**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (LÍNGUA, LITERATURA E
CULTURA ITALIANAS)**

JANAÍNA TUNUSSI DE OLIVEIRA

O Humor no Ensino de Italiano Língua Estrangeira

Versão Corrigida

São Paulo
2015

JANAÍNA TUNUSSI DE OLIVEIRA	O Humor no Ensino de Italiano Língua Estrangeira		MESTRADO FFLCH/USP 2015
-----------------------------------	--	--	-------------------------------

JANAÍNA TUNUSSI DE OLIVEIRA

O Humor no Ensino de Italiano Língua Estrangeira

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, Literatura e Cultura e italianas)

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

Estou de Acordo com a Versão Corrigida

Versão Corrigida

São Paulo
2015

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.

Catálogo da Publicação
Serviço Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas

OLIVEIRA, Janaína Tunussi de. *O Humor no Ensino de Italiano Língua Estrangeira*. JANAÍNA TUNUSSI DE OLIVEIRA; orientador: Fernanda Landucci Ortale - São Paulo, 2015.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de Concentração: Língua, Literatura e Culturas Italianas.

FOLHA DE APROVAÇÃO

OLIVEIRA, Janaína Tunussi de.
O Humor no Ensino de Italiano Língua Estrangeira.

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

A meu avô, Joaquim Tunussi (in memoriam), pelos bons momentos que me tornaram a pessoa que hoje sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual dada no momento mais difícil deste trabalho, pela glória e a graça de ter colocado a meu lado pessoas tão especiais.

A meus pais, Carlos e Sônia, a minha irmã Jaqueline, a minha tia Sueli e a minha avó Iracy, representando minha família inteira, que sempre me apoiou e me incentivou, acreditando na minha capacidade de vencer os obstáculos e me amparando nos momentos de tribulação.

A meu afilhado, Victor Hugo, para que um dia possa se tornar um grande homem.

A meu mestre, coordenador e companheiro de mestrado Adalberto Pinheiro, pela primeira oportunidade de lecionar a língua italiana, pelo apoio incondicional durante o mestrado e pela força na reta final.

À amiga, professora de italiano e sempre inspiração, Flávia Gratão, por ter despertado em mim o gosto pela língua italiana.

À Escola Estadual “Genaro Domarco”, na pessoa do diretor e amigo Amaral, pela oportunidade de crescer profissionalmente e poder aplicar parte deste trabalho na Unidade Escolar; e também aos amigos de Centro de Línguas que de lá tanto me apoiaram, nas pessoas de Lessandra e Leusenice.

À amiga Silvia Rodrigues, pelas traduções e pelo incentivo constante.

À amiga Michele Datore, pelas correções, auxílios, encaminhamentos e, acima de tudo, por acompanhar de perto minha trajetória acadêmica, incentivando-me sempre a continuar.

Às amigas que a Língua Italiana trouxe e que acompanharam todo o processo de desenvolvimento do mestrado: Adriana, Aline, Bruna, Dayana, Dione, Fábila, Maria Eugênia, Quezea, Silvana e Tatiani.

À professora Fernanda Ortale, minha orientadora, pelas orientações, pelos encaminhamentos, encorajamentos e por acreditar na minha capacidade acadêmica.

À professora Ângela Zucchi por ter, na banca de qualificação, contribuído de modo especial para a organização da etapa final e fazer as correções adequadas a essa dissertação.

À professor Roberta Ferroni por, na banca de qualificação, ter firmemente contribuído com a construção do referencial teórico, as correções e o rumo que o projeto deveria tomar e por, nesse momento de defesa, aceitar fazer parte da banca.

À professora e amiga Denise Margonari, que não apenas me incentivou no término desse mestrado, como também auxiliou na fundamentação teórica acerca do humor. Em especial agradecimento por ter aceitado fazer parte da banca de defesa.

Aos alunos do Centro de Estudos de Línguas de Mirassol, que não só fizeram parte do projeto-piloto sobre o uso do humor nas aulas de línguas, como também participaram de minha vida profissional e pessoal durante alguns anos.

Aos alunos do curso de *Cultura Italiana* do ano de 2012, que contribuíram, através da aplicação de um pré-projeto, na construção do curso de difusão.

Aos alunos do curso de difusão *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*: Célia, Hélio, Irene, Fábila, Fernanda; que participaram de forma efetiva e carinhosa neste trabalho e contribuíram para que as reflexões sobre o humor no ensino de línguas fossem aqui traçadas.

A meus amigos que, indiretamente, participaram da organização desse mestrado e contribuíram com o apoio emocional constante: Carlos Eduardo, Eduardo, Enimara, Gislaine, Monize, Pollyanna, Rafael, Renata, Sandra, Vinicius e Viviane.

A todas as pessoas que participaram, de forma direta ou indireta, dessa trajetória de vida.

Epígrafe

O humorismo alivia-nos das vicissitudes da vida, ativando o nosso senso de proporção e revelando-nos que a seriedade exagerada tende ao absurdo.

