarinenses, proprietários da MARIPÁ, através do Plano de Colonização, manifestava a intencionalidade de dirigir e de preservar o processo migratório. Dirigir de forma a trazer somente indivíduos considerados capazes, elementos adequados ao modelo idealizado. Evitar que aventureiros e parasitas penetrassem no novo meio era condição para o sucesso do empreendimento. Há de se destacar que os termos “aventureiros” e “parasitas” são contemplados no texto do Plano de Colonização (1946). Ainda, conforme o mesmo, a hegemonia branca de origem europeia iria ser a via preferencial da colonização do Oeste Paranaense. Os colonos seriam sujeitos “pacatos”, subordinados ao trabalho, “verdadeiras máquinas de produzir progresso”. Evidencia-se a ideia da superioridade europeia e de seus descendentes, calcada na ideologia do trabalho que passa a justificar a orientação na busca dos migrantes ideais (GREGORY, 2002, p. 174, 175).

É possível ponderar que nessa época foi impulsionada a valorização do europeu e sua cultura, seus costumes, hábitos, história e despreço pela cultura hispânico-sul-americana. Para colonos europeus, que eram brancos, e seus descendentes era dada preferência para realizar trabalhos, pois eram considerados “mais capazes”, melhores que o restante da população.

Outro fato interessante exposto por Gregory (2002) é que as companhias colonizadoras atendiam mais aos pedidos dos colonos que possuíam um “bom nome” e eram de origem europeia, fatos como este foram aguçando a ideologia, ainda presente na região, de que o nome e sobrenome são importantes para ascensão social.

Claro que as influências paraguaias e argentinas existem em Cascavel, porém, estão mais implícitas. Os habitantes quase não comentam, reconhecem ou sabem dessa influência, como se faz com os hábitos e atividades que derivam de costumes trazidos da Europa.

Um exemplo é o uso da erva-mate, utilizada na preparação do chimarrão ou tererê, feitos com água quente e fria, respectivamente. Nos dias de hoje, a bebida quente é associada como parte de uma tradição gaúcha, dos descendentes europeus que se instalaram no Rio Grande do Sul e Santa Catarina e depois vieram para o Paraná. Apesar de a bebida ser utilizada por índios que estavam na região Sul, antes de ser

colonizada, os imigrantes adotaram-na e atualmente faz parte da cultura gaúcha e o chimarrão é associado a hábitos de descendentes de imigrantes italianos e alemães.

É possível perceber que a identidade dos cascavelenses foi formada por influências gaúchas, que por sua vez tiveram influência de imigrantes europeus. Piaia (2013) explica que essa mescla de imigrantes vindos de estados e países diferentes contribuiu para fortalecer a identidade da população da região sul do Brasil e do Oeste paranaense.

O autor apresenta alguns dados de 1970, mostrando que, dos 285.513 habitantes da região Sudoeste paranaense, 120.117 vieram do Rio Grande do Sul, 68.647 de Santa Catarina e 93.558 de outras regiões do Paraná. Especificamente a cidade de Cascavel, na década de 1970, possuía 49.765 habitantes, dos quais 14.626 pessoas vieram do Rio Grande do Sul e 13.819 de Santa Catarina. Somando imigrantes sul-rio-grandenses, catarinenses e os que vieram de São Paulo, Espírito Santo e outros estados o total era de 37.911 pessoas; o restante, 11.854 pessoas eram nascidas no Paraná. Piaia (2013, p. 127) expõe como os imigrantes se sentiam em relação à cidade:

Cascavel exalava o cheiro da oportunidade, do novo, da possibilidade de romper com o velho. Os colonos costumavam louvar as características da nova terra, fazendo comparações com suas regiões de origem. Dos seus antigos lugares restava a memória da vida difícil, não raras vezes sacrificante, exigindo longo e penoso tempo nas lides agrárias, em geografias ingratas, convivendo com padrões culturais ossificados, onde as chances de riqueza e realização pessoal estavam mais ligadas aos ditames da comunidade do que à capacidade individual. Em Cascavel, ao se propiciar a convergência de diferentes etnias e culturas convivendo num mesmo espaço, permitia uma ampliação dos horizontes (PIAIA, 2003, p. 127).

Se comparado com o sul do Brasil inexplorado, com matas fechadas, sem nenhum recurso que os primeiros imigrantes italianos tiveram que enfrentar, a região Oeste paranaense era muito boa para quem quisesse uma oportunidade de cultivar a terra. Não foi fácil também, mas o acesso às terras, à civilização e a vivência foram mais simples, por já estarem colonizadas. Os filhos e netos dos imigrantes já estavam familiarizados com o clima, geografia, língua, o que antes era um problema. “As matas paranaenses já tinham sido devastadas em grande parte quando se iniciou efetivamente a ocupação dos rincões oestinos” (PIAIA, 2013, p. 146).

Um depoimento registrado por Gregory (2002) revela um pouco da vida dos

imigrantes:

Valdomiro Aloísio Hammes (Com Licença, p. 95) diz que comprou a colônia do sogro e para chegar até ela teve que abrir uma picada de três quilômetros. Construiu um galpão de madeira roliça, coberto de tabuinhas de madeira, que lhe servia de moradia e de secador de fumo. Diz, ainda, que passou anos amargos. Só melhorou quando os filhos mais velhos começaram ajudar nos serviços da lavoura e da casa. O pioneiro Alvino Grabner (Com Licença, p. 75), a esposa Hilda e os três filhos foram os primeiros a chegar na localidade de Novo Sobradinho, hoje distrito. Vieram de Sobradinho - RS, porque “corria um boato no Sul de que aqui havia terras muito planas e férteis. E, sonhando com um belo futuro, resolveram arriscar” (GREGORY, 2002, p. 179).

No Rio Grande do Sul, algumas das dificuldades foram as matas fechadas e nenhum recurso oferecido para os agricultores, contudo, ao chegarem ao Paraná os imigrantes também tiveram problemas. Na continuação do depoimento acima, a família relata que quando chegaram no Oeste paranaense, especificamente na cidade de Toledo, vizinha de Cascavel, foram morar em um barraco, que não tinha portas e uma galinha que estava ao lado da cama foi comida por uma jaguatirica. A mata paranaense não estava tão fechada e apesar de ter alguns poucos recursos muitas adversidades estavam presentes.

Todavia, os gaúchos e catarinenses chegaram ao Oeste do Paraná para acrescentar na formação cultural e da identidade regional. No entanto, Piaia (2013, p. 128) afirma que essas pessoas recém-chegadas a Cascavel viviam um conflito de identidade. Isso ocorreu devido ao fato de que a cidade não tinha um padrão cultural estabelecido como referência e vários imigrantes de diferentes origens estavam se fixando, fora a influência dos países de fronteira, que não era bem vista. Apesar do predomínio dos gaúchos na cidade, eles mesmos dentro de sua população de imigrantes possuíam diferentes grupos étnicos.

Em meio a esse conflito de identidade, foi-se formando o Oeste do Paraná, com pessoas provenientes de vários estados do Brasil que trouxeram suas culturas e formou-se o que é conhecido como características do Oeste paranaense. Essa cultura que os imigrantes gaúchos e catarinenses descendentes de imigrantes italianos trouxeram para a região ainda pode ser observada nos dias de hoje, o que constitui a identidade cultural atual do cascavelense.

Essa identidade cultural é melhor compreendida quando todo esse contexto de

formação cultural é observado, principalmente entendendo a forma como a região foi colonizada: as empresas com seu interesse em explorar a erva-mate e madeira; os imigrantes europeus e seus descendentes, que eram considerados melhores trabalhadores e vieram para lavrar a terra e tiveram suas dificuldades; os latino-americanos da fronteira desprezados pelos conflitos que ocorreram anteriormente; o governo, que queria assegurar que não houvesse invasões nas fronteiras e nem que os militares conquistassem as terras ainda recém colonizadas e incentivou que pessoas viessem para a região.

Gregory (2002) comenta que na década de 1960, início da ditadura militar, muitas mudanças ocorreram no Brasil e no mundo e trouxeram consequência para o Oeste paranaense. Região de atividades agrícolas, o autor diz que houve uma modernização do campo, enquanto Sperança (1992, p. 213) chama de “cenário para expansão capitalista”.

Foi na década de 60, que o espaço agrário brasileiro se reestruturou e se articulou, adotando novos métodos de cultivo e exigindo um novo homem do campo para desempenhar funções novas que o “**agrobusiness**” exigia. Estas mudanças já vinham sendo gestadas nas décadas anteriores, tendo suas manifestações na industrialização substitutiva de importações, opção do governo, em torno da qual, a forma de inserção brasileira na economia ocidental e as novas exigências do mercado interno atribuíram novos papéis às atividades agropecuárias do país (GREGORY, 2002, p. 203).

O historiador apresenta essa modernização como utilização de tratores, fertilizantes, agrotóxicos, sementes modificadas, ração, remédios para os animais, ou seja, as técnicas de produção começaram a se modificar, isto ocorreu porque o mercado da sociedade capitalista que se desenvolvia exigia. Essas transformações tornaram a agricultura dependente de grandes empresas para fornecimento de equipamentos e os produtos não eram mais somente para o consumo familiar ou para ser trocado; era uma mercadoria e deveria ser vendido imediatamente após ser colhida para que a sobrevivência fosse possível, já que os colonos tinham que pagar tributos.

Junto com essas mudanças estruturais, a sociedade começou a modificar-se e o colono oestino também. Suas técnicas de produção estavam baseadas na tradição e deveriam ser deixadas de lado para acompanhar as novas demandas, principalmente com relação à agricultura de subsistência que perdeu seu espaço.

Muito mais do que tributo econômico, o colono teria que ceder e se adequar aos requisitos deste mercado. Teria que adaptar os seus anseios e suas buscas aos propósitos e às imposições deste modelo atrelado ao mercado internacional de insumos e de produtos do complexo agropecuário. Esta adaptação exigia mudanças de mentalidade e provocava reações e resistências (GREGORY, 2002, p. 209).

O homem do campo estava mudando, acrescentando novos componentes à sua identidade. Ele não era apenas o euro-brasileiro que usava seu arado para plantar e prover alimentos para sua família, mantendo sua cultura de produção; era o colono que precisava fazer empréstimos, negociar com grandes empresas, para obter tratores, máquinas, investir para produzir mais e ganhar mais. Cooperativas⁷ privadas e governamentais foram criadas e proveram palestras sobre as novas técnicas de agropecuária.

Na década de 1970, as atividades para extração e comercialização da madeira já tinham perdido sua forma e foram substituídas principalmente pela criação de suínos e plantio de trigo e soja, para exportação internacional. Com o tempo a soja passou de “planta desconhecida regionalmente para o principal produto do oeste paranaense” (PIAIA, 2013, p. 154).

Gregory (2002) comenta que muitos colonos ficaram ricos enquanto outros não conseguiram manter-se com as novas condições, mudando para as cidades e fazendo trabalhos temporários no campo, que muitas vezes não eram seus. Eles preferiam ser assalariados, ainda que fossem trabalhos temporários nos centros urbanos e rurais como boias-frias, enquanto outros preferiam estudar e obter uma qualificação. Esse desenvolvimento e crescimento gerou diferenciações entre as pessoas, formando grupos sociais distintos. Sobre Cascavel, Piaia (2013) comenta:

Os espaços dos ricos e dos pobres ficavam cada vez mais demarcados, quebrando aos poucos os vínculos da camaradagem necessária dos tempos pioneiros, época em que pouco se manifestava a diferença das posses visto que a imensa maioria viera com uns parques pertences e

⁷ “Cooperativa é uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida. Uma cooperativa pode adotar qualquer gênero de serviço, operação ou atividade, focando sempre o objetivo de eliminar intermediários, barateando custos e diminuindo preços através da racionalização e produção em grande escala. O perfil de uma cooperativa estará de acordo com o de seus associados, pois estes se reúnem em torno de um ou mais objetivos específicos”. (Site: <http://www.cooperalianca.com.br/>)

algumas moedas. Os aventureiros dos primeiros anos não podiam mais ser confundidos, dado que uma casta estava se formando, impulsionada pelos ganhos advindos da agricultura e do comércio (PIAIA, 2013, p. 160).

O autor expõe que esse grupo social abastado desenvolveu-se com a ascensão do cultivo da soja. Sperança (1992), em seu livro sobre Cascavel, nomeia esse período como “O império da soja”, que, pode-se dizer, ainda exerce grande influência na economia da região atualmente.

De acordo com a Embrapa, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (2000), a produção de soja na década de 1960 foi de 8 mil toneladas para 3,5 milhões na década de 1970. Nos anos seguintes, os números foram aumentando: nos anos 1980, a média foi de 4,5 milhões e na década de 1990 foi de mais ou menos 6,5 milhões de toneladas. Em 2003, a safra foi de 10,7 milhões de toneladas. A empresa relata que o primeiro lugar de plantio da soja foi o Rio Grande do Sul e os imigrantes trouxeram a planta para o Oeste do Paraná.

Junto com o crescimento econômico da produção de soja, surgiram bairros nobres com grandes casas, clubes sociais para pessoas ricas e outros para pessoas com menor poder aquisitivo, entre outros. Devido a esse crescimento da cidade de Cascavel, ela ficou conhecida como “capital do oeste”.

Gregory (2002, p. 210) afirma que essas mudanças afetaram a “identidade cultural do homem regional”, além de afetar “o cotidiano dos colonos e a identidade colonial”. A preocupação do colono não era mais a comunidade, conforme mencionado, mas era o mercado e toda essa modernização que “viria a corroer o estilo de vida preservado, reconstruído e readaptado pelos euro-brasileiros desde o começo das suas migrações no século passado” (GREGORY, 2002, p. 210).

Agora, o Oeste paranaense tinha que se adaptar às exigências do capitalismo e da globalização; os colonos tinham que deixar de lado muitas de suas tradições para acompanhar as mudanças e se encaixar na sociedade. Assim, o que uma vez estava preservado e passava de geração para geração deu lugar a uma vida moderna, em que tudo tinha que ser parecido e igual para que fosse aceito. Isso não apenas com relação às mudanças tecnológicas agrárias, mas também com relação aos costumes e hábitos, que, com a influência desse novo modelo de economia global, foram tornando-se homogêneos.

O colono que antes era um descendente de imigrante que cultivava para seu sustento, em uma pequena porção de terra, tornou-se uma parte do processo de produção para grandes plantios monoculturais. Ao mesmo tempo em que tentava manter suas tradições, de origem italiana, alemã, polonesa, muitas delas somem, outras se fundem com costumes presentes na região e com hábitos de outras pessoas para formar a identidade desse homem moderno cascavelense.

Esse novo homem possui a mentalidade de colono, cultivador da terra que vende, mas que vende seu produto para grandes empresas e mesmo vivendo na cidade possui ligação com o campo. Ele presa pelo nome dos antepassados, sobretudo se forem de imigrantes europeus e tenta manter de diversas formas uma identificação com seu passado, transformando suas memórias em ações, para que a cultura de seus pais e avós não se perca e continue viva.

Mesmo sendo difícil manter a tradição na agricultura que os colonos estavam acostumados, ao mudarem-se para a cidade eles tentaram manter outras tradições, com relação à comida, modo de comportar-se, estilo de vida, até que tornaram-se hábitos não apenas de descendentes de imigrantes, mas dos habitantes de Cascavel.

Isso ocorre com membros de determinado grupo social, que ao comerem, falarem, se comportarem, etc., comentam: “faço isso porque sou alemão, italiano, polonês”. Desde muito cedo, as crianças aprendem que fazem parte de um círculo social, são nascidas em Cascavel, vivem em uma comunidade que desenvolveu junta características que são atribuídas a todos que são chamados cascavelenses e não é possível identificar um descendente de italiano, espanhol, português ou alemão apenas olhando, uma vez que os costumes foram mesclados e são comuns aos habitantes da cidade.

Pollak (1992) explana que a memória é herdada e construída individualmente a partir da participação na sociedade. Essa memória, conforme se desenvolve, contribui para a formação da identidade, como a pessoa se vê e é vista pelos outros. No entanto, essa memória nunca está terminada, concluída, acabada, sempre está modificando-se a partir dos acontecimentos vivenciados.

A despeito da homogeneização social que a globalização e o capitalismo trouxeram, as pessoas aprendem que suas raízes podem diferir e podem ser identificadas de acordo com hábitos dos seus antepassados que influenciam a vida hoje. Dessa forma, tentam manter essas raízes, sempre lembrando de onde vêm, quem foram seus

ascendentes, como se comportavam, mesmo que alguns dos hábitos e costumes tenham se incorporado às práticas sociais da população em geral.

Um exemplo dessa homogeneização e ao mesmo tempo tentativa de manutenção da memória social é como o chimarrão é utilizado, que é feito pela maioria dos habitantes do Oeste paranaense, sendo descendentes de europeus ou não. Quem vem de uma descendência europeia comenta: “era assim que minha avó preparava a bebida” ou “essa é a bebida original”, etc.; quem não tem essa descendência, mas adquiriu o hábito por influência regional fala “não tenho descendentes, mas eu gosto da bebida”.

Sobre o colono euro-brasileiro, Gregory (2002) salienta:

Mesmo os migrantes oriundos das regiões coloniais não caracterizavam mais o colono euro-brasileiro, uma vez que estavam em vias de capitalização e viam na migração possibilidades de ampliarem suas propriedades e se tornarem “colonos fortes”, investindo no rural. A migração deste colono não foi mais um deslocamento para a reconstrução da condição de colono e sim uma busca de se modernizar e de se tornar empresário rural. Dele, enquanto agricultor e pecuarista, se exigia um espírito de empreendedor e de competitividade. Esta exigência se evidenciava sempre mais durante a década de 70. Ele era compelido a fazer parte de um processo e de um modelo que conferia à agricultura e à colonização um novo papel (GREGORY, 2002, p. 239).

Isso não acontecia apenas com o colono, porém, com o habitante do Oeste paranaense, com as novas exigências sociais existia cobrança de maior qualificação, competência e agilidade para realizar as atividades, pois apenas “os mais fortes sobrevivem”.

Ainda na década de 1970 foi inaugurada a Fecivel, Faculdade de Cascavel, hoje Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com diferentes cursos superiores. De acordo com o site da universidade, os cursos criados tinham por objetivo formar professores para a região e para quem não tivesse condições de mudar de cidade para estudar.

Os primeiros cursos autorizados foram: Licenciatura em Letras, habilitação em Português-Inglês, Português-Francês; Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau; Licenciatura em Ciências de Primeiro Grau; e Licenciatura em Matemática (UNIOESTE, 2012).

Na época, a catedral da cidade foi inaugurada e, de acordo com Sperança (1992, p. 237), “surtem os primeiros sinais de arquitetura moderna”. Na década de 1950, os políticos da cidade discutiam sua modernização, pois estavam preocupados com o aspecto da cidade e suas construções de madeira; assim começaram a incentivar projetos para prédios que fossem de alvenaria (PIAIA, 2013, p. 177).

E como toda cidade, com o aumento populacional, alguns problemas agravaram-se em Cascavel, principalmente a violência e a prostituição. A violência principalmente pelas posses de terra:

Para o Dr. Moacir Jorge⁸, eram os gaúchos que contratavam os bandidos para expulsar aqueles que estavam ocupando as terras; naquela época, a cidade estava ficando conhecida como uma terra de aventureiros. Vinham pessoas de toda parte do Brasil, a maioria com pouco dinheiro ou mesmo sem moeda alguma (PIAIA, 2003, p. 225).

Ainda da década de 1970 e 1980, muitos migrantes do Brasil vieram “tentar a sorte” no Oeste do Paraná. Alguns que migravam não tinham ideia do que os aguardava, outros sabiam do valor que as terras tinham e queriam investir, então contratavam jagunços para negociar com o posseiro da terra, que caso não aceitasse a negociação-expulsão era morto. A partir de depoimentos recolhidos por Piaia (2013), o historiador relata que esses jagunços eram diferentes do restante da população, inclusive no seu modo de vestir, trajavam botas, chapéus e roupas apertadas e geralmente eram caracterizados como baianos, pernambucanos e paraibanos, porém, grande parte vinha do Espírito Santo e alguns até do Rio Grande do Sul.

Os que chegaram à região de Cascavel tiveram que enfrentar a sólida formação social gaúcha que controlava a região, política e economicamente, e várias famílias de colonos haviam prosperado com o cultivo da terra e não queriam dividi-la com os recém-chegados. Assim, ao lado do progresso e modernização, surgiram os conflitos e disputas.

Muitos caboclos⁹ que haviam chegado a Cascavel ao longo dos anos e construído suas habitações no mato começaram a tentar lucrar vendendo suas terras. Quando conseguiam vender, iam para o Mato Grosso ou ficavam na região “se

⁸ Médico legista que atendia o Oeste do Paraná (PIAIA, 2013, p. 226).

⁹ Para Lima (1999, p. 6), “o caboclo é também uma categoria de “mistura racial” e refere-se ao filho do branco e do índio”.

adaptando aos hábitos da sociedade mercantil” (PIAIA, 2013, p. 231). Com o tempo, a lei foi se formando, mais policiais estavam controlando a violência e problemas com as terras.

É possível notar que neste momento não estão presentes apenas os descendentes de imigrantes europeus, que haviam se miscigenado com negros, índios e outros europeus, como espanhóis e portugueses no Rio Grande do Sul e Santa Catarina: nordestinos, caboclos chegam para se somar ao caldeirão de etnias e culturas que estavam presentes.

Apesar de toda essa mistura, não só do Oeste Paranaense, mas de todo o Brasil, muitas pessoas tentam lembrar e manter costumes de sua origem, aquela que consideram predominante, o que sem dúvida pode ser observado na cidade de Cascavel atualmente, principalmente hábitos que remetem a culturas dos outros estados do sul e aos imigrantes que ali estiveram, em sua maioria italianos.

Piaia (2013) afirma que a cidade oestina de hoje é muito diferente do que era no seu período de colonização, porém, é possível notar que várias heranças culturais se mantiveram do período colonial, por exemplo, a economia baseada em atividades agropecuárias. Além das atividades econômicas, os hábitos e costumes que os habitantes apresentam, seja na vida cotidiana ou esporadicamente, tentam resgatar ou manter vivas as memórias dos antepassados.

Alguns exemplos que podem ser observados em Cascavel são, por exemplo, praças destinadas aos imigrantes, festas típicas, cursos de línguas estrangeiras. Essas são formas de valorizar e preservar a memória dos imigrantes que auxiliaram na construção da cidade. Serão apresentadas algumas particularidades de algumas praças, festas típicas e cursos da cidade.

Iniciar-se-á com Praça Itália, que, de acordo com o site da prefeitura municipal,

O Monumento tem a reprodução do Leão Alado como o da Praça de São Marcos, em Veneza- Itália, que simboliza mitologicamente a força e proteção contra os invasores externos, e para Cascavel é uma homenagem aos primeiros imigrantes italianos que aqui chegaram. O pilar que forma o monumento representa a continuação das famílias, ou seja, o infinito e os anéis são as uniões das famílias imigrantes (CASCVEL, 2009-2015, s.p).

Existe também a Praça do Expedicionário, em que consta um tanque de guerra e, segundo o site da prefeitura, foi organizada em homenagem aos 25.334 homens que

lutaram com os Aliados na Itália.

No centro de Cascavel está a Praça Florêncio Galafassi, que recebeu o nome em homenagem a um dos pioneiros da cidade. Porém, ela ficou conhecida por todos como Praça do Migrante, pois apresenta um monumento dedicado aos migrantes, nela existem:

Cinco rampas de concreto e representa um gráfico, como se fosse o volume de migrantes que Cascavel recebeu de cada região brasileira. O primeiro da esquerda representa a região Norte, o segundo da esquerda para a direita a região Nordeste, o central a região Sudeste, sendo que o maior deles - o segundo da direita para a esquerda - representa a região Sul, e o primeiro à direita a região Centro-Oeste (CASCABEL, 2004, s.p).

Além de um grande chafariz, muita iluminação e os monumentos, bandeiras dos estados do Brasil estão hasteadas. E, no local onde está a praça, surgiram os primeiros comércios de Cascavel e ela “representa a chegada e conquistas dos pioneiros que ali se instalaram. Através de seus monumentos, a praça expressa a descoberta e o domínio sobre a terra que foi a última aventura colonizadora do extremo Sul brasileiro” (CASCABEL, 2004, s.p).

É interessante notar a preocupação em homenagear a população que formou a cidade e deixar exposto no centro um monumento que lembre a origem dos imigrantes, para que a memória das gerações perpetue.

Fora os monumentos, existem algumas festas que difundem as tradições dos imigrantes que colonizaram Cascavel. Um delas é a Festa das Colônias, com apresentações artísticas e culturais, comidas típicas de outros países. Em uma cidade próxima a Cascavel, Santa Tereza do Oeste, existe a Festa da Polenta. Ela é considerada tipicamente uma festa italiana, as cores dos cartazes de divulgação são verde, branco e vermelho incluindo a frase “aspettiamo tutti”. As apresentações, danças, roupas utilizadas rementem à cultura italiana.

Existe na cidade o “circolo italiano” e também um grupo de dança chamado “Ladri di Cuori”, o site do grupo explica sua história e justifica seu surgimento:

A Itália manifesta-se diariamente em nossas vidas, na culinária, na prática do idioma, seus dialetos, em canções românticas e ainda, na dança.

Em outubro de 1995, jovens do Círculo Italiano de Cascavel passaram a reunir-se com o intuito de formar um grupo de dança. No início os

ensaios eram considerados difíceis, porém aos poucos a dança foi se estruturando, e atraindo novos jovens, até mesmo oriundos de outras raízes étnicas.

Quase um ano depois (1996), acontecia a primeira apresentação do Grupo Folclórico em Cascavel, no Restaurante Santa Felicidade. No dia 7 de setembro do mesmo ano, o grupo, composto por 10 integrantes, foi oficialmente denominado: "Gruppo Folklorico Italiano Ladri di Cuori" (LADRI DI CUORI, s.d.).

Outra atividade na região que difunde a cultura italiana é a missa em Língua Italiana, promovida pelo curso de graduação em Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O curso de graduação em Língua Italiana foi iniciado em 2003, de acordo o site da universidade. O projeto de extensão da missa em italiano começou em 2007, no auditório da universidade e passou a ser realizado em diferentes igrejas de Cascavel. O site <http://missaitaliana.webnode.com/> explica a intenção do projeto de missas em italiano:

O projeto de extensão intitulado Missa Italiana no campus tem como objetivo não apenas resgatar as vivências culturais e religiosas da comunidade de origem italiana, promovendo a valorização do patrimônio cultural e religioso que constitui a identidade cultural de um grande número de habitantes de Cascavel e região, mas também ressaltar a unidade das duas colunas fundamentais que constituem a raiz da civilização ocidental: a cultura humanística e a religião cristã, representadas, respectivamente, pela Universidade e a Igreja. Neste projeto participam acadêmicos de diversas áreas, sobretudo os alunos do curso de Letras Português/Italiano, a Pastoral Universitária, ministros da igreja Rainha dos Apóstolos e a comunidade em geral. A participação litúrgica é feita por pessoas que conhecem a Língua Italiana. A missa é celebrada todos os meses em igrejas da cidade de Cascavel (MISSA ITALIANA, s.d.).

Nessas duas citações, é possível notar a descrição do surgimento de manifestações culturais porque a cidade e as pessoas vivem de maneira que a Itália é lembrada em seus costumes ou com o objetivo de promover e resgatar a identidade e a memória dos habitantes de região.

Com tantas influências de imigrantes italianos, surgiram diversos cursos de Língua Italiana. Fora a graduação mencionada, alguns cursos são oferecidos por escolas privadas e também pelo CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), promovidos pelo governo. De acordo com o site do Núcleo Regional de Cascavel (2014), 66 escolas em Cascavel oferecem cursos de Língua Estrangeira. Dessas 66 escolas, 17 oferecem o curso de Língua Italiana.

Como professora de Italiano do CELEM, posso dizer que no primeiro ano do curso de italiano existe a procura, as turmas geralmente estão cheias, porém, a partir do segundo semestre e segundo ano de curso, muitos desistem, diminuindo muito o fluxo de pessoas que participam das aulas e concluem o curso. Isso ocorre, na maioria das vezes, devido ao fato do estudo ser para quase todos um passatempo e, quando surge qualquer imprevisto ou dificuldade, as pessoas desistem.

Existe também um projeto organizado pelos professores do curso de graduação em Italiano de inserir o ensino da Língua Italiana nas escolas municipais de Cascavel. A prefeitura aceitou o projeto e está sendo feito o possível para que seja colocado em prática o quanto antes. No momento, as escolas oferecem apenas o ensino de espanhol.

Com o intuito de preservar a cultura italiana na cidade de Cascavel, a rádio Colmeia há 16 anos apresenta o programa: “Italia de mio cuori” nos sábados às 15h30min. O programa é apresentado por: Ermilo Zanatta, 55, João Nichetti, 59, e Enore Savoldi, 74 e para eles “o objetivo do programa é a manutenção da cultura ítalo-vêneta em toda a comunidade, que é grande no Oeste paranaense. Tentamos preservar nossa identidade” (O PARANÁ, 2012, s.p.). Os apresentadores são netos e bisnetos de italianos e não nasceram em Cascavel, migraram ainda jovens do Rio do Grande do Sul e Santa Catarina.

O jornal O Paraná explica que o programa é “dividido em três grandes momentos - Oração, Folclore e Romântico -, o programa leva um pouca da cultura folclórica e moderna italianas” (O PARANÁ, 2012, s.p.). Este programa não é apresentado em Língua Italiana, mas em Talian, como explicam os apresentadores: “A língua que falamos é o talian, um dialeto regional” (O PARANÁ, 2012, s.p.).

O objetivo deste trabalho não é fazer uma pesquisa detalhada sobre o Talian, porém, é interessante fazer uma breve explanação sobre a língua, além do que já foi dito, visto que é identificada como um idioma falado por descendentes de imigrantes italianos, está presente em Cascavel e até mesmo alguns alunos chegam à sala de aula com conhecimento prévio da língua, mesmo que seja apenas algumas palavras. Isso pode ser aproveitado nas aulas de Língua Estrangeira para valorizar esse conhecimento prévio dos alunos e contribuir para uma aprendizagem mais interessante que usa as histórias de vida deles, suas memórias e contribui para a formação da identidade cultural desses aprendizes.

Sobre o Talian, Miazza (2011) afirma:

Nas décadas do século XX, no Brasil, era comum um imigrante vêneto idoso dizer: “El italiano el sarà la lingua dea economia, dei soldi, dei denari, dele scarsele. El talian la è la lingua dei sentimenti, del laoro, dea preghiera e dea speransa, dei imigranti, de quei che i ga scominsià la construssion de paesi e cità.” (MIAZZO, 2011, p. 33).

Essa declaração reflete que a língua familiar não era o italiano, mas o Talian. A autora explica que a língua nasceu da fusão de diferentes diletos, principalmente os da região do Vêneto, dos primeiros imigrantes, junto com palavras novas necessárias para dar nome ao que existia apenas no Brasil, relacionadas à fauna, flora, costumes dos brasileiros. O Talian

Consta de um aparato escrito redigido na “Gramática do Dialeto Italiano Rio-Grandense”, construída com base no livro de Nanetto Pipetta e mais tarde na “Gramática Morfológica do Dialeto Vêneto”. A primeira e fundamental redação de um vocabulário dos imigrados é a “Gramática e o Vocabulário do Dialeto Italiano Rio-Grandense”, escrito por A. W. Stawinski, publicado em Porto Alegre, pela casa editora EST (Caxias do sul, UCS), em 1977. Como sequência, deriva “O Dicionário do Dialeto Vêneto Sul-Rio-Grandense Português”. Em 1995, a UTRIM – sigla da “União dos Trivênetos no Mundo” – com o patrocínio da Região Vêneto, realiza uma magnífica obra: “O Dicionário Vêneto-Português-Italiano”. Trata-se de um volume baseado no dicionário de Stawinski, mas acrescentado da tradução italiana, dando origem a um sistema “trilinguístico”, com o objetivo de deixar uma marca vêneta no mundo (MIAZZO, 2011, p. 33).

O Talian surgiu no Rio Grande do Sul e veio para a região Oeste do Paraná e ainda hoje é possível encontrar pessoas que o falam na região. Seja em programas de rádio ou pelas famílias que ainda passam a língua de geração para geração. O alfabeto da língua Talian possui 21 letras, das quais 5 são vogais e 16 são consoantes (MIAZZO, 2011, p. 43).

Miazza (2011) expõe que a Federação das Associações dos difusores do Talian tentaram algumas vezes fazer com que a língua fosse reconhecida como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil, no entanto ainda não houve esse reconhecimento. Com relação a isso, a autora se mostra esperançosa: “é provável que o *talian* se torne, depois do português, a primeira entre as línguas oficialmente reconhecidas como bem cultural e de referência nacional” (MIAZZO, 2011, p. 43).

Apesar de não ser reconhecida como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil, o

Talian é reconhecido como patrimônio histórico e cultural do Rio Grande do Sul. Na cidade de Serafina Correa, todo final do mês de julho, durante uma semana, o Talian é a língua oficial e é o idioma co-oficial do português, de acordo com o decreto 43/88, de 18 de julho de 1988. Em Cascavel não existe movimentação grande para que algo do gênero ocorra.

O objetivo deste trabalho não é apresentar atividades em Talian. No entanto, sabe-se que essa língua foi trazida para a região por imigrantes italianos e pode estar presente, seja por descendência ou convivência, na vida do indivíduo que decide estudar a Língua Italiana.

É neste grande contexto histórico que se inserem os alunos que decidem aprender o italiano. E surge a pergunta: como ensinar a Língua Italiana como Língua Estrangeira para o aprendiz que vive neste contexto específico com o objetivo de, além de ensinar o idioma, resgatar a memória e auxiliar na construção da sua identidade? Para responder a essa pergunta, o próximo capítulo apresentará uma explanação sobre memória e identidade.

2. Memória e identidade

Este capítulo, de caráter teórico, será dedicado a explicar os conceitos de memória e identidade, para depois, no capítulo subsequente, serem apresentadas atividades didáticas que auxiliem o professor de LE a trabalhar com tais conceitos. Iniciaremos, portanto, tecendo considerações sobre a noção de cultura e memória; na sequência, discorreremos sobre o conceito de identidade, para, por fim, relacionarmos isso ao ensino de LE.

2.1 Cultura e memória: relevância para a sala de aula

De acordo com Myers (2014, p. 249), a memória faz com que possamos “reconhecer os familiares, falar nossa língua, encontrar o caminho de casa, além de saber onde achar água e comida”. A memória faz com que passe como um filme na nossa mente, reproduzindo o que trouxe prazer ou experiências que foram ruins para que sejam repetidas. Dentro de um grupo social, as memórias que as pessoas compartilham as tornam brasileiras, americanas, italianas, etc.

O autor enfatiza que somos boa parte do que lembramos e seria difícil nos reconhecermos se não existisse a memória. “Se você perde a habilidade de recuperar suas memórias antigas, você fica sem vida” (MYERS, 2014, p. 249). A partir disso, pode-se dizer que a vivência de um indivíduo formará sua memória. O que os pais, familiares ou pessoas de convivência ensinam somado a como a pessoa percebe o ambiente se tornará sua memória e consequentemente será o que ela é, ou seja, formará sua identidade.

Este ambiente em que o indivíduo vive possui características próprias; o grupo no qual a pessoa está inserida apresenta especificidades (comportamento, hábitos, pensamentos, valores, opiniões) e isso pode ser chamado de cultura.

É possível encontrar, obviamente, várias concepções de cultura, tendo em vista os deslizamentos de sentidos que esse termo obteve em contextos e épocas diversas. Todavia, ao recorrermos à etimologia da palavra, verificaremos que a raiz latina de tal palavra é *colere*, que significa algo entre cultivo e habitação para devoção e proteção. Mas a palavra *colere*, por sua vez, originou-se do latim *cultus*, como termo religioso “culto”, com o significado de divino e transcendente. Esse significado pode ser

associado ao termo cultura, nos tempos atuais, na medida em que se pode falar nas “verdades culturais” – sejam as artes ou tradições dos povos, como sagradas, dignas de proteção e reverência. Assim, o termo cultura herda conotações religiosas, mas também se relaciona com ocupação e invasão (EAGLETON, 2000, p. 2).

A origem da palavra cultura vem do latim *cultus* que significa, ao mesmo tempo, a cerimônia religiosa de homenagem a uma divindade e ao cultivo da terra. Essa simbiose de significados é compreensível se pensarmos que, nas regiões mais antigas, a agricultura compreendia não só atividades de plantio ligadas à terra, mas também uma série de ações de cunho religioso, com as quais se pretendia garantir o auxílio e os favores dos deuses para uma boa colheita. [...] Com o tempo, porém, a cultura passou a ser entendida não só como o resultado do plantio, mas também, de forma metafórica, como aquilo que se obtém com esforço, cuidado e determinação (COSTA, 2010, p. 16 - 17).

Costa (2010) explica que com o tempo o sentido de cultivar mudou e passou a ser o aperfeiçoamento de uma ação e, durante o Iluminismo nos séculos XVII e XVIII, a palavra “começou significar o cultivo abstrato de ideias” (COSTA, 2010, p. 17). Foram nestes momentos que a palavra cultura tornou-se popular com o significado de “conjunto de princípios, conhecimentos e saberes que os homens são capazes de acumular”. É por isso que em muitos momentos se associa ser uma pessoa culta como alguém que possui conhecimentos, no entanto, essa ideia se popularizou com a burguesia, que tinha acesso ao aprendizado.

Apesar de estes serem os primórdios e surgimento da palavra, com o tempo, principalmente no século XVII, países da Europa começaram a se unificar e a população começou a pensar no que os unia como nação e passaram a valorizar o que era nacional. Exemplo disso são os costumes populares, como “danças, cantos, lendas, poemas, hábitos alimentares” (COSTA, 2010, p. 17), que começaram a ser chamados de cultura, que não era mais apenas o resultado do plantio, nem o conhecimento acumulado, mas “tradições e hábitos em torno dos quais os súditos de uma nação convergiam e com as quais se identificavam” (COSTA, 2010, p. 17).

Todavia, com o passar do tempo e desenvolvimento das civilizações, à ideia de cultura foram-se agregando outros conceitos, deixando de ser apenas um conceito que abrange as igualdades no interior de um grupo social, mas também analisando as diferenças entre grupos. E, de acordo Costa (2010), filósofos, sociólogos, historiadores fizeram suas pesquisas sobre cultura, no entanto, esta passou a ter caráter científico na

Antropologia, que é o estudo do ser humano. A autora relata que Edward Burnett Tylor foi o primeiro que usou o conceito de cultura como conhecimentos, crenças, valores sociais e a partir de seus estudos hoje se entende que a cultura é também “um conjunto de traços comportamentais e psicológicos adquiridos, e não herdados biologicamente” (COSTA, 2010, p. 19).

No contexto educacional, para Padilha (2004), a cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimento sobre a natureza humana e também a atualização histórico-cultural, é entender como o ser humano se constrói em sua historicidade, revelando a impossibilidade de pensar a educação sem relacioná-la à cultura e à política. Para o autor, a educação promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas; cultura é, também, “troca, transmissão e comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiência, prática - entre educadores e educandos” (PADILHA, 2004, p. 187).

Fontes (2002), por sua vez, apresenta um modelo de ensino de cultura, percebendo-a das seguintes formas: 1. Cultura, como saber sobre: inclui todos os aspectos culturais que constituem informação – atos, dados, fatos, conhecimentos; 2. Cultura, como saber como: inclui aspectos culturais que constituem habilidades, ações, participações, comportamentos; participações diretas ou simuladas na cultura-alvo; 3. Cultura, como saber por quê: compreensão dos valores básicos, atitudes e suposições da cultura – as razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura. Aspectos culturais: produtos (literatura, artes e artefatos, etc.), ideias (crenças, valores e instituições) e comportamentos (costumes, hábitos, vestimentas, alimentação e lazer); 4. Cultura, como conhecer a si mesmo: trata do aluno, individualmente – seus valores, opiniões, sentimentos, questionamentos, ideias e seus próprios valores culturais.

Não é, então, possível ensinar uma LE se não a compreendermos como um fenômeno cultural, marcado pela especificidade da própria língua, enquanto língua cultura, que a faz ser diferente e depender do contexto em que é utilizada. É interessante pontuar que a escola, como um dos locais onde se formam a consciência, a linguagem e a visão de mundo das pessoas, deve, portanto, superar a visão monocultural do currículo, a fim de intensificar as relações dialógicas entre as pessoas e os grupos sociais presentes no contexto escolar.

A sala de aula de Língua Estrangeira torna-se, assim, um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, já

que ensinar uma Língua Estrangeira é “ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido” (JORDÃO, 2006, p. 31). Portanto, o mundo que construímos, as relações que estabelecemos nos contextos que criamos e dos quais participamos de forma intensa, participativa ou omissa nos tornam sujeitos culturais criativos e construtores da nossa própria cultura.

Cada pessoa se constitui como ser humano à medida que apreende a(s) cultura(s) que constituem e atravessam o contexto social em que vive. Ao interagir com outras culturas, o sujeito coloca em questão padrões culturais próprios, o que pode promover processos de aprendizagem pessoal e de transformação da sociedade e da cultura. E essa cultura individual, vivida no grupo, é levada para a sala de aula, na memória do aluno.

Desta forma, podemos sintetizar dizendo que cultura é o conjunto de atividades e modos de agir, costumes e instruções de um povo, meio pelo qual o ser humano se adapta às condições de existência, transformando a realidade. É um processo em permanente evolução, diversificado e rico. Trata-se do desenvolvimento de uma comunidade, um grupo social, uma nação, fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento de valores espirituais e materiais.

Júnior (2011) explica que Chauí entende a cultura como uma transformação das coisas naturais por meio de invenções coletivas de ideias, práticas, símbolos, valores. O autor (2011) também menciona Souza Filho, que fala sobre o conceito antropológico da cultura. Segundo a antropologia, a cultura é o que identifica a sociedade humana e fazem parte dela histórias, poemas, lendas, canções, preparação de alimentos, crenças, religião, os direitos, instrumentos de trabalho, armas, técnicas agrícolas.

Pode-se entender que cultura é o que o homem faz, inventa, imagina. A cultura fortalece e ilustra a nossa memória e nossa identidade. A cultura está na memória e forma quem o indivíduo é, sua identidade.

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2004, p. 1309), a memória é a “faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. [...] Lembrança, reminiscências, recordações. [...] vestígio, lembrança, sinal. [...] Aquilo que serve de lembrança”. O dicionário menciona outros tipos de memória: memória afetiva, relativa ao teatro, em que os atores utilizam dados de sua vida passada para representar melhor seu personagem; memória RAM, referente à informática, parte do computador onde informações podem ser registradas para depois

serem recuperadas; memória fotográfica, lembrar daquilo que foi visto ou lido; algumas expressões populares também são mencionadas: memória de galo, quando alguém não se lembra de muita coisa, em contraste com memória de elefante, alguém que se lembra de muitos detalhes de algum acontecimento. Essas foram apenas algumas das definições apresentadas no dicionário Aurélio, mas ele conta com outros exemplos.

O dicionário Houaiss de Língua Portuguesa apresenta definições interessantes para o vocábulo memória:

Faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos <perder a m.> <falha de m.> < uma m. boa ou má >.. Lembrança que alguém deixa de si, quando ausente ou após a sua morte, mercê de seus feitos (bons ou maus), qualidades, defeitos, etc.; nome, reputação <a m. de um homem é ora caluniada ora defendida, ora desonrada ora reabilitada> [...] aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas (HOUAISS, 2001, p. 1890).

Memória é lembrar de algo que aconteceu, e este fato modificará como o indivíduo se sente. Assim como no dicionário Aurélio, o Houaiss também apresenta o que pode ser chamada de subcategorias da memória: memória afetiva, memória RAM, memória volátil, etc.

Apesar das muitas definições de memória com suas subcategorias encontradas no dicionário, a memória que é o foco deste trabalho se remete às recordações individuais e coletivas de um grupo de pessoas, estudantes da Língua Italiana na região de Cascavel – Paraná. A partir dos registros históricos regionais documentados, mais a participação dos alunos com seus conhecimentos prévios e rememorações é feita a construção do conhecimento de forma que cada indivíduo perceba como a história e o ambiente em que vive influenciam quem ele é.

A memória permite a construção da identidade individual e coletiva. Estabelece a relação entre o passado e o presente e permite vislumbrar o futuro. Por ser um elemento vivo, a memória está sujeita a modificações e alterações. Toda memória coletiva se desenvolve em um espaço/lugar. A memória é entendida como elemento fundamental na formação da identidade cultural individual e coletiva, na instituição de tradições e no registro de experiências significativas.

O conceito de memória e a maneira como ela funciona vem sendo tema dos estudos de filósofos, cientistas, antropólogos, linguistas, especialistas da literatura, entre outros. Com o passar dos anos, esse conceito passou por deslizamentos no seu sentido,

adequando-se às funções, às utilizações sociais e à sua importância nas diferentes sociedades humanas (KESSEL, 2005). Castanho (2011) explica que:

A memória é o principal nutriente da história, mas não se identifica com ela, assim como a semente não é o passarinho que, não obstante, nutre. A memória é algo de mais substantivo, tanto do ponto de vista do objeto quanto do sujeito. Objetivamente, a memória é aquilo de que se lembra: acontecimentos, fatos, sentimentos, sensações e significados, tudo aquilo que passou pelo campo de percepção do indivíduo e pelas antenas da sociedade, sendo retido por um e por outra e devolvido diante de qualquer necessidade (CASTANHO, 2011, p. 50).

O Dicionário Básico de filosofia (1996) explica que, filosoficamente, memória significa a capacidade de reter um dado da experiência ou conhecimento adquirido e de trazê-lo à mente, sendo necessária para a constituição das experiências e do conhecimento científico. Toda produção do conhecimento se dá a partir de memórias de um passado que é consolidado no presente.

No Dicionário, encontramos a seguinte afirmação: “A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto, como uma capacidade de evocar o passado através do presente” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). A memória é sempre atual, pois a qualquer momento podemos evocá-la. É vivida no tempo presente e está aberta à dialética da lembrança e do esquecimento; alimenta-se de lembranças vagas, globais e flutuantes e cria sentimento de pertencimento e identidade.

Pollak (1992) explica que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator importante do sentimento de continuidade de coerência de uma pessoa, de um grupo em sua reconstrução.

A memória histórica constitui um fator de identificação humana, é a marca ou o sinal de uma cultura. Reconhecemos pela memória o que nos diferencia/distancia e o que nos aconchega/aproxima. A identidade cultural define o que cada grupo é, assim como nos diferencia uns dos outros. Segundo Wehling (2003), a memória tem finalidades: “A memória do grupo, sendo a marca ou sinal de sua cultura, possui algumas evidências bastante concretas. A primeira e mais penetrante dessas finalidades é a da própria identidade” (WEHLING, 2003, p. 87).

A memória do grupo baseia-se essencialmente na afirmação de sua identidade. Para Santos (apud RANGEL, 2002), a memória não pode ser entendida como apenas um ato de busca de informações do passado, tendo em vista a reconstituição deste passado; ela deve ser entendida como um processo dinâmico da própria memorização, ligado à questão da identidade. Sendo assim, memorizada, não cai no esquecimento e vai sendo, constantemente, grafada, narrada, tornando-se fonte histórica, o que, segundo Le Goff (1996), “é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história”. Preservar a memória cultural de uma sociedade não significa atrelá-la ao passado e impedir o seu desenvolvimento, mas conservar seus pilares constituintes a fim de não perder conhecimentos e identidades.

À medida que avançam a ciência e a tecnologia, e novas ordens sociais se instauram com novos paradigmas, valores e linguagens, a ruptura com o passado torna-se inevitável. Contudo, o esfacelamento da memória cultural, das tradições, desvincula o homem de suas raízes, aliena-o da "realidade objetiva", impossibilita-o de compreender como e por que se dão as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, uma vez que lhe faltam os elos que dão sentido aos acontecimentos, tornando-o, dessa forma, presa fácil de manipulação e dominação. Neste momento, a sala de aula de Língua Estrangeira é um espaço em que o professor pode abordar estas questões, para que o aluno se conscientize e entenda sua própria história, não ficando alienado à sua realidade.

Le Goff (1996) afirma que conceituar a memória é fundamental, e esta pode ser recebida de duas formas: ressaltando a importância da memória nas discussões contemporâneas no campo das ciências humanas, no caso deste estudo; e no âmbito do ensino de línguas remetendo à importância fundamental da memória no debate atual acerca do problema da identidade, na medida em que a memória é um dos elementos constituintes e fundadores da identidade, como veremos mais adiante neste capítulo.

Os sentidos de herança, construção e identidade apontados por Pollack (1992) indicam que a memória é permeada do sentido não só daquilo que ocorreu no passado, mas do tempo presente e de seus conflitos. Pensar, então, na construção da memória é pensar em variadas formulações conceituais, seja como um jogo entre as lembranças e o esquecimento, apontados por Freud como uma construção social materializada nos quadros sociais (linguagem, tempo e espaço).

Almeida (2013) explica a organização da mente humana apresentada por Freud.

O psicanalista chama a mente de aparelho psíquico e divide esse sistema em três partes: inconsciente, pré-consciente e consciente. Este está relacionado ao que ocorre no momento em que a pessoa está vivendo, fatos que estão na mente no agora, no presente.

O pré-consciente são informações que estão guardadas e que podem ser resgatadas se o indivíduo se esforça ou quer lembrar. Já o inconsciente é o que foi registrado durante a vida sem que a pessoa queira. O conteúdo do inconsciente não pode ser acessado ou lembrado mesmo se a pessoa quiser e ela nem tem ideia que aquilo existe. A partir das leituras realizadas, com base nos autores mencionados pode-se apresentar a seguinte imagem explicativa sobre o aparelho psíquico de Freud:

Fonte:

http://www.notapositiva.com/pt/trbestbs/psicologia/imagens/12_freud_psicanalise_02_d.jpg

Ferrarini e Magalhães (2014) explicam como Freud entende a memória. Para o psicanalista, existem as informações (sensoriais) que chegam até uma pessoa e, quando isto acontece, o indivíduo capta e armazena o chegou. Existem dois sistemas: o sistema perceptivo, abreviado como Pcpt. e o sistema mnêmico.

O sistema Pcpt. recebe os estímulos perceptivos, sendo o responsável por suprir a consciência de toda diversidade das qualidades sensoriais. Já o segundo sistema possui memória e transforma as excitações momentâneas em traços permanentes (FERRARINI; MAGALHÃES, 2014, p. 112).

O Pcpt. é todo estímulo que o corpo recebe por meio dos sentidos, olfato, audição, paladar. Quando ocorre algo de destaque, que chame a atenção do sujeito,

porque este se identifica de alguma forma com o acontecimento, o que foi sentido e recebido pelo Pcpt. passa a ser algo permanente, fica na memória, no sistema mnêmico. É esta parte que registra e armazena, seja no pré-consciente ou inconsciente.

As autoras explicam que o aparelho psíquico, a mente, é formado pelo sistema mnêmico, ou seja, a mente é formada por memórias, que são textos a serem compreendidos e decodificados. Para Freud, existe a memória simbólica, também chamada de rememoração, por exemplo, os fatos lembrados de uma história, e a memória verdadeira, que está no inconsciente.

A memória é incompleta, sendo o objetivo de um trabalho psicanalítico “preencher as lacunas da memória” (FERRARINI; MAGALHÃES, 2014, p. 112). Como este trabalho é de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, e não de psicologia ou psiquiatria, o foco é utilizar o que os alunos lembram, suas rememorações, resgatar suas histórias de vida, o que é significativo para eles, o que está no consciente e pré-consciente, influenciados pelo inconsciente, para que eles identifiquem e se motivem a aprender.

A memória não possui um funcionamento mecânico e ocorre por meio de relacionamento entre seres humanos. Para Freud, o objeto de estudo da psicanálise dentro do aparelho psíquico é o inconsciente e, conforme pontuam Ferrarini e Magalhães (2014, p. 116 - 117), “o inconsciente é construído e modificado na relação com o outro, ele é relacional, não podendo ser considerado uma instância pertencente a um único sujeito. Assim também é a memória, concebida na relação”. Para Halbwachs (1998), memórias individuais, grupais e coletivas são construídas na subjetividade e representadas em discursos sociais.

Castanho (2011) explica que a memória é o que alimenta a história. Ornstein (1991) aponta que as lembranças ou memórias não são uma imagem exata do passado, pois o indivíduo possui alguns pontos em sua mente e os utiliza para compor uma imagem. A memória preenche as lacunas com apenas parte dos dados do cérebro.

A princípio, a memória pode parecer ser um fenômeno de cunho pessoal, pois cada indivíduo possui lembranças sobre sua trajetória de vida, no entanto, os trabalhos de Maurice Halbwachs (1998) demonstraram que, talvez, o aspecto mais importante da memória seja o seu caráter social, como um fenômeno que é construído de forma coletiva, sendo, portanto, submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes.

Mas surge a pergunta: quais são os elementos que constituem a memória, tanto individual quanto coletiva?

Para Michael Pollack (1992), esses elementos são, em primeiro lugar, os acontecimentos vividos pessoalmente, e, em segundo lugar, aqueles acontecimentos vivenciados pelo grupo ao qual o indivíduo se sente pertencer. Neste processo de construção de identidade, o processo de socialização histórica da memória participa de forma tão efetiva e marcante que podemos falar de uma memória herdada. Ele assinala que a memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também o registro do presente que permanece como lembrança. A memória pode ser considerada uma evocação do passado. É a capacidade que o homem possui de reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total.

Para Pierre Nora (1993) existem lugares particularmente ligados à tarefa de fazer recordar um determinado passado, pois a memória é seletiva, nem tudo é lembrado, nem tudo é gravado, nem tudo é registrado, ou seja, para lembrar é necessário esquecer. Portanto, a memória é a representação do passado. É uma reconstrução emocional e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é individual e sim, de um indivíduo inserido num contexto social, seja ele familiar, escolar, nacional.

Castanho (2011) expõe que a memória individual fundamenta a noção do eu, mas isso não quer dizer que ela esteja isenta de influências do grupo social. Ao analisar um indivíduo, é possível notar que sua identidade é formada por memórias pessoais que provêm de traços culturais de seu lugar de origem.

Já a memória cultural, também dita coletiva ou compartilhada, diz respeito à sociedade onde se inserem os indivíduos, numa gradação que admite diferentes patamares de socialização. Tal como a individual, mas de maneira ainda mais intensa, ela necessita de suportes empíricos (orais, textuais, imagéticos), de lugares, ditos “lugares de memória” (como os monumentos, os museus, as bibliotecas, os arquivos), e de práticas sociais (como as comemorações, o calendário, as festividades leigas e religiosas etc.) (CASTANHO, 2011, p. 15).

Assim, pode-se afirmar que a memória é individual e coletiva, sendo um fenômeno construído na mente do indivíduo e se está em sua mente faz parte de quem ele é, faz parte de sua identidade. Desta forma, é possível estabelecer uma ligação

intrínseca entre memória e identidade. Apesar das inúmeras definições e conceituações de memória, neste trabalho o que será relevado são as memórias que os alunos possuem de sua casa, seus familiares, a convivência doméstica e as memórias presentes na região, que podem ser encontradas por meio de registros históricos e também em monumentos e comemoração de Cascavel.

A relação entre a memória e a identidade surge na medida em que a memória é um elemento constituinte da identidade, pois é a memória que cria as condições para o desenvolvimento do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo no seu processo de construção de identidade. Sobre o conceito de identidade, discorreremos na sequência.

2.2 Identidade e ensino de Língua Estrangeira

A partir do que foi explanado, é possível ponderar que a memória faz parte da pessoa. A memória se forma em sociedade por meio das vivências e experiências e esta junção de memórias tornará o indivíduo quem ele é. Chnaiderman (1988, p. 53) explica: “para Lacan, a constituição de um sujeito psíquico se dá sempre através de um outro”. A pessoa se constitui quem ela é na presença de uma outra pessoa, “é o olhar de um outro que permite a constituição de uma imagem unitária. Surge um eu sempre mediado pela relação com o outro. O sujeito se vê como é visto pelos seus semelhantes”. (CHNAIDERMAN, 1988, p.54)

O dicionário Houaiss define identidade como:

Estado do que não muda, do que fica sempre igual <a i. das impressões digitais revelaram o assassino>, consciência da persistência da própria personalidade <crise de i.>, o que faz com que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra <eles tem i. de pensamento>, conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualiza-la (HOUAISS, 2001, p. 1565).

Desta forma, pode-se dizer que a identidade é algo que todos possuem, faz com que as pessoas sejam iguais, que seja possível agrupá-las, mas também individualizá-las, tornando-as sujeitos únicos. O dicionário Aurélio define identidade como:

Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome,

idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc.; o aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido (AURÉLIO, 2004, p. 1066).

Penna (1988) enfatiza que a identidade é formada por diferentes fatores e principalmente como a própria sociedade reconhece essa identidade. Para a autora, a identidade envolve processos sociais e históricos que se manifestam individualmente.

A identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato individual de atribuição. Consideramos assim, que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e portanto intimamente vinculada às questões de reconhecimento (PENNA, 1988, p. 92 - 93).

A questão da identidade tem despertado o interesse de pesquisadores no campo aplicado dos estudos da linguagem, e, por conseguinte, tem sido bastante estudada nos últimos anos, com relação ao ensino de Língua Estrangeira, que é o foco desta pesquisa. Este trabalho aborda a questão da identidade no ensino de LE, pois este ocorre em um contexto de alunos que possuem em sua memória fatos históricos de parentes que migraram da Itália para o Brasil e viveram de maneira que a relação entre os países tornou-se parte de sua identidade e é levada para a sala de aula.

A migração implica, portanto, um processo de (re) construção de referenciais de vida. Por vezes, como se sabe, este processo é analisado em termos de ‘perda de identidade’. No entanto, afastando-nos de uma concepção essencialista da identidade, não consideramos a identidade social como algo fixo e imutável, ou como decorrente de algum elemento constitutivo, de algum fator inerente que possa ser perdido. Não há uma essencial dada, uma vez que é a experiência social que engendra os esquemas de apreensão do mundo através dos quais a materialidade é interpretada (PENNA, 1988, p. 108).

Quando os imigrantes italianos vieram para o Brasil não perderam sua identidade, mas ela foi se desenvolvendo a partir da vivência dos indivíduos. E os que foram nascendo em terras brasileiras foram desenvolvendo sua identidade, que mescla características da história, da memória dos antepassados e dessa “nova” sociedade onde os pais, familiares e cuidadores estão inseridos. A autora pontua que é forte e próxima a relação entre a construção da identidade e a forma como a pessoa vive, sua cultura e a

sociedade na qual está inserida. Sem dúvida o indivíduo terá sua identidade individual, mas esta é permeada pelas construções sociais.

Assim, não é possível simplesmente excluir o fato de que, nas aulas de italiano como Língua Estrangeira na região de Cascavel, os alunos têm em sua memória e consequentemente em sua identidade relações com a história da migração na região e que irão falar e comentar em sala de aula. Este é um momento oportuno para que o docente crie atividades que, além de praticar a língua, também façam com o que o aluno entenda por que ele vive como vive, por que a sociedade está desta forma e qual seu papel frente à história.

Identidade é um conceito que relaciona teorias de vários ramos da psicologia, psicologia social, antropologia, sociologia e também de áreas interdisciplinares, como estudos culturais. Em virtude dessa variedade de áreas e estudos, o termo identidade tem sido utilizado para se referir a diversas perspectivas: identidade social (MOITA LOPES, 2002), identidade cultural (HALL, 2006) e identidade linguística (RAJAGOPALAN, 1998). Além disso, outros termos também vêm sendo utilizados, a exemplo de Hall (2006), que, ao discorrer sobre questões identitárias, utiliza termos como identidade pessoal, identidade nacional e identidade moderna.

Por entenderem que o sujeito está inserido em um contexto sócio-histórico, alguns pesquisadores da sociolinguística utilizam mais o termo identidade social. Maher (1996) analisa a identidade social a partir de uma perspectiva interacional e contrastiva. Segundo a linguista, “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou” (MAHER, 1996, p. 21). Moita Lopes (2002) afirma que as identidades sociais emergem na interação entre os indivíduos, quando agem em práticas discursivas.

Alguns pesquisadores, relacionando a identidade a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais, preferem utilizar o termo identidade cultural. De acordo com Hall (2006), o conceito de identidade cultural é muito complexo e pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea. Alguns teóricos relacionam identidade a importantes características da sociedade, como etnicidade, sexo, raça, nacionalidade, mas o conceito de identidade é mais abrangente e mais particular, sendo esta situada historicamente, desenvolvida socialmente e construída culturalmente.

Embora os termos identidade social e identidade cultural sejam utilizados por

linguistas em vários estudos, alguns preferem a utilização do termo identidade linguística. Segundo Rajagopalan (1998), como a identidade de um indivíduo se constrói na língua e por meio dela, o indivíduo não possui uma identidade fixa anterior e fora da língua. De acordo com o linguista, “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Neste trabalho, a identidade mencionada, à qual é feita referência e utilizada para preparação das atividades, engloba questões culturais, sociais e linguísticas. A partir do que foi explanado, a identidade é construída na sociedade e se manifesta no meio de comunicação do ser humano, que é a linguagem. Diante disso, é possível dizer que língua e cultura possuem uma ligação intrínseca, ou seja, que é impossível analisar separadamente língua e cultura.

Ao referir-se à identidade cultural, pode-se pensar que estão sendo excluídos os aspectos linguísticos relacionados às questões de identidade, porém, não é possível separá-los. Dessa maneira, ao falar em identidade, neste trabalho, é feita referência à identidade linguístico-cultural-social, que seria um termo mais completo por incluir todos os fatores linguísticos e culturais, presentes em uma sociedade, e que poderiam influenciar a identidade. Segundo Revuz (1988, p. 276), “podemos concluir, então, que a identidade seria o resultado dos processos de identificação durante a interação, a partir dos objetivos e interesses estratégicos dos falantes durante a comunicação em curso”.

De acordo com Rajagopalan (1998), a própria questão da identidade está ligada à ideia de interesses e está investida de ideologia e, por essa razão, a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. Conforme Rajagopalan (2003), a identidade linguística é construída socialmente e não algo pronto, definido sem possibilidades de mudança, mas caracterizada por ser fragmentada, contraditória, heterogênea, multifacetada, dinâmica, ambígua (MOITA LOPES, 2002) e está sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998).

Ainda segundo o autor, “[...] ela não está no gene, mas nós a pensamos como se estivessem [...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 48).

Orlandi (1998), por sua vez, assevera que a identidade é um movimento na história, pois não é sempre igual a si mesma. Sobre a identidade a pesquisadora diz:

[...] não é homogênea e ela se transforma. Não há identidades fixas e categóricas. Esta é uma ilusão – a da identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é um ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão (ORLANDI, 1998, p. 204).

Hall (2006) afirma que as identidades são definidas historicamente, e não biologicamente; o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas. Segundo o pesquisador, dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que suas identificações estão sendo constantemente deslocadas. A cada momento somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, pelo menos temporariamente (HALL, 2006). Sobre esse tema, o sociólogo enfatiza:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora narrativa do eu (HALL, 2006, p. 13).

Nas leituras realizadas, é possível notar que os teóricos parecem concordar que a identidade, no momento em que vivemos, está numa constante transformação, ela é fluida e muitas vezes, contraditória. Em virtude das transformações ocorridas nas sociedades modernas no final do século XX, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão se fragmentando, de modo que todas essas transformações também influenciaram as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006).

Essa perda de estabilidade é chamada por Hall (2006) de deslocamento ou “descentração” do sujeito. Na visão do pesquisador, esse duplo deslocamento ou “descentração” dos indivíduos – tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo. O mundo atual é caracterizado pela fluidez e pela diversidade sociocultural e linguística. Assim, o uso da língua, a etnicidade e a hibridização se tornaram assuntos complexos, os quais necessitam de significativa atenção em pesquisas.

Para Hall (2006), quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, histórias, tradições e lugares específicos e parecem flutuar livremente.

Rajagopalan (2003) enfatiza que o mundo contemporâneo é marcado pelo desaparecimento das fronteiras culturais e, dessa forma, as identidades estão em constante mudança. Em função dessa característica da contemporaneidade, o pesquisador sugere que novas estratégias no ensino de LE devem ser adotadas.

No contexto de pós-modernidade, todas as comunidades estão se tornando cada vez mais multilíngues com um fluxo transnacional de pessoas, ideias e coisas.

Santos (2000) diz que, após os anos 1980, o mundo vive um momento chamado “pós-modernismo” e explica que o termo refere-se às modificações que aconteceram em todos os âmbitos da sociedade após 1950.

Cruz (2011) apresenta alguns pesquisadores que utilizaram o vocábulo “pós-modernismo” pela primeira vez: Frederico Onís usou-o em 1930 e em 1979 Jean-François Lyotard ampliou a ideia, explicando que na era pós-moderna tudo é exagerado.

O sociólogo Zygmund Bauman (2000) explica essa pós-modernidade, no entanto, utiliza o termo Modernidade Líquida; tudo o que existia no período conhecido como Moderno se liquefez, derreteu, se desfez. O autor expõe essa liquefação, primeiro dizendo que a Modernidade trouxe expectativas de progresso: o tempo deveria ser utilizado para produzir o mais rápido possível e o espaço facilitou o transporte com mais mobilidade, velocidade, movimento, etc. No entanto, a humanidade não mais se encontra neste estágio, a Modernidade se tornou líquida, o que era sólido, não é mais.

Os valores, conceitos, ideias se tornaram líquidos, mais leves, passam mais facilmente entre obstáculos, são mais moldáveis, caminham mais rapidamente, originado essa pós-modernidade. Com essa metáfora, Bauman (2000) esclarece que lealdades e crenças derreteram, se modificaram, se tornaram mais flexíveis e, assim como os líquidos se adaptam aos recipientes em que são postos, o homem nessa nova modernidade se adapta, muda em suas escolhas individuais, coletivas, políticas, etc.

A partir disto, infere-se que mudanças aconteceram e transformaram a sociedade atual; os conceitos antigos não mais se aplicam e resta saber se os resultados serão positivos ou negativos.

Lipovetsky (2005) define o homem da modernidade líquida ou pós-modernidade como não sendo pessimista, a partir da descrição de Nietzsche, mas também não é o reprimido trabalhador de Marx. Esse indivíduo se preocupa em consumir e é mero expectador da realidade ao seu redor, se tornando alienado.

Santos (2000) explica o que é o pós-moderno:

Ele [pós-modernismo] nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com o Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural (SANTOS, 2000, p. 8).

Bauman e Santos concordam quando apresentam que a época é de uma transição e um enigma devido ao fato que ainda não foi possível definir se o que acontece é bom ou ruim, deve-se celebrar a ressurreição ou enterrar o período, se é decadência ou renascimento.

O fato é: com todas as modificações do mundo, o homem não é mais o mesmo, está diferente, é um homem pós-moderno. Santos (2000) explica como é esse indivíduo: fragmentando e as partes nunca formam um todo, é exageradamente narcisista, cultua apenas sua própria imagem. Apesar desse amor próprio exacerbado, não possui projetos de vida, é sem identidade e vazio, quer aproveitar o momento.

Os valores morais que o homem construiu durante todo tempo caíram por terra. Conceitos de Deus, religião, valores, verdade não são atrativos, não acredita nem no diabo nem em deuses. A sociedade é permissiva, instável, contraditória, consumista, anseia por espetáculo e prefere a imagem ao invés do objeto, tornando a simulação mais interessante que a realidade. É possível dizer que tudo no mundo pós-moderno é descartável, inclusive a personalidade humana.