Charles Chaplin

RESUMO

OLIVEIRA, J.T. *O Humor no Ensino de Italiano Língua Estrangeira*. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente dissertação tem como objetivo propor uma reflexão acerca das contribuições do humor no processo de ensino-aprendizagem de italiano como língua estrangeira. Diversos autores perpassam este trabalho e indicam os rumos da pesquisa. A hipótese norteadora é a de que o humor pode ser utilizado como instrumento no ensino intercultural de línguas e, a partir das definições de cultura e interculturalidade de Kramsch (1996) e Byram (1997), buscou-se delimitar de que modo os elementos interculturais seriam expostos, construindo, assim, uma aprendizagem baseada na própria Língua Materna (LM). Para isso, as implicações de Widdowson (2005) e Almeida Filho (2010) foram colocadas em destaque na aplicação de um ensino comunicativo, focado no conhecimento dos alunos acerca da língua-alvo e da cultura do outro. Quanto aos aspectos teóricos relacionados ao humor, Possenti (2010), Celentin (2012) embasaram as reflexões de como este seria utilizado como ferramenta de ensino e Margonari (2001) apontou, na prática, experiências de humor no ensino de língua inglesa. A materialidade deste projeto deu-se por meio de um curso de difusão de língua italiana realizado em julho de 2012 junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP). Elaborado a partir de dois projetos-piloto (um desenvolvido junto ao Centro de Estudos de Língua da E.E. Genaro Domarco, em Mirassol, e outro na disciplina de *Cultura Italiana*, ministrada pela Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale) o curso *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano* foi destinado a alunos e professores de língua italiana e ministrado pela própria pesquisadora. A base metodológica qualitativa forneceu uma visão dos dados obtidos através de análise dos questionários inicial e final aplicados aos alunos e também na observação das aulas gravadas, observando a interação entre aluno/professor e as reflexões durante as aulas. A análise dos dados aponta para contribuições relevantes do uso do humor nas aulas de língua italiana, tais como: favorecimento de atividades comunicativas no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento da autonomia de alunos e professores em relação ao processo ensino-aprendizagem, a possibilidade de traçar relações entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira para a construção dos conhecimentos na língua-alvo, e construção de ambientes autênticos de ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chaves: italiano língua estrangeira, humor, ensino intercultural, autonomia, ensino comunicativo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, J.T. *The Humor in the of Italian as a Foreign Language Teaching*. 2014. 137f. Master's Thesis - Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The present work intends to propose a reflection about the contributions of the humor in the Italian teaching-learning process as a foreign language. Several authors permeate this work and indicate the directions of research. The leading hypothesis is that humor can be used as a tool in the intercultural teaching of languages and it tried to define how the intercultural elements would be exposed building a learning based on own Mother Tongue (LM) from the Kramsch (1996) and Byram (1997) definitions of culture and intercultural. To make this happen, the implications of Widdowson (2005) and Almeida Filho (2010) were highlighted in the application of a communicative teaching, focused on the students' knowledge about the target language and culture of the other. Regarding the theoretical aspects related to humor, Possenti (2010), Celentin (2012) formed the basis the reflections of how this would be used as a teaching tool and Margonari (2001) pointed out in practice the humor experiences in English language teaching. The materiality of this project took place through an diffusion course of Italian Language held in July 2012 by the Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP). Elaborated from two pilot projects (the first one developed by the Centro de Estudos de Língua da E.E. Genaro Domarco, in Mirassol, and the other one in Italian Culture discipline, taught by Profa Dra Fernanda Landucci Ortale) the course *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano* was designed for students and teachers of Italian language and taught by the researcher. The qualitative methodological basis provided a view of the data obtained from analysis of the initial and final questionnaires applied to students and the observation of recorded lectures, watching the interaction between student / teacher and reflections during classes. Data analysis points to relevant contributions of the use of humor in Italian language classes, such as: encouragement of communicative activities in the teaching-learning process, development of students and teachers autonomy concerning the teaching-learning process, the possibility of drawing relations between the mother tongue and the foreign language for the construction of knowledge in the target language, and building authentic environments of teaching and learning languages.

Keywords: Italian foreign language, humor, intercultural teaching, autonomy, communicative teaching.

RIASSUNTO

OLIVEIRA, J.T. *L'umorismo nell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera*. 2014. 137f. Tesi (Master) - Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane, Università di San Paolo, San Paolo, 2014.

Questo lavoro ha come scopo proporre una riflessione sui contributi dell'umorismo nel processo di insegnamento e apprendimento della lingua italiana come lingua straniera. Diversi autori percorrono questo lavoro e suggeriscono direzioni di ricerca. L'ipotesi guida è che l'umorismo può essere utilizzato come uno strumento all'insegnamento interculturale della lingua e, a partire dalle definizioni di cultura e interculturale da Kramsch (1996) e da Byram (1997), è stato cercato di definire come gli elementi interculturali sarebbero esposti, costruendo, così, un apprendimento basato sulla loro Lingua Madre (LM). Per questo, le implicazioni da Widdowson (2005) e da Almeida Filho (2010) sono state evidenziate con l'applicazione di un insegnamento comunicativo, concentrato sulla conoscenza degli studenti sulla lingua di destinazione e la cultura dell'altro. Per quanto riguardano gli aspetti teorici legati all'umorismo in sé, Possenti (2010), Celentin (2012) hanno basato le riflessioni di come esso sarebbe utilizzato come strumento didattico e Margonari (2001) ha sottolineato, nella pratica, le esperienze dell'umorismo all'insegnamento della lingua inglese. La materialità di questo progetto è avvenuta attraverso un corso di diffusione di lingua italiana sistemato presso la Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane (FFLCH), dell'Università di San Paolo (USP) nel luglio 2012. Realizzato a partire di due progetti pilota (quello sviluppato dal Centro di Studio di Lingue della E.E. Genaro Domarco, a Mirassol, e un altro nella disciplina di cultura italiana, fornita dalla Profssa. Drssa. Fernanda Landucci Ortale) il corso *L'umorismo ed i Giochi Teatrali all'Insegnamento di Italiano* è stato destinato agli studenti ed ai docenti di lingua italiana ed è stato offerto e servito dalla stessa ricercatrice. La base metodologica qualitativa ha fornito una panoramica dei dati ottenuti attraverso l'analisi dei questionari iniziale e finale applicati agli studenti ed anche nell'osservazione delle lezioni registrate, con l'intenzione di osservare l'interazione tra studente/insegnante e le riflessioni durante le lezioni. L'analisi dei dati indica quali sono i contributi significativi nell'uso dell'umorismo nei corsi di lingua italiana, come ad esempio: favorendo le attività comunicative nei processi di insegnamento-apprendimento, sviluppo dell'autonomia degli studenti e degli insegnanti per quanto riguarda il processo di insegnamento-apprendimento, la possibilità di stabilire relazioni tra Lingua Madre e la Lingua Straniera per la costruzione della conoscenza nella lingua di destinazione, e la costruzione di ambienti autentici per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue.

Parole chiave: italiano lingua straniera, umorismo, l'educazione interculturale, autonomia, insegnamento comunicativo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
A	Adalberto
C	Célia
F	Fábia
Fe	Fernanda
H	Hélio
I	Irene
J	Janaína
LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas.....	26
Figura 2 – Principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas.....	27
Figura 3 - Roteiro para o planeamento de cursos de línguas.....	71

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Visão estereotipa dos italianos sobre os habitantes de cada região....	47
Imagem 2 – Visão estereotipa dos paulistas sobre o Brasil.....	48
Imagem 3 – Primeira ilustração da personagem Juó Bananére.....	50
Imagem 4 – Representação da figura escrachada de Juó Bananére.....	51
Imagem 5 – Charge “L’america”.....	54
Imagem 6 – Charge: “Libertà di stampa”.....	55
Imagem 7 - Charge “Democrazia Italiana”.....	55
Imagem 8 - <i>Meme</i> : mudanças trazidas pela tecnologia.....	56
Imagem 9 - <i>Meme</i> “chi siamo/cosa vogliamo”.....	57
Imagem 10 – Notícia do <i>Sensacionalista</i>	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUAS	06
1.1 Definições de cultura	06
1.2 A teoria intercultural e o ensino de línguas	12
1.3 O ensino comunicativo de línguas e suas contribuições para o ensino da cultura	20
1.4 O humor como aporte cultural	29
CAPÍTULO 2- O HUMOR COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA	34
2.1 Definições de humor	35
2.1.1 O humor em terras brasileiras	41
2.2 As teorias sobre humor no ensino de línguas	43
2.3 O humor e os estereótipos	46
2.4 O uso do humor no ensino de italiano LE	49
2.4.1 Juó Bananére e as diversas possibilidades de aplicação em sala de aula	49
2.4.2 Materiais diversificados no uso do humor	53
2.5 A problemática do humor	58
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	60
3.1 Agentes da pesquisa	61
3.1.1 Participantes da pesquisa	61

3.1.2 A pesquisadora.....	62
3.2 Etapas preparatórias para o curso de difusão.....	63
3.2.1 Investigação no CEL e devolutiva aos alunos.....	64
3.2.2 Aplicação do tema humor na disciplina de <i>Cultura Italiana</i>	68
3.3 Descrição do curso de <i>Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano</i>	69
3.3.1 Elaboração do curso.....	69
3.3.2 Seleção de materiais e temas.....	72
3.3.3 Aplicação do curso.....	74
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	78
4.1 A interação professor/aluno nas questões culturais que envolvem o humor como recurso didático.....	79
4.2 Inter-relação entre língua estrangeira e língua materna – construindo o conhecimento cultural.....	87
4.3 Contribuições de textos autênticos de humor para o processo de ensino-aprendizagem.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	112
A – Questionário aplicado aos alunos do CEL de Mirassol-SP.....	113
B – Roteiro do curso e cronograma.....	116
C – Seleção do Material.....	120
C I – Notícia do site <i>Sensacionalista</i>	120
C II – Vídeo Family Guy.....	121
C III – IMAGEM: Aprendendo a falar italiano.....	122
C IV – JUÓ BANANÉRE.....	123

C V – Terranostrês.....	128
D – Questionário Inicial do curso <i>Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano</i> ...	133
E - Questionário Final do curso <i>Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano</i>	136

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a contribuição do humor para o desenvolvimento da competência intercultural do aluno de italiano como língua estrangeira nos seguintes contextos: apresentação de textos escritos e vídeos humorísticos; outros materiais coletados na internet que apresentam o estereótipo do povo italiano; observação da interação do aluno com esses materiais e dos comentários produzidos através deles; interação com os alunos para analisar os resultados obtidos.

Este projeto encontra-se delimitado dentro das definições de Almeida Filho (2003) como um “projeto aplicado”, ou seja, tem como objetivo colocar em prática a teoria lida e apresentar seus resultados de forma a observar o que se alcançou e as mudanças necessárias caso alguma falha se fizer presente.

O desenvolvimento desta dissertação baseou-se, inicialmente, em experiências obtidas no Centro de Estudos de Línguas (CEL), projeto do Governo do Estado de São Paulo que oferece um curso de língua estrangeira gratuita aos alunos da Rede Pública de Ensino. A atuação como professora de língua italiana neste projeto levou-me a refletir sobre a importância de materiais diversificados para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira em questão. Em busca de variedade, um questionário apontando as preferências dos alunos quanto ao conteúdo apontou resultados que indicavam para o fato de que os alunos se interessavam pela cultura do país da língua-alvo, contudo não a viam como uma necessidade de aprendizagem. Dessa forma, outras alternativas foram levantadas para que o ensino da cultura pudesse ser inserido juntamente com as questões linguísticas, tidas pelos alunos como mais importantes.

Durante a procura por materiais diversificados, viu-se no humor uma potencial ferramenta para o aprendizado de forma lúdica e, tendo em vista que por meio dele muitas questões culturais seriam ativadas, optou-se por focar a pesquisa no ensino de língua italiana através do humor.

Os materiais didáticos para o ensino de italiano como Língua Estrangeira (LE) apresentam uma diversidade de informações, contudo poucos apresentam um vasto repertório cultural, ficando, muitas vezes, presos ao ensino da gramática e apontando apenas para alguns elementos de cultura em poucas

seções, como o exemplo da “*Civiltà*”¹. Diante da escassez desses elementos, pensou-se que pesquisas na internet facilitariam a localização do humor como recurso linguístico e trariam materiais autênticos para a aplicação em sala de aula.