O indivíduo atual é sincrético, isto é, sua natureza é confusa, indefinida, plural, feita com retalhos que não se confundem num todo. Por isso, nas definições da sensibilidade pós-modernas as palavras nunca batem: apatia desenvolta, desencanto extravagante, narcisismo melancólico (SANTOS, 2000, p. 104).

Neste momento, o questionamento que surge é: como ficam as interações do

docente, discente no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira? Como são as memórias e identidade desses alunos pós-modernos e como trabalhar com eles? Após longo tempo de utilização da abordagem tradicional, percebe-se que esta não consegue dar conta das necessidades de professores e estudantes pós-modernos.

O mundo mudou, a identidade do aluno pós-moderno está em construção de forma que ele se conecta ao passado, mas renovando-se com o seu presente. Diante desse aspecto, Rajagopalan (2003) menciona que as atividades de ensino e aprendizagem de línguas fazem parte de um processo muito mais amplo, o qual podemos chamar de redefinição da identidade, ou seja, da cultura e da própria sociedade. É na linguagem e por meio dela que nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação (RAJAGOPALAN, 2003).

Além disso, em contextos de sala de aula, as identidades também são múltiplas, conflituosas e estão em constante mudança. A sala de aula de LE é uma arena, onde o que devemos esperar é um conflito de identidades (RAJAGOPALAN, 2003). Em contextos de LE, a identidade dos alunos também está relacionada ao processo de aprendizagem e pode também influenciar a maneira como aprendem. Rajagopalan (2003) afirma que é necessário entender o processo de ensino-aprendizagem de línguas como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades.

Como mencionado, a língua é uma parte da cultura e a cultura é uma parte da língua. Assim, ambas são intrinsecamente relacionadas, de modo que não é possível separá-las, e se isto ocorrer haverá perda de significação do próprio processo de aprender. Mendes (2007) afirma que uma abordagem de ensino deve promover o diálogo de culturas e isto significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro, a partir do seu ponto de vista. Sobre essa relação, a pesquisadora comenta:

Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras, que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. Através de um movimento incessante de reflexão-ação é que poderemos reavivar a nossa prática, incorporando o sentido da língua que ensinamos como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo (MENDES, 2007, p. 138).

Para que o processo de aprendizagem aconteça sem bloqueios, é necessária uma troca real entre culturas; é preciso reflexão para não focar apenas a forma, mas pensar no ser humano com sua identidade inserido no mundo como um ser social. De acordo com Mendes (2007), é imprescindível incorporar a cultura e as suas relações como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem e a perspectiva adotada deve promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura pensando sobre quem ele foi, quem é e quem pode ser.

Nesse sentido, é essencial pensar no processo de ensino-aprendizagem como uma atividade fundamentada sócio-historicamente, sendo, portanto, suscetível a fatores externos aos aprendizes. Com isso, para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, é necessário entender as práticas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos e essas práticas devem fazer parte da sala de aula.

Depois de anos de pesquisa na área do Ensino de Língua Estrangeira, é conhecimento de grande parte dos docentes de uma LE que apenas o ensino de gramática não é suficiente para que se aprenda uma língua, pois esta é, acima de tudo, o instrumento pelo qual transmitimos a nossos pares as ideias que temos a respeito do mundo que nos rodeia.

A comunicação efetiva depende da cultura, os professores devem sempre se preocupar em transmiti-la de maneira que seu conhecimento auxilie os alunos a entender como operam as redes de relacionamento de determinada comunidade, a fim de que a comunicação aconteça de maneira eficaz e satisfatória.

Conforme mencionado, o foco do presente estudo centra-se na questão de relacionar os conceitos de memória e de identidade com o ensino de LE. Então, inicialmente, foi realizada uma abordagem acerca dos conceitos supracitados, com o intuito de que a relação estabelecida pudesse ser realizada e compreendida com maior clareza.

Nesse íterim, Peterson (2007) afirma que, ao compreender uma Língua Estrangeira, o sujeito aprende, além dos signos e sons, a identidade que esse novo idioma possui e representa. Assim, por meio da inter-relação da identidade existente com a identidade proveniente de outra língua, há a (re)estruturação de novas identidades a partir dessas já mencionadas.

Pollak (1992), ao discorrer sobre a questão da construção de novas identidades,

afirma que as explanações efetuadas sobre a nossa história são fatores essenciais que corroboram para que ocorra a referida construção. Essas explanações, ou narrativas, permitem que haja a união entre as pessoas em torno de um passado em comum, de modo que os sujeitos acreditem que este é perfeito e, por essa razão, queiram fazer parte dessa história. Logo, os sujeitos, ao acreditarem na perfeição desse passado, creem que são partes integrantes desse e, portanto, que fizeram parte de acontecimentos que marcaram a época.

Bauman (2005), por sua vez, afirma que esse sentimento dos sujeitos com relação à participação em acontecimentos do passado acaba por unir as pessoas em prol de um sentimento de pertencimento que é, então, uma forma de construir a identidade. É nesse ponto de construção de identidade que a língua possui um papel fundamental. Sob essa perspectiva, Silva (2000) afirma que:

A história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados "mitos fundadores". Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heróico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura "providencial", inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são "verdadeiros" ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (SILVA, 2000, p. 82).

Dessa forma, verifica-se que a língua é uma das maiores reproduções dessa identidade construída e que preconiza o homem como um ser social. Nesse sentido, levando em consideração que o sujeito necessita do outro para que possa se completar, as relações existentes e estabelecidas precisam ser permeadas pela língua, a qual deve ser comum a toda a população, para que as relações sejam, efetivamente, estabelecidas.

Sendo assim, tendo em vista que a língua é compreendida como uma das maiores formas de homogeneização entre os sujeitos, ela é uma das maiores características da identidade dos povos. Nesse ínterim, "a lexicografia na Europa criou, e gradualmente disseminou a convicção de que as línguas eram, por assim dizer, a propriedade pessoal de um grupo específico [...] e eram intituladas em seu anonimato

em uma fraternidade de iguais” (ANDERSON, 2008, p. 84).

A partir dessa exposição, é possível depreender que a língua, entendida como herança, é a mais pura representação de identidade nacional. Assim, a partir das intensas relações que ocorrem entre os sujeitos por meio da língua, constata-se que a identidade é, em sua essência, flexível.

Sobre a formação da identidade no contexto de ensino e aprendizagem, Hall (2006) explica que uma nova identidade se formará, já que não é possível afirmar que, a partir do momento em que há a apropriação de uma nova identidade, há a perda da identidade anterior. Assim, há a confluência das duas identidades, a “antiga” se soma à “nova” e é formada a nova identidade com características das duas. Assim, ao encontro dessa questão:

[...] o processo de globalização, resultou em maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

A manutenção da Língua Materna (LM) foi uma das saídas escolhidas para que o sentimento de “igualdade” entre todos não ocupasse todos os lugares e se tornasse um diferencial frente a todas as transformações existentes. Ademais, a língua, então, passa a ser valorizada e a ser adotada como umas das formas de realizar a manutenção da identidade de cada sujeito.

Da mesma forma que o sentimento de amor à pátria passa pelo amor a Língua Materna, o sentimento de chauvinismo¹⁰ e aflora por intermédio de um ódio desmedido à Língua Estrangeira, pois essa língua parece invadir seu território, e se minha língua é invadida, tem-se a impressão de que se está perdendo sua identidade, o que remete a um sentimento de angústia em qualquer situação (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93).

É nesse ponto que começam a ocorrer alguns problemas quanto à crise de identidade. Para tanto, é preciso que os sujeitos compreendam a diversidade dessas, e, a partir de então, (re) construam a sua própria identidade, de modo a sanar todas as dualidades existentes.

¹⁰ Chauvinismo: “Interesse excessivo e exclusivo por um assunto ou por uma causa”. (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2013, S.P)

2.3 Memória, identidade e ensino pós-moderno

A partir dessas considerações, foi possível perceber a importância da memória e identidade no ensino de Língua Estrangeira no contexto da cidade de Cascavel, no Paraná. A história da cidade está ligada à colonização por parte dos imigrantes europeus, principalmente italianos. Ao se instalarem e construírem a cidade, deixaram suas marcas, nos seus descendentes e também para a estrutura do local.

Hoje, no contexto da cidade mencionada, muitos alunos buscam o curso de Língua Italiana porque de alguma forma se identificam com a língua, ou porque um parente próximo é italiano, porque admiram a Itália e porque o contexto da própria cidade influencia. Ao construírem suas identidades, essas pessoas possuem em suas histórias de vida essas memórias que foram quem eles são: descendentes de imigrantes ou habitantes de uma cidade com forte influência da imigração. Orlandi (1998, p. 204) afirma que: “identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas se refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia”.

Conforme pontua a autora, a identidade não pode ser ensinada, é algo que já está no sujeito e que é construída ao longo de sua vida por meio das memórias que adquire somadas à ideologia da sociedade. No entanto, o professor pode trabalhar em sala de aula com aspectos da identidade do aluno, fazendo com o que ele pense, questione o assunto. Ignorar ou não trabalhar com essas questões em sala de aula é deixar de lado quem ele é e quem está se tornando. Aproveitar seus conhecimentos e experiências e o que cada um dos alunos traz para a sala de aula é uma forma de enriquecer a aula e fazer com que o processo de aprendizagem se torne mais relevante e prazeroso para a vida do aluno.

Os alunos, desde que engajados numa prática crítica mediada pelo professor, poderiam desenvolver sistemas de conhecimento que os conscientizassem sobre essas relações sociais (perspectiva que estaria em consonância com os princípios da pedagogia radical de Paulo Freire (1980) e Giroux (1995)). Tomando como parâmetro desse processo de aprendizagem o desenvolvimento linguístico discursivo, um dos possíveis resultados de tal processo seria a aprendizagem de estratégias discursivas que ajudassem os alunos a subverter eficientemente os significados sociais implícitos que constantemente atentam contra uma auto-imagem positiva (REVUZ, 1998, p. 282).

Baseado na pedagogia crítica de Paulo Freire, Kumaravadivelu escreveu seus parâmetros para o ensino de Língua Estrangeira, que serão explanados no capítulo seguinte.

Quando o docente incentiva o aluno a pensar em sua realidade e a questioná-la, entender como e por que a sociedade em que vive está de determinada forma, o sujeito vai se modificando e constrói uma identidade positiva na sua vida e também na Língua Estrangeira.

O ser humano está sempre em constante mudança, o aluno de 10 anos atrás não é o mesmo aluno de hoje, independentemente de sua idade. Uma nova identidade para alunos da presente década vem sendo construída a todo momento e quando o professor prepara suas atividades é importante que considere o contexto em que o aluno vive, tanto seu contexto mais amplo (sociedade em geral), quanto o familiar.

Prensky (2001) explica que os alunos dos dias de hoje mudaram e não apenas o modo de falar, roupas, estilos, como em gerações anteriores. O autor explica que existe uma particularidade: disseminação tecnológica do século XX. O autor comenta muito sobre tecnologia e ensino e, apesar de este ser o foco de sua pesquisa, algumas citações podem ser relevantes para qualquer sala de aula no contexto pós-moderno já que o autor contesta a metodologia chamada de tradicional e, para ele, os alunos do momento até mesmo processam a informação de maneira diferente, em relação aos alunos do passado.

Os métodos que a maioria dos professores utilizou para aprender, chamados por Prensky (2001) de tradicionais, não funciona mais para os alunos, pois são diferentes.

Os alunos não regredirão na maneira como veem o mundo, interagem com ele e aprendem. Se o professor realmente deseja ensinar de forma eficiente seus alunos, deve repensar em como está conduzindo sua aula e os conteúdos. Prensky (2001) apresenta nota interessante sobre a metodologia:

Os professores de hoje devem aprender a se comunicar na linguagem e estilo dos seus alunos. Isto não significa mudar o sentido do que é importante ou a boa habilidade de pensar. Todavia, isto significa ir mais rapidamente, menos passo-a-passo, mais de forma paralela, com mais acesso aleatório, entre outras coisas. Educadores talvez perguntem “Mas como ensinamos lógica com esta moda?” Enquanto não está imediatamente claro, precisamos descobrir (PRENSKY,

É possível dizer que neste contexto o docente procura resgatar o que o aluno sabe, utiliza o que faz parte do seu mundo, história de vida de forma a envolvê-lo no conteúdo da sala de aula. O professor precisa conhecer seu aluno, estudar o contexto, verificar as necessidades educacionais para então trabalhar com o conteúdo (KUMARADIVELU, 2008).

Com relação ao conteúdo, Prensky (2001) divide-o em dois: de legado (legacy content) e de futuro (future content). O conteúdo de legado refere-se à leitura, escrita, aritmética, pensamento lógico, entender pensamentos do passado; é o currículo tradicional, que possui sua relevância, no entanto, podem ser passadas de forma descontextualizada, o que torna para o aluno um conteúdo “chato” e sem importância.

O pesquisador explica que, por exemplo, estudar a estrutura gramatical do grego e do latim antigo é algo muito distante e fora da vida do aluno, porém, aprender sobre a influência da democracia grega nos dias de hoje seria algo muito positivo, já que é algo que pode ser vivenciado.

O conteúdo do futuro incluiria tecnologia: robótica, nanotecnologia, e também política, ética, sociologia, línguas modernas, etc., que podem ser trabalhadas de forma tradicional ou serem inovadas, no sentido de serem trabalhadas com um formato diferente, que inclua o contexto dos estudantes. O questionamento que surge é se a formação dos professores permite que eles ensinem neste novo formato. Para Prensky (2001), tanto conteúdo de legado quanto de futuro são importantes e devem ser ensinados juntos, pois são complementares. É o passado que traça o caminho para o futuro.

O docente deve se adaptar às necessidades, de forma que saiba como ensinar o que é “velho” em um novo formato. Por exemplo, existe a necessidade de que os alunos aprendam a estrutura da língua, mas sem ficar declinando um verbo como no latim ou grego. Essa estrutura deve estar contextualizada com a vida do aluno, ajudando-o a pensar sobre si mesmo e sobre sua sociedade, seu lugar no mundo. E o mais difícil para

¹¹ *Today's teachers have to learn to communicate in the language and style of their students. This doesn't mean changing the meaning of what is important, or of good thinking skills. But it does mean going faster, less step-by step, more in parallel, with more random access, among other things. Educators might ask "But how do we teach logic in this fashion?" While it's not immediately clear, we do need to figure it out. (PRENSKY, 2001, p. 4)*

o professor é encontrar novos caminhos para ensinar o que é “velho” (PRENSKY, 2001).

Apesar de parecer desafiador, hoje o acesso a informações, materiais teóricos, modelos de aula, livros didáticos é grande e ajuda o professor, que não precisa sempre “partir do zero”, mas pode recorrer a ideias e adaptá-las ao seu contexto de sala de aula.

Além disto, o apoio teórico existente é imenso e o professor pode usá-lo quando for necessário. Pode também basear-se em materiais didáticos existentes ou elaborar atividades, de acordo com as necessidades da turma. Conforme explanado, ensinar uma LE é um desafio, por isso o docente precisa utilizar tudo que estiver ao seu alcance para renovar e melhorar sua prática de ensino. Pensando no ensino para a atualidade, o capítulo três trará referencial teórico sobre metodologias de ensino de Língua Estrangeira.

3. Ensino de Língua Estrangeira

Quando se fala em ensino e aprendizagem de LE, um docente logo pensa em como ensinar. Em resposta a este “como” surgiram ao longo da história educacional métodos sugerindo procedimentos didáticos para auxiliar o docente com uma direção na sua prática pedagógica. Mas, o que é o método? Cunha (apud Amadeu-Sabino, 1994, p.17) define: “Método é um conjunto sistemático de princípios e técnicas, combinados para promover a aprendizagem eficiente de uma segunda língua ou de uma Língua Estrangeira”.

Para Prabhu (apud ALMEIDA FILHO, 1997, p. 15), “método é usado tanto no sentido de conjunto de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, como na adoção de teorias, crenças ou conceitos plausíveis que informam aquelas atividades”. Assim, entende-se que método é a organização do ensino, modo que o docente pode agir na sala de aula. Métodos são os conceitos, teorias sobre como uma Língua Estrangeira pode ser ensinada; são os princípios da prática.

Chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecidas práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes. [...] Os métodos funcionam até hoje como modelos distintos de ensino servindo de base para estudos e pesquisas teóricos, e para a formação de novos professores (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 35).

Para a realização prática dos métodos, existem as técnicas. De acordo com Anthony (1963), são as atividades da sala de aula, estratégias que o professor utiliza para realizar um objetivo imediato, por exemplo: leia, escreva, preencha, repita, etc.

Além dos métodos, existe a abordagem: a visão do professor sobre como ensinar e as ideias de aprender que os alunos possuem. Anthony (1963) explica que abordagem são hipóteses que apresentam a natureza da língua e a natureza de seu ensino e aprendizagem. A abordagem geralmente não é demonstrável, como um método ou técnica; ela é abstrata: demonstra um ponto de vista, filosofia, crenças, que não necessariamente podem ser comprovadas.

Sobre a abordagem, Almeida Filho (2008, p. 13) complementa, informando que se trata de um conjunto de disposições que o professor possui para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma Língua Estrangeira “é uma filosofia de

trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana”. A abordagem orienta as decisões e ações do professor.

Em 1963, Anthony apresenta em seu artigo uma hierarquia dos termos abordagem, método e técnicas. Ele coloca abordagem no topo, seguida por método e por último as técnicas. Outros autores apresentam os termos de maneiras diferentes, porém, neste trabalho, aceitam-se os pressupostos de Anthony.

Desta forma, pode-se entender que a ideia geral que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira é a abordagem. Os métodos são as teorias, dentro da abordagem, que podem orientar os tipos de técnicas que o professor irá propor para os alunos. O esquema a seguir representa o que foi explicado (Figura 1):

FIGURA: Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Assim, pode-se concluir que a abordagem envolve tudo. Mas, quais tipos de abordagens e métodos existem? Roberts (apud AMADEU-SABINO, 1994) apresenta três grandes abordagens de ensino: **abordagem tradicional**, **abordagem humanista** e **abordagem comunicativa**. Os autores explicam que a **abordagem tradicional** tem o foco na estrutura da língua, na aprendizagem das regras gramaticais. Alguns métodos são: gramática-tradução, método direto, áudio lingual, entre outros.

A **abordagem humanista** possui duas características: “1) os aspectos afetivos da aprendizagem de línguas são tão importantes quanto os aspectos cognitivos; 2) as respostas aos problemas de aprendizagem de línguas são mais provavelmente encontradas na psicologia do que na linguística”. (AMADEU-SABINO, 1994, p. 39)

Alguns métodos dessa abordagem são: Total Physical Response, Silent way, Suggestopedia.

A questão afetiva e psicológica são as mais importantes da abordagem, porém, a visão de língua que cada um dos métodos apresenta é estruturalista, enfatiza a repetição, tradução, aquisição de vocabulário e gramática para melhor produção: escrita, oral ou compreensão, leitura, audição. Tudo que é feito em sala de aula tem como objetivo não frustrar o aluno, tornar o ambiente agradável, tranquilo, para que a aprendizagem ocorra sem traumas. Tendo em vista estas características, os métodos chamados de humanistas podem ser agrupados na abordagem tradicional, pois a forma como teorizam o ensino da língua é baseada na aprendizagem da estrutura.

Por último está a **abordagem comunicativa**. Amadeus-Sabino (1994) aponta Chomsky como quem abriu o caminho para esta abordagem, mesmo que as teorias do autor não tenham sido específicas para o ensino de LE. Chomsky critica a concepção de linguagem que havia sido utilizada até o momento, principalmente a proposta behaviorista de Skinner. Críticas surgiram à teoria de Chomsky, feitas inicialmente por Hymes, que pode ser considerado o precursor da abordagem comunicativa. O ensino comunicativo propõe:

- a) O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.
- b) O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua alvo que vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 47).

Existem variados métodos de ensino de LE. Ao longo dos anos muitos estudiosos da área comentaram sobre eles e deram seus pareceres, positivos e negativos. Neste trabalho, não será explanado cada método e suas características; o foco será apresentar as teorias que fundamentaram a elaboração das atividades para o ensino do italiano.

Nenhum método ou abordagem específica foi utilizado, pois o trabalho pautou-se principalmente na leitura de autores que explanam sobre o pós-método. Não se pode dizer que foi seguido este método, pois os teóricos, ao falarem sobre o pós-método, o colocam como uma era que vem após todos os métodos que foram desenvolvidos.

Kumavadivelu (2008) diz que o pós-método não são passos e procedimentos a serem seguidos, são referências, parâmetros que indicam a direção que o docente pode seguir.

Após alguns anos de experiência docente, é possível afirmar que dentre as abordagens, métodos que já foram lidos, estudados, o pós-método é o que mais se encaixa com a prática exercida, o que mais respondeu questionamentos quanto ao que e como ensinar em sala de aula. Por isso, serão tecidas considerações relevantes sobre o pós-método que fundamentaram e culminaram nos resultados do último capítulo.

Foram selecionados três principais autores que falam sobre o chamado pós-método, destacando o trabalho de Kumavadivelu e suas 10 macroestratégias, traduzidas para o português por Vieira-Abrahão (2009) como: Maximizar as oportunidades de aprendizagem, Minimizar desencontros perceptuais, Facilitar interação negociada, Promover autonomia na aprendizagem, Estimular a consciência linguística, Ativar a intuição heurística, Contextualizar insumo linguístico, Integrar habilidades linguísticas, Assegurar relevância social, Aumentar a consciência cultural.

O segundo autor é Brow, que apresenta 12 princípios, traduzidos por Vieira-Abrahão (2009) como: Automaticidade, Aprendizagem significativa, Antecipação da recompensa, Motivação intrínseca, Investimento estratégico, Ego linguístico, Autoconfiança, Aceitação de riscos, Conexão língua-cultura, Efeito da língua nativa, Interlíngua, Competência comunicativa.

O último autor é Ellis Rod, que apresenta 10 princípios, por não encontrar tradução, estes princípios foram escritos em português especificamente para este trabalho: 1) instruções precisam garantir que aprendizes desenvolvam um repertório rico de expressões e também a competência baseada em regras; 2) Instruções precisam assegurar que alunos foquem predominantemente no significado; 3) Instruções precisam assegurar que alunos também se atentem para a forma; 4) O foco da instrução deve estar no desenvolvimento do conhecimento implícito da Segunda Língua embora não negligencie o conhecimento explícito; 5) As instruções devem considerar o “built-in syllabus” do aluno; 6) Sucesso no processo de instrução no ensino de Segunda Língua exige grande quantidade de input; 7) Sucesso no processo de instrução no ensino de Segunda Língua exige oportunidade para output; 8) A oportunidade de interagir na Segunda Língua é fundamental para desenvolver a proficiência; 9) Instruções precisam considerar as diferenças individuais de alunos; 10) Ao avaliar o proficiência em

Segunda Língua dos aprendizes é importante verificar tanto a produção livre quanto a controlada.

As próximas subseções apresentarão um panorama geral das ideias de cada um dos autores mencionados.

3.1 Princípios de ensino de LE: Brown

Em seu artigo: *English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment*, Brown (2002) explica que após muitas pesquisas é possível perceber que os métodos separados não funcionam, geralmente porque eles generalizam a prática e dependendo da situação é necessário modificar a maneira de ensinar, que muitas vezes está fora do que o método prescreve. Ele explica:

- 1) Métodos são prescritivos, assumem muito sobre um contexto antes mesmo que este seja identificado. Portanto, eles são extremamente generalizados em seu potencial nas situações práticas.
- 2) De modo geral, métodos são facilmente definidos no início, nos estágios iniciais de um curso de língua e indistinguíveis uns dos outros nos estágios mais avançados. Nos primeiros dias de uma classe em uma Comunidade de Aprendizagem de uma Língua, por exemplo, os alunos testemunham experiências únicas nos seus pequenos círculos de linguagem traduzida que é sussurrada em seus ouvidos. Mas, dentro de algumas semanas, classes como esta se assemelham a qualquer outro currículo centrado no aprendiz.
- 3) Um vez métodos podiam ser testados por meio de quantificação científica para determinar qual o melhor. Descobrimos agora que algo artístico e intuitivo como a pedagogia da linguagem não pode nunca ser claramente certificada por meio de validação empírica (BROWN, 2002, p. 10).¹²

Brown (2002) explica que a obsessão com os métodos não tem sido produtiva e o autor sugere a criação de abordagens de ensino, por serem mais amplas e flexíveis, podendo ser adaptadas às necessidades do contexto de uma particular sala de aula. Para a criação de uma abordagem, Brown sugere 12 princípios, traduzidos por Vieira-Abraão

¹² 1) *Methods are too prescriptive, assuming too much about a context before the context has even been identified. They are therefore overgeneralized in their potential application to practical situations.*
2) *Generally, methods are quite distinctive at the early, beginning stages of a language course and rather indistinguishable from each other at later stages. In the first few days of a Community Language Learning class, for example, the students witness a unique set of experiences in their small circles of translated language whispered in their ears. But, within a matter of weeks, such classrooms can look like any other learner-centered curriculum.*
3) *It was once thought that methods could be empirically tested by scientific quantification to determine which one is "best". We have now discovered that something as artful and intuitive as language pedagogy cannot ever be so clearly verified by empirical validation* (BROWN, 2002, p. 10).

(2009): automaticidade, aprendizagem significativa; a antecipação da recompensa; motivação intrínseca; investimento estratégico; ego linguístico; autoconfiança; aceitação de riscos; a conexão língua-cultura; o efeito da língua nativa; a interlíngua e a competência comunicativa.

A automaticidade está ligada à eficiência da aprendizagem quando a estrutura da língua for utilizada automaticamente e pensar muito apenas na forma impede que isso ocorra. A aprendizagem significativa fará com que o aluno lembre por muito tempo o que aprendeu, pois tem a ver com a sua realidade, seu contexto, sua vida.

A antecipação da recompensa implica que o ser humano se comporta de acordo com uma recompensa que lhe é apresentada antes de fazer algo. Isso faz com que a sala de aula se torne interessante e motivadora, levando ao próximo princípio: motivação intrínseca. Mais importante do que a motivação externa, o aluno deve sentir-se motivado interiormente, para que, quando sozinho, ainda sinta vontade de aprender. Assim, seu comportamento será baseado em necessidade, desejos e interesses próprios, e não em fazer algo para alguém.

Para obter sucesso na aprendizagem de LE, Brow (2002) propõe que o estudante invista tempo pessoal para o estudo, encontrando estratégias individuais que facilitem sua compreensão e produção da Língua Estrangeira.

Quando alguém aprende uma segunda língua, desenvolve novas maneiras de pensar, agir, sentir; é possível dizer que uma segunda identidade é desenvolvida. Essa nova identidade pode fazer com que o aprendiz se sinta frágil, acuado, inibido. Para que isso não ocorra, é interessante que seja desenvolvida a autoconfiança dos discentes, o professor deve incentivar sua turma para que se sintam capazes de realizar as atividades propostas. A autoestima é extremamente importante para que o aprendiz tenha sucesso. Apesar dos medos e incertezas, é fundamental que aprendizes aceitem riscos e tentem usar a LE.

Ao ensinar outra língua, não é possível deixar de lado a cultura, costumes, valores do povo que fala a LE; a conexão língua-cultura deve ser feita em sala de aula. A língua nativa dos aprendizes terá papel fundamental para aprender a LE, pois é seu sistema de referência. Apesar dos pontos positivos, deve-se lembrar que podem ocorrer interferências na LE, que devem ser trabalhadas, para que o efeito da língua nativa não seja prejudicial.

A interlíngua é considerada o sistema que o aluno possui no processo da aprendizagem da Língua Estrangeira. A formação dessa interlíngua é desenvolvida parcialmente por meio de feedback, do professor e também fora da sala de aula. A competência comunicativa é o objetivo da sala de aula e, para que seja atingido, a atenção volta-se para a língua em uso e fluência, autêntica utilização da língua em contextos reais.

Brown (2000) demonstra que o primeiro ponto a ser observado pelo professor em sala de aula é a importância de entender as necessidades situacionais e planejar os estágios do programa de ensino de um curso conforme o que os aprendizes precisam.

Quando o professor entende a importância de considerar princípios para sua abordagem, ele consegue fazer diagnóstico, tratamento e avaliação da sua prática, de forma a melhorá-la.

O diagnóstico possui duas fases. A primeira começa com o plano do currículo, para isso o contexto e necessidades situacionais devem ser considerados: país onde está a escola, história de vida dos alunos, contexto socioeconômico, objetivos dos alunos em aprenderem outra língua, o que é solicitado pela instituição como fundamental para ensinar. A segunda fase é especificar a parte linguística necessária para alcançar os objetivos comunicativos: estrutura e função da língua.

O diagnóstico permite que o docente avalie o contexto em que estão inseridos os alunos para elaborar um plano de aula que atenda suas necessidades educacionais. Após essa parte, vem o tratamento.

O tratamento não é o momento de aplicar os métodos, mas de colocar em prática atividades que atendam às necessidades dos alunos que foram percebidas anteriormente. As escolhas das atividades devem estar baseadas nos 12 princípios descritos por Brown.

O autor chama de investimento estratégico quando o docente, na sua prática de sala de aula, aplica atividades para que os objetivos de cada um dos princípios sejam alcançados. Por exemplo, para auxiliar os aprendizes a desenvolverem a autoconfiança, o professor pode solicitar que façam listas do que aprenderam no curso e do que acreditam ser seus pontos fortes quando se trata de aprender a Língua Estrangeira.

Por último, existe a avaliação, momento de verificar se os objetivos curriculares foram atendidos. Para Brown (2001), as avaliações devem ser variadas e verificar se os objetivos comunicativos foram alcançados e principalmente se os aprendizes atingiram seus propósitos.

3.2 Princípios de ensino de LE: Ellis

Rod Ellis (2003) apresenta alguns princípios que podem servir de base para reflexão e discussão, no entanto, não devem ser seguidos como se fossem regras sobre como ensinar. Na sequência, serão apresentados e comentados os dez princípios citados por Ellis (2003).

Primeiro princípio: Instruções precisam garantir que aprendizes desenvolvam um repertório rico de expressões e também a competência baseada em regras. Os alunos devem aprender as regras e também saber utilizá-las. Além disso, é importante conhecer as expressões da língua, pois só o conhecimento da estrutura não fará com que a comunicação seja eficaz.

O segundo princípio refere-se às instruções que precisam assegurar que os alunos se foquem predominantemente no significado. Contextos devem ser criados para que a mensagem seja entendida. Ellis (2003) explica que atividades baseadas em tarefas são a melhor maneira de atingir a compreensão do significado, pois o foco não é na gramática, mas nas necessidades comunicativas, e a língua é aprendida na comunicação.

Este princípio está ligado ao terceiro, que apresenta a importância das instruções também atentarem para a forma da língua. Não é possível deixar o estudo da estrutura de lado, pois esta é muito importante para a aprendizagem de LE. Ellis (2003) exemplifica como pode se desenvolver o estudo da forma da língua em sala de aula:

Professores podem alcançar um objetivo ao ensinar estrutura por meio de aulas de gramática do modo dedutivo ou indutivo. Uma abordagem de ensino de gramática indutivo é elaborado de forma a encorajar aprendizes a perceber formas pré-selecionadas durante o *input* ao qual estão expostos; uma abordagem dedutiva busca fazer com que aprendizes estejam atentos à regra gramatical explícita. Por meio de tarefas comunicativas elaboradas para promover oportunidades para aprendizes praticarem estruturas gramaticais específicas enquanto o foco está primariamente no significado. Por meio de oportunidades para aprendizes planejarem como eles irão realizar a tarefa comunicativa eles começam-na e/ou por meio de um feedback corretivo (por exemplo, chamando atenção dos alunos para seus erros durante ou depois da realização de uma tarefa). (ELLIS, 2003, p. 2).¹³

¹³ *Teachers can achieve a focus on form through inductive or deductive grammar lessons. An inductive approach to grammar teaching is designed to encourage learners to notice pre-selected forms in the input to which they are exposed; a deductive approach seeks to make learners aware of the explicit grammatical rule. Through communicative tasks designed to provide opportunities for learners to practice specific grammatical structures while focused primarily on meaning. Through opportunities for learners to plan how they will perform a communicative task before they start it and/or by corrective feedback (i.e., drawing attention to learners' errors during or after the performance of a task).*

O docente pode e deve corrigir, chamar a atenção de seus alunos quanto à estrutura da língua, porém, é relevante ter em mente que o aluno entenda como ela funciona e saiba como utilizá-la quando for se comunicar.

O foco da instrução deve estar no desenvolvimento do conhecimento implícito da Segunda Língua, embora não negligencie o conhecimento explícito, e este é o quarto princípio. Ellis (2005) explica que o conhecimento implícito é processual, inconsciente e é verbalizado apenas quando se torna explícito. O conhecimento implícito é a base para a comunicação fluente e deveria ser o objetivo em sala de aula.

Quinto princípio: as instruções devem considerar o conhecimento interno do aluno. Para aprender, os alunos seguem uma ordem natural no processo de aquisição, aprendem a estrutura gramatical em uma determinada ordem, que pode ser considerada universal. Assim, os alunos possuem estágios em que aprenderão ou que estarão prontos para aprender determinado conteúdo.

Porém, estudos feitos por Pica (1983), Long (1983) e Pienemann (1989) (apud Ellis, 2003) mostram que, independente da ordem de aprendizagem, quem aprendeu de forma natural saberá menos gramática do que quem recebeu instruções sobre as estruturas. E não existe a garantia de que os que aprenderam a gramática saibam as estruturas que foram vistas em sala de aula.

Para atingir este princípio, Ellis (2003) sugere que, por exemplo, sejam utilizadas as atividades baseadas em tarefas, focalizando a comunicação. “Isto leva a conclusão que é benéfico ensinar gramática, mas ela deve ser ensinada de modo que seja compatível com o processo natural de aquisição” (ELLIS, 2003, p. 3).¹⁴

O sexto princípio explica que o sucesso no processo de instrução no ensino de Língua Estrangeira exige grande quantidade de input. Este insumo deve ser compreensível, relevante e em grande quantidade. Krashen (1985) defende a importância de simplificar de algum modo o conteúdo para que os aprendizes o compreendam e, se não forem expostos à língua, não a aprenderão.