Ao ter contato com o material autêntico através da internet, várias possibilidades se apresentaram e um recorte foi realizado para a produção de um pré-projeto. Optou-se pelo enfoque em dois elementos: o uso dos textos em italiano macarrônico de Juó Bananére e outros contextos que apresentariam essa linguagem como opção de “fala italiana”; e alguns materiais que explicitavam os principais estereótipos italianos: como o falar com as mãos (uso de muitos gestos para se comunicar), o falar alto e a sua desorganização.

Outros materiais também foram selecionados no decorrer da pesquisa, tendo em vista, principalmente, a formação de professores de língua italiana, realizada por meio de palestras em Orientações Técnicas (OT) para professores de italiano do CEL de todo o estado de São Paulo.

Após a seleção dos materiais, um pré-projeto foi aplicado nas aulas de cultura italiana, ministradas pela Profa. Dra. Fernanda Ortale, junto ao curso de Letras da USP. Diante desta aplicação, notou-se que o tema seria de grande valia para discussões voltadas para a questão cultural no ensino de línguas, contudo, já se havia percebido que alguns problemas seriam encontrados, tais como a forte estereotipação dos italianos e a negação veemente de que os estereótipos brasileiros – apontados pelos alunos – fossem realidade.

Tendo a base do curso organizada, partiu-se para uma nova seleção de materiais e organização do curso de difusão *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*. Curso este realizado nas dependências da USP, em julho de 2012, tendo como participantes alunos e professores de língua italiana.

A base teórica para o desenvolvimento deste trabalho foi elaborada a partir de elementos variados. O humor, o aspecto principal do desenvolvimento deste trabalho, teve destacada sua trajetória na história da civilização, sempre muito conturbada e repleta de negações. Como a questão do humor engloba também os aspectos culturais e ativa os conhecimentos de língua materna, os

¹ *Civiltà* aparece em alguns livros através de imagens que relatam algo do cotidiano da Itália.

conceitos de cultura e de interculturalidade também foram apresentados como referencial para a projeção do curso. Além disso, abordagens diversificadas do uso do humor como ferramenta no ensino de línguas também foram apresentadas como justificativa para o desenvolvimento do curso.

Dessa forma, estruturou-se esta dissertação em 4 capítulos: nos dois primeiros fez-se o levantamento teórico, no terceiro capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa e o quarto discorre sobre a análise dos dados obtidos por meio do curso de difusão.

O capítulo 1 versa sobre dois temas inter-relacionados: cultura e interculturalidade. Para tanto, os conceitos de cultura foram apresentados, mostrando que não há unificação nas teorias, visto que autores diversos entendem cultura de forma mais ampla ou mais restrita. Caune (2014); Alves (2010) e Laraia (2006) mostram conceitos mais diversificados e apresentam a cultura ora como algo específico de uma área, ora como algo mais amplo, que engloba todas as manifestações de determinado povo.

Contudo, a ideia de cultura defendida neste trabalho está voltada para conceitos que envolvem o ensino de línguas, sendo assim, selecionou-se então as pesquisas desenvolvidas por Kramsch (1991; 1993; 1996) no âmbito da cultura como referência para o ensino de línguas. A autora define cultura como analisar o que foi aprendido e o que também poderia ter sido.

No campo da interculturalidade, Kramsch também desenvolve pesquisas que foram apresentadas neste trabalho. Além disso, as teorias de Byram (1997); Fantini (2013); Celentin & Serragiotto (2012) vieram corroborar a necessidade de se aplicar essa teoria em sala de aula, uma vez que auxilia diretamente no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

No encerramento deste capítulo, utilizamos a concepção de abordagem comunicativa desenvolvida por Widdowson (2005), acrescida pelos esclarecimentos feitos por Almeida Filho (2010), os quais apontam as diversas etapas do projeto de elaboração de cursos de línguas.

Ainda no campo de explanação teórica, o capítulo 2 tem por objetivo analisar as potencialidades do humor dentro do ensino de línguas. Alberti (1999); Bergson (1983) e Silva (2010) foram utilizados para apresentar um panorama histórico acerca do humor, desde os primeiros estudos até as

propostas mais atuais de pesquisa. Observou-se, a partir de todo o cenário analisado, que o humor sempre foi tratado com receio e, mesmo nas propostas de ensino, ainda é visto com receio.

Para traçar um pequeno panorama do humor no Brasil, Saliba (2002) foi utilizado para demonstrar a forma como o humor foi produzido em nosso país e justificar a escolha dos textos de Juó Bananére como escopo para o desenvolvimento do curso de difusão.

O humor visto como um potencial objeto de estudo é apresentado por meio das teorias de Kelly (1988); Deneire (1995); Schmitz (1996, 1998, 1999) e Margonari (2001). Por meio das reflexões apontadas por esses autores, a seleção dos materiais para a aplicação do curso de difusão foi realizada e apresentou-se outras possibilidades de uso de materiais que abordam o ensino de línguas através de diversos textos humorísticos.

O terceiro capítulo desenvolve toda a metodologia de pesquisa científica para a concretização desta dissertação. Levando em consideração que o projeto foi desenvolvido em 3 etapas distintas, buscou-se descrever melhor os dois projetos-piloto construídos para que, no capítulo posterior fosse apresentada a análise dos dados obtidos por meio do projeto final.

O último capítulo busca avaliar o curso de difusão *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*. Para tanto, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais as contribuições do humor para o processo de ensino/aprendizagem de língua italiana?

Para responder à pergunta principal, foram elaboradas as seguintes subperguntas:

I – Como se constrói a interação entre os envolvidos no processo (professor/aluno) durante o ensino de questões culturais por meio de textos de humor?

II – Como se caracteriza a interação durante discussões propostas sobre a cultura da LE e a própria cultura da LM?

III – Quais as contribuições dos gêneros textuais humorísticos autênticos e em situações genuínas de produção para o ensino intercultural de LE?