É papel do professor incentivar os alunos a procurarem insumo fora da sala de aula, pois apenas as aulas semanais não são suficientes para que os aprendizes se tornem proficientes na LE. A partir disso, o próximo princípio é apresentado: sucesso no processo de instrução no ensino de Segunda Língua exige oportunidade para output.

¹⁴ *This led to the conclusion that it is beneficial to teach grammar but that it must be taught in a way that is compatible with the natural processes of acquisition (ELLIS, 2003, p. 3).*

Ellis (2003) comenta que muitos pesquisadores explicam que não é apenas o input compreensível que fará com o que o aluno aprenda LE: a produção na língua é fundamental. Para isso, o docente deve incentivar os aprendizes, principalmente com atividades baseadas em tarefas.

Conectado a este princípio está o fato de que a oportunidade de interagir na Segunda Língua é fundamental para desenvolver a proficiência, oitavo princípio. Para a Hipótese da Interação (LONGO, apud ELLIS, 2003), o input e o output são essenciais para a aprendizagem de LE e, para a realização destes, a interação é extremamente importante. Na interação, o aluno terá a oportunidade de praticar o que sabe e também de aprender novas palavras, expressões, etc. e negociar sentidos.

Para a teoria sociocultural (LANTOLF, apud ELLIS, 2005), a interação é uma forma de mediação que possibilita aos discentes construir novas formas e realizar novas funções de forma colaborativa. A aprendizagem é concebida primeiro na esfera social. Para ambas as teorias, a interação social é o fundamento da aprendizagem.

O princípio nove expõe que as instruções precisam considerar as diferenças individuais de alunos. Quando o docente percebe as necessidades dos alunos e elabora suas aulas considerando-as, os alunos ficam mais motivados e a possibilidade de sucesso na LE é maior. É importante manter a flexibilidade das atividades, sempre adequando-as para um específico grupo e ensinar os discente a aprenderem a aprender. Além de analisar as estruturas da língua, os alunos devem participar de atividades que envolvam tarefas similares às que realizam na vida real, pois é neste contexto que utilizarão a língua que aprendem.

Último princípio: ao avaliar a proficiência em LE dos aprendizes, é importante verificar tanto a produção livre quanto a controlada.

Para avaliar a aprendizagem do aluno de forma completa, Ellis (2003) sugere que diferentes tipos de testes sejam aplicados e com conteúdos diversos. O teste pode ter múltipla escolha, exercícios de preencher lacunas, etc., e também produções livres. O autor sugere que as tarefas podem ser um meio de avaliar o aluno em um contexto livre mais próximo do real.

3.3 Pós-método: Kumaravadivelu

Kumaravadivelu (2008) explora em seu livro “Understanding language teaching”, a ideia de que os métodos de ensino de Língua Estrangeira são cíclicos; mesmo que apresentem uma nova roupagem, ao final são velhas ideias. O termo método é limitante, perdeu sua significância e o autor discute o que chama de pós-método.

O pesquisador apresenta alguns autores que iniciaram refutando métodos e questionando sua eficiência: Allwright (1991), Pennycook (1989), Prabhu (1990), and Stern (1983, 1985, 1992). De acordo com Kumaravadivelu (2008), o termo “método” é de origem grega e envolve a ideia de uma série de passos que levam a determinado objetivo ou um modo pré-estabelecido para fazer algo, que exige controle e é um processo que muitas vezes não apresenta um resultado.

Após a leitura das conceituações do autor, entende-se que métodos são procedimentos necessários para que, ao segui-los, seja possível atingir o objetivo desejado. Um método é importante, pois com ele é possível planejar e então controlar a situação. O ensino de Língua Estrangeira sempre teve a metodologia¹⁵ para se pautar, se organizar e garantir resultados, todavia, percebe-se que nem sempre o conjunto de métodos consegue controlar uma turma de indivíduos diferentes, e os resultados muitas vezes não são como o planejado e estabelecido.

Exemplos de métodos foram citados no início deste capítulo, são explicações de como proceder em sala de aula. No entanto, Kumaravadivelu (2008) desmitifica os métodos, mostrando por que não são eficazes no ensino de LE.

O primeiro mito refere-se à ideia do método ideal. Por muitos anos, pesquisadores tentaram encontrar um método que fosse perfeito. Porém, sempre existiam muitas variantes para cada contexto que não permitiam que a descoberta fosse concretizada. Cada vez que existe um grupo, situação, professor, contexto diferentes, entre outros, requerem-se maneiras diferentes de ensinar, não sendo possível utilizar uma forma fixa prescrita por teóricos e testadas em lugares distantes de onde são realizadas as específicas aulas.

O segundo mito é: o método não é o núcleo de ensino e aprendizagem. Ao longo dos anos, as pesquisas levaram a crer que os métodos eram os centros de todo ensino de Língua Estrangeira e quando uma nova maneira de ensinar surgia, o currículo escolar

¹⁵ Kumaravadivelu (2008) diferencia método e metodologia. Método: criado por um especialista a partir da compreensão da linguagem, aprendizagem de línguas, sugere, faz recomendações sobre os procedimentos da sala de aula, influencia o currículo, a produção de livros didáticos. Metodologia: como o docente aplica o método em sala de aula, os procedimentos didáticos em si.

era reorganizado, materiais didáticos refeitos. Quando se usa um método específico, fatores essenciais como: “cognição do professor, percepção do aprendiz, necessidades sociais, contexto cultural, exigências políticas, imperativos econômicos, e constrangimentos institucionais”¹⁶ (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 165) são ignorados. Cada um desses fatores está conectado e possuem impacto direto no sucesso do ensino e aprendizagem.

O terceiro mito informa que o método não possui valor universal e é a-histórico. Buscou-se sempre um modo de ensinar que fosse aplicável em qualquer parte do mundo, em qualquer período da história, porém, não existiu nem existirá um método assim, pois são conceitos ideais para contextos ideais, longe e fora da realidade de sala de aula. Kumaravadivelu justifica:

Porque necessidades de ensinar e aprender, desejos, e situações são imprevisivelmente numerosas, nenhum método ideal pode visualizar todas as variáveis antecipadamente para providenciar soluções para um contexto específico que professores na prática precisam para combater as dificuldades que eles confrontam todo dia em suas vidas profissionais (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 165).¹⁷

A segunda contestação sobre a universalidade e a a-historicidade dos métodos refere-se à diversificação de objetivo por parte dos alunos ao aprenderem uma LE. Cada pessoa aprende por uma razão diferente, o que torna impossível ter uma forma que atinja todo o globo.

Por último, o método ignora o conhecimento local. Por muito tempo, professores em diversas partes do mundo ensinam Língua Estrangeira e possuem vasta experiência em como ensinar a partir da sua vivência, e estabelecer métodos criados longe da realidade desses docentes não faz sentido. O objetivo deste trabalho é preparar atividades para o Ensino de Língua Italiana com tópicos com os quais os alunos têm contato no seu dia a dia, privilegiando o conhecimento local.

O próximo mito refere-se à concepção de que os teóricos produzem conhecimento e os professores o consomem. Kumaravadivelu (2008) explica que não é real a relação entre teoria e prática em que alguns apenas produzem princípios de como

¹⁶ *Teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints*” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 165).

¹⁷ *Because learning and teaching needs, wants, and situations are unpredictably numerous, no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide context-specific solutions that practicing teachers badly need in order to tackle the challenges they confront every day of their professional lives* (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 165).

ensinar e outros aplicam. Percebe-se que os docentes, que estão em sala todos os dias, raramente seguem a risca o que é prescrito pelos métodos. Não porque não gostam, mas porque sabem que nenhum dos métodos dá conta de atender a todas as necessidades de seu grupo de alunos. Dessa forma, ao invés de utilizar metodologias, os professores servem-se de sua intuição, experiência, conhecimento para ensinar.

O último mito desconstrói a imagem de que o método é neutro, não possui posição ideológica. A linguagem não é neutra, como explica Bakhtin (2002), ela é resultado de interações e processos sociais, convence, persuade, mostra como um indivíduo entende o mundo. Kumaravadivelu (2008) reforça a ideia de que, assim como a linguagem não é neutra, o método também não será. Para o autor, os métodos servem para excluir e marginalizar quem não faz parte do grupo seletivo de conhecedores e aplicadores de metodologias e fazer distinção entre nativos e não nativos que ensinam uma LE, considerando que os que nasceram no país e têm o idioma como Língua Materna ensinam melhor.

Conclui-se desta forma que os métodos sustentam uma dependência ideológica que desestabiliza e até destrói o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. A partir disso, Kumaravadivelu (2008) propõe a “morte do método”. O autor explica que os primeiros a utilizarem a expressão morte para os métodos foram: Dick Allwright, em 1991, durante uma palestra na Universidade de Carleton no Canadá e Brown, que expõe que os métodos deveriam ser colocados para descansar. Apesar de parecer radical esta proposta, o objetivo dos pesquisadores é mostrar que o método perdeu sua significância e não deveria ser considerado como uma alternativa para o ensino.

Allwright (apud KUMARAVADIVELU, 2008) lista seis razões por que os métodos não ajudam:

- 1) São baseados nas diferenças abstratas da sala de aula e muitas vezes as semelhanças são mais importantes.
- 2) Simplifica em vão questões muito complexas, homogeneizando os alunos quando uma clara distinção pode ser mais importante.
- 3) Muito tempo é gasto em aprender como se aplicar um método em vez de procurar atividades alternativas que atendam as necessidades educacionais dos aprendizes.

- 4) Cria-se uma fidelidade aos métodos que não contribui para a profissão, apenas gera rivalidades irrelevantes entre aplicadores de diferentes metodologias.
- 5) Impede que o profissional se desenvolva, busque coisas novas, pois tem a impressão que todos seus questionamentos foram respondidos pelos métodos.
- 6) Oferece um conceito simplificado da linguagem, dificultando um desenvolvimento mais completo e valioso da coerência.

Para os professores de LE, o método aponta uma direção, quando diferentes olhares são necessários em determinado contexto. Pode limitar a elaboração de diferentes atividades, se estas não obedecerem às regras impostas, fazendo com que o docente se acomode, confiando que o método uma vez aprendido e aplicado é suficiente para ensinar e aprender a LE.

Outro problema apresentado por Kumaravadivelu (2008) é com relação à utilização de vários métodos, o que muitos professores chamam de ser “ecclético”. Muitas vezes, ao juntar diferentes métodos, falta coerência com o ensino, prejudicando os discentes, que se sentem perdidos, e não ajuda o professor.

A necessidade de desenvolver visões sobre o ensino de língua após todos os métodos existentes deve-se ao fato de que estes são de pouca utilidade prática e refletem teorias de validade questionável. Assim, a pedagogia do pós-método propõe reestruturar a visão de ensino de Língua Estrangeira e a formação do professor.

É necessário revisar as perspectivas pedagógicas e ideológicas da sala de aula, principalmente revisando a relação entre teoria e prática, uma prática em que o professor é autônomo, inovador no seu contexto de ensino e constrói sua teoria. A partir desses pressupostos, Kumaravadivelu (2008) apresenta uma pedagogia do pós-método, que seria baseada em três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade.

- 1) **Particularidade:** é necessário o entendimento integral da situação de aprendizagem que está inserido um grupo particular de alunos, um grupo particular de professores, com objetivos e contextos particulares. As aulas devem estar em sincronia com as características linguísticas, socioculturais e políticas do local, pois o contexto está embutido por estes fatores. Após identificar o problema deve-se tentar achar soluções pertinentes para aquele espaço.

- 2) **Praticabilidade:** é necessário aliar a prática à teoria, sendo mais importante melhorar a prática do que produzir teorias, estas devem ser pautadas nas experiências dos educadores. Os professores devem ser ajudados a desenvolver conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessária para construir seu próprio contexto de teoria a partir da sua prática. Assim, este parâmetro envolve: identificar o problema, analisar informações, considerar e avaliar alternativas e escolher uma que é submetida à avaliação crítica: ação no pensamento e pensamento na ação.
- 3) **Possibilidade:** é necessário trabalhar em sala de aula com conhecimentos e práticas sociais que envolvem experiências que as pessoas (alunos e professores) trazem para o cenário educacional. Este é formado por extensão social, econômica, cultural que estão envolvidos na vida dos participantes da aula. O docente não pode permitir que a realidade sociocultural seja ignorada. Kumaravadivelu (2008) cita Paulo Freire como um dos fundadores deste parâmetro: a pedagogia está ligada ao poder e domínio social, que não é igualitário. Por isso, a necessidade dos indivíduos questionarem seu estado sujeito e reconhecerem que o ensino de Língua Estrangeira (LE) está ligado à ideologia do contexto social de Língua Materna e pode gerar conflitos. Cabe aos educadores auxiliarem os aprendizes em seus processos de construção de subjetividade e reflexões críticas sobre a linguagem. Para que isto seja possível no pós-método, a pedagogia deve ser participatória, por meio de projetos colaborativos tornando a Língua Estrangeira um instrumento de transformação social.

Kumaravadivelu (2008) explica no parâmetro da possibilidade a concepção da linguagem, que é entendida juntamente com a ideologia da língua e identidade do aprendiz. O ensino da língua fornece a seus participantes desafios e oportunidade contínua para a busca de subjetividade e identidade própria. O autor esclarece que estes conceitos são ainda mais aplicáveis para o ensino de Língua Estrangeira, pois coloca línguas e culturas em contato. Esse contato pode trazer conflitos de identidade que devem ser mediados pelo professor.

Para o autor (2008), o professor na condição pós-método é autônomo. A autonomia do docente é tão central que é definida como coração da pedagogia do pós-método. O

autor pontua que este professor, além de conhecer o seu objeto de ensino, deve ter autonomia sobre sua prática e analisar o que lhe foi imposto pela instituição, currículo, livro didático. O professor precisa desenvolver a habilidade de refletir sobre a sua prática, saber como analisar e avaliar seus atos de ensinar, percebendo a necessidade de mudanças e como monitorá-las.

O docente do pós-método sabe como fazer, por que faz e como mudar se os objetivos não estão sendo atendidos. Para isso, é importante que o profissional esteja em constante desenvolvimento pessoal. É fundamental que o docente tenha profundo conhecimento do contexto (institucional, social, instrucional, físico) que ele e seus alunos estão inseridos, pois estes fatores modelam o que é a língua que ensina.

A partir desses pressupostos, é possível compreender que o docente elabora teorias a partir da sua prática, e não só utiliza teorias prontas. Assim, todas as crenças do professor influenciam seus princípios pedagógicos e vice-versa. Ele observa a situação de ensino e a cultura da sala de aula para pensar como ensinará e que decisões didáticas são mais adequadas, então age de acordo com todo esse contexto quando aplica as atividades. E sempre existe a interação, se as respostas dos alunos não forem positivas quanto a determinada tarefa, o professor modificará suas ações, modos de pensar e decisões.

Kumaravadivelu (2008, p. 177) elenca alguns pontos importantes dos aprendizes de Língua Estrangeira:

- Os alunos devem identificar suas estratégias e estilos de aprender para conhecer seus pontos fortes e fracos como aprendizes de língua;
- Aperfeiçoar suas estratégias e estilos incorporando algumas técnicas empregadas por alunos que tiveram sucesso na aprendizagem;
- Procurar oportunidades para utilizar a língua de diferentes formas, fora da sala de aula, por exemplo: internet.
- Colaborar com outros aprendizes para conseguir informações sobre um projeto que estejam trabalhando.
- Aproveitar oportunidade para se comunicar com falantes competentes da língua.

Para aplicar o conceito e construir a pedagogia do pós-método Kumaravadivelu (2003) é necessário que o docente tenha sensibilidade quanto aos parâmetros de

particularidade, praticabilidade e possibilidade e, para colocá-los em prática, existem as macroestratégias e microestratégias, conceitos gerais que guiam o docente e têm por objetivo transformar as práticas de sala de aula. Para o autor, os professores serão pensadores, exploradores estratégicos que pensam sobre as necessidades, desejos, situações e processos do ensino e aprendizagem.

3.3.1 Macroestratégias

As macroestratégias buscam direcionar e aperfeiçoar o conhecimento, habilidades e melhorar as atitudes para que o professor esteja informado e envolvido com sua prática. Tem por objetivo auxiliar na projeção e utilização das microestratégias, que são as atividades apropriadas para incentivar a aprendizagem em todo seu potencial, monitorar e avaliar a habilidade de reagir a situações variadas de forma significativa. Neste subtópico, serão apresentados importantes conceitos sobre as macroestratégias, utilizadas para elaborar as microestratégias para o ensino de Língua Italiana como LE e do capítulo 5.

As macroestratégias serão explicadas neste momento e as microestratégias serão mencionadas e colocadas em prática em forma de atividades no capítulo seguinte. As microestratégias de Kumaradivelu (2003) são para o ensino de inglês. Após análise e estudo delas, percebeu-se que seria melhor não apresentá-las neste momento, mas deixar para a parte prática e relevante que seja voltada para o tema deste trabalho, o ensino de italiano.

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

Para **Maximizar as oportunidades de aprendizagem** o professor deve promover o máximo de oportunidades para que o aluno aprenda. Kumaravadelu (2003) explica que pode parecer um conceito óbvio, no entanto, existem detalhes importantes a serem enfatizados. Nesta macroestratégia, a aprendizagem é controlada pelos alunos e ocorrerá quando eles estiverem dispostos a cooperar com as

oportunidades criadas pelo professor. A natureza do ensino e aprendizagem é interativa, acontece com a troca e compartilhamento de conhecimento entre discentes e docentes.

Para que isso seja possível, o plano de aula que o professor elabora deve ser flexível; quando for necessária uma mudança no decorrer da aula, ela deve ser feita. No momento em que algo “sai do planejado”, pode ser uma oportunidade interativa para que seja explicado algo que contribua para a aprendizagem ou que sejam feitos comentários e reflexões importantes.

Durante esse processo interativo, é fundamental a compreensão de que quando os aprendizes da Língua Estrangeira falam, não estão apenas trocando informações na LE, mas, estão “constantemente organizando e reconhecendo um senso de quem são e como se relacionam frente ao mundo social”.¹⁸ (NORTON, apud KUMARAVADIVELU, 2003, p. 47). Norton (apud KUMARAVADIVELU, 2008) enfatiza que quando o aluno separa um tempo para investir em aprender outra língua está investindo em sua própria identidade, que está constantemente mudando.

Oportunidades para aprender podem ser criadas dentro e fora da sala de aula. Na sala, é possível ouvir quando os alunos falam, mas não só relacionado à estrutura, mas sua experiência de vida e o quanto se importam com o aprendizado.

É papel do docente conectar a sala de aula com a comunidade local e global, incentivando os alunos a usar a LE fora da sala de aula e encaminhá-los nos procedimentos, tornar isso possível, fazendo pesquisas participatórias. Na comunidade local, por exemplo, é possível formar grupos de pessoas que aprendem a língua para fazer discussões sobre suas dificuldades ou sobre a nova cultura e promover eventos em que pessoas competentes na língua interajam com os aprendizes.

Além de maximizar as oportunidades de aprendizagem, **minimizar desencontros perceptuais** é parte das macroestratégias. Para Kumaravadivelu (2003), professor e aluno gerenciam juntos a aprendizagem. Apesar disso, eles não percebem o que acontece na sala de aula da mesma forma, por isso, geralmente ocorrem desencontros das percepções, que criam uma lacuna entre discentes e docentes.

Kumaravadivelu (2003) identifica dez possíveis fatores que contribuem para desencontros de percepção entre a intenção do professor e a interpretação do aprendiz.

¹⁸ *Constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world* (NORTON, apud KUMARAVADIVELU, 2003, p. 47).

São desencontros: cognitivos, comunicativos, linguísticos, pedagógicos, estratégicos, culturais, avaliativos, processuais, instrutivos e comportamentais.

Os desencontros estão presentes em todos os níveis do ensino e aprendizado. A partir disso, é possível dizer que são inevitáveis, porém, é possível identificá-los e administrá-los, treinando os alunos para expressar o que acham que causa algum desencontro.

A próxima macroestratégia é **facilitar interação negociada**. Kumaravadivelu (2003) explica que a interação significativa é uma forma de aprender a Língua Estrangeira e cita três tipos de interação: a interação como atividade textual, a interação como atividade interpessoal, a interação como atividade interpessoal e a interação como atividade ideacional.

A atividade textual refere-se a recursos linguísticos e metalinguísticos necessários para compreender. Para que o aprendiz consiga reproduzir e entender a mensagem, ele utilizará estruturas que envolvem fonética, sintaxe, sinais semânticos.

A atividade interpessoal promove a comunicação entre as pessoas que participam da conversa. Este tipo de interação envolve recursos sociolinguísticos necessários para entender as relações entre as pessoas, responsabilidades e papéis de cada um no momento da comunicação. O foco está na habilidade de iniciar e manter uma conversa e identificar e reparar as falhas na comunicação.

A interação como atividade ideacional engloba a experiência de cada indivíduo no processo de ensino e aprendizagem: pessoas, objetos, eventos no mundo real ou imaginário, ambiente, contexto de forma geral, seja dentro ou fora das salas de aula. Essa parte enfoca as ideias, emoções que os participantes levam para o processo de ensino, com base em suas experiências de vida.

Facilitar a interação negociada tem por objetivo ajudar os discentes a participarem do desenvolvimento da sua própria aprendizagem e conduzir as práticas de sala de aula de forma que a aprendizagem não seja apenas responsabilidade do professor. Para que isso se torne possível, o docente precisa ultrapassar os limites de realizar apenas atividades que envolvam responder/corrigir, verificar as respostas. A interação negociada é um discurso participatório, que inclui a criação de oportunidades para que os alunos compartilhem suas opiniões, pensamentos sobre assuntos que os interessem e faça sentido para a vida deles.

A quarta macroestratégia é **promover autonomia na aprendizagem**. Para Kumaravadivelu (2008), auxiliar quem aprende a ser autônomo é uma forma de maximizar sua chance de obter sucesso. O autor divide a autonomia em duas visões: visão estreita e visão ampla¹⁹.

A visão estreita refere-se a promover autonomia como desenvolvimento do pensamento crítico, tomar decisões e ser independente no modo de agir, descobrir o próprio potencial de aprender aliado ao conhecimento adquirido durante o processo.

Ser um estudante autônomo é ser responsável por usar estratégias apropriadas para atingir os objetivos apresentados, estar psicologicamente preparado para aceitar e confrontar fraquezas e falhas. É imprescindível desenvolver autocontrole e autodisciplina, que levam à autoestima e autoconfiança. O preparo psicológico é fundamental, pois o aluno deve estar ciente das situações de aprendizagem que não deram certo, entender por que e então superar seus medos e traumas para prosseguir no novo caminho de aprender.

Outro ponto notório na visão estreita é que, ao ser autônomo, o aprendiz não depende ou se apoia em professores e no sistema educacional, mas percebe que o processo de aprender é interativo entre ele, professores, as atividades e o contexto em que a escola está inserida.

A visão estreita de autonomia considera o processo de aprender uma língua como um fim em si mesma, pois aprender a língua é o foco. Ela é importante, porém, a visão ampla apresenta o aprendizado da língua como um meio para atingir a autonomia libertadora. Kumaravadivelu (2008) cita novamente Paulo Freire (1972) como fundamentador desse conceito, em que essa autonomia libertadora dá poder para os alunos serem pensadores críticos, para atingir e colocar em prática seu potencial humano. Esse potencial seria reconhecer, por exemplo, os impedimentos sociopolíticos que atrapalham seu progresso e pensar em soluções intelectuais que os ajudem a superar esses problemas.

Para o contexto do ensino de LE, é fundamental que todos os participantes do processo entendam os fatores sociopolíticos que configuram a cultura da sala de aula. A autonomia liberatória pode ser promovida da seguinte maneira:

- Encorajar aprendizes a assumirem, com a ajuda de seus professores, o papel de mini etnógrafos para que eles consigam investigar e entender como as

¹⁹ *Narrow view e broad view.*

regras da língua e a língua em uso são socialmente estruturadas, e também explorar a quem os grandes interesses estas regras servem;

- Fazer com que escrevam manchetes de jornais ou diários sobre assuntos que estão diretamente ligados com o senso de quem são e como eles se relacionam com o mundo social, e continuamente refletem na sua observação e nas observações feitas por seus pares;
- Ajudá-los na formação de comunidades de aprendizagem onde aprendizes se desenvolvem de forma unida, socialmente coesiva por meio de grupos mutuamente apoiadores que buscam auto conhecimento e auto aperfeiçoamento;
- Auxiliá-los a pensar criticamente e desenvolver habilidades interpretativas necessárias para contestarem as representações regulamentadas da língua e cultura normalmente encontradas em livros prescritos; e
- Promover oportunidades para que eles explorem fronteiras ainda não adentradas no *cyber* espaço e as ilimitadas possibilidades oferecidas pelos serviços online na *World Wide Web*, e trazer de volta para a sala seus próprios tópicos para discussão e suas próprias perspectivas sobre estes tópicos (KUAMARAVADIVELU, 2008, p. 142 - 143).²⁰

A macroestratégia seguinte é: **estimular a consciência linguística.** Kumaravadivelu (2003) explica que esta macroestratégia é muito importante, pois a linguagem está ao nosso redor o tempo todo e os seres humanos usam como querem, como podem e muitas vezes não se dão conta da manipulação que existe quando um político faz seu discurso ou um jornalista apresenta uma reportagem. A sala de aula de LE é um espaço para fazer discussões e reflexões sobre essa manipulação e ideologia dos discursos linguísticos.

Para explicar sobre a estimulação da consciência linguística, Kumaravadivelu (2008) divide-a em consciência linguística geral e consciência linguística crítica. A primeira foi nomeada nos Estados Unidos e Reino Unido, quando surgiram movimentos com sugestões para estimular a consciência linguística em crianças. Porém, após estas pesquisas, percebeu-se que a consciência linguística geral possui suas limitações e elaborou-se a promoção da consciência linguística crítica.

²⁰ *Encouraging learners to assume, with the help of their teachers, the role of mini-ethnographers so that they can investigate and understand how language rules and language use are socially structured, and also explore whose vested interests these rules serve; • making them write diaries or journal entries about issues that directly engage their sense of who they are and how they relate to the social world, and continually reflect on their observations and the observations made by their peers; • helping them in the formation of learning communities where learners develop into unified, socially cohesive, mutually supportive groups seeking self-awareness and self-improvement; • enabling them to think critically and develop interpretive capabilities needed to contest the regulated representations of language and culture normally found in prescribed textbooks; and • providing opportunities for them to explore the unfolding frontiers in cyberspace and the unlimited possibilities offered by online services on the World Wide Web, and bringing back to the class their own topics for discussion and their own perspectives on those topics (KUAMARAVADIVELU, 2008, p. 142 - 143).*

Alguns autores que contribuíram para a consciência linguística crítica foram Norman Fairclough e Allan Luke; sua base, além da parte linguística, era a sociolinguística. Os autores postulam que a sociopolítica da língua deve ser considerada, pois qualquer uma está ligada às relações de poder.

Para desenvolver a capacidade intelectual dos aprendizes, é necessário que entendam a situação sociopolítica em que a LE estudada e a LM estão inseridas. Isso ocorre quando entendem como o poder é produzido, mantido e principalmente quando são consideradas as marcas ideológicas de uma mensagem. Os alunos precisam entender que uma palavra utilizada não é uma escolha inocente, é cheia de significado, sentido.

Uma consciência do modo com o qual a linguagem opera em termos de fonologia, sintaxe, semântica e discurso é necessário mas não suficiente. O que também é necessário é promover consciência crítica da linguagem que pode enriquecer o entendimento de como a língua é geralmente usada para controlar pessoas economicamente, culturalmente, e socialmente. Portanto, é importante para professores, particularmente os de língua, para desenvolver atividades que promovam ambos, consciência geral e consciência crítica, em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 168).²¹

A próxima macroestratégia é **ativar a intuição heurística**, que se refere à autodescoberta por parte do aluno, quando aprendem e descobrem por meio de sua própria experiência. No ensino de LE, isso significa que o professor cria um ambiente linguístico propício para desenvolver a heurística intuitiva. O que Kumaravadivelu (2008) propõe é relacionado principalmente ao ensino de gramática de LE.

O autor faz uma explicação comparativa entre ensino dedutivo, indutivo, que leva à heurística intuitiva. No método dedutivo, o professor apresenta a gramática, explica as regras e dá oportunidade para os alunos praticarem as estruturas. Depois do tempo necessário de prática, espera-se que os alunos usem, na fala e na escrita, o que foi aprendido.

O modo indutivo deixa que os alunos descubram as regras gramaticais. O professor apresenta exemplos contextualizados, chama a atenção dos alunos de diferentes maneiras e os guia até que percebam o padrão. Evitam-se explicações e descrições explícitas, os aprendizes analisam os exemplos dados e tentam elaborar

²¹ *A general awareness of the way in which a language operates in terms of phonology, syntax, semantics, and discourse is necessary but not sufficient. What is also needed is the fostering of critical language awareness that can enrich one's understanding of how a language is often used to control people economically, culturally, and socially. It is therefore important for teachers, language teachers in particular, to design activities that foster both general and critical language awareness in the classroom (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 168).*

hipóteses sobre o assunto. O ensino indutivo pode ativar a heurística intuitiva dos alunos.

Não é proibido apresentar a gramática explícita, mas é necessário avaliar se realmente é produtivo apresentar os dados e esperar que os alunos aprendam e reproduzam o que lhes foi ensinado.

A macroestratégia seguinte é: **contextualizar insumo²² linguístico**. A língua é inseparável do contexto comunicativo; se tirada do contexto, a comunicação faz pouco sentido. Por isso, é importante sempre introduzir um contexto comunicativo para os aprendizes de LE. Kumaravadivelu (2008) divide a realidade do insumo linguístico em quatro partes: linguístico, extralinguístico, situacional e extrassituacional.

O contexto linguístico envolve os aspectos formais da língua, o código linguístico, por exemplo, uso de pronomes, conjunções, etc. A estrutura indicará o sentido do contexto por meio da gramática e do léxico. O contexto extralinguístico inclui a entonação, acentuação, mudança da voz, gestos que fazem parte e auxiliam na compreensão da Língua Estrangeira.

Para explicar o contexto situacional, Kumaravadivelu (2008) utiliza autores como Bronislaw Malinowski, John Austin e Dell Hymes, precursor do que é chamado de abordagem comunicativa. O primeiro propôs que qualquer análise linguística considerasse o contexto da situação e o contexto da cultura, pois os dois estão conectados. O conceito destes contextos foi expandido por Austin e Hymes. Na teoria dos atos de fala, Austin menciona que utilizamos a linguagem para pedir, ordenar, reclamar, prometer e o sentido pretendido de algo que foi falado depende totalmente das convenções sociais ligadas ao contexto de fala.

Os autores mencionados são agrupados e utilizados como a base para o que é chamado de abordagem comunicativa, que surgiu antes da era chamada pós-método e foi um grande avanço, pois até o momento os métodos chamados tradicionais imperavam. Assim, percebe-se que o pós-método também enfatiza a comunicação, que é o objetivo de quem aprende uma LE.

Uma diferença é que, ainda na abordagem comunicativa, principalmente em seu início, muitos pesquisadores colocam regras de como aprender bem, corretamente e melhor, enquanto o pós-método explica que não existem regras; o contexto e

²² “Latim insumo, [...] empregar, gastar, aplicar a”. (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2013, SP.)

necessidades dos alunos são analisados para depois ver como se comunicar de maneira mais satisfatória.

O contexto extrassituacional explica que uma comunicação adequada depende do contexto social, político, cultural e ideológico. Mais do que o domínio das estruturas linguísticas, é o domínio das normas de interpretação que posiciona uma mudança severa para aprendizes de L2²³ e usuários (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 212).²⁴

Para uma comunicação de sucesso, os contextos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extrassituacionais devem estar juntos. Para contextualizar o *input* linguístico, a função e forma devem estar aliadas às necessidades comunicativas e ao contexto social.

A oitava macroestratégia é **integrar habilidades linguísticas**. Por muito tempo, quando se pensava em habilidades linguísticas no ensino de LE, separava-se: ouvir, falar, ler e escrever. Porém, na prática do dia a dia, é raro quando são utilizadas apenas uma dessas habilidades isoladas. Kumaravadivelu (2008) explica que essa separação é artificial, e mesmo quando é solicitado que os aprendizes foquem em uma habilidade específica no momento é inevitável que façam uma integração delas. Em atividades integradas, os aprendizes devem:

- Tentar entender os direcionamentos do professor, buscar esclarecimentos, e fazer anotações (ouvir, falar, e escrever);
- Discutir ideias, em pares ou em pequenos grupos, e decidir usar recursos da biblioteca ou da Internet para coletar informação adicional (ouvir, falar, ler e escrever);
- Engajar-se em um processo de tomada de decisão sobre como usar e coletar informação e proceder com a atividade (ouvir, falar, e escrever);
- Levar avante seu plano de ação (ouvir, falar, ler e escrever);
- Usar as anotações feitas durante o grupo de discussão, e apresentar para a classe o que eles realizaram (ouvir, falar, e escrever); e
- Terminar a atividade com uma discussão geral em classe (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 230).²⁵

²³ O contexto no qual Kumaravadivelu escreve é para falantes de idiomas locais na Índia onde o inglês é considerado oficialmente a segunda língua. Por isso, seu ensino é como L2. Porém, suas teorias também podem ser aplicadas ao ensino de Língua Estrangeira.

²⁴ “*More than the mastery of linguistic features, it is the mastery of cultural norms of interpretation that poses a severe challenge to L2 learners and users*” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 212).

²⁵ “*• try to understand the teacher’s directions, seek clarifications, and take notes (listening, speaking, and writing); • brainstorm, in pairs or in small groups, and decide to use library resources or the Internet to collect additional information (listening, speaking, reading, and writing); • engage in a decision-making process about how to use the collected information and proceed with the activity (listening, speaking, and reading); • carry out their plan of action (reading, writing, speaking, and listening); • use the notes taken during their group discussion, and present to class what they have accomplished (reading, speaking, and listening); and • finish the activity with a whole class discussion (listening and speaking)*” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 230).

As duas últimas macroestratégias são: **assegurar relevância social** e **aumentar a consciência cultural**. Essas duas microestratégias foram a maior base para a parte prática deste trabalho, pois o objetivo é resgatar e manter aspectos da memória e identidade do aluno e isso inclui trabalhar com o ambiente e cultura em que vive.

Sobre **assegurar a relevância social**, Kumaravadivelu (2008) explica que: para que o ensino de LE seja relevante é necessário reconhecer o âmbito social, político, histórico e as condições econômicas que afetam os aprendizes e professores, pois tudo isso influencia os objetivos da sala de aula e as atividades. Nenhuma sala de aula é uma ilha. Cada sala de aula é influenciada e é um reflexo da grande sociedade da qual faz parte. (KUMARAVADIVELU, 2008) Para assegurar a relevância social em sala de aula, o autor explica três concepções que devem ser consideradas: o status do inglês como língua global, o papel da Língua Materna no processo de ensino e aprendizagem do inglês e uso apropriado de material didático.

O ensino do italiano como LE é diferente do ensino do inglês, pois o público e seus objetivos são diferentes. No entanto, é interessante fazer essa reflexão com os alunos, perguntar por que escolheram o italiano, se sabem inglês, discutir por que o inglês é sempre selecionado, escolhido para ser ensinado nas escolas, empresas e não outras línguas; qual o papel global do ensino de inglês e italiano.

É importante enfatizar que nas línguas existem variedades, por exemplo, na Itália em todas as regiões existem dialetos ainda falados e o Italiano Língua nacional é diferente, muitas vezes, de uma cidade para outras. É possível mostrar para os alunos essas variedades e comparar com outras línguas que aprendem e também com sua Língua Materna, visto que nenhuma língua é falada da mesma maneira em todos os lugares.

Os aprendizes de LE podem questionar sobre qual tipo de idioma estão aprendendo, visto que todas as variedades podem ser aceitas. O termo língua “standard” tem sido usado para explicar que os alunos aprendem algo padrão. O autor explica:

O termo standard refere-se a uma variedade linguística prestigiada. E é comumente e vagamente definida como “a variedade que tem o maior status em uma comunidade ou nação e que é geralmente baseada no discurso e escrita de nativos falantes da língua que possuem escolarização”. (Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985, p. 271). Realisticamente, então, a

variedade é considerada “standard” somente porque é falada por aqueles que controlam o poder social, político e cultural centrados em uma nação.²⁶

É imprescindível que docente e alunos reconheçam e entendam que língua padrão foi instituída por um grupo que possui poder e controle social, político, cultural, no entanto, a variedade chamada standard não é superior ou inferior em relação às outras (KUMARAVADIVELU, 2008). Assim, pode-se dizer que a LE ensinada e aprendida em sala de aula é a variedade falada por nativos ou não nativos com a forma linguística que normalmente é utilizada em momentos formais, seja de fala ou escrita, por pessoas que receberam o maior nível de educação naquela variedade.

Segundo Kumavadivelu (2008), existe o consenso de que conhecer a variedade “standard” é necessário para obter ascensão social e econômica. Porém, o que se tem observado é que muitas vezes as variedades linguísticas trazidas pelos alunos para sala de aula são desprezadas. É necessário dar valor a essas variedades, pois formam a identidade dos alunos e os conectam com a família, amigos íntimos, “sugerir que esta forma é ‘errada’ ou, pior, ignorante, é sugerir que algo está errado com o aluno e sua família” (DELPIT, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 245).²⁷

A Língua Materna tem papel muito importante no ensino de LE. Kumaravadivelu (2008) explica que a primeira língua dos aprendizes é o mais útil e menos utilizado recurso que trazem para a sala de aula. Existem muitas vantagens ao usar a Língua Materna como recurso para aprender LE:

- tocar no conhecimento linguístico e cultural que os aprendizes levam para sala de aula.
- gerar identidade linguística e cultural de forma informal e amigável.
- dar claras direções na classe assim reduzindo as chances de mal entendidos entre a intenção do professor e interpretação do aprendiz.
- promover simples explicações para que aprendizes possam facilmente compreender certos conceitos que estão sendo trabalhados; e
- personalizar a rotina de conversa e organizar os tópicos da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 254).²⁸

²⁶ *The term standard refers to a prestige variety of a language. It is commonly and vaguely defined as “the variety of a language which has the highest status in a community or nation and which is usually based on the speech and writing of educated native speakers of the language” (Longman Dictionary of Applied Linguistics, 1985, p. 271). Realistically, then, a variety is considered “standard” only because it is spoken by those who control the social, political, and cultural power centers within a nation (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 241).*

²⁷ *To suggest that this form is ‘wrong’ or, even worse, ignorant, is to suggest that something is wrong with the student and his or her family (DELPIT, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 245).*

²⁸ • tapping the linguistic and cultural knowledge that the learners bring to class; • managing linguistic and cultural identity in informal and friendly ways; • giving clear directions in class thereby reducing the chances of mismatch between teacher intention and learner interpretation; • providing simple

Usar a LM auxilia os alunos a se conectarem com a língua alvo e assegura a relevância social durante as atividades. No caso da Língua Italiana ensinada na região Oeste do Paraná, é possível incluir nas atividades ou mesmo pedir que os alunos apresentem expressões faladas pelos avós, ou que aprenderam quando eram pequenos, valorizando a língua que aprenderam em casa e as influências que tiveram dos imigrantes italianos na região.

Sobre os livros didáticos, Kumaravadivelu (2008) explica que não são neutros, expressam valores culturais, crenças e atitudes e a intenção deles é formar uma visão sobre cultura e sociedade dos alunos e professores. É importante fazer uma análise crítica do material para descobrir esses valores escondidos e para que não se omita ou atrapalhe a relevância social. Não é proibido usar material didático, mas este deve ser relevante, atendendo aos objetivos e necessidades pedagógicas de determinado contexto pedagógico.

Kumaravadivelu (2008) menciona os autores Sandra McKay e Cortazzi and Jin, que falam sobre materiais didáticos. A primeira autora explica que muitos livros tratam estritamente sobre a cultura estrangeira, sendo que aprendizes e professores compartilham a mesma história linguística e possuem muito mais em comum do que o que é apresentado nos materiais. Os autores sugerem três tipos de informação cultural que pode ser utilizada para preparar materiais didáticos:

- ter como alvo materiais culturais que usam a cultura de um país onde o Inglês é falado como primeira língua;
- procurar como fonte materiais que extraiam dos aprendizes sua própria cultura como conteúdo; e
- materiais internacionais da cultura alvo que usam variedades culturais em Inglês e também de países ao redor do mundo que não são falantes de Inglês (CORTAZZI; JIN, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 256).²⁹

Apesar de ser mencionado o inglês, as informações são aplicáveis ao ensino de italiano. As sugestões são baseadas na ideia de que a cultura local, global e a cultura da

explanations so that learners can easily grasp certain concepts that are being addressed; and • personalizing routine classroom talk and topic management (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 254).

²⁹ • *target culture materials that use the culture of a country where English is spoken as a first language; • source culture materials that draw on the learners' own culture as content; and • international target culture materials that use a variety of cultures in English and non-English-speaking countries around the world (CORTAZZI; JIN, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 256).*

LE devem estar juntas, não uma ser mais privilegiada do que a outra. Dessa forma, assegura-se a relevância social, que está diretamente ligada ao parâmetro da possibilidade, discutido anteriormente.

Kumaravadivelu (2008) explica que esse parâmetro chama a atenção para as condições sociais e históricas que moldam a cultura na qual estão inseridos aprendizes e professores. Quando estão em sala de aula, todos os presentes trazem suas experiências, formadas pelo ambiente político, social, econômico no qual cresceram e tudo que vivenciaram afeta o modo de agir em sala de aula e isto não está previsto no currículo, política educacional, livro didático.

O que segue da discussão acima é que professores de língua, se eles são sérios sobre garantir relevância social na sala de aula, podem dificilmente ignorar a realidade sociopolítica e sociocultural que influenciam formação de identidade na sala de aula ou podem permitir separar as necessidades dos aprendizes a partir da sua necessidade social. Em outras palavras, eles podem dificilmente satisfazer suas obrigações sociais. Cumprindo essas obrigações, eles terão que reconciliar duas tendências aparentemente opostas: de um lado, conhecimento de uma variedade standard, contudo definida em um contexto particular, é essencial para crescimento pessoal como também oportunidade profissional; por outro lado, respeito e reconhecimento das línguas maternas que os aprendizes trazem para a sala podem somente aumentar suas chances de desenvolver competências linguísticas e comunicativas na sua L2 (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 258).³⁰

Sem dúvida, é um desafio para um professor que não ensine a Língua Materna apresentar sua aula de maneira balanceada, mantendo a identidade linguística dos alunos e ao mesmo tempo preparando-os para enfrentar o contexto sociopolítico e cultural que os obriga a aprenderem e usarem uma língua dominante. A identidade linguística está relacionada com a identidade cultural, a última macroestratégia apresentada por Kumaravadivelu (2008) é **aumentar a consciência cultural**.

Para desenvolver a consciência crítica, deve-se reconhecer que não existe uma cultura superior, melhor ou pior que a outra. Quando o aluno desenvolve sua

³⁰ *What follows from the above discussion is that language teachers, if they are serious about ensuring social relevance in the classroom, can ill afford to ignore the sociopolitical and sociocultural reality that influences identity formation in the classroom nor can they afford to separate the linguistic needs of learners from their social needs. In other words, they can hardly satisfy their pedagogic obligations without at the same time satisfying their social obligations. In fulfilling these obligations, they will have to reconcile two apparently opposing tendencies: on the one hand, knowledge of a standard variety, however it is defined in a particular context, is essential for personal growth as well as professional opportunities; on the other hand, respect for and recognition of the home languages that learners bring to the class can only enhance their chances of developing linguistic and communicative competence in their L2 (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 258).*

consciência cultural crítica, ele cresce, muda, evolui e responde ao mundo pós-moderno em que vive.

O pesquisador afirma que definir cultura é complexo, pois não se trata de um conceito único e não é possível fazer uma descrição simples. Em um sentido amplo, são hábitos mentais, preconceitos pessoais, valores morais, costumes sociais, apresentações artísticas e estéticas, etc.

Ele explica que antropologistas separam cultura em: Cultura (com letra maiúscula) e cultura (com letra minúscula). A primeira refere-se à visão geral: manifestações criativas, como teatro, dança, música, literatura, arte. A segunda, cultura, está relacionada a comportamentos, valores, crenças que guiam o dia a dia das pessoas presentes em uma comunidade.

Nas aulas de LE, o ensino era basicamente da Cultura; apenas após a II Guerra Mundial, quando a comunicação se tornou o objetivo principal, passou-se a dar importância para os aspectos diários de comportamento da comunidade falante da língua, ou seja, da cultura, com letra minúscula.

Ao analisar uma comunidade, é importante entender que mesmo que sejam do mesmo país, não possuem a mesma cultura ou Cultura, pois existem multiculturas e muitas variações de uma mesma língua. A identidade cultural dos aprendizes não está ligada apenas à nacionalidade e contexto linguístico, mas à herança étnica, crenças religiosas, classe social, idade, gênero, orientação sexual. Tudo isso cada aluno leva para sala de aula quando vai aprender uma LE e a abordagem tradicional ignora esses elementos que fazem parte da formação da sua identidade sociocultural:

A abordagem tradicional de ensinar cultura também ignora a rica diversidade de visões de mundo que aprendizes trazem com eles para a sala de aula de Língua Estrangeira. Isto é, mesmo se um grupo de aprendizes, como na maioria dos contextos educacionais, parecem pertencer a uma aparente grupo nacional homogêneo ou entidade linguística, sua vida, valores, escolhas, estilos de vida, e, portanto, sua visão de mundo pode variar de forma significativa. Neste sentido, a maioria das classes não são casulos monoculturais mas são mosaicos multiculturais. Com sua exclusiva ênfase em homogeneizar a comunidade da língua alvo e seu modo de vida, a abordagem tradicional de ensinar cultura tem falhado em capitalizar as riquezas linguísticas e recursos culturais que caracterizam a maioria das classes de L2 (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 269).³¹

³¹ *The traditional approach to the teaching of culture also ignores the rich diversity of world views that learners bring with them to the language classroom. That is, even if a group of learners, as in most educational contexts, appear to belong to a seemingly homogeneous national or linguistic entity, their life*

Não importa o quão parecidos sejam os alunos em uma sala de Língua Estrangeira, eles se diferenciam por suas experiências, modo de viver, identidade, escolhas e essas diferenças devem ser consideradas pelo docente. Kumaravadivelu (2008) apresenta estudos de dois autores sobre a compreensão da cultura no ensino de Língua Estrangeira.

Robinson (apud KUMARAVADIVELU, 2008) foi a primeira a apresentar a ideia de que a cultura não era apenas apresentar itens para os alunos, mas que deveria ser vista como uma maneira de perceber, interpretar, sentir, entender. “Esta perspectiva vê a cultura como parte do processo de viver e estar no mundo, a parte que é necessária para fazer e entender o sentido” (ROBINSON, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p.270).³²

Para a autora, ao ensinar a cultura, o objetivo deve ser expandir experiências e comportamento, não subtrair algo. Esse conceito ela chama de versatilidade cultural. Ao expandir suas experiências, o objetivo é que o aluno entenda o outro de tal forma que se torne um pouco dele e seja psicologicamente mais compatível, desta forma, compreendendo a visão do outro, sem preconceitos ou julgamento, sem perder sua própria identidade.

Claire Kramsch (apud KUMARAVADIVELU, 2008) vê a sala de aula como um espaço de confronto entre o significado para os alunos aprendizes da LE e nativos. Na linha divisória dessa briga, os aprendizes criam seus próprios significados baseados no que os nativos falam e suas experiências do dia a dia.

A autora comenta que, quando ocorre esse confronto entre o significado conhecido pelos alunos e o significado não esperado na cultura da língua alvo, significados antes não percebidos são então questionados, desafiados, problematizados. Ela acredita que, durante as discussões em sala de aula, pode-se criar consciência política e cultural sem incomodar, ou deixar alunos desconfortáveis. Ninguém precisa

values, life choices, life-styles, and, therefore, their world view may significantly vary. In that sense, most classes are not monocultural cocoons but rather are multicultural mosaics. With its exclusive emphasis on a homogenized target language community and its cultural way of life, the traditional approach to teaching culture has failed to capitalize on the rich linguistic and cultural resources that characterize most L2 classes (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 269).

³² *This perspective views culture as part of the process of living and being in the world, the part that is necessary for making and understanding meaning (ROBINSON, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 270).*

mudar ou abandonar sua cultura, rejeitá-la ou odiar a nova cultura, mas pode-se criar uma “terceira cultura” nas aulas de LE.

Ela descreve a terceira cultura como um espaço conceitual que reconhece a sala de aula de L2 como local de interseção de múltiplos mundos do discurso. Ela adverte professores a encorajar aprendizes a criar essa terceira cultura enquanto, ao mesmo tempo, não permitir nem que a cultura de casa ou da língua alvo mantenha-os como reféns aos seus particulares valores e crenças. Ela coloca o ônus de criar essa terceira cultura primariamente sobre os alunos. É responsabilidade dos alunos de L2 ‘definir para eles mesmos o que é esse ‘terceiro lugar’ que eles se engajaram em procurar e o que parecerá, e se estão conscientes disso ou não. Ninguém, muito menos o professor, pode dizer para eles onde que cada lugar pessoal está; para cada aprendiz isto será diferentemente localizado, e fará diferentes sentidos em tempos diferentes (DELPIT, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 271).³³

É extremamente importante e relevante prestigiar a cultura dos aprendizes de LE durante as aulas. O docente pode perguntar sobre estruturas, conceitos, gestos, posicionamento das pessoas na língua dos discentes, fazendo uma comparação com a língua alvo, sem apresentar caráter negativo das línguas, sempre com foco que as línguas e comportamento de seus falantes são diferentes e devem ser respeitados.

Kumaravadivelu (2008) explica que apesar das possibilidades que os alunos possuem de acesso à tecnologia que os leva a ter fácil contato com falantes nativos da língua alvo, a sala de aula é o espaço onde eles podem aprender como utilizar os recursos de forma adequada e desenvolver pensamento crítico, sabendo diferenciar “entre informação e desinformação, entre ideias e ideologias” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 272).³⁴ Para o autor, o que guia uma pessoa a fazer certas reflexões críticas é o seu sistema de valores que deriva da sua herança cultural.

O conhecimento aprendido e experiência de outros contextos culturais não apenas expande o horizonte cultural mas esclarece e solidifica a própria herança cultural. Esta auto reflexão crítica ajuda a identificar e entender o que é bom e ruim sobre a própria cultura, e o que é bom e ruim sobre a cultura do outro. Isso eventualmente leva a uma compreensão cultural mais profunda,

³³ *She describes the third culture as a conceptual space that recognizes the L2 classroom as the site of intersection of multiple worlds of discourse. She advises teachers to encourage learners to create this third culture while, at the same time, not allowing either the home culture or the target culture to hold them hostage to its particular values and beliefs. She puts the onus of creating this third culture primarily on L2 learners. It is the responsibility of L2 learners “to define for themselves what this ‘third place’ that they have engaged in seeking will look like, whether they are conscious of it or not. Nobody, least of all the teacher, can tell them where that very personal place is; for each learner it will be differently located, and will make different sense at different times” (DELPIT, apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 271).*

³⁴ *Between information and disinformation, between ideas and ideologies (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 272).*

não somente conhecimento cultural superficial. Ao entender outras culturas, nós entendemos melhor a nossa própria; ao entender nossa própria, nós entendemos outras culturas melhor. É aqui que reside o crescimento real e significativo (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 273).³⁵

Para Kumaravadivelu (2008), não é apenas o professor ou o falante nativo que detém as informações culturais, mas o aprendiz também pode ser um informante cultural. O professor pode usar o conhecimento que os alunos levam para a sala de aula e ajudá-los a compartilhar sua perspectiva individual. Quando aprendizes são tratados como informantes culturais, eles se sentem participantes do processo de ensino e aprendizagem e isso os leva a sentir em controle do seu conhecimento.

O precursor do pós-método explica que aumentar a consciência é ensinar além do que está no livro didático, é trazer e dar atenção para todo o conhecimento que o aprendiz possui, que vem da sua comunidade, casa, de onde cresceu. Aumentar a consciência cultural nas aulas de LE auxiliará os alunos a refletirem de maneira crítica sobre sua própria cultura em relação a outras e obter novas perspectivas sobre eles mesmos. A consciência cultural é uma ferramenta para autorreflexão e renovação:

Tal processo de cultural auto reflexão e auto renovação não está confinado aos aprendizes sozinhos. Ao responder as intensificações da consciência cultural de seus aprendizes, professores são também desafiados a refletir em seu próprio eu cultural tão profundamente quanto eles esperam que seus aprendizes façam. (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 273).³⁶

O autor sugere que os professores precisam permitir-se trazer tópicos socioculturais para discussão em sala de aula e usar o conhecimento e experiências dos alunos como fonte para atingir os objetivos deles.

Conforme foi explanado, o conhecimento sobre cultura e sociedade é fundamental no ensino de Língua Estrangeira. Os autores precursores do pós-método enfatizam muito a questão de que uma língua não pode ser ensinada sem que faça um estudo da cultura local e como a “nova” cultura impactará na vida dos alunos.

³⁵ *One's learned knowledge and experience of other cultural contexts not only expands one's cultural horizon but also clarifies and solidifies one's own cultural heritage. This critical self-reflection helps one to identify and understand what is good and bad about one's own culture, and what is good and bad about other cultures. It eventually leads to a deeper cultural understanding, not just superficial cultural knowledge. In understanding other cultures, we understand our own better; in understanding our own, we understand other cultures better. Therein lies real and meaningful cultural growth (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 273).*

³⁶ *Such a process of cultural self-reflection and self-renewal is not confined to learners alone. In responding to their learners' heightened cultural awareness, teachers are also challenged to reflect on their cultural selves as deeply as they expect their learners to do (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 273).*

No final da explicação das macroestratégias e microestratégias Kumaravadivelu (2008, p. 41) apresenta a roda pedagógica, o que move o ensino de Língua Estrangeira. Imagem ao final desta página.

A roda pedagógica mostra que as dez macroestratégias estão juntas e apoiam umas as outras. A particularidade, praticabilidade e possibilidade funcionam como eixos que conectam o centro da roda. As macroestratégias ligam a roda pedagógica e dão força e estabilidade e podem ser acrescentadas na roda pedagógica que são questões individuais, institucionais, sociais e fatores culturais.

Os métodos possuem seu papel, é interessante refletir sobre sua história e constituição ao longo dos anos, no entanto, estamos em um momento da história do ensino de LE em que surge a necessidade de repensar como vem sendo o ensino, sua eficiência, eficácia, e de elaborar aulas que sejam mais efetivas, visto que tantos métodos existem e não deram conta de um ensino completo.

As atividades elaboradas como resultado desta pesquisa têm por objetivo principalmente assegurar a relevância social e aumentar a consciência cultural, sem de modo algum desprezar as outras macroestratégias e levar em consideração os tópicos da memória e identidade. Antes, porém, será apresentada uma análise de três livros didáticos, com o objetivo de verificar como desenvolvem sua atividade, para então propor atividades complementares.

4. Análise dos materiais didáticos e propostas de atividades

Este capítulo apresentará uma análise dos materiais didáticos: *Magari!* e *Nuovo Progetto 2* e em seguida apresentará propostas de atividades para serem feitas com alunos da região de Cascavel – Paraná. O objetivo ao analisar estes dois livros foi verificar se existem exercícios que sejam direcionados às questões de memória e identidade. Após esta análise, serão apresentadas algumas atividades sugestivas para o professor de Língua Italiana realizar em sala de aula, abordando a identidade e a memória.

Esses materiais foram escolhidos, pois são os que estão sendo utilizados na região e estão no mercado no momento. O nível escolhido foi o B1, referente ao Quadro Comum de Referência Europeia para Línguas Estrangeiras ou Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)³⁷, pensando que em um nível fundamental é mais complexo trabalhar com discussões, conversação sobre determinados tópicos, sendo mais elementar o foco na estrutura. É possível fazê-lo, porém, quando os alunos vão para o intermediário e avançado, pois já possuem a noção geral da língua e o foco pode ser no tema. As estruturas, no entanto, não são ignoradas, pois ao ler um texto, conversar sobre algo, a estrutura linguística está sendo utilizada.

De acordo com o site da universidade de Cambridge, o CEFR “é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas. É utilizado no mundo todo para descrever as habilidades de um aluno na língua” (CAMBRIDGE, 2015, p. 1). Uma tabela da União Europeia e Conselho da Europa (CEDEFOP, 2013) explica o que um aluno de nível A2 precisa saber para ir para o nível B1, que é o nível para o qual as atividades deste trabalho serão elaboradas.

Desta forma, entende-se que um aluno, ao iniciar o ano letivo e utilizar o material proposto neste trabalho, já sabe o que se refere ao nível A2 e aprenderá o que está no nível B1.

O pós-método se impõe a estes padrões fixos e Kumaravadivelu (2008) explica que nem sempre o aluno sairá de um nível sabendo o que se espera que ele saiba e outros podem até aprender mais do que o esperado. O autor também informa que as habilidades (escrita, escuta, fala, leitura) na vida real não são separadas, elas ocorrem no dia a dia de forma integrada e, assim, não é correto fazer essa divisão.

³⁷ *Common European Framework of Reference for Languages*

No entanto, o quadro comum foi utilizado como referência, um auxílio e um ponto de partida para elaborar as atividades, pois estas não foram aplicadas e, portanto, não foi possível analisar e estudar as necessidades específicas da turma, apenas os aspectos de um público em geral que se imagina atender aulas de italiano na região de Cascavel. Se não fosse estabelecido um padrão, ficariam muito vagas as atividades, sem pensar em um público determinado. Assim, o CEFR apontou um público e o que supostamente ele deveria saber dos conteúdos, como apresentado na tabela a seguir, onde o nível A2 é o que o aluno já sabe e o B1 é o que ele aprenderá durante o período letivo.

Quadro Comum de Referência Europeia: níveis A2 e B1

		A2 Utilizador básico	B1 Utilizador independente
Compreender	Compreensão oral	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.
	Leitura	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
Falar	Interação oral	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).
	Produção oral	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.
Escrever	Escrita	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.

No nível A2, o aluno é um utilizador básico da língua; no nível B1, ele passa a ser um utilizador independente, e é nesta fase de independência que as propostas de atividades foram elaboradas. Antes das atividades, porém, será feita a análise do material didático. Para iniciar a análise, serão apresentados aspectos gerais dos materiais; em seguida, as especificidades e análise de cada um.

Magari! e *Nuovo Progetto 2* são materiais direcionados a níveis intermediários e avançados. O livro *Magari!* inclui os níveis B1 até C1, de acordo com a classificação do Quadro Comum de Referência Europeia; todavia, a parte analisada foi apenas referente ao nível B1, que, de acordo com o próprio material, são as unidades 1 até a 7. Este livro é da editora Alma e seu ano de publicação é 2008. O livro *Magari!* apresenta em suas páginas iniciais uma tabela com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, mostrando o que os alunos aprenderão nos livros que corresponde ao quadro de referências.

O *Nuovo Progetto 2* não apresenta nenhuma tabela com o quadro de referências. Esse material é para os níveis B1 e B2, conforme escrito em sua capa. O material é dividido em 11 unidades; para a análise foram selecionadas as 6 primeiras unidades, considerando que são para o primeiro nível (B1). No entanto, essa divisão não é feita pelo material. A editora é Edilingua, o ano de publicação é 2009 e o material não apresenta uma tabela do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. E possui um CD interativo.

A maioria dos exercícios dos livros didáticos não abordam diretamente a memória e identidade em suas propostas. Porém, muitas das atividades podem ser utilizadas da forma como está no material didático, sendo direcionadas para o contexto do aluno, pois sua estrutura e tópicos são organizados de forma criativa e interessante. Um exemplo é o exercício 5c da unidade 3 do livro *Magari!*, em que é solicitado que os alunos construam uma linha do tempo com fatos sobre a imigração italiana. É um exercício em que os alunos podem organizar os acontecimentos de forma fácil para depois se lembrarem dos principais fatos históricos e sua ordem.

Durante a análise dos livros, serão feitos comentários sobre possibilidade de adaptações e direcionamentos que podem ser feitos para os alunos que estudam italiano do contexto da cidade de Cascavel, no Paraná. A análise será feita por unidades dos

materiais, citando os exercícios que são pertinentes ao assunto deste trabalho, que trata de memória e identidade, mas não serão feitos comentários sobre todas as atividades.

Além desta adaptação sugerida na análise, serão apresentadas atividades específicas sobre memória e identidade. As atividades elaboradas também serão direcionadas ao nível B1, para alunos que possuem conhecimento do italiano, pois assim é possível focalizar as atividades especificamente sobre memória e identidade, sem necessidade de trabalhar muito com as estruturas mais elementares.

Os alunos estão em um curso de língua italiana, portanto, é necessário apresentar a estrutura da língua, mas as atividades elaboradas e apresentadas aqui serão complementares a materiais didáticos, que já apresentam exercícios estruturais. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar os livros mencionados e apresentar atividades que abordem questões sobre a memória dos alunos e a construção de sua identidade. O primeiro material didático a ser apresentado é o *Magari!*.

4.1 Análise: *Magari!*

Os autores do livro *Magari!* são: Alessandro De Giuli, Carlo Guastalla e C. M. Naddeo. Na introdução do material, é dito que este é um curso de língua italiana para estrangeiros de nível intermediário e avançado. É indicado para alunos que já possuem conhecimento da língua. O material didático é apresentado como um manual que se lê como uma revista, em que é possível refletir sobre a língua e seus vários aspectos. Esta forma de revista, segundo o livro, é altamente ilustrada, cheio de estímulos visuais, espaços para reflexões, aprofundamento, distração, curiosidade, sínteses. Isso é feito por meio de textos breves e longos, tabelas com resumos, notas, pequenas histórias, arte, literatura, etc., com o objetivo de unir interesses, gostos, necessidades.

E nele o aluno pode aprofundar seu conhecimento sobre a sociedade, cultura, história italiana por meio de um periódico ilustrado com notícias, comentários, box de informações, esquemas, imagens, que ajudam a ter uma ideia rica e articulada da Itália de ontem e hoje.

Com relação ao método, o material didático explica que, por ser de nível intermediário e avançado, as reflexões propostas exigem um nível de indagação e reflexão analítica muito refinado. Este é um momento de discutir o simples que se

aprendeu no nível básico; o que foi aprendido é olhado de um ponto de vista diferente, com maior aprofundamento, com redefinição das regras.

A abordagem do livro é chamada de textual e apresenta a língua escrita com propostas de análises de gêneros textuais e do discurso e a língua oral é apresentada de acordo com a análise conversacional e pragmática. Na introdução, é explicado que o léxico é enfatizado, dizendo que algumas sugestões da abordagem lexical são utilizadas, dentro de uma dimensão textual e funcional.

De acordo com o material, a língua não é vista como um conjunto de sistemas separados (léxico e gramática), mas como um sistema integrado (un "lessico grammaticalizzato"), que deve ser visto na sua totalidade e complexidade.

Ao finalizar a introdução do livro *Magari!*, os autores apresentam a estrutura do material: 21 unidades didáticas, agrupadas em 5 áreas temáticas: Geografia, sociedades, arte, língua e história; e existem três níveis: B1, B2 e C1 (Quadro Comum de referência para línguas) mais uma seção de exercícios, testes de autoavaliação, balanços e gramática, que aprofundam os temas apresentados nas unidades. No final, estão as repostas dos exercícios e teste.

As unidades analisadas em busca de textos e atividades que trabalhassem o resgate da memória para a construção da identidade dos alunos foram as 7 primeiras, referentes ao nível B1. Foram lidas cada uma das unidades com o objetivo de verificar se o material apresentava os tópicos em algum momento, e que fizesse referência às vivências do aluno. A finalidade não é criticar o material, pois se trata de um manual muito bem estruturado, no entanto, o propósito é sugerir algumas atividades que complementem a aula de Língua Italiana com atividades que trabalhem com vivências e experiências dos alunos da região de Cascavel.

A grande área da primeira unidade é geografia, a subárea é lugares da Itália. São apresentadas atividades de áudio, gramática, texto e interpretações, vocabulário. Na atividade de introdução, os alunos devem escrever o nome de tudo que lembrarem da Itália, nome de cidades, regiões, etc.

Na primeira unidade, assim como em geral no livro *Magari!*, os alunos devem completar os textos; muitas vezes ouvir para completar, outras vezes completar com as opções cedidas pelo exercício. É interessante notar que, apesar da grande quantidade de textos que o material apresenta, existem poucas perguntas de interpretações de texto ou espaços para dar opinião sobre este. As atividades referentes ao texto são estruturais e

em outros exercícios pede-se alguma opinião, mas sobre o assunto e não sobre o texto em específico. Por exemplo:

7 Leggere

7a Completa il testo con le parole della lista. Aiutati con le immagini delle opere di Cattelan.

l'alunno I bimbi impiccati calciobalilla il cavallo Due poliziotti l'elefantino
John Fitzgerald Kennedy Hollywood il Papa Hitler lo scoiattolo Zorro

Aldo Cazzullo

Das unidades analisadas, apenas a unidade 2, exercício 2B apresentou perguntas pós-textuais:

2b In gruppo con alcuni compagni rispondi alle domande.

1. Secondo te, la saponetta di Gianni Motti, può essere definita "un'opera d'arte"?	2. Al posto di Silvio Berlusconi cosa avresti fatto?	3. Secondo te, la saponetta è stata venduta?
---	--	--

Nesta primeira unidade analisada o padrão foi: muitas atividades de completar texto, análises lexicais, gramaticais e de conversação. No entanto, nenhuma atividade dedicou-se a trabalhar questões sobre memória e identidade dos alunos. Na página 19, na atividade 11 é solicitado que os alunos escrevam um texto descritivo sobre um país.

11 Scrivere

Scegli un Paese che conosci bene (preferibilmente non il tuo Paese di origine) e scrivine una descrizione sul modello del testo dell'attività 8. Fai attenzione all'uso degli articoli.

Os autores pedem que preferivelmente não seja sobre o país de origem. Na verdade, em um exercício como este, poderiam ser dadas oportunidades para que o aluno faça pesquisas sobre seu país, comparando com o país da Língua Estrangeira.

Dessa forma, é possível que o aluno resgate o que tem em sua memória e com o que se identifica, o Brasil, vendo as semelhanças e diferenças com a Itália, no caso. É também uma oportunidade para que o indivíduo pesquise mais até sobre seu país, visto que, pela quantidade de informações, não é possível saber tudo, sempre existe algo novo

a aprender. Seria uma atividade interessante e não deixaria de atender aos propósitos do exercício, que é utilizar descrições geográficas.

Na página 20, é apresentado um jogo interessante:

12 Gioco a squadre

*La classe si divide in squadre. Ogni squadra deve abbinare ogni **specialità** ad una regione e ogni **monumento** ad una città in sei minuti di tempo. Vince la squadra che indovina più abbinamenti.*

Aqui, são trabalhados apenas momentos e alimentos da Itália. Para que os alunos utilizem aquilo com que se identificam e que lembram, poderia ser realizada uma atividade à parte com relação aos alimentos do Brasil, principalmente da região em que os alunos vivem, Cascavel, que eles conhecem como sendo de origem italiana. Eles podem fazer uma pesquisa com avós, tios, conhecidos ou mesmo algo que tenham observado na cidade. Dois exemplos a citar neste momento é uma praça em Cascavel, chamada praça Itália, que possui um leão alado como na Praça São Marcos, em Veneza, na Itália.