A pesquisa desenvolvida é de cunho etnográfico e visa:

- a) Desenvolver uma proposta de ensino intercultural de língua italiana tendo como ferramenta o humor;
- b) Analisar a aplicação do tema em um curso destinado a alunos e professores de italiano.

Por meio da vivência do curso acima elaborado, construiu-se essa dissertação, partindo das reflexões sobre a relevância do humor e de como sua aplicabilidade pode se mostrar significativa.

Nas considerações finais serão levantadas as constatações observadas a partir do curso *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano* e responder às questões acima apresentadas, com base na análise de dados e nas ideias dos autores discutidas no percurso da escrita. Assim, tornar-se-á possível um panorama crítico sobre o humor como recurso didático e suas potencialidades.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUAS

Este capítulo tem por objetivo analisar alguns aspectos importantes ligados ao ensino intercultural de línguas. Para tanto, busca-se pensar na cultura da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE) em questão para a formação dos conhecimentos na língua-alvo de forma a discutir os diversos conceitos de cultura presentes em nossa sociedade e optar por um que englobe as questões de aprendizagem de língua que atenda aos interesses almejados.

O trabalho intercultural pressupõe princípios como a autonomia e a busca por uma prática em consonância com a abordagem comunicativa, visto que é o aluno quem deve ser capaz de realizar uma reflexão sobre aspectos culturais simultaneamente ao aprendizado linguístico. Isso nos faz pensar sobre a função da aprendizagem da língua-alvo e quais os motivos que levaram tal aluno a aprendê-la. Dessa forma, o aluno passa a ser agente da construção do conhecimento e não mais mero receptor.

Tendo em vista que o próximo capítulo entrará nas questões do humor, a última parte deste capítulo visa a apresentar o humor como um elemento intercultural no ensino de línguas e sua importância para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

1.1 Definições de cultura

O processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE) exige que o professor faça uma busca constante por novos saberes e práticas e que sempre esteja aberto às mudanças necessárias para a melhoria da qualidade do ensino. Ensinar uma LE exige que o professor vá além do livro didático e que saiba trabalhar não apenas aspectos gramaticais da língua em questão, mas também aspectos culturais, necessários para desenvolver a competência comunicativa.

Existe uma grande dificuldade em se definir cultura. Diversos autores defendem seus pontos de vista que estão sempre focados em suas áreas de pesquisa. Alves (2010) entende que:

Cultura é uma expressão utilizada para representar desde um conjunto de valores, tradições e capacidades inerentes à condição humana até a afirmação de identidades nacionais, de grupos e subgrupos (p.15).

Para o autor supracitado, cultura representa a identidade nacional, sendo assim, diante de diversas definições possíveis para o termo, antes de apresentar uma proposta que envolva a cultura, deve-se esclarecer o que aqui se entende por ela.

A definição de cultura é ampla e variada, Ting-Toomey (1999) a conceitua como algo dinâmico que assume facetas diferentes, dependendo da perspectiva adotada pelo pesquisador. A autora assume para si a definição de D'Andrade (1984) de que cultura é construída por:

Sistemas instruídos de significado, comunicado por meio da linguagem natural e de outros sistemas de símbolos ... e capazes de criar entidades culturais e sentidos particulares da realidade. Através destes sistemas de significação, grupos de pessoas se adaptam ao seu ambiente e às atividades interpessoais estruturais ... sistemas de significado cultural podem ser tratados como uma piscina muito grande diversificada de conhecimento, ou parcialmente compartilhada e aglomerada por normas, ou intersubjetivamente compartilhada, realidades simbolicamente criadas. (D'ANDRADE, 1984, apud TING-TOOMEY, 1999, p.9).²

Acredita-se então que, quando falamos de cultura no ensino de línguas, uma amplitude de conceitos entra em questão e não só a *cultura coletiva*³ deve ser trabalhada, mas também alguns aspectos da *cultura individual*, que, segundo Ting-Toomey (op. cit.) está relacionada ao grau de importância que o indivíduo dá às tradições culturais, crenças, valores e normas.

² (Tradução Nossa) Learned systems of meaning, communicated by means of natural language and other symbol systems... and capable of creating cultural entities and particular senses of reality. Through these systems of meaning, groups of people adapt to their environment and structure interpersonal activities... Cultural meaning systems can be treated as very large diverse pool of knowledge, or partially shared cluster of norms, or intersubjectively shared, symbolically created realities.

³ Por "cultura coletiva" entende-se um padrão de vida de um grupo de indivíduos que interagem e compartilham conjuntos semelhantes de tradições, crenças, valores e normas.

Para Alves (op. cit.), a cultura adquiriu um conceito científico a partir do momento em que se definiu que esta pode ser estudada de forma objetiva e sistemática, ou seja, é um fenômeno: “a) *natural do ser humano* b) *dotado de causas e regularidades* c) *capaz de proporcionar a formulação de leis*” (p.34). Nota-se, assim, que cultura é passível de estudos e que é necessário sistematizá-la para entender os processos que a envolvem. Contudo, o último item pode ser considerado como algo extremamente difícil de se concretizar, visto que formular leis para a construção da cultura é limitá-la e limitar sua abrangência. A partir dessa concepção, o autor afirma que a análise construtivista de cultura trouxe uma nova dimensão aos estudos, pois:

[...] uma característica fundamental da análise construtivista é a de que a cultura não se coloca como uma realidade já *dada* perante os indivíduos, mas é *constituída* na relação com os agentes sociais. Em outras palavras, a cultura é resultado dos processos ativos de produção de comportamentos, valores, princípios, que os indivíduos desenvolvem nas suas relações com as condições materiais e sociais do mundo em que vivem (ALVES, op. cit., p.42).