Com relação a alimentos que são de origem italiana ou possuem influência, é possível citar o Grostoli. A maioria das pessoas da região conhece o prato típico como “cueca virada”, no entanto, nos supermercados o nome do produto é Grostoli. A história deste alimento é interessante, seria até uma sugestão de pesquisa interessante para os alunos. No site Zero Hora³⁸, o prato é apresentado como tradicional de descendentes de italianos; no site do círculo italiano trentino de São Paulo³⁹, a receita é apresentada como típica do norte da Itália.

Ao entrar no site google.it, o doce aparece com o nome de crostoli. As imagens são um pouco diferentes daquela massa torcida: ela é reta e com açúcar. Uma loja online⁴⁰ vendedora do produto conta uma pequena história do seu surgimento, dizendo que o “Crustolli” é um biscoito italiano que, juntamente com a imigração, veio para a

³⁸ <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/gastronomia/noticia/2012/05/aprenda-a-receita-do-grostoli-3767181.html>

³⁹ <http://www.ctsp.org.br/culinaria03.php>

⁴⁰ <http://barqueta.no.comunidades.net/historia>

América do Sul. Um site⁴¹ de agronegócios de Vêneto descreve o produto como: “Típico doce de carnaval saboroso e leve, fragilíssimo e vaporoso, com formas bizarras. Os ingredientes são: farinha, açúcar refinado, manteiga, açúcar, grappa, ovos, leite, sal, vinho branco, óleo de semente, casca de laranja e de limão”.⁴²

Os estudantes de italiano podem até ter em suas memórias informações sobre este prático típico, mas podem não conhecer sua história. Talvez a avó, tia italiana faça o doce, mas a história por traz disso pode ser desconhecida. A aula de Língua Italiana pode ser um momento para o aluno reconhecer que a receita de “lanche da nonna” traz consigo uma história, e ao observar e analisar essa história do outro ele se constrói (LACAN, apud CHNAIDERMAN ORG SIGNIRINI, 1998, p. 53).

Mey (1998, p. 108) explica que “a migração implica, portanto, um processo de (re)construção de referenciais de vida”. Ao estudar a receita e sua história, o discente repensa, reelabora sua realidade e tem a oportunidade de entender mais quem ele é, de onde vem o que ele vivência, sua identidade. Kumaravadivelu (2003) enfatiza que no pós-método é extremamente importante trabalhar com as questões que os alunos vivenciam, trabalhar com suas experiências, com o que é relevante no contexto deles.

Neste momento não serão apresentadas as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, apenas os tópicos que poderiam ser trabalhados e seu objetivo. Os exercícios serão mostrados posteriormente, após a análise. Assim será para todas as unidades de todos os materiais didáticos selecionados.

O tema da unidade 2 é arte e o subtema é clássico e moderno. Nesta unidade, não foram encontradas atividades que trabalhem com as questões diretas de identidade e memória dos alunos. Na introdução da unidade, no primeiro exercício, são apresentadas algumas situações e os alunos devem decidir se o que é descrito é uma obra de arte ou não, para eles. Exemplo:

⁴¹ <http://www.venetoagricoltura.org/>

<http://www.venetoagricoltura.org/upload/pubblicazioni/E455%20Atlante%20tradizionali/Galani%20e%20Ocrostoli.pdf>

⁴² Tipico dolce del carnevale saporito e leggero, fragilissimo e vaporoso, con forme bizzarre. Gli ingredienti sono: farina, zucchero a velo, burro, zucchero, grappa, uova, latte, sale, vino bianco, olio di semi, buccia d’arancia e di limone.

1 Introduzione

1a *È arte oppure no? Decidi se nel caso dei seguenti esempi si tratta o meno di arte. Poi confrontati in gruppo con alcuni compagni e spiega il perché delle tue decisioni.*

e esempi	arte
Un ragazzo costruisce una nave con 22.000 fiammiferi.	
Un famoso professore d'arte espone in un angolo di un museo un pezzo di lardo.	
Madonna canta una canzone d'amore.	

É uma atividade interessante, apesar de não trabalhar com a memória e identidade, pois pede que os alunos deem sua opinião sobre o tema antes de iniciar a unidade, resgata seus conhecimentos prévios e os conceitos que possuem de arte.

Para complementá-la e expandir dentro deste tópico e também da unidade, o docente poderia elaborar atividades que falassem sobre obras artísticas brasileiras com influência italiana, principalmente na região de Cascavel e onde é possível perceber traços da cultura italiana na cidade, por exemplos nas construções. Nas atividades, poderiam ser mencionadas as Praças do Imigrante e Itália e discutidas suas histórias com a classe, pois é possível que muitos desconheçam.

Dessa forma, mesmo que a unidade do livro foque em apenas museus Italianos, construções e obras de artes italianas, é possível levar para a classe algo que esteja presente no contexto do dia a dia do estudante.

O restante da unidade apresenta alguns tópicos curiosos do que pode ser obra de arte, por exemplo, um museu que apresenta sabão feito com gordura retirada durante a lipoaspiração de Berlusconi. Ou onde cidades italianas guardam suas obras de artes: galerias e museus famosos.

A unidade 3 fala sobre a sociedade, com foco na emigração e imigração. Nesta unidade, é possível encontrar algumas atividades que exploram a questão da memória e identidade, mas não muitas. O tópico proporciona, no entanto, mais espaço para ser explorado pelo docente com atividades extras, pois o contexto que os alunos da cidade de Cascavel vivem é muito rico de informações a serem trabalhadas. Na introdução da

unidade, é apresentado um áudio do trecho do livro “Novecento”, de Alessandro Baricco e os alunos devem discutir quem está contando a história e sobre quem é. Na segunda parte do mesmo exercício, os alunos devem ler resumos sobre três filmes e decidir qual deles é baseado no livro citado. Assim, é introduzido o assunto da unidade.

No exercício, não é solicitado que os alunos falem sobre o que sabem da imigração dos italianos no seu país de origem, ou se conhecem algum imigrante, porém, podem ser levadas e discutidas essas questões, assim como mostrado e discutido um filme (ou novela, mesmo que não seja real pode ser trabalhada como a mídia modifica a realidade) sobre a imigração e ler trechos que relatam como realmente aconteceu. Atividades assim serão apresentadas no tópico seguinte deste trabalho.

O segundo exercício da unidade 3 traz um texto cujo título é “*Quando gli immigrati erano italiani*”. Nele é relatado um pouco da história da imigração italiana para a América do Norte, e pode ser discutida a imigração para o Brasil. Depois da parte de gramática, o exercício 5 (5C) traz a atividade:

5c Completa la cronologia dell'emigrazione italiana aiutandoti con il testo dell'attività 2a e con l'intervista dell'attività 5.

Si sviluppa la mafia italo-americana.

Sono circa 25 milioni gli italiani che hanno intrapreso il “viaggio della speranza”. Ne torneranno meno della metà.

Vengono riabilitati Sacco e Vanzetti, ingustamente giustiziati 50 anni prima. Il proclama segna la fine della discriminazione nei confronti degli italiani espatriati negli USA.

L'emigrazione verso l'America assume le caratteristiche di un vero e proprio esodo.

L'Italia blocca le partenze per via dell'inizio della Prima Guerra Mondiale.

Ricomincia il grande esodo verso l'America.

Unità d'Italia.

Dalla fine della Seconda Guerra Mondiale l'emigrante tipo svolge i lavori più umili in paesi europei come Belgio, Germania, Svizzera.

Comincia la selezione degli emigranti che entrano negli USA. Vengono respinti quelli più politicizzati perché ritenuti pericolosi.

scrivere la sua sempre nella lingua parlata.

Cronologia - L'emigrazione dall'Italia 1860-1970

Essa é uma atividade em que os alunos devem completar uma linha do tempo sobre fatos da emigração italiana. Claro que o professor pode também fazer uma linha do tempo com fatos regionais, para trabalhar com a memória e a identidade dos alunos. Mesmo que o exercício não apresente nada específico em relação à vida dos alunos, o professor, tendo conhecimento do contexto, pode elaborar algo que faça sentido para a vida da turma. Conforme reforça Kumaravadivelu:

As experiências que os participantes trazem para a sala de aula são formadas não somente por meio de episódios de aprendizagem e ensino a qual se depararam no passado, mas também por meio de uma ampla atmosfera social, política e economia em que cresceram. Estas experiências têm o potencial de afetar as práticas da sala de aula de formas não intencionais e inesperadas por meio de planejamento da gestão, organização de currículo, ou produtores de livro didático (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 256).⁴³

O exercício 6 da mesma unidade é o único exercício que trabalha diretamente com a questão da memória e identidade dos alunos:

6 Scrivere

*Ricordi la storia di una nonna o di un nonno?
Scrivila.*

⁴³ *The experiences participants bring to the classroom are shaped not only by the learning and teaching episodes they have encountered in the past but also by a broader social, economic, and political environment in which they grew up. These experiences have the potential to affect classroom practices in ways unintended and unexpected by policy planners, curriculum designers, or textbook producers.*

O exercício pede que os alunos escrevam uma história de um avô ou avó. Escrevendo-a, os alunos estarão relembando e conhecendo mais de sua própria história. O docente pode instruir os alunos a escreverem a história de formas diferentes, seja em um meio eletrônico, um painel, uma foto história, etc., para tornar a atividade diversificada e mais interessante.

Rajagopalan em 1998 disse que o momento era oportuno para deixar de considerar a identidade individual “como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela *entremesclagem* cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes”. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 40)

Conforme explica o pesquisador, é importante conhecer o contexto de sala de aula para que o professor faça atividades que envolva a história de vida dos alunos. Muitos alunos que estudam a Língua Italiana em Cascavel possuem parentes ou conhecidos que migraram da italiana e depois construíram suas vidas nesta cidade. Ao considerar o que o indivíduo sabe, o que ele viveu, seus costumes torna a aprendizagem útil e prática.

No exercício número 7 os alunos devem ler algumas afirmações sobre estrangeiros na Itália e comentar:

7 Parlare

Leggi le affermazioni sugli stranieri che oggi sempre più spesso si sentono per le strade in Italia. Cosa ne pensi? Parlane con un compagno.

Algumas afirmações são negativas e outras positivas, conforme o exemplo

**Gli immigrati rappresentano
una risorsa economica per
il paese che li ospita!**

**Se facciamo entrare TROPPI
STRANIERI DISTRUGGIAMO le
nostre radici culturali**

Como variação deste exercício, os alunos podem comentar o que pensam dos imigrantes brasileiros na Itália, se conhecem alguém, se já foram imigrantes ou tem contato com algum imigrante, por exemplo, os haitianos, que após problemas em seu país migraram em grande quantidade para a cidade de Cascavel, sendo a imigração um fato que os alunos presenciam no seu cotidiano.

O exercício 8 conta a história de um DJ de Senegal e relata problemas que ele teve na Itália. Trazendo o tópico para a realidade dos discentes, outros textos podem ser apresentados e comentados sobre como os imigrantes italianos eram tratados quando chegaram ao Brasil e como os imigrantes hoje são tratados na Itália.

O exercício 10 propõe uma atividade de conversação em que os alunos devem assumir os papéis de secretário da ONU e jornalista.

10 Parlare

Lavora in coppia con un compagno (Segretario Generale Onu e Giornalista) e leggi le istruzioni che ti riguardano. Poi iniziate la conversazione.

Segretario Generale Onu

Sei l'ex Segretario Generale dell'ONU. Il mondo non è migliorato molto negli anni del tuo mandato. Rilasci la prima intervista ad un giornalista in Italia. Cosa avresti dovuto, voluto e potuto fare?

Giornalista

Sei un giornalista a cui l'ex Segretario dell'ONU rilascia la sua prima intervista dalla fine del suo mandato. Il mondo non è migliorato molto negli ultimi anni. Chiedigli cosa avrebbe dovuto, voluto e potuto fare e perché non è riuscito a farlo.

Os alunos poderiam discutir sua realidade e pensar em projetos, organizados pela prefeitura, para a cidade em que vivem.

Apesar de a unidade propor exercícios com textos e atividades sobre imigrantes italianos nos Estados Unidos e imigrantes na Itália na atualidade, a temática pode ser muito explorada pelo professor com ênfase no que os alunos vivenciam, visto que a região em que os alunos estudam a língua italiana proporciona tópicos para serem trabalhados em sala de aula. Na parte de propostas de atividades, serão apresentados exemplos de exercícios que podem ser trabalhados com a temática da imigração italiana, presente na região de Cascavel.

Após mais alguns exercícios gramaticais, encerra-se a unidade 3. O grande tema da unidade 4 é história e o subtema é “Tangentopoli”. De acordo com o site “sapere.it”, o termo refere-se à corrupção que começou nos anos 1990 na Itália.

A introdução da unidade apresenta algumas manchetes de jornais e pede que os alunos discutam o que aconteceu.

1 Introduzione

Gli anni tra il 1992 e il 1994 furono drammatici per la classe politica italiana. Guarda i titoli dei giornali e cerca di capire cosa è successo discutendo con un gruppo di compagni.

Exemplo:

O exercício 2 apresenta alguns textos sobre a política do país e os alunos devem fazer exercícios de completar, trocar palavras, entre outros. O terceiro exercício também apresenta um texto com o título “La fine del ‘Sistema dei partiti’”, mas os alunos devem fazer uma análise do léxico. No exercício 4, é sugerido que os alunos conversem:

4 Parlare

Lavora in un gruppo di almeno 4 persone e preparate una drammatizzazione degli eventi del 17 febbraio 1992 raccontati da Magni nell'intervista. Potete aggiungere personaggi inventati o anche un narratore. Quando siete pronti recitate la storia davanti alla classe.

Como foi possível perceber, esses exercícios trazem como tema a história política italiana na década de 1990. Neles, não é solicitado que o aluno fale ou compare com a história do seu país, porém, isso pode ser feito pelo professor. Os alunos que são mais velhos possivelmente lembrarão o que aconteceu no período no Brasil, porém, se houver algum estudante mais novo, pode ser que não tenha conhecimento. Assim, o docente pode trazer os dados, por meio de textos, vídeos, para a sala de aula e fazer uma

comparação da história na Itália e no Brasil, pode solicitar que os alunos pesquisem e entrevistem pessoas que viveram na época.

É interessante pontuar que na década de 1990, no Brasil, ocorreram algumas mudanças interessantes, como o impeachment do presidente Fernando Collor, a implantação do plano real, entre outras. Esses dados podem ser utilizados para comparar o que ocorreu na Itália e no Brasil. E também podem ser feitas comparações da atualidade, pegando dados históricos e políticos dos dois países e vendo as semelhanças e diferenças, mostrando que ambos possuem problemas, mesmo que a Itália seja considerada um país desenvolvido. Discussões como essa trabalham com a memória e a identidade política dos alunos, que é imprescindível ao estudar uma Língua Estrangeira.

Kumaravadivelu (2008) enfatiza que não é possível ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação da identidade dos alunos em sala de aula e, quando eles tiverem consciência do que está ocorrendo ao seu redor, serão capazes de transformar sua realidade.

O autor (2003) explica que, para o ensino de Língua Estrangeira ser socialmente relevante, é necessário reconhecer que as condições políticas, históricas e econômicas afetam a vida de professores e alunos e consequentemente afetam a sala de aula e as atividades realizadas durante as aulas. E a pedagogia da possibilidade exige que sejam levadas a sério as condições socioculturais para que o conhecimento faça sentido à vida dos aprendizes e alunos.

No processo de sensibilizar-se a prevalecente realidade sociopolítica, a pedagogia da possibilidade também se preocupa tanto com a identidade individual como com a identidade social. Mais do que qualquer outro empreendimento educacional, a educação de L2 que traz línguas e culturas em contato fornece a seus participantes desafios e oportunidades para um busca contínua de subjetividade e identidade própria (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 257).⁴⁴

A unidade apresenta mais exercícios sobre política, com entrevista com algumas pessoas envolvidas na corrupção, um jogo para que conheçam mais sobre a formação dos partidos italianos e o exercício 9 é muito interessante, pois trabalha com a

⁴⁴ *In the process of sensitizing itself to the prevailing sociopolitical reality, a pedagogy of possibility is also concerned with individual as well as social identity. More than any other educational enterprise, L2 education that brings languages and cultures in contact provides its participants with challenges and opportunities for a continual quest for subjectivity and self-identity. (KUMARAVADIVELU, p. 257, 2003)*

identidade. É o momento em que os alunos podem conversar sobre o que construíram historicamente, o que possuem em sua memória e faz parte de quem são, com relação à política:

9 Scrivere

‘Ti interessi di politica? Argomenta le tue preferenze cercando di dare una tua risposta alla domanda qui sotto.

Che cosa è la politica?

A atividade solicita que os alunos escrevam, e o professor pode complementar, pedindo que escrevam uma carta explicativa para alguém, por exemplo. O professor pode pedir que falem sobre a situação atual do Brasil, do Paraná e de Cascavel também, que passou por algumas situações de conflito político. Um exemplo é a briga judicial de um dos candidatos a prefeito com o atual prefeito, em que o primeiro afirma que as eleições foram fraudulentas e ele quer assumir o posto de prefeito. A unidade 4

12 Ricerca

In questa pagina ci sono alcuni politici che hanno caratterizzato la vita pubblica nel periodo successivo alla vicenda Mani Pulite. Li conosci? Fai una ricerca per verificare se ancora sono dei leader e per capire la situazione attuale della politica italiana.

Além da pesquisa sobre a política italiana, os alunos podem pesquisar sobre a política do Brasil e fazer uma comparação e também procurar textos da visão que estrangeiros têm sobre a política brasileira e auxiliar a classe a discutir algo que envolva a vida de todos a cada momento. Kumaravadivelu explica:

De um ponto de vista educacional, analistas críticos do discurso veem o ensino da língua como uma fonte primordial para sensibilizar aprendizes em relação às desigualdades sociais que os confrontam, e para desenvolver as capacidades necessárias para enfrentar estas desigualdades. Portanto, eles defendem a criação da consciência crítica da linguagem nos alunos. Tal tarefa

deveria ser totalmente integrada, não somente com o desenvolvimento de práticas da linguagem propostas no currículo, mas também com o desenvolvimento das capacidades intelectuais individuais do aprendiz que são necessárias a longo prazo, nas multifacetadas dificuldades em várias arenas sociopolíticas (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 15).⁴⁵

Quando as atividades propostas envolvem a vida do aluno e seus problemas, ele tem a oportunidade de perceber as dificuldades ao redor e ver que muitas destas acontecem por razões políticas e então ele aprende por meio da língua a ter uma consciência e criticidade maior da realidade. Discussões assim em sala de aula são relevantes não apenas para os momentos de aprender a língua, pois, quando o aluno termina o curso, o que ele aprendeu ainda fará diferença na sua vida. Com esses argumentos, encerra-se a análise da unidade 4.

O grande tema da unidade 5 é sociedade e o subtema é casa. Nos exercícios 1 e 2, são apresentados questões relacionadas a habitação. Os exercícios 4, 5 e 6 são de gramática, léxico, escrita e áudio referentes ao mesmo tema. Não apareceram tópicos referentes à memória e identidade, porém, no exercício 7 (7C), é possível trabalhar com algo sobre os tópicos.

Na primeira parte da atividade, são apresentados alguns móveis que fazem parte da história do *design* italiano. Exemplo:

A atividade:

7c Quale tra questi mobili/oggetti sceglieresti per la tua casa? Quale ti piace di più? C'è un mobile più importante per te nell'arredamento della casa? Parlane in gruppo con alcuni compagni.

⁴⁵ From an educational point of view, critical discourse analysts see language teaching as a prime source for sensitizing learners to social inequalities that confront them, and for developing necessary capabilities for addressing those inequalities. Therefore, they advocate the creation of critical language awareness in our learners. Such a task should be fully integrated, not only with the development of language practices across the curriculum, but also with the development of the individual learner's intellectual capabilities that are required for long-term, multifaceted struggles in various sociopolitical arenas.

No exercício, os alunos comentam sobre os móveis, dando sua opinião sobre os que estão nas imagens. É o momento em que podem justificar seus gostos e ainda falar sobre o que é importante para eles e que faz parte de quem são, da sua identidade.

No parâmetro da possibilidade, Kumavadivelu (2003), baseado em Paulo Freire, enfatiza a importância de reconhecer e realçar a identidade individual de professores e alunos e, para isso, todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem devem questionar o estado em que se encontram e esse questionamento ocorre quando são levadas para a sala de aula as experiências de cada pessoa.

O exercício 8 apresenta um texto sobre a dificuldade de encontrar uma casa e o docente pode perguntar como é esse processo aqui no Brasil. Apesar de não solicitar algo relacionado a memória e identidade, dentro deste exercício são apresentados dois textos menores que podem iniciar uma interessante discussão:

Esse primeiro fala sobre o design italiano e pode ser comparado ao que os alunos conhecem do design brasileiro, vendo suas semelhanças, diferenças e lados positivos e negativos, o porquê de suas diferenças. Ainda, pode-se discutir qual a influência italiana no design brasileiro e vice-versa.

O segundo texto fala sobre a casa na Itália e pode ser comparado às casas no Brasil e em Cascavel, pois dentro do país a diversidade de casas é muito grande:

La casa in Italia	
L'Italia è il Paese europeo con la più alta percentuale di proprietari di case. Infatti il 71,4% degli italiani è proprietario della casa in cui abita, mentre in Europa la media è il 62%.	La grandezza media di un'abitazione: 96 m².
Le città italiane in cui costa di più comprare o affittare una casa sono, nell'ordine: Roma, Milano e Venezia. Mentre le città meno care sono, nell'ordine: Reggio Calabria, Catania e Palermo.	Grandezza media di una stanza: 22,9 m².
	Metri quadri per persona: 37 m².
	Numero medio di stanze per abitazione: 4,2.
	Numero medio di persone per abitazione: 2,4.

Além desse texto, é apresentado um mapa da Itália com os lugares onde é possível encontrar as casas mais caras e mais baratas, norte e sul, respectivamente. Também pode ser feita uma comparação com o Brasil, onde estão as habitações mais caras e mais baratas e discutir por que, por exemplo, uma casa custará mais em São Paulo do que no Acre, comentando com os alunos o contexto socioeconômico dos estados e depois trazer para o contexto da cidade em que vivem, quais os bairros mais caros, mais baratos e por quê. Dessa forma, além de ter informações sobre o país da língua alvo, os alunos têm a possibilidade de discutir sobre suas experiências.

Os exercícios seguintes da unidade são gramaticais, lexicais, de áudio ou para falar, mas não apresentam algo que envolva questões de memória ou identidade.

A unidade seguinte é a 6, o grande tema é arte, assim como a unidade 2, e o subtema daquela é arte contemporânea.

Na introdução da unidade, é apresentada uma obra de arte de Maurizio Cattelan, que consistia em bonecos em forma de crianças penduradas pelo pescoço na praça XXIV de Milão. Os exercícios 2 e 3 envolvem o mesmo tópico, com textos diferentes e a parte gramatical.

O exercício 4 pede que os alunos escolham um tópico de algumas opções dadas pelo livro e escrevem um texto a favor ou contra o que escolheram. Neste momento, podem surgir várias discussões sobre o que os alunos já vivenciaram e que os leva a ter determinada opinião. Apesar de não ter a ver com questões diretas de formação da

cidade e imigração, são temas universais que ajudam os alunos a questionarem ideologias presentes em seus discursos ou discursos das mídias. Tópicos do exercício 4:

Orlandi (1988) explica que a identidade não é algo que se ensine e aprenda, mas ela existe e é formada pela memória, pelo inconsciente, que são influenciados pelas ideologias. Assim, o aluno não vai aprender uma identidade, mas é possível trabalhar com a identidade dele, mostrar a existência de ideologias que permeiam sua memória e identidade, para que ele pense, analise e modifique sua realidade.

Após expressarem suas opiniões escritas sobre o exercício 4, é possível discutir com alunos as opiniões deles e como a comunidade cascavelense vê os tópicos, se a tendência da população é ser contra ou a favor e por que, levando, assim, a classe a perceber que a ideologia da comunidade está ligada à história social e formação da cidade. Um debate, controlado e organizado, entre a classe seria interessante para instigar e animar a discussão.

Depois de alguns exercícios estruturais, a atividade número 6 apresenta um jogo para treinar estrutura com alguns provérbios. Antes do jogo é possível ler cada um dos dizeres populares e compará-los com dizeres brasileiros e pedir que os alunos façam uma lista de ditados populares locais.

Após essa atividade, o livro traz outro texto, análise gramatical, conversação para que os alunos interpretem personagens mencionados e mais um jogo estrutural. Na última parte da unidade, é apresentado um texto com o título “Breve storia dell’arte italiana”. Além da leitura do texto, é possível que o professor monte uma breve história da arte no Brasil e em Cascavel, com foco nas obras que tiveram influência italiana. Assim encerra-se a unidade 6.

A última unidade de análise é a número 7. A grande área é sociedade, assim como a unidade 5, e a subárea é psicologia. Na introdução, deve-se relacionar o nome de alguns distúrbios psicológicos com os desenhos. Os exercícios seguintes são de áudio, leitura, léxico, gramática, conversação com personagens determinados pelo livro, e de escrita.

Os textos falam sobre diferentes aspectos da psicologia, por exemplo, as pessoas que estão indo ao psicólogo na Itália, ou o que os desenhos de cada pessoa significam. O exercício 13B traz um pequeno texto sobre a relação dos italianos e os jogos de azar. Nenhuma atividade está diretamente ligada à memória e identidade, porém, o docente pode comparar como os italianos veem a psicologia e como os brasileiros a veem e podem expressar sua opinião sobre o assunto.

O livro *Magari!* traz em suas unidades grande quantidade de exercícios, principalmente de leitura, áudio e estrutura da língua. Os tópicos apresentados são atuais e fazem parte da vida dos alunos, como política, arte, história, entre outros, porém, é importante que o professor utilize atividades com tópicos específicos do contexto da turma, principalmente relacionados a memória e identidade, que possuem pouca referência nas unidades analisadas.

Essa foi a análise do material didático citado. O livro que será analisado a partir de agora é o *Nuovo Progetto Italiano*.

4.2 Análise: *Nuovo Progetto Italiano 2*

O último material a ser analisado é o *Nuovo Progetto 2*. Seus autores são T. Marin e S. Magnelli. O livro informa que as atividades são para níveis B1e B2, porém, não faz separação. Conforme citado, serão analisadas as 6 primeiras unidades, supondo que sejam para o nível B1.

Na introdução do material, chamada de *Premessa*, os autores apresentam o material como "più aggiornato e completo". Eles explicam que foi feita uma revisão de acordo com o que os professores que utilizaram o material sugeriram. De acordo com eles, o livro também contempla as exigências das teorias de ensino de línguas estrangeiras mais recentes e atende ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e ainda valoriza o que as abordagens e métodos trouxeram para o ensino.

É explicado que a língua apresentada é moderna, as situações comunicativas são repletas de espontaneidade e naturalidade, as quatro habilidades (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva) são trabalhadas e a realidade italiana é apresentada por meio de textos sobre cultura, como jornais, revistas e vários materiais autênticos. Os autores elogiam muito o material, dizendo que é moderno, didaticamente equilibrado, eficiente, simples para utilizá-lo. As atividades são classificadas pelos seus produtores como curtas e motivantes.

Na introdução, é informado que a gramática é simplificada e "desmistificada", com exercícios que deixam que o aluno a descubra para depois colocar em prática. O aluno é o protagonista, está no centro da aula. O léxico e as funções comunicativas são apresentados aos poucos. E aos poucos o aluno pensa sobre os conteúdos gramaticais e, depois de praticar oralmente ou sozinho, no final fará atividades no caderno de exercícios e estes de preferência devem ser feitos em casa.

Os autores explicam que durante a aula a produção oral é privilegiada, por isso existem vários *role-plays* que o docente deve incentivar os alunos para que façam, assim como deve incentivar que façam os diálogos. Existe a parte chamada *Conosciamo l'Italia*, que pode ser utilizada como teste de compreensão escrita ou pode ser feita de tarefa.

Ao ler a parte introdutória, é possível notar que os autores passam a imagem de que é um ótimo material e muito completo. Os autores dos outros materiais não os elogiam tanto como os do Nuovo Progetto 2. Ainda na parte de introdução, um novo tópico é abordado sobre a nova edição do livro. Os autores enfatizam que a metodologia é muito moderna, que a gramática é apresentada de forma indutiva e subdivida em seções para facilitar a organização da aula. Algo interessante é que os autores explicam que nas primeiras unidades a passagem do nível básico para o intermediário acontece de forma natural.

Apesar de apresentar o material como moderno e inovador em sua metodologia, é possível encontrar muitas atividades de sistematização da estrutura da língua, em que os alunos completam com verbos, pronomes, etc. Entretanto, existem várias atividades que prestigiam a oralidade.

Conforme foi possível observar, a organização das unidades é sempre: uma atividade preliminar, diálogos, exercícios de gramática, de léxico, oralidade e escrita e ao final uma página com autoavaliação, que é descrita como revisão autônoma. Ao explicar o funcionamento da unidade, principalmente a última parte, os autores mencionam Krashen, dizendo que existe essa estrutura para que seja possível atingir a verdadeira aquisição.

Os outros materiais citados apresentam descrições mais breves na introdução. O *Nuovo Progetto 2* explica de forma extensiva por que o livro é daquela forma, citando até teóricos. Ainda menciona que o material vem com CD-ROM e atividades extras, algumas on-line, por exemplo.

A primeira parte do livro é uma revisão, chamada de “*Prima di Cominciare*”. São atividades para falar, ouvir, escrever e a gramática. Os temas são variados: falar sobre as férias, explicar como chegar a lugares, como pedir algo em um restaurante, entre outros. Mas nenhum dos exercícios trabalha com a memória e a identidade.

Cada unidade é dividida em partes, organizadas em ordem alfabética: A, B, C, D, E, F, G, e elas são intituladas de forma diferente em cada unidade. O título da unidade 1 é “*Esami... Niente stress!*”. O primeiro exercício pede a opinião dos alunos:

Mesmo que não seja relacionado com a história da cidade de Cascavel, é algo que os alunos vivem e geralmente gostam de falar sobre. Quando eles falam sobre seus gostos e suas vidas, o conteúdo e discussões fazem mais sentido para os indivíduos.

Como explica Almeida Filho (2008, p. 15), para que o aluno aprenda a nova língua, é necessário que ocorram relações com outras pessoas, “numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes”. Para o pesquisador, a língua precisa ser relevante no nível pessoal para quem aprende.

Após a introdução da unidade, o livro apresenta o que será aprendido na unidade. Logo em seguida, são apresentados diálogos; neste caso, o ambiente e as conversas referem-se à vida na universidade. Salienta-se que sempre após os textos da unidade são feitas algumas perguntas de interpretação que são diferenciadas. Exemplo:

Exercício 2 parte A:

2

Leggete di nuovo e rispondete alle domande.

1. Di che cosa ha bisogno Lorenzo?
2. Perché si rivolge a Claudio?
3. Perché poi si deve rivolgere a Valeria?
4. Come si risolve la situazione?

Exercício 4 parte B:

1. Lorenzo non ha potuto rispondere alle domande perché:	☐ a. erano veramente difficili
☐ b. nessuno gliene aveva parlato
☐ c. non le ha capite
2. La professoressa Levi ha mandato via Lorenzo perché:	☐ a. non frequentava le sue lezioni
☐ b. non aveva studiato
☐ c. ha tentato di copiare
3. Lorenzo non sapeva parlare di Giovanni Verga perché:	☐ a. non era nel programma
☐ b. non è uno scrittore importante
☐ c. nessuno gliel'aveva fatto notare

Muitos exercícios do *Nuovo Progetto* trabalham com expressões em que os alunos ouvem ou leem e devem entender o que indicam. Por exemplo, o exercício 2 da parte C, ainda da unidade:

2 Cercate di ricordare quali di queste espressioni avete ascoltato e letto!

sorpresa

☐ Davvero?!	☐ Ma va!
☐ Scherzi?!	☐ Chi l'avrebbe mai detto?
☐ Caspita!	☐ Possibile?!

incredulità

☐ Non ci credo!	☐ Incredibile!
☐ Non me lo dire!	☐ No!
☐ Non è vero!	☐ Impossibile!

Além destes exercícios citados, são apresentados na unidade outros exercícios de estrutura, áudio e conversa em pares. As atividades do exercício 3 e 4 da parte D propõem:

3

A coppie discutete di un esame/periodo della scuola che è stato particolarmente significativo. Poi riferite alla classe se le vostre esperienze sono state simili o diverse.

- 4 Un'esperienza comune per molti italiani sono gli "esami di maturità": un periodo importante perché coincide con la fine della scuola. Completate i brevi testi, il ricordo che hanno dell'esame quattro noti personaggi, con le forme corrette dei verbi tra parentesi.

"Ho fatto tre volte la terza superiore"

SILVIO MUCCINO (attore)

Ho preso 80. Non (1. studiare) ma sono stato molto fortunato all'orale!!! Ho fatto una tesina video un po' commovente e li (2. convincere) tutti. Il ricordo che (3. avere) ? È stato un incubo, me lo (4. sognare) ancora la notte. Per quanto riguarda la preparazione, che dire... (5. essere) un mese terribile.

VALERIO MASTANDREA (attore)

Non ricordo molto degli esami, (6. passare) troppi anni, ma ricordo che ho consegnato il compito di matematica in bianco. Un mio compagno mi (7. passare) le soluzioni, ma io non (8. volere) copiare perché tanto era inutile. Quando si è sposato, ho fatto incorniciare il foglietto che mi (9. passare) e quello è stato il mio regalo di nozze.

fotografato da Panorama

O exercício 3 pede que os alunos discutam um período significativo da escola, comparando suas experiências e novamente eles podem relatar algo pessoal. A atividade 4, além da parte de completar os verbos sugeridos, mostra algumas pessoas famosas e a relação com os anos finais de estudo na escola e o "exame di maturità". Algo que o material não sugere, mas é relevante solicitar que os alunos relatem, pois faz parte de sua identidade e para alguns pode ser memória, são suas experiências ou de alguém que conhecem e passou pelo sistema de finalização do Ensino Médio e que seria semelhante no Brasil: o vestibular.