Diante de todas essas possibilidades apontadas por Alves, é possível notar que há uma dificuldade na definição de cultura. Kramsch (1991) aponta que essa dificuldade é devido a:

A dificuldade em lidar com este assunto reside na sua subjetividade inevitável e na relatividade. Diferentes países têm diferentes culturas políticas, diferentes estilos intelectuais, diferentes medos sociais, esperanças, orgulhos, diferentes significados e valores ligados à língua e a cultura deles mesmos. O uso comum americano da palavra cultura inclui tradições, crenças, instituições compartilhadas por um grupo social ou toda uma sociedade: tem um sabor etnográfico a ele. (p.217-218).⁴

A autora defende que há múltiplas visões de cultura e que a concepção adotada depende de fatores amplos, relacionados ao modo de vida de cada país. Afirmação esta também explícita em Caune (2014) ao afirmar que

A cultura não existe como fato total a não ser por conta de sua manifestação como expressão de uma experiência individual na qual se combinam o psiquismo e a corporeidade, os signos e os comportamentos, os valores e as normas (p. X).

⁴ (Tradução nossa) The difficulty in dealing with this topic lies in its unavoidable subjectivity and relativity. Different countries have different political cultures, different intellectual styles, different societal fears, hopes, prides, different meanings and values attached to language and culture them selves. The American common use of the word culture includes traditions, beliefs, institutions shared by a social group or a whole society: it has an ethnographic flavor to it.

Compreender então as questões culturais exige que se amplie a visão e se objetive aquilo que deseja definir como objeto de estudo. Os autores apontam sempre para diversas vertentes do significado de cultura e isso nos chama a atenção, visto que alguns aspectos que estão presentes em algumas definições, tornam-se ausentes em outras.

Diante dessa realidade, faz-se necessário apontar uma definição ideal que se encaixe no que desejamos como cultura: a ideia de um processo, construído e modificado pelos membros da sociedade em que esta se insere.

Celetin e Serragiotto (1998-1999) demonstram que aprender uma língua estrangeira exige também uma “aculturação”, por meio do qual o aluno passa não só a conhecer a cultura do outro, mas também a usá-la para se expressar na LE estudada:

A aculturação pode compreender diversos estados de acordo com as exigências do aluno: pode passar de um nível mínimo de conhecimento básico, para propósitos necessários (nível limiar), até um nível de falante nativo, onde a pronúncia e os gestos são muito similares, se não iguais, àqueles dos nativos. (p. 01)⁵

Edward Burnett Tylor apresenta uma visão mais ampla da definição de cultura, abrangendo vários aspectos e demonstrando o quão vasto esse conceito pode ser visto:

Tomando em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (apud LARAIA, 2006, p.25).

Assim, parte-se desse sentido mais amplo, que engloba toda uma soma de conceitos, para que o trabalho com o ensino intercultural de italiano LE possa se efetivar nas escolas. Todavia, diante dessa definição, deve-se ainda selecionar quais aspectos culturais serão levados em consideração no ensino de uma língua estrangeira. Escolheu-se, aqui nesse estudo, trabalhar as questões de proximidade entre a Língua Materna (LM) e a LE estudada.

⁵ (Tradução nossa) L'acculturazione può comprendere diversi stadi a seconda delle esigenze dell'apprendente: si può passare da un livello minimo di conoscenza di base per scopi necessari (livello soglia), fino ad un livello di parlante nativo dove la pronuncia e i gesti sono molto simili se non uguali a quelli dei nativi.

O domínio da cultura do outro é parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem, visto que não se pode simplesmente focar em apenas um aspecto da língua se não conhecemos a motivação ou não entendemos o significado do que nos é dito.

Segundo Kramsch (1996), a cultura não deve, de forma alguma, ser dissociada da aprendizagem da língua, para tanto é importante salientar que a definição de cultura a ser adotada tomará por base a ideia de que:

Uma das principais maneiras pelas quais a cultura se manifesta é através da linguagem. A cultura material é constantemente mediada, interpretada e gravada - entre outras coisas - através da linguagem. É por causa desse papel mediador da linguagem que a cultura torna-se a preocupação do professor de línguas. A cultura em última análise é sempre linguisticamente mediada por membros em uma comunidade do discurso, que é real e imaginável. A língua desempenha um papel importante não só na construção da cultura, mas no surgimento de alteração cultural. Para ter certeza, o otimismo dos anos sessenta e setenta adiantados sobre a possibilidade de mudar as atitudes das pessoas, dando-lhes um novo vocabulário para a construção de realidades sociais (sejam elas nacionais, de gênero, ou realidades raciais) deram lugar a uma avaliação muito mais sóbria de espaço limitado de professores de línguas para manobras contra as forças ideológicas institucionais mais ponderadas (Fairclough, 1989). No entanto, este poder não é monolítico e a educação nunca trouxe uma mudança direta e imediata. A mudança social ocorre lentamente, mas inevitavelmente nas extremidades das culturas dominantes. É também verdade a mudança que nós podemos trazer por ensinar as pessoas a usar o código linguístico de outras pessoas no contexto cultural da mesma. Ensinar os membros de uma comunidade a falar e como se comportar no contexto de outra comunidade, potencialmente muda a equação social e cultural de ambas as comunidades por sutilmente diversificar as culturas tradicionais.⁶ (p.3).

⁶ One of the major ways in which culture manifests itself is through language. Material culture is constantly *mediated, interpreted and recorded — among other things — through language*. It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher. Culture in the final analysis is always *linguistically mediated membership into a discourse community, that is both real and imagined*. Language plays a crucial role not only in the construction of culture, but in the emergence of cultural change. To be sure, the optimism of the sixties and early seventies concerning the possibility of changing people's attitudes by giving them a new vocabulary to construct social realities (whether they be national, gendered, or racial realities) have given way to a much more sober assessment of language teachers' limited room for manoeuvre against more powerful institutional ideological forces (Fairclough, 1989). However, this power is not monolithic and education has never brought about change directly and immediately. Social change occurs slowly, but inevitably at the edges of dominant cultures. This is true also of the change that we might want to bring about by teaching people how to use somebody else's linguistic code in somebody else's cultural context. Teaching members of one community how to talk and how to behave in the context of another discourse community potentially changes the social and cultural equation of both communities, by subtly diversifying mainstream cultures.

Diante disso, o que se entende nesta pesquisa é que aprender a cultura está intrinsecamente ligado a cada passo da aprendizagem da língua, pois ambas estão inter-relacionadas. Dessa forma, Byram (1997) apresenta algumas formas de estabelecer o ensino-aprendizagem de línguas através da cultura, apresentando os seguintes esquemas:

Aprendizagem e o ensino podem ser rapidamente estabelecidos, por exemplo:

- A relação entre 'a' cultura estrangeira, ou a percepção dela, e a motivação para a aprendizagem;
- A relação entre aprendizagem de línguas e as atitudes para e/ou percepções de outras culturas e povos;
- A relação entre as metodologias de ensino e conhecimento sobre outras culturas;
- A relação entre aprendizagem (sobre) outra cultura e percepções dos alunos e/ou atitudes em relação à sua própria cultura;
- A relação entre o ensino da cultura (ou falta dela) e a aprendizagem de vocabulário;
- A relação entre a aprendizagem da cultura e o desenvolvimento de identidades sociais específicas, particularmente identidade nacional.⁷ (p. 151).

Diante dessas vertentes, Byram (1997) afirma que a melhor forma de se trabalhar as questões culturais seria através do desenvolvimento, por parte do aluno, da compreensão da cultura a ser aprendida juntamente com a LE, pois, dessa forma, a ideia do aprendizado é de fato fortalecida.

Várias são as abordagens possíveis para o ensino de uma LE, mas é de extrema importância traçar a relação com a cultura da língua a ser aprendida. Essas relações acabam gerando comparações, aproximações ou distanciamentos da língua-alvo. Sendo assim, para elaborar uma proposta que seja condizente com a sociedade globalizada em que vivemos, parte-se do trabalho intercultural no ensino de línguas e sua aplicação em aula de LE.

⁷ Learning and teaching can be quickly established, for example:

- _ The relationship between 'the' foreign culture, or perceptions of it, and the motivation for learning
- _ The relationship between language learning and attitudes to and/or perceptions of other cultures and peoples
- _ The relationship between teaching methodologies and knowledge about other cultures
- _ The relationship between learning (about) another culture and learners' perceptions of and/or attitudes towards their own culture
- _ The relationship between culture teaching (or absence thereof) and vocabulary learning
- _ The relationship between culture learning and the development of specific social identities, particularly national identity.

Além do mais, a visão adotada neste trabalho no que diz respeito à associação de cultura e ensino de línguas, é a de Kramsch (1996), que demonstra as possibilidades de um salto, para além do que é essa língua aprendida, mas também para o que poderia ser:

Ensinar cultura significa, portanto, ensinar não só como as coisas são e têm sido, mas como elas poderiam ter sido ou como poderiam ser. Nem a história nem a etnografia fornecem esse salto imaginativo que vai permitir aos alunos imaginar culturas diferentes da sua.

Quebrar os estereótipos não é apenas perceber que as pessoas não são o único caminho que elas pensavam ser, ou que, no fundo, "somos todos iguais". É compreender que somos irredutivelmente únicos e diferentes, e que eu poderia ter sido você, você poderia ter sido eu, dadas as diferentes circunstâncias - em outras palavras, que o estrangeiro, como Kristeva diz, está em nós. Além de história e ciências sociais, a cultura é, portanto, também a literatura, pois é a literatura que se abre "realidade além do realismo" e que permite que os leitores vivam outras vidas - por representação.⁸ (p.3)

Essa afirmação vem ao encontro dos objetivos do presente trabalho: conscientizar os aprendizes, por intermédio do humor, acerca dos estereótipos construídos sobre os italianos e aproximar as culturas em questão – brasileira e italiana – de forma a romper com o senso comum e, assim, construir um ensino significativo da LE.

1.2 A teoria intercultural e o ensino de línguas

A *Competência Intercultural* é voltada para a interação adequada entre membros de diferentes culturas. Fantini (2012) a define como sendo “o complexo de habilidades necessárias para executar de forma eficaz e

⁸ (tradução nossa) Teaching culture means therefore teaching not only how things are and have been, but how they could have been or how else they could be. Neither history nor ethnography provide this imaginative leap that will enable learners to imagine cultures different from their own.

Breaking down stereotypes is not just realising that people are not the way one thought they were, or that deep down "we are all the same". It is understanding that we are irreducibly unique and different, and that I could have been you, you could have been me, given different circumstances — in other words, that the stranger, as Kristeva says, is in us. In addition to history and social science, culture is therefore also literature, for it is literature that opens up "reality beyond realism" and that enables readers to live other lives — by proxy.

adequada ao interagir com outras pessoas que estão linguística e culturalmente diferentes de si mesmo” (p.1).⁹ Ou seja, a comunicação intercultural se dá por meio de um comportamento voltado para que a interação entre falantes de culturas distintas ocorra da melhor forma, possibilitando o entendimento por ambas as partes.

A interculturalidade é vista como destaque atual no ensino de LE, pois muitos a veem como “transformadora”. Contudo, não é algo novo, mas um estudo que ganhou importância com a globalização e a evolução tecnológica, que proporcionaram um contato frequente entre as diversas culturas e aproximaram as fronteiras antes existentes.

Hoje não mais é necessário esperar meses para se adquirir um produto lançado no exterior, não é preciso passar horas gravando programas de TV para ter um material autêntico. A cultura está à disposição de todos através da internet. Em tempo real consegue-se acompanhar as últimas tendências de países distantes e conversar com falantes nativos. O conhecimento cultural está distribuído a todos que queiram procurar uma nova informação sobre a o país da língua-alvo que estão aprendendo, não mais dependendo do professor.