Além de pedir que falem como foi, ou será, sua experiência com o vestibular, o docente pode apresentar materiais que comparem os diferentes métodos de admissão na faculdade ao redor do mundo. Depois de alguns exercícios de estrutura, a parte E apresenta atividades que trabalham com a identidade dos alunos.

4 Situazioni

1. A è uno studente interessato a una vacanza-studio in Italia: a pagina 194 troverà alcune possibili domande da fare; B lavora nella segreteria di un'organizzazione che si occupa di questo e a pagina 196 troverà materiale informativo per rispondere ad A.
2. Pensi di andare a studiare in un'altra città poiché lì la facoltà che hai scelto è considerata una delle migliori. Il problema è che il/la tuo/a ragazzo/a (B) non ne vuole sapere. Tu (A) cerchi di spiegarli/le che non si deve preoccupare e che la distanza non mette a rischio la vostra relazione.

5 Scriviamo

Scrivi una lettera ad un amico italiano per annunciargli la tua intenzione di andare a studiare a Milano spiegandogli i motivi: alto livello della facoltà scelta, amore per l'Italia e così via. In più, chiedi informazioni sulla vita studentesca in Italia. (80-120 parole)

Test finale

Na atividade de número 4, os alunos devem conversar sobre frequentar uma instituição de ensino italiana. A proposta pode ser substituída por universidades brasileiras que os alunos conhecem e podem dar referências para alguém da Itália que quer vir conhecer. Pode ser que o aluno de Cascavel não conheça a universidade italiana e que tenha mais familiaridade para descrever uma de sua região, utilizando sempre a língua alvo para falar.

A opção 2 do exercício pode ser que algum aluno passou ou esteja passando por algo semelhante: ir para a faculdade e continuar um relacionamento à distância; a classe pode comentar suas experiências ou de alguém que conheçam que passou pela situação.

Chnaiderman (1988), baseado em Lacan, explica que a formação do ser humano, quem ele é, ocorre por meio de outras pessoas e compartilhar experiências é uma parte fundamental, pois auxilia o aluno a formar o seu “eu” na Língua Estrangeira.

Mendes (2007) reforça que o diálogo entre diferentes indivíduos diminui as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a conversa sai somente das regras do aprender e vai para o mundo real, da prática, da socialização.

Outro exercício que a unidade propõe e resgata a memória e identidade dos estudantes está na página 20 e não tem número. É um texto que fala sobre a escola e a universidade. Além da interpretação, o texto apresenta uma tabela comparando a duração média dos estudos em alguns países da União Europeia. Para complementar, o docente pode levar dados do Brasil para a classe. A tabela é interessante, pois compara diferentes realidades, mostrando que nem tudo é perfeito nos países estrangeiros, auxiliando o aluno a perceber que mesmo países europeus possuem divergências. Após o texto, aparecem duas perguntas para discussão:

1. Quali sono i vantaggi e gli svantaggi delle università italiane?
2. Ci sono differenze tra il sistema universitario italiano e quello del vostro paese? Parlatene in breve.

Glossario: guai: difficoltà; accesso: ingresso, entrata; sovraffollato: quando in un luogo c'è troppa gente; tesi di laurea: lavoro scritto su un argomento che lo studente presenta e discute all'esame di laurea; corso di specializzazione: ulteriore periodo di studio e lezioni che permette di ottenere un titolo professionale specifico dopo la laurea; dottorato

L'Università di Bologna è la più antica del mondo. Molte università italiane hanno sede in bellissimi e maestosi palazzi, costruiti cinque o più secoli fa.

A segunda pergunta ganha destaque ao proporcionar espaço para que o aluno compare a realidade italiana à sua realidade. Ao lado das perguntas existe a informação sobre a universidade de Bologna, que é a mais antiga do mundo. Para contrapor as ideias, o docente pode solicitar que a classe faça uma pesquisa para saber qual a mais antiga do Brasil e depois a de Cascavel e conversar sobre suas origens e história. A unidade se encerra com a autoavaliação.

O tema da unidade 2 é dinheiro e trabalho. Na segunda atividade da parte “Per cominciare” existe uma pergunta pessoal:

Em seguida, são apresentados textos com diálogos, interpretações, gramática, algumas atividades de diferenças entre cartas formais e informais, outras com Curriculum Vitae, inclusive como montar um, a partir de dados do texto anterior e uma atividade de relacionar provérbios, que pode ser trabalhada da mesma forma mencionada na análise do material *Magari!*.

Esta é uma unidade com muitas estruturas da língua com o tema sobre emprego. Para que seja trabalhada mais a identidade dos alunos, o professor pode solicitar que façam um Currículo pessoal. Também podem ser discutidas as condições de trabalho da região Oeste do Paraná, os trabalhos mais comuns, possibilidade de crescimento, etc. E na atividade 4, da parte G, é possível que os alunos façam um texto sobre o trabalho dos seus sonhos.

Apenas no final da unidade, na página 36, em exercícios sem número, surgem atividades que trabalham com a identidade do aluno. Após apresentar um texto sobre a economia italiana, algumas imagens são apresentadas e são feitas algumas perguntas:

1. Quali di queste marche italiane conoscete? Sapete a quali prodotti corrispondono? Scambiatevi informazioni.
2. Riferite altre marche italiane che hanno una forte presenza nel vostro paese.
3. Quali sono, secondo voi, i segreti del successo mondiale del *Made in Italy*?

As perguntas são ótimas em relação à identidade e memória do aluno, à medida que solicitam quais marcas conhecem e quais marcas que existem no seu país de origem. Na pergunta três, a sugestão é que os alunos comparem o conhecimento das marcas italianas no exterior e as brasileiras. Eles podem fazer uma pesquisa na internet para descobrir como as marcas daqui são vistas em outros países. A importação de produtos regionais pode ser discutida. Após a autoavaliação, encerra-se a unidade 2.

O título da unidade 3 é “Un viaggio per l’Italia” e fala sobre cidades italianas e hotéis. Para iniciar, a unidade promove discussão com a classe sobre quais cidades seriam melhores para determinadas atividades, assim os alunos podem falar sobre a opinião deles:

Per cominciare...

1 Discutete in coppia: in quale di queste città/località andreste per...?
a. frequentare l'università, b. fare il viaggio di nozze, c. trascorrere le vacanze estive, d. fare una vacanza studio o culturale, e. fare shopping, f. lavorare per qualche tempo

Firenze

Venezia

Sardegna

Roma

2 Confrontate le vostre idee/preferenze con le altre coppie.

Como as unidades anteriores, após essa parte inicial são propostos vários exercícios gramaticais, textos com diálogos sobre o tema, interpretações, expressões idiomáticas. Na parte B, exercício 1, é apresentada uma pergunta para que o aluno compare a Itália e seu país:

- 1** In ogni Paese, tra le varie città o zone esistono differenze culturali, di mentalità ecc. Nel vostro che differenze ci sono? Parlatene in coppia.

É relevante notar que a própria atividade comenta que existem diversidades culturais, de mentalidade entre cidades de um país. E aqui o docente pode comentar as diferenças que existem na Itália, por exemplo, entre Norte e Sul e pedir que os alunos contrastem as diferenças existentes entre as várias partes do Brasil, ou mesmo entre cidades da região que conheçam.

Em seguida, é apresentado um texto com o título: “*Le differenze che ci uniscono*”. É importante mostrar para os alunos que não existe uma cultura melhor ou pior, mas que existem diferenças e são elas que tornam algo bonito. Novamente, é possível mencionar a questão da identidade: quando uma pessoa entra em contato com culturas diversas, ele começa a pensar sobre os padrões que estabeleceu e isso promove a aprendizagem individual e transformação da sociedade. Jordão (2006) concorda quando afirma que ensinar uma Língua Estrangeira é ensinar o aluno a interpretar, construir sentidos e perceber mundos diferentes, não importando qual a proficiência que ele possui.

No final da unidade, parte E, é solicitado que os alunos façam diálogos e escrevam:

4 Situazioni

1. Descrivi la tua città ad un amico italiano che non ci è mai stato: cosa ti piace di più e cosa di meno, i luoghi che dovrebbe vedere o in cui sarebbe bello trascorrere qualche serata con gli amici. Un tuo compagno, nella parte dell'amico italiano, ti fa delle domande per saperne di più.
2. Sei *A* e vai in un'agenzia di viaggi per chiedere informazioni su un viaggio in Italia: a pagina 194 troverai alcune delle domande che puoi formulare. Sei *B* e lavori in un'agenzia di viaggi. A pagina 197 troverai un'offerta che potrebbe essere... quasi perfetta per *A* e possibili risposte alle sue domande.

5 Scriviamo

1. Un tuo amico italiano pensa di trascorrere le vacanze nel tuo Paese, ma in un periodo in cui tu non ci sarai. Chiede il tuo consiglio su cosa fare, dove andare, quali città e monumenti visitare. La tua risposta deve essere invitante come una brochure pubblicitaria. (100-120 parole)
2. Dopo un soggiorno deludente in un albergo di Firenze scrivi una lettera al direttore in cui esponi i problemi che hai affrontato ed esprimi un giudizio negativo sull'ospitalità, la professionalità del personale e la qualità dei servizi in genere. (100-120 parole)

Test finale

A atividade 1 do exercício 4 sugere que o estudante descreva a própria cidade para um italiano. A atividade 2 do exercício 5 segue a mesma ideia, porém, deve-se escrever. São atividades que trabalham o que o aluno conhece, sua região, seu país. Após essa parte, existe um texto sobre várias cidades italianas, com atividades, e então a autoavaliação, que encerra esta unidade.

A unidade seguinte é intitulada “Un po’ di storia”. A organização da unidade 4 é a mesma das anteriores e as atividades são baseadas na história de Roma. O exercício 3, parte B, traz uma história em quadrinhos sobre a cidade para que os alunos completem. Uma atividade interessante seria solicitar que os alunos fizessem uma história em quadrinhos sobre a história das origens de Cascavel, contando, por exemplo, sobre a imigração italiana no local.

Após a sequência da unidade, com diálogos, interpretações, gramática, na parte E, as atividades são:

2 Parliamo

1. Si dice “Popolo che non ricorda la sua storia non ha futuro”. Cosa ne pensate?
2. Qual è il periodo della storia (del vostro paese o internazionale) che vi affascina di più e per quale motivo?
3. Che cosa sapete della vita quotidiana ai tempi dei Romani e nel Medioevo?
4. Quali sono gli avvenimenti più importanti della storia del vostro paese (nell'antichità o nell'epoca moderna)? Parlatene in breve.

3 Scriviamo

1. Raccontate un avvenimento (o un periodo) della storia che ritenete molto importante o affascinante, giustificando anche la vostra scelta. (100-120 parole)
2. Un tuo amico, sapendo che studi l'italiano, ti chiede se sai qualcosa della storia d'Italia, dall'antichità a oggi. In base alle pagine precedenti e a quelle che seguono, scrivigli un'e-mail per riassumere in breve quello che ricordi. (120-140 parole)

Test finale

No exercício 2, várias das perguntas instigam a classe a pensar sobre sua história, a história de seu país. Revuz (1998) explica que, quando os alunos são incentivados pelo professor, eles se conscientizam das relações sociais e desenvolvem uma autoimagem positiva. Essa autoimagem inclui a imagem que possui de seu país. Muitas pessoas, quando vão estudar outra língua, começam a admirar muito o outro país e se esquecem de ver que no seu próprio existe uma história interessante e importante para a sua própria formação individual. Kumaravadivelu reforça a ideia quando afirma:

Mais do que qualquer outra empresa educacional, o ensino de línguas fornece seus participantes com desafios e oportunidades para uma busca contínua de subjetividade e identidade individual (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 175).

A próxima atividade da unidade é um texto sobre a história da Itália, com o título “Brevissima storia d'Italia” e, após esta, a autoavaliação. Dentro deste texto existe citação sobre a imigração, é possível unitizar este e outros materiais para comentar com a classe por que tantos imigrantes vieram para o Brasil e como foi a vida deles aqui, focalizando a região de Cascavel. Na parte de propostas de atividades, alguns exemplos de exercícios serão apresentados.

O título da unidade 5 é *Stare bene*. O tema é saúde, hábitos saudáveis, stress e esportes. Apesar de falar sobre imigração, é um assunto atual e que faz parte do cotidiano dos estudantes. Na atividade de introdução, são apresentados exercícios com áudio e depois a unidade segue o padrão das unidades anteriores, diálogos, gramática, etc.

Algumas atividades da parte C solicitam que os alunos pensem sobre a realidade em que vivem:

- 1 Lavorate in coppia. In basso sono dati alla rinfusa alcuni fattori che ci mantengono giovani o che ci fanno invecchiare; inseriteli nella colonna che ritenete giusta e confrontate le vostre scelte con i compagni.

Esta atividade solicita que os alunos classifiquem as opções, dizendo se elas ajudam a envelhecer ou deixar jovem e, em seguida, conversar com o colega sobre as opções. O segundo exercício amplia um pouco a oportunidade do aluno pensar sobre sua vida:

2 Rispondete alle domande.

1. In base alle informazioni del punto 1, pensate di condurre una vita sana che vi aiuterà a mantenervi in forma anche in futuro? Parlatene.
2. In base alle informazioni ricavate dalla discussione in classe, consigliate a un vostro compagno cosa fare per migliorare la propria salute.
3. Osservate la foto a destra. Quanto credete sia equilibrata la vostra alimentazione (quantità - qualità)?
4. La lista di sopra vi ha convinto a cambiare qualcosa? In genere pensate di cambiare qualche abitudine?

- 3 Scrivete ad un amico una lettera in cui annunciate e motivate la vostra decisione di cambiare stile e ritmo di vita. (100-120 parole)

Na pergunta 1, o discente tem a oportunidade de falar sobre sua vida no futuro; na segunda, ele deve dar conselhos sobre como melhorar a saúde. As perguntas 4 e 5 referem-se à mudança na alimentação. O exercício 5 pede que uma carta seja escrita

sobre decisões de mudança de estilo de vida. Além destes exercícios, a classe pode discutir sobre a saúde dos brasileiros em geral e das pessoas que vivem perto dos alunos, em suas comunidades e família.

Na parte D, exercício 1, os alunos devem conversar sobre os esportes que gostam. A parte inicia fazendo a seguinte pergunta sobre stress:

Depois de alguns exercícios de gramática, quase no final da unidade, são apresentadas as seguintes propostas:

3 Situazione

Sei *A*: ultimamente sei ingrassato/a di qualche chilo. Un amico/un'amica (*B*) cerca di convincerti ad andare in palestra, o almeno a fare un po' di dieta, anche per motivi di salute. Ma tu, poiché sei un po' pigro/a, inventi sempre delle scuse.

4 Scriviamo

Negli ultimi 50 anni lo sport è diventato un importantissimo fenomeno sociale: sempre più spettatori e telespettatori, sempre più denaro investito. Però non mancano i problemi. Quali sono, secondo te? Nonostante questo, cosa ci offre lo sport? (120-160 parole)

Test finale

A atividade número três é pessoal, mas ajuda o aluno a pensar sobre sua situação referente ao cuidado com a saúde. No número 4, novamente deve-se comentar sobre a situação social do esporte, investimento econômico e os problemas do esporte. São perguntas que realmente auxiliam o aluno a pensar de forma crítica sobre a condição do esporte na atualidade. Muitos da classe devem conhecer, pelo menos um pouco, sobre o mundo do futebol e a quantidade de investimento que é feita nos jogadores, em estádios e tudo que envolve o esporte. Este é um momento importante para que, com o grupo, o aluno consiga desenvolver sua criticidade sobre o assunto.

Textos diversos sobre o futebol e outros esportes podem ser levados para sala, para que a turma discuta sobre os esportes no Brasil e na região de Cascavel. Essas discussões podem ser motivadas, fazendo uma comparação com os esportes na Itália, com informações trazidas no último texto da unidade 5:

Nota-se que, ao lado do texto, existe um gráfico que compara a porcentagem de pessoas que praticam atividade física em alguns países da Europa. O mesmo pode ser feito incluindo o Brasil. É possível comentar os diferentes esportes que são praticados em outros países e não aqui. Outra discussão interessante seria sobre os esportes mais praticados, na Itália e no Brasil, visto que o próprio livro apresenta uma tabela com dados italianos:

Le prime 25 attività sportive praticate in Italia	
Calcio/calciotto	4.363.000
Nuoto	3.480.000
Ginnastica	2.204.000
Fitness/palestra	1.405.000
Sci/snowboard	2.060.000
Ciclismo	1.321.000
Tennis	1.298.000
Atletica leggera	995.000
Pallavolo	988.000
Pallacanestro	606.000
Bodybuilding	555.000
Danza	333.000
Pesca	323.000
Karate	244.000

É possível ver que na Itália o futebol aparece em primeiro lugar como atividade mais praticada. Os alunos podem fazer pesquisas para descobrir se aqui no Brasil também é o esporte mais praticado. É possível que tragam nomes de outros esportes que também são praticados no país e na região em que vivem. Outra discussão interessante é a importância do futebol e por que ele se tornou tão famoso ao longo dos anos. Após este texto e a autoavaliação encerra-se a unidade 5.

A unidade 6 foi a última a ser analisada deste material. O seu título é “*Andiamo all’opera?*”. A unidade segue a mesma estrutura das outras: a introdução, diálogos, gramática, entre outros. Os exercícios que envolvem memória e identidade são os seguintes (na parte B):

7 La canzone *Caruso* narra una storia tragica e parla d'amore, così come molte opere liriche hanno come soggetto la gelosia, l'amore infelice ecc. Commentate questa foto e poi rispondete alle domande.

1. Secondo voi, quanto è importante l'amore nella vita?
2. Che differenza c'è tra l'innamorarsi di una persona e amarla?
3. C'è chi dice che amore e gelosia vanno di pari passo: siete d'accordo? Chi di voi è particolarmente geloso e come lo manifesta?

As perguntas 1, 2 e 3 questionam o aluno sobre sua vida pessoal, falando sobre o amor, ciúmes, paixão. Esses são temas com os quais qualquer pessoa se identifica, pois em algum momento da vida já sentiu algum deles. Anteriormente, a unidade apresentou a música Caruso e agora traz para o contexto do aluno e o que ele sente, promovendo a manifestação e reflexão sobre sua identidade e trabalhando a memória, lembranças que ele possui de eventos do passado.

Na Parte D, a pergunta que trabalha com a identidade e a memória refere-se à mulher. A questão é sobre a ideia de mulher no texto, porém, ela abre possibilidades para discutir sobre o papel da mulher na sociedade, no passado e na atualidade. O

docente pode trazer para a sala de aula diferentes materiais, além dos apresentados na unidade para discutir sobre o tema.

Assim, encerra-se a análise das unidades selecionadas do livro *Nuovo Progetto*.

Após esta análise dos livros, no próximo tópico serão apresentadas atividades didáticas que podem ser utilizadas como complemento para um professor que utilize um livro em suas aulas. As atividades são voltadas para tópicos que são pertinentes para os alunos da região de Cascavel no Paraná, os exercícios contém a parte estrutural explícita, pois entende-se que o livro as trará. O objetivo é apresentar atividades práticas que envolvam a memória e identidade do aluno dentro do pós-método.

4.3 Propostas de atividades didáticas

As atividades a seguir são para alunos de nível B1. O tema é memória e identidade, a fundamentação teórica mais utilizada foi o pós-método. As atividades podem ser trabalhadas durante um ano letivo, juntamente com um livro didático. Elas são divididas em parte A e parte B e o título geral do material é:

Conosciamoci!

Parte A – Il mondo dell'immigrazione

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

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

Scrivi le tue idee sotto:

- 2) Prepara una ricerca con alcune persone che hanno avuto l'esperienza o conoscono la storia di qualcuno che è immigrato in Brasile. Fai un riassunto su quello che hai sentito nella ricerca e scrivilo nel riquadro sottostante. Se possibile allega un'immagine. Nella prossima lezione racconta ai tuoi colleghi la tua storia.

- 3) Ti piacciono le telenovele? Ne hai già visto alcune? Quale? Parla con un gruppo rispondendo queste tre domande. Poi, crea più tre domande sulle telenovele e chiedi al gruppo. Dopo, condividi le tue scoperte con la classe.

Le mie risposte:

Le mie domande:

- 4) Hai visto questa telenovela? Leggi il testo sotto tratto dal sito “ladychannel.popcornTV.it”. Lavora in un piccolo gruppo per rispondere le domande.

Questo sito contribuisce all'audience di **DireDonna**

POPCORNTV Cinema LadyChannel Animemanga News VideoStrillo Più visti Esclusive Inediti Q

LADYCHANNEL NEWS LADY CHANNEL

NEWS LADY CHANNEL

Avenida Brasil è la Telenovela trasmessa in più Paesi al Mondo

Nuovo record per la telenovela Avenida Brasil che è stata trasmessa in ben 125 paesi e tradotta in 19 lingue.

I PIÙ LETTI

PUBBLICITÀ

Avenida Brasil è la Telenovela trasmessa in più Paesi al Mondo. Prodotta dai registi Gustavo Fernandez e Paulo Silvestrini, la telenovela "Avenida Brasil", è stata doppiata in 19 lingue ed ha avuto un successo enorme in tutto il mondo. La telenovela di successo "Avenida Brasil", scritta da João Emanuel Carneiro e trasmessa dal gigante brasiliano Rede Globo, ha stabilito un record di marketing internazionale vendendo i propri diritti di trasmissione in ben 125 paesi.

La telenovela è stata doppiata in 19 lingue superando il record di " Da Cor do Pecado " che, a quanto è stato riferito dal portavoce della società, è stata trasmessa in un centinaio di paesi. La casa di produzione Rede Globo è rimasta sorpresa nel riuscire a vendere la serie in paesi come Colombia e Messico, che normalmente sono i primi produttori ed esportatori di telenovelas. A differenza della stragrande maggioranza delle telenovelas brasiliane la storia di " Avenida Brasil ", che è stata lanciata nel 2012 nel paese d'origine, è focalizzata sulla storia di personaggi di classe media bassa anziché su persone ricche.

La telenovela è stata girata a Rio de Janeiro, in particolare nella periferia carioca, in un quartiere creato dalla produzione, chiamato "Divino", che s'ispira a quartieri reali.

La telenovela è diventata così famosa in Cile che la rete Channel 13 ha deciso di cambiare la pianificazione della puntata finale, che di solito veniva programmata nel pomeriggio, trasmettendola in prima serata.

Adattato - <http://ladychannel.popcorn.tv.it/news/avenida-brasil-e-la-telenovela-trasmessa-in-piu-paesi-al-mondo/450>

- a) In quante lingue la telenovela "Avenida Brasil" è stata tradotta? In quanti paesi è stata trasmessa? _____
- b) Secondo il testo, perché la telenovela ha fatto tanto successo? Secondo te, quale è la causa del successo?

- c) Dove è stata registrata la telenovela? _____
- d) Perché la maggior parte delle telenovele sono registrate a Rio de Janeiro o a São Paulo? _____

e) Perché le telenovelle hanno tanto successo in Brasile? Perché le telenovelle brasiliane fanno successo all'estero?

f) Cosa ne pensi di questo tipo di divertimento?

5) Fai una ricerca con il google.it sulle telenovelle e scrivi quello che è interessante per te.

Esempio:

6) Hai visto o sentito parlare su queste telenovele? Segnala se “sì” o “no”. Dopo, rispondi la domanda.

- a) A próxima vítima – () Sì () No
- b) O rei do Gado – () Sì () No
- c) Terra Nostra – () Sì () No
- d) Esperança – () Sì () No
- e) Passione – () Sì () No

➤ Che cosa tutte le telenovele presentano in comune?

7) Guarda il video dal primo episodio della telenovela “Terra Nostra”, in italiano. In seguito, date al gruppo la vostra opinione e anche se avete visto la telenovela o no. Dopo la discussione, guarda il video in portoghese e completa la tabella. Guardalo quante volte pensi che ci sia bisogno.

Trova:

Espressioni in italiano	Espressioni italianizzate	Espressioni in portoghese

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

Emigrazione Italiana in Brasile

Emigrati italiani in Brasile; riferimento: <http://www.oriundi.net/site/oriundi.php?menu=categdet&id=20024>

Secondo una stima dell'IBGE (Istituto Brasiliano Geografico Statistico) fra il 1884 ed il 1939 sono entrati in Brasile oltre 4 milioni di persone.

Gli italiani rappresentavano il più importante gruppo di immigrati, superando persino i portoghesi. La prima ondata di emigranti, prevalentemente di origine veneta, si insediò nelle regioni del Sud, a Santa Catarina. Gli italiani che arrivarono successivamente, per lo più contadini, per lavorare come braccianti seguirono lo sviluppo delle piantagioni di caffè insediandosi nella regione di Sao Paulo.

() Quelli di loro più intraprendenti abbandonarono le campagne ed il sogno di diventare piccoli proprietari terrieri e si avventurano nel settore dei servizi, nel commercio, al dettaglio e all'ingrosso, contribuendo notevolmente al rapido sviluppo delle città brasiliane.

() Nel 1871 una legge, detta del Ventre Libero, sancì l'inizio della fine della schiavitù. Da quel momento i figli di donne schiave sarebbero stati liberi; nel 1888 la schiavitù fu abolita. La manodopera degli emigranti Italiani sostituì in buona parte quella prestata fin allora dalle persone usate come schiavi: in quanto bianco e cattolico l'immigrato italiano era trattato diversamente dagli schiavi di colore, ma la qualità della vita effettiva era di poco superiore, e poi le condizioni di lavoro difficili, la mentalità schiavista di molti proprietari terrieri portarono il governo italiano a proibire l'emigrazione in Brasile con il Decreto Prinetti del 1902.

() Bràs, Bexiga, Barra Funda, Bon Retiro, sono alcuni dei quartieri completamente italiani, luoghi dove gli emigrati rinsaldavano le relazioni fra paesani, conservavano la loro cultura, come testimoniano le numerose feste dei Santi Protettori dei loro paesi d'origine.

() Gli italiani che arrivarono a Sao Paulo all'inizio del XX secolo provenivano nella maggior parte dal Meridione d'Italia, San Giovanni in Fiore, Cosenza, Potenza, Salerno, e erano quasi tutti di estrazione contadina. Importante, per i nuovi arrivati, fu l'appoggio fornito dalla rete di relazioni con i connazionali. Nella rapida crescita di città come Sao Paulo gli Italiani e i Calabresi furono i protagonisti

() Gli Italiani che arrivarono in Brasile a quei tempi, a differenza dei Tedeschi, o dei Portoghesi, non rappresentavano ancora una cultura e una coscienza nazionale, non avevano in comune fra i vari gruppi di provenienza nemmeno la lingua.

() la Lingua Italiana si diffuse successivamente grazie a due motivi. Da una parte motivi di unione: favorire le relazioni e i matrimoni tra italiani del Nord e italiani del Sud. Dall'altra motivi di separazione: per chi migliorava le sue condizioni economiche e sociali, per la classe media, l'uso del dialetto era una caratteristica delle classi sociali inferiori dalle quali dovevano distinguersi. In questo modo, più o meno velocemente, alcuni dei costumi delle culture di origine vennero abbandonati...

Francesco Saverio ALESSIO

- 9) Paragona il video del esercizio 7 con il testo precedente e con la nota di Trento (1998) nella pagina seguente. Parla con un gruppo di due o tre sulle caratteristiche dell'immigrazione. Dopo, completa le frasi sotto con aggettivi.

a) Il video della telenovela "Terra Nostra" presenta l'immigrazione come _____. La nave in cui sono i personaggi è _____. I loro vestiti sono _____. Nella telenovela, l'amore sorpassa tutto ed è il _____.

b) Al contrario della telenovela, i testi di Trento e Alessio spiegano che l'immigrazione è stata _____. Nella nave le persone erano in condizione _____ e la possibilità di morire in mare era _____. Quando gli immigrati sono arrivati in Brasile la situazione non è migliorata. Gli immigrati sono stati trattati come schiavi e la loro situazione era _____.

- 10) Fai una ricerca e costruisci una linea del tempo con le date più pertinenti sull'immigrazione italiana in Brasile. Non dimenticare di inserire dati sull'immigrazione della tua regione. Nella prossima lezione, con il tuo insegnante e la classe fai la tua linea del tempo.

"Os navios eram carcaças já muitas vezes dedicadas ao transporte de carvão, cargas de carne humana, amontoada e desprotegida, cuja passagem através do oceano era assinalada por uma esteira de cadáveres ceifados pela morte nas fileiras dos emigrantes mais fracos e dentes, das mulheres e das crianças, extenuadas, mal de saúde devido a alimentos malsãos ou insuficientes, pela falta de cuidados sanitários e, é triste dizer, pela falta de ar respirável na plenitude de um horizonte livre". (Trento, 1998, p. 45, apud Erler)

Interessante!

Globo Repórter - A Imigração Italiana —> Disponível in:
<https://www.youtube.com/watch?v=EisqPz1vmBs>

Parte B – L’imigrazione e la lingua

- 11) Perché gli italiani sono venuti in Brasile? Parla con gruppi di due o tre persone e condividete le vostre opinioni con la classe. In seguito, leggi il testo e rispondi le domande.

...In América

Terre in Brasile per gli italiani.

Navi in partenza tutte le settimane dal Porto di Genova.

Venite a costruire i vostri sogni con la famiglia.
Un paese di opportunità. Clima tropical, vito in abbondanza. Ricchezze minerali. In Brasile potete avere il vostro castello. Il governo dà terre ed utensili a tutti.

Site:

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

- a) Cosa succedeva in Europa quando gli italiani sono venuti in Brasile?

- b) In quale periodo è stata fatta questa propaganda? Qual’era l’obiettivo dell’annuncio?

- c) Era vero quello che diceva questa propaganda? Spiega la tua risposta.

- d) Oggi, ci sono propagande ingannose? Sei stato preso in giro per una propaganda? Raccontaci la tua esperienza.

- e) C’è qualche parola diversa dall’italiano che abbiamo imparato?

- f) Le lingue cambiano! Conosci qualche cambiamento del portoghese? Parla con il gruppo.

✓ Fai una ricerca sull'immigrazione italiana a Cascavel. Prepara una piccola presentazione (2 a 3 minuti) con immagini e presenta alla classe nella prossima lezione.

- 12) Leggi di nuovo il primo paragrafo del testo di Alessio (esercizio 8) e il quadro sotto con dati di Lepschy e Lepschy. In seguito, parla con il gruppo formato sulla situazione della lingua italiana nel periodo dell'immigrazione in Brasile.

“Gli Italiani che arrivarono in Brasile a quei tempi, a differenza dei Tedeschi, o dei Portoghesi, non rappresentavano ancora una cultura e una coscienza nazionale, non avevano in comune fra i vari gruppi di provenienza nemmeno la lingua”.

Lepschy e Lepschy (1993)

1861 - 2,5% usava l'italiano

1951 - 18,5% parlava soltanto la lingua nazionale

Dopo aver letto queste informazioni rispondi: se avessi zii, zie, nonni che sono immigrati in Brasile che lingua parlerebbero?

- 13) Leggi i testi, discutili con la classe e dopo rispondi all'esercizio:

Prima di leggere, parla con il tuo insegnante e con i tuoi colleghi.

- 1) Che lingua è il talian? Conosci qualcuno che parli questa lingua?
- 2) Hai già sentito parole in Talian? Quali?
- 3) Cos'è il Patrimonio Culturale? E Patrimonio Culturale Imateriale?
- 4) Secondo te, perché il Talian è diventato Patrimonio Culturale Imateriale?

Testo 1

RIO DE JANEIRO - Il Talian, una variante del dialetto veneto, da ora fa parte del Patrimonio culturale del Brasile.

Il riconoscimento - che ha riguardato anche le lingue Assurini do Trocorà e Guarani Mbyaé - è avvenuto oggi con la consegna di un apposito certificato

durante il Seminario ibero-americano della diversità linguistica svoltosi a Foz do Iguaçu, nello **Stato meridionale del Parana**.

Nel Paese sudamericano, il **Talian** (chiamato anche 'veneto brasileiro') è parlato da circa **500 mila persone** come prima lingua, soprattutto nelle regioni vinicole del **Rio Grande do Sul**.

L'idioma è tuttavia frequente anche nelle regioni di Santa Catarina, Paraná ed Espírito Santo. La lingua venne introdotta da immigranti italiani, provenienti in particolare dal Veneto, che iniziarono a insediarsi nel Brasile meridionale a partire dagli anni **1870**.

Giovedì 20 Novembre 2014, 18:27

Testo 2

Gli italiani che sono arrivati in Brasile alla fine del diciannovesimo e inizio del ventesimo secolo, e che si sono diretti al Sud del Brasile, erano provenienti dal Veneto e dalla Lombardia nella sua maggioranza. Quando arrivavano in Brasile, erano portati alle *fazendas* o aree ancora non abitate né coltivate. In queste aree si stabilirono gli immigranti, in gruppi aleatori. Il 60% di loro portava con sé la lingua e la cultura del Veneto. I vari dialetti si mescolavano oltre che tra di loro, anche al portoghese e allo spagnolo, risultando in una nuova lingua, ormai chiamata **Talian**.

Il **dialetto veneto** è il principale componente del **Talian**, lingua molto parlata in diverse città del Sud del Brasile, negli stati di Santa Catarina (Joaçaba, Caçador, Chapecó, Concórdia), Paraná (Cascavel, Pato Branco, Francisco Beltrão, Medianeira,

Toledo) e Rio Grande do Sul (Caxias do Sul, Farroupilha, Garibaldi, Bento Gonçalves, Flores da Cunha, Veranópolis, Erechim, Carlos Barbosa).

Il **Talian** non è considerato un dialetto italiano, ma una variante brasiliana della lingua italiana, senza status di lingua ufficiale.

Non si sa con esattezza il numero di parlanti del **Talian**, però si suppone siano 500 mila circa il numero di persone che usano questa lingua. La maggioranza di loro parlano anche il portoghese.

Il governo brasiliano attualmente si impegna nel valorizzare la lingua italiana, principalmente nelle regioni abitate da italiani nel Sud del Brasile. Lì la lingua italiana è stata inclusa nel curriculum scolastico. Nei piccoli paesi della Serra Gaucha - regione dello Stato di Santa Catarina - le radio locali trasmettono alcune ore della loro programmazione in **Talian**.

Rispondi l'esercizio segnalando V per le frasi vere e F per le false.

- a) () In pochi luoghi del Brasile poche persone parlano il Talian.
- b) () Circa 200 mila persone parlano il Talian.
- c) () La lingua veneta si è mescolata con altri dialetti italiani, più il portoghese e lo spagnolo, risultando il Talian.
- d) () Il Talian è stato riconosciuto come patrimonio immateriale in 2014.
- e) () Alcune radio trasmettono programmazione in Talian.
- f) () Il Talian è un dialetto italiano.
- g) () Secondo il testo 2 il governo brasiliano non valorizza la cultura italiana.

Interessante:

Dialetto di immigrati italiani diventa patrimônio brasileiro.

In: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/11/dialetto-de-imigrantes-italianos-se-torna-patrimonio-brasileiro.html>

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

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

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

	Italiano	Talian
1		
2		
3		
4		
5		

15) Parla con i tuoi compagni sulle domande, dopo riporta le risposte alla classe:

- Già conoscevi il Talian? Tu o qualche persona della tua famiglia parla questa lingua?
- Cosa ne pensi di questa lingua, dopo aver letto queste informazioni?
- Il Talian è una lingua che ha il suo posto nella storia e merita essere rispettata. Ci sono varietà linguistiche nella tua lingua materna? Da' alcuni esempi ai tuoi compagni.
- Come vedi le varietà linguistiche della tua lingua? Cosa si può fare per rispettare le persone e le loro lingue quando sono differenti della tua?

16) Osserva le immagini sotto. Scrivi **B** per le immagine del Brasile e **I** per le immagini dell'Italia.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

17) Ci sono influenze italiane nella regione di Cascavel? Quali? Prepara una relazione di esse.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

18) In piccoli gruppi fai un sunto di quello che hai capito dell'immigrazione a Cascavel.

A large rectangular box with a dashed border, intended for writing a summary.

Suggerione – leggere o sentire: **Talian a Cascavel**

Radio Colméia

Rivista

AM: Italia de mio Cuori, realizado por Zanatta, Nichetti e Savoldi.

19) Progetti per l'anno!

A) Il nostro giornale!

In piccoli gruppi (3, 4 persone) scrivi un piccolo articolo per um giornale. Ogni gruppo della vostra classe avrà un argomento diverso. L'obbiettivo è alla fine dell'anno avere um giornale (impresso oppure on line) della vostra classe. Per fare questo poi seguire i passi sotto (potete fare uno o due al mese):

- 1) Ricercare come sono i giornali della regione di Cascavel. (Giornali impressi e aache sull'internet, per esempio la CGN - <http://cgn.uol.com.br/>).
- 2) Leggere il modello allegato. Questo modello è um giornale fatto da un professore di italiano della regione di Cascavel. Lui invia via email questo giornale . (Anexo 1)
- 3) Portare la ricerca alla classe e discutere come sarebbe il vostro giornale.
- 4) Ricercare quali argomenti sarebbero importanti per il giornale. Presentare le opzioni alla classe.
- 5) Decidere qualle argomento per l'articolo ogni grupo avrà.
- 6) Scrivere l'articolo.
- 7) Consegnare al professore il testo per gli appuntamenti.
- 8) Fare le correzioni.

- 9) Organizzare il giornale con tutti gli articoli.
- 10) Presentare il giornale alla classe.

B) La nostra Telenovela!

Con tutta la classe, o in piccoli gruppi crea una storia sull'immigrazione a Cascavel. In seguito, registrare un video con la storia e presentala alla classe. La telenovela deve contenere un piccolo video di 5 a 10 minuti. Seguire i passi sotto (uno o due al mese):

- 1) Ricercare come è la produzione di un film o telenovela. Presentare le informazioni alla classe.
- 2) Scrivere la storia, una narrativa della immigrazione a Cascavel.
- 3) Creare personaggi e trasformare la narrativa in una sceneggiatura.
- 4) Consegnare il testo al professore per gli appuntamenti.
- 5) Fare le rettificazione.
- 6) Distribuire i personaggi tra gli studenti.
- 7) Fare le prove.
- 8) Registrare la telenovela.
- 9) Presentare.

E assim encerra-se a apresentação das atividades. É importante salientar que as atividades propostas aqui são apenas sugestivas, não são o plano exato que o docente precisa seguir, sem poder sair do script. Se o docente sentir a necessidade de trabalhar com outros tópicos, elaborar outras atividades, propor outras discussões, isto deve ser feito de acordo com a necessidade dos alunos. As atividades aqui apresentadas são um ponto de partida, para sugerir ideias de como trabalhar com a memória e identidade dos alunos da Cidade de Cascavel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo propor atividades didáticas para o ensino de Língua italiana como Língua Estrangeira. Para isto foram tecidos conceitos e fundamentações teóricas. Primeiro, foi feito um estudo da história da cidade de Cascavel, onde reside o público alvo das atividades. Não é possível planejar aulas montar atividades sem considerar o contexto em que o aluno está inserido. Kumaravadivelu (2003) explica que sem considerar o contexto em que o aluno está inserido, quando surge algo fora do planejado, o que ocorre com frequência, pois as pessoas são diferentes e duas turmas nunca são iguais, o docente não consegue reorganizar-se, resolver o problema que surgiu durante a aula e seguir com o conteúdo.

Para que a análise do material didático e as atividades propostas estivessem contextualizadas, foi feito um estudo sobre a região oeste do Paraná, especificamente sobre a cidade de Cascavel.

Faz parte da história da cidade de Cascavel os descendentes de imigrantes italianos que vieram fazer parte da sua construção. Este é o contexto em que a cidade do oeste do Paraná está inserida e não é possível deixar de fora do planejamento de ensino tópicos que abordem essa história. Esta é a realidade do aluno e muitos decidem estudar o italiano, querem entrar em contato com um pouco da história de seus antepassados e outros decidem estudar pelo interesse na cultura italiana. Assim, as atividades que foram propostas aqui objetivam auxiliar o aluno a entrar mais em contato com a sua história, com sua memória e pensar sobre a sua identidade.

Orlandi (1998) explica claramente que não existe a possibilidade de aprender uma identidade, o aluno já vem para a sala de aula com sua memória, com sua identidade, influenciado pelo contexto e ideologia que vive. No entanto, a função da educação é, por meio de diferentes processos de ensino e aprendizagem proporcionar momentos para que o aluno pense sobre a sua identidade, entenda de forma crítica as ideologias que perpassam sua formação de indivíduo. Por isto, o segundo capítulo desta dissertação abordou questões teóricas sobre a memória e identidade, visto é importante para os alunos que decidem estudar italiano na Cidade de Cascavel.

A dissertação é sobre ensino de LE, a língua selecionada foi o italiano. Como fundamentação teórica selecionou-se principalmente Kumaravadivelu por entender que

a sua teoria do pós-método supre as necessidades educacionais para o aluno e do docente do presente momento. Após estudar suas teorias, e todas mencionadas, foi feita análise de dois materiais didáticos: *Magari!* e *Nuovo Progetto 2*. O objetivo ao analisar os livros foi perceber como a questão da memória e identidade vem sendo trabalhada, para então propor um material complementar.

Kumavadivelu (2003) explica que não há nenhum problema em utilizar um livro, porém faz-se necessário que o professor avalie sua ideologia e saiba como trabalha-la com sua classe. É importante e necessário também propor atividade que estejam relacionadas ao contexto específico do aluno, já que não é papel do livro didático fazê-lo. Pensando nesta realidade foi feita a análise dos livros citados e após algumas atividades que os complementaríamos.

Após análise dos materiais é possível afirmar que o livro *Magari!* apresenta poucas perguntas de interpretação sobre os textos de cada unidade, também não traz muitas questões para que o aluno fale sobre sua vida e contexto em que vive. No entanto, os textos apresentados e os tópicos de cada unidade são atuais e contêm assuntos que o aluno tem contato em seu cotidiano. Para aproximar os conteúdos ainda mais da vida de cada indivíduo participante da aula o docente pode explorar os textos, fazer perguntas de interpretação ou pedir a opinião da classe e trazer atividades extras.

O livro é extenso, as unidades contêm muitas informações e são pouquíssimas as atividades que no seu enunciado deixam claro que está sendo trabalhada a memória e identidade do aluno.

O material intitulado *Nuovo Progetto 2* apresenta várias perguntas de interpretação dos textos de cada unidade e questões pessoais para que cada aluno comente sobre suas experiências com o assunto. As unidades trazem vários diálogos, diferente do *Magari!* que apresenta mais textos informativos.

O livro *Nuovo Progetto 2* questiona os discentes sobre sua memória e identidade e traz isto em suas atividades em todas as unidades. Mesmo que algumas atividades sejam apenas no final da unidade, em cada uma é abordada a identidade ou memória, com mais recorrência para a primeira. Neste material foi mais fácil de encontrar exercícios que trabalhe com memória e identidade e foi mais tranquilo e rápido para analisar, pois os tópicos aparecem logo no enunciado e os exercícios são menores.

Nos dois materiais poucas atividades são destinadas a trabalhar com assuntos sobre a imigração, o *Magari!* traz uma unidade muito interessante logo no começo do

livro, porém no *Nuovo Progetto 2* o tópico está no final do livro e a unidade não foi analisada neste trabalho. No primeiro, a unidade se dedica a falar da imigração, porém, está direcionada para a América do Norte. Como a América do Sul foi grande destino de muitos italianos, inclusive onde os alunos vivem, é essencial que o docente traga informações e discuta isto com a classe, pois faz parte da vida deles.

Os dois manuais de ensino são bons e o professor deve avaliar o contexto dos alunos para saber qual é mais adequado para a situação em que se encontra. Porém, ao trabalhar tanto com o *Magari!* quanto com o *Nuovo Progetto 2* é imprescindível que sejam levadas para sala de aula discussões e atividades diferenciadas que completem o conteúdo e contextualize com vida de cada pessoa da classe.

Por último, foram feitas as atividades para o ensino da Língua Italiana como Língua Estrangeira. Com o tema selecionado, memória e identidade, iniciou-se o processo de elaboração das atividades didáticas. Primeiro, foram selecionado textos, vídeos, imagens sobre memória e identidade incluindo imigração italiana para o Brasil, língua falada pelos italianos e imigrantes italianos, entre outros. A pesquisa foi feita na internet e em livros. Os materiais encontrados foram colocados em um documento do Microsoft Word.

Após coletar todo material, com base em cada um deles foram elaboradas atividades, com perguntas e respostas, interpretação de texto, verdadeiro ou falso, discussões em grupo, projetos para fazer durante o ano. Estas foram as microestratégias, termo de Kumavadivelu (2003), para ensinar os alunos, torná-los participantes e protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Quando o assunto é contextualizado e junto com o professor o estudante questiona o que lhe está sendo ensinado, ele passa a perceber o mundo de maneira diferente e assim, explica Kumavadivelu (2008), se torna autor de seu próprio mundo e entende que a sua identidade que está ligada a sua posição no mundo. (PENNA, 1988)

Este trabalho pode auxiliar docentes e pesquisadores de Língua Italiana como Língua Estrangeira da região de Cascavel. O referencial teórico associado às atividades práticas contém sugestões e um ponto de partida para trabalhar de maneira a atender as necessidades do aluno da região. Esta pesquisa poderá ter continuidade para aprofundar o tema escolhido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **A abordagem orientadora da ação do professor**. In *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997

AMADEU-SABINO, Marilei. **O dizer e o fazer de um professor de Língua Estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas: Reflexões Sobre a Origem e a Difusão do Nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTHONY, Edward M. **Approach, Method, and Technique**. In: *English Learning*. An Arbor: University of Michigan Press, 1963.

APARELHO PSÍQUICO DE FREUD (IMAGEM): Disponível em: http://www.notapositiva.com/pt/trbestbs/psicologia/imagens/12_freud_psicanalise_02_d.jpg. Acesso: Julho, 2016.

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

_____. 1925-Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros-Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BROWN, H. Douglas. **English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment**. In: *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CASTANHO, Sérgio. **Memória, Presente e futuro**. In: História, memória e educação. José Claudinei Lombardi, Ana Palmira B. S. Casimiro e Livia Diana Rocha Magalhães. (org). Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.

CAMBRIDGE, Universidade. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)**. Disponível em: <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/cefr/>. Acesso, julho, 2015.

CEDEFOP, União Europeia e Conselho da Europa. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Grelha de autoavaliação**. 2004 – 2013. Disponível em: <http://europass.cedefop.europa.eu>. Acesso: Julho, 2016.

CHNAIDERMAN, Miriam. **Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): uma abordagem psicanalítica**. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

COSTA, Cristina. **Sociologia: questões da atualidade**. São Paulo. 1ed. 2010. Moderna.

FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

DE MAURO, Tullio. **Storia linguística dell’italia unita**. 7ed. Roma: Laterza, 2002.

CRUZ, Daniel Nery da. **A discussão filosófica da modernidade e da pós-modernidade**. In: Revista Eletrônica Print by <http://www.ufsj.edu.br/revistalable>. Metavoia, São João del-rei/MG, n.13, 2011.

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

FERRARINI, Pâmela Pitágoras Freitas Lima e MAGALHÃES, Livia Diana Rocha Magalhães. **O conceito de memória na obra Freudiana: Breves explicações**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 5, n. 1, p. 109-118, jun. 2014.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. **Principles of Instructed Language Learning**. Volume 7. The Asian EFL Journal: Road Town, Tortola, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba. Editora Positivo, 2004.

FONTES, S.M. **Um lugar para a cultura**. In: CUNHA, M. S.; SANTOS, P. (Orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

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

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

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 1998.

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

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso**. In: BONI, V.; KARWOSKI, A. C. (Orgs.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JUNIOR, Clésio Barbosa Lemos. **Patrimônio Cultural: Conceitos, proteção e direito pela educação patrimonial**. Artigo apresentado na IX Semana Nacional de Museus/III Semana Nacional de Museus na UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas, 2011.

KESSEL, Z. **História Falada: Memória, Rede e Mudança Social**. In: PEREIRA J.V.; WORCMAN, K. *História Falada: Memória, Rede e Mudança Social*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypotheses: Issues and Implications**. New York, Longman, 1985.

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

_____. **Beyond Methods: microstrategies for language teaching**. Yale University, Yale Language Series, 2003.

LADRI DI CUORI. **Grupo folclórico Italiano, Cascavel, Paraná, Brasil**. Disponível em: <http://www.ladridicuori.com.br/> Acesso: Janeiro, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Barueri, SP: Manole, 2005.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LEPSCHY, Laura e LEPSCHY, Giulio. **La Lingua Italiana: Storia, varietà dell'uso, grammatica**. Nuova Edizione. Bompiani. Milano, 1993.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MARIN, T; MAGNELLI, S. **Nuovo Progetto Italiano**. 4ed. Roma: Edilingua, 2009.

MENDES, E. **A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”**. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

MEY, Jacob L. **Etnia, identidade e língua**. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MIAZZO, Giorgia. **Afinal, o que é o “Talian”?** In: Revista ItalianoUERJ. V2, n.1, 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj/index.php/revistaitalianouerj/article/view/2121/1571>. Acesso: Julho, 2016.

MISSA ITALIANA. **Missa Italiana**. Disponível em: <http://missaitaliana.webnode.com/>. Acesso: Janeiro, 2015.

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

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MYERS, David G. **Psicologia**. 10 ed. Valinhos Anhanguera Educacional: Rio de Janeiro, 2012.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

O PARANÁ. **Programa valoriza a cultura italiana.** Disponível em: <http://www.oparana.com.br/variedades/2012/04/programa-valoriza-a-cultura-italiana/1178468/> Acesso: Janeiro, 2015.

ORLANDI, E. P. **Identidade linguística escolar.** In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ORNSTEIN, Robert. **A Evolução da consciência: de Darwin a Freud a origem e os fundamentos da mente.** Best Seller, São Paulo, 1991.

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

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

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

_____. **Memória e Identidade Social.** In: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 200-212.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL. **Histórico das praças.** Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semdec/sub_pagina.php?id=256. Acesso: Janeiro, 2015.

_____. **História.** Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php> Acesso: Janeiro, 2015.

_____. **Praça do Migrante volta a ser ponto turístico de Cascavel.** Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=3624>. Acesso: Janeiro, 2015.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

REVUZ, Christine. **O lugar do outro**. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SANTIAGO, Emerson. **Gaúcho**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/cultura/gaucha/>. Acesso: Julho, 2016.

PENNA, Maura. **Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento**. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

PETERSON, Ana Antônia de Assis-Peterson; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal**. Calidoscópio. N.1, p.5-14, jan/abr 2007.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. From *On the Horizon* (MCB). Vol. 9 No. 5. University Press, October 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso: Julho, 2016.

PRIBERAM, Dicionário. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso: Julho, 2016.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOULBRASILEIRO. **Povos do Brasil: alemães e italianos**. Disponível em: <http://soulbrasileiro.com.br/main/brasil/povos-do-brasil/alemaes-e-italianos/alemaes-e-italianos/> Acesso: Janeiro, 2015.

SPERANÇA, Alceu A. **Cascavel: a história**. Curitiba: Lagarto, 1992.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do Atlântico – Um século de Imigração Italiana no Brasil**. Tradução: Máriarosária Fabris. São Paulo: Nobel, 1988.

UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Quatro décadas de história: Fecivel – Unioeste**. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/cnu/node/489>. Acesso: Janeiro, 2015.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas**. Texto de conferência no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos ANAIS do referido congresso. UNESP – São José do Rio Preto, 2009.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 9ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

WEHLING, M. J. **As estratégias da memória social**. Brasília, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 2003.

Sites utilizados na elaboração das atividades do capítulo 4

<http://talian.net.br/lengoa-talian>

<http://www.talianbrasil.com.br/>

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=762468>

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=557371>

<http://www.saopauloantiga.com.br/sobrado-rua-da-mooca-516/>

<http://rodadopovo.blogspot.com.br/2014/10/praca-italia-cascavel.html>

<http://especialistanaserra.blogspot.com.br/2011/11/conheca-os-mais-lindos-pontos.html>

<http://cruzandomundo.com.br/dicas/atividades/veneza-basilica-de-sao-marcos/>

<http://www.firenze-online.com/visitare/informazioni-firenze.php?id=2>

<http://www.immagini-divertenti.org/prima-di-chiedere-rispetto/>

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/>

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/gastronomia/noticia/2012/05/aprenda-a-receita-do-grostitoli-3767181.html>

<http://www.ctsp.org.br/culinaria03.php>

<http://barqueta.no.comunidades.net/historia>

<http://www.venetoagricoltura.org/>

<http://www.venetoagricoltura.org/upload/pubblicazioni/E455%20Atlante%20tradizional%20i/Galani%20e%20crostitoli.pdf>

[https://it.wikipedia.org/wiki/File:Immagine da aggiungere.png](https://it.wikipedia.org/wiki/File:Immagine_da_aggiungere.png)

<http://audienciadatvmix.com/2014/09/18/tunel-do-tempos-as-novelas-italianas/>

<http://ladychannel.popcorn.tv.it/news/avenida-brasil-e-la-telenovela-trasmessa-in-piu-paesi-al-mondo/450>

<http://www.telenovelasmania.it/intro.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=uK4lZ3nTY84>

https://www.youtube.com/watch?v=zUPOGvazzzs&list=PL66n_RNx5LwvSlxOI2rdCYgGg6BTHHWwA

<http://www.emigrati.it/Emigrazione/Emibrasil.asp>

https://www.google.com.br/search?q=time+time+empty&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj5u6eT4JrLAhVGC5AKHSdJCDgQ_AUIBigB#tbm=isch&q=timeline+empty&imgcr=r12RtLoW_9x6IM%3A

<https://www.youtube.com/watch?v=EisqPz1vmBs>

http://www.ilgazzettino.it/nordest/primopiano/talian_brasile_dialetto_veneto_patrimoni_o-706786.html <http://guide.supereva.it/portoghese/interventi/2008/11/talian-il-dialetto-veneto-brasiliano>

Anexos

L'ITALIANO CHE C'È IN NOI

UN PEZZO DEL BEL PAESE QUI IN BRASILE!

Giornalino Mensile del CELEM di Lingua Italiana del NRE di Toledo - Febbraio 2016 – Ano I – Nº 2

Il giornalino mensile **L'italiano che c'è in noi** è una realizzazione degli studenti e i professori di lingua italiana del *Centro de Linguas Estrangeiras Modernas – CELEM* del NRE di Toledo, Paraná. Creato con l'intento di divulgare tramite testi giornalistici le diverse attività organizzate nella scuola, città o regione che riguardano la lingua italiana o gli studenti di italiano e anche per perfezionare la loro scrittura.

CORSO DI LINGUA ITALIANA

Questo anno il Corso di Lingua e Cultura Italiana sarà offerto dal *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM* in due scuole della città di Toledo. Al *Colégio Estadual Dario Vellozo* e al *Colégio Estadual Porto Alegre*.

Il corso basico conta di due lezioni alla settimana di 1h40min, ed ha una durata di due anni.

Al *Colégio Estadual Dario Vellozo*, per il primo anno, le lezioni sono tutti i martedì e giovedì dalle 19:20 alle 21:00. Al *Colégio Estadual Porto Alegre*, per il primo anno, le lezioni sono tutti i lunedì e mercoledì dalle 17:30 alle 19:10.

Il corso è gratuito e destinato agli studenti della scuola, professori e alla comunità in generale. Per ulteriori informazioni rivolgersi alle segreterie delle scuole.

CORSO DI CUCINA ITALIANA

Un'altra novità per il 2016 è che sarà offerto dai professori di lingua italiana di Toledo un piccolo corso di cucina italiana.

Saranno quattro lezioni, una ogni bimestre, destinate a tutti i coloro che vogliono imparare un pò di più sull'argomento.

Il primo incontro sarà una lezione teorica che riguarda la storia della cucina italiana e di alcuni piatti famosi del Bel Paese.

Questa lezione avrà luogo al *Colégio Estadual Dario Vellozo* lunedì, 15 febbraio alle 19 ore.

Nelle altre tre lezioni verranno preparati tre piatti tipici di Italia e i giorni delle lezioni saranno stabiliti in seguito.

A chi può interessare questo corso, basta rivolgersi alla segretaria della scuola per avere ulteriori informazioni. È gratis!

DA PENSARE...

“Ieri è passato. Il domani non è ancora arrivato. Abbiamo solo l'oggi: Cominciamo?”
Madre Teresa di Calcutta.

Giornalino mensile **L'italiano che c'è in noi** – Professore Responsabile: Joel Soriano Muniz

IMPARANDO SULL'ITALIA AI TEMPI DELL'IMIGRAZIONE

Chi vuole conoscere meglio le circostanze riguardanti l'emigrazione italiana in Brasile deve leggere il romanzo *Il mulino del Po*, dello scrittore italiano Riccardo Bacchelli. La maggior parte degli emigranti italiani in Brasile era originaria del Veneto, la regione che costeggia il Po, il fiume sulle cui sponde è ambientato il romanzo.

È un'opportunità per conoscere le condizioni umane che hanno spinto milioni di persone ad abbandonare il suolo natio, la famiglia e gli amici, in cambio di un'incerta possibilità di ricominciare.

L'Italia ancora non esisteva come unità politica, e gli italiani vivevano momenti drammatici segnati da dominazione straniera, guerre, ribellioni e carestia.

Sono, in verità, tre romanzi che compongono una trilogia, dei quali due sono stati tradotti in portoghese (*O moinho do Po* e *A miséria viaja de barco*). È possibile trovare anche, su internet, i tre volumi in lingua italiana.

Fauto zamboni – Professore dell'UNIOESTE

LA BEFANA

Mentre qui in Brasile il 06 gennaio abbiamo la trazione della festa dei Re Magi, in Italia la commemorazione è diversa. Lì c'è l'Epifania: una festa cristiana celebrata dodici giorni dopo il Natale.

Meno conosciuta nel resto del mondo è tipica di alcune regioni italiane e poi diffusa in tutta la penisola italiana portando insieme una figura folkloristica legata alle festività natalizie: La Befana.

Secondo la tradizione, si tratta di una donna molto anziana che vola su una vecchia scopa, per fare visita ai bambini nella notte tra il 5 e il 6 gennaio (la notte dell'Epifania) e riempire le calze lasciate da essi, appositamente appese sul camino o vicino a una finestra.

Generalmente, i bambini che durante l'anno si sono comportati bene riceveranno dolci, caramelle, frutta secca o piccoli giocattoli. Al contrario, coloro che si sono comportati male troveranno le calze riempite con del carbone.

QUO VADO

Quo Vado? Oppure Checco Zalone volume 4, è il quarto film del protagonista, il comico pugliese Luca Medici, in arte Checco Zalone. Gli ultimi due suoi film: *Che bella giornata* e *Sole a catinelle* sono, sono stati i due film che hanno raggiunto i più alti incassi.

Pur di non rinunciare al suo posto fisso nell'ufficio provinciale caccia e pesca, Checco, è disposto a fare sacrifici e lasciare la casa dei genitori.

Così, in seguito ai tagli dell'amministrazione pubblica, accetta vari trasferimenti in giro per l'Italia, con la speranza per la dirigente Sironi del ministero, che alla fine si stanchi e abbandoni il suo posto fisso.

Ma Checco accetta anche un posto al Polo Nord in un centro scientifico italiano, dove conosce Valeria e se ne innamora... e la sua vita cambia!

I CARNEVALI PIÙ FAMOSI D'ITALIA

CARNEVALE DI VENEZIA

Il Carnevale di Venezia è tra i più famosi di tutto il mondo ed è un appuntamento internazionale la cui importanza si rinnova di anno in anno attraverso la partecipazione di migliaia di persone che invadono calli e campielli, in una dimensione fantastica che solo Venezia può offrire. Vivere il Carnevale di Venezia significa quindi partecipare alla "Festa" e ai suoi riti, come il celebre Volo dell'Angelo o la Festa del Gentil Foresto.

CARNEVALE DI VIAREGGIO

Il Carnevale di Viareggio è famoso per la sfilata dei carri, realizzati in cartapesta, accompagnati da gruppi in maschera che si muovono in corteo lungo il viale principale. I Viareggini iniziarono a festeggiare in questo modo il Carnevale verso la fine dell'800, con carrozze colme di fiori e di gente mascherata. Centomila persone hanno assistito alla prima sfilata dei carri allegorici a Viareggio: da allora tradizione vuole che i politici siano i personaggi presi più di mira!

CARNEVALE DI CENTO

Il Carnevale di Cento trova le sue origini nel XVII secolo; ha mantenuto un carattere locale fino agli anni '90, quando in seguito al **gemellaggio con Rio de Janeiro** - per stile di carri, belle ragazze e divertimenti - è diventato una manifestazione conosciuta a livello italiano ed europeo, capace di attirare molti visitatori. Famosissimi i testimonial di questo carnevale: dai personaggi del mondo della cultura alla politica, dallo spettacolo allo sport.

CARNEVALE DI FOIANO

Il Carnevale di Foiano della Chiana (Arezzo) è considerato il più antico carnevale d'Italia, con notizie risalenti al 1539; giunto con il 2015 alla 476esima edizione, rinnova la competizione dei quattro grandi carri allegorici appartenenti ai cantieri di Azzurri, Bombolo, Nottambuli e Rustici; il borgo di Foiano è infatti suddiviso in quattro "Cantieri" che durante l'anno lavorano ciascuno su un carro carnevalesco.

CARNEVALE DI IVREA

Lo Storico Carnevale di Ivrea (Torino) trae la sua origine dalla ribellione ad un tiranno malvagio da parte di una giovane, Violetta, seguita poi dall'intera cittadinanza. La rivolta rivive ogni anno a Carnevale nella Battaglia delle Arance, una lotta scatenata a suon di lanci di succose arance dai Carri da Getto.

IMPARANDO ONLINE

Oggi parleremo di un corso di italiano creato qui a Terra Nostra. Un insieme di materiali preparati specificamente per studenti e professori brasiliani.

DIRE, FARE, PARTIRE! È una produzione di professori e alunni dell'Universidade de São Paulo (USP). Non è necessario iscriversi, basta accedere al materiale di ogni lezione e seguire i video, fare gli esercizi online o in materiale cartaceo (in PDF).

Il primo modulo comprende 16 lezioni, divise in due parti: La prima parte è un video che affronta le difficoltà di uno studente brasiliano e la seconda parte è un'intervista che tratta di elementi linguistici e culturali.

Ci sono anche degli esercizi che si possono fare online (con audio e feedback automatico) o scaricarli e stamparli.

Il corso non offre un certificato, ma sicuramente si può imparare molto. Una cosa è certa: vi divertirete di certo.

Questo è il link per conoscere il corso: <http://cursosextensao.usp.br/course/view.php?id=131>

INCONTRO INTERNAZIONALE DI ITALIANISTI E INSEGNANTI D'ITALIANO IN BRASILE

L'EIIPIB Virtuale è un incontro di italianisti e professori di italiano del Brasile, avvenuto completamente a distanza e virtualmente. Ne fanno parte delle attività sincrone – soprattutto sui canali chat IRC e videoconferenza – ed asincrone – particolarmente sui forum di discussione.

Scambiare idee. Conoscere e far conoscere. Pensare e ripensare l'identità del professore di italiano in Brasile e del Brasile, nonché la sua condizione di lavoro, di formazione, ed il ruolo che gioca nella società: è questo il grande filo conduttore.

Tale incontro si basa sul fatto che le Nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione rappresentano un enorme contributo al superamento delle barriere della comunicazione fra le persone geograficamente distanti come Brasile e Italia.

Le date devono essere ancora divulgate, però potete già visitare il sito ufficiale e conoscere meglio questo incontro. (<http://www.eiipib.org/wordpress/>). Potete partecipare come ascoltatore, ma potete anche presentare qualche lavoro che riguarda il tema.

SCUOLA DI LINGUA E CULTURA DANTE ALIGHIERI

A tutti quanti vogliano imparare la lingua italiana e anche conoscere il Bel Paese, adesso possono farlo attraverso la Scuola di Lingua e Cultura Dante Alighieri (<http://www.scuoladantealighieri.org/>).

La scuola, con sede nel centro storico dell'antica città medievale e universitaria di Camerino, ha una lunga esperienza nell'insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri.

È l'unica scuola in Italia che offre da anni una conveniente e meravigliosa vacanza studio per imparare a parlare italiano e conoscere l'Italia.

Oltre a studiare potrai visitare le più belle città italiane come Roma, Firenze, Bologna, Pisa, Assisi, Venezia, Siena, ecc.

Saranno quattro settimane durante le quale vedrete il meglio d'Italia e della cultura italiana. Tutto questo a un prezzo inferiore se paragonato a un viaggio turistico della stessa durata.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=gFFkGbgVeXA>

Visitate ora il sito della Scuola e scoprite il prezzo speciale per i brasiliani.

Se vi serve più informazione il video ti aiuterà.

L'ALBUM PIÙ VOTATO E VENDUTO DEL 2015

Il sondaggio sul sito www.radioitalia.it ha incoronato il disco di debutto di Lorenzo Fragola "1995", che è stato il più votato dal pubblico di Radio Italia fra gli album usciti nel 2015.

Lorenzo, che in questo momento si trova in Inghilterra per girare il videoclip del singolo sanremese "Infinite volte", ha ottenuto il 47% delle preferenze precedendo sul podio di questa speciale classifica "Maximilian" di Max Gazzè con il 24% e "Le cose che non ho" di Marco Mengoni con il 18%.

Tutti i due si chiamano Lorenzo. Lorenzo Fragole e Lorenzo Costantino Cherubini (Jovanotti).

BARZELLETTA

Un povero taglialegna sta abbattendo un albero nella foresta, quando gli cade l'ascia nel fiume. Si mette a piangere disperato e gli appare Nettuno che gli chiede:

___ Perché piangi?

Il taglialegna gli spiega che la sua ascia è caduta nel fiume e che non potrà più lavorare e mantenere la sua famiglia. Allora Nettuno si tuffa nel fiume e riappare dopo un po' con un'ascia d'oro.

___ E' questa? - chiede.

___ No. - risponde il taglialegna.

Allora Nettuno si tuffa di nuovo nel fiume e riappare dopo un po' con un'ascia d'argento.

___ E' questa? - chiede.

___ No. - risponde ancora il taglialegna.

Infine Nettuno si rituffa e riemerge con un'ascia di ferro.

___ E' questa? - chiede.

___ Sì.

Nettuno lo ammira per la sua onestà e gli dona tutte e tre le asce.

L'uomo torna a casa tutto felice.

Giorni dopo, il taglialegna sta passeggiando nel bosco con la moglie. La donna all'improvviso cade nel fiume.

L'uomo si mette a piangere disperato e gli appare Nettuno che gli chiede:

___ Perché piangi?

Il taglialegna gli spiega che sua moglie è caduta nel fiume, allora Nettuno si tuffa nel fiume e riappare dopo un po' con Monica Bellucci.

___ E' questa tua moglie? - chiede Nettuno.

___ Sì!!! - risponde prontamente il taglialegna.

Nettuno ribatte:

___ Sei un falso impostore!!!

___ No, no, cerca di capire, se io avessi detto di "no", tu saresti ancora sceso nel fiume e saresti tornato con Angelina Jolie, se io avessi detto di "no" anche a lei, ti saresti tuffato nuovamente e saresti tornato con mia moglie, io ti avrei detto che era lei e tu mi avresti dato tutte e tre le donne.

Però io sono un pover'uomo e non posso prendermi cura e rendere felici tre donne in una volta!

Morale: ogni volta che un uomo dice una bugia è per una ragione nobile, onorevole e utile.

PER PUBBLICARE DEI TESTI, INFORMAZIONI O FOTOGRAFFIE CONTATTI

JOEL SORIANO MUNIZ – PROFESSORE DI LINGUA E CULTURA ITALIANA

E-mail: joel.italia@hotmail.com

Cellulare: 45 9961 1800