Dentro da própria aprendizagem de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) já apontam para a necessidade de entrelaçar língua com a participação social. Ou seja, a língua não é algo isolado e composto apenas de regras contidas em gramáticas ou dicionários. Assim, vê-se que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1998 PCN – Língua Portuguesa, p. 23)

Portanto, ensinar a cultura de outro país não deve ser um ato isolado, sem que haja uma identificação ou aceitação da cultura do outro. Para que isso ocorra, tomam-se por base os conhecimentos adquiridos da própria cultura na formação do conhecimento em língua estrangeira. Os Parâmetros Curriculares

⁹ (tradução nossa) [...] is that it is the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.

Nacionais de Língua Estrangeira (1998) já apontam para a relevância desse fato ao afirmarem que:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (BRASIL, PCN – 1998, p.32)

Ancorar-se naquilo que o aluno sabe para a construção da língua-alvo, tendo como base seus conhecimentos sobre sua própria língua corrobora Widdowson (2005), que considera extremamente necessário o apoio na língua materna, pois é dela que o aluno parte para desenvolver seus conhecimentos na LE. O autor foca no uso dos aspectos não verbais para a aprendizagem de uma língua estrangeira – o que é interessante para essa pesquisa, visto que um dos estereótipos trabalhados está ligado ao uso da linguagem não verbal pelos italianos – e faz uma transposição da LM para a LE.

A ideia, então, é que podemos lançar mão do conhecimento dos aspectos não-verbais do discurso do aluno, e da sua capacidade de interpretá-los como um meio de ligar suas capacidades comunicativas na língua materna à manifestação dessas capacidades na língua-alvo. Isso equivale a dizer que precisamos tirar essas capacidades da dependência das habilidades linguísticas na língua materna e associá-las com as habilidades linguísticas na língua estrangeira. Representamos, assim, (sem falsear a questão) a aprendizagem de língua estrangeira não como aquisição de novas capacidades, mas como a transferência de capacidade já adquiridas para um meio de expressão diferente. (p.106)

No trecho acima apresentado, Widdowson (op. cit.) enfoca a questão final de um aprendiz de LE: basear-se em seus conhecimentos para construir o conhecimento na língua-alvo. Sendo assim, tomar por base sua própria língua e os conhecimentos da cultura em que vive é, assim, a forma mais segura de se localizar na cultura do outro e também a interculturalidade aparece não

como um mecanismo que pode ser acionado dentro do ensino, mas como um elemento indispensável para a aprendizagem. Além disso, o professor deixa de ser o detentor do saber e o conhecimento prévio do aluno passa a ser parte constituinte do processo.

A interculturalidade aparece no ensino como parte constituinte da “competência comunicativa” e surge da necessidade oriunda dos processos de internacionalização do comércio e da globalização das informações, que, entre outros fatores, ampliaram significativamente as relações sociais na atualidade. Weidenhiller (2010) afirma que, para que haja uma comunicação efetiva, não só é preciso dominar a língua, como também entender os costumes e as práticas sociais do “outro”. A língua estrangeira é vista como a expressão de um pensamento e de um modo diferente de se ver/viver o mundo. Sendo assim, para desenvolver a competência intercultural de forma efetiva, deve-se ligar o saber (domínio da língua como estrutura gramatical), o agir (conhecer a cultura e saber agir como o “outro”) e identificar-se (aceitar o pensamento do “outro” e sua forma de ver o mundo).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) apontam, em sua parte específica voltada para a questão da cultura no ensino de LE, que

Quando se fala em ‘outras culturas’, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos. (BRASIL, 2006 p.97)

Dessa forma, nota-se que as questões referentes a culturas de “outros” países estão sempre interligadas com questões da própria cultura local, haja vista que o processo constante de globalização pelo qual passamos acaba por não apresentar delimitações precisas sobre o que é pertencente única e exclusivamente a um país, já que as manifestações culturais influenciam-se de forma constante.

Expressões inglesas já fazem parte de nosso cotidiano, assim como de várias outras línguas que tiveram influência na formação de nossa cultura e até hoje modificam a língua e nosso modo de encará-la enquanto falantes. Por

estar envolta nesse processo, a sociedade acaba não percebendo claramente as influências externas que recebe.

Os livros didáticos oferecem materiais complementares para o ensino da cultura da língua estudada¹⁰, todavia nem sempre nos deparamos com materiais autênticos, capazes de exemplificar ao aluno as questões relativas à cultura do outro e muito menos nos dá a possibilidade de comparar efetivamente as línguas que são trabalhadas.

Ainda que existam diversos recursos à disposição – DVDs, CDs, vídeos autênticos na internet, acesso a jornais e revistas da língua-alvo –, as aulas de LE ainda se encontram, em muitos contextos, estagnadas e presas a uma estrutura imposta pelo livro didático e pela própria organização escolar, pois, ao fazerem uso do meio impresso como principal fonte de informação, deixam outros recursos de lado, muitas vezes voltados somente para momentos de aprofundamento no que deve ser ensinado ou apenas pesquisa para se fazer em casa. Segundo Kramsch (1993), ensinar cultura ainda é visto como apresentar aos alunos conhecimentos comuns fixos, que se repetem nos livros e nas falas dos professores, sem oferecer ao aluno uma oportunidade de racionalizar essas informações e obter outras que se relacionem.

A possibilidade de ter em mãos textos de diferentes partes do mundo e de autores diversos facilita o trabalho do professor que deve, segundo Lankshear & Knobel inserir os alunos nas diversas práticas sociais:

Aprender a ler e escrever tipos específicos de textos de forma particular pressupõe imersão nas práticas sociais em que os participantes "não apenas leem textos desse tipo, desta forma, mas também falam sobre tais textos em certos aspectos, possuem certas atitudes e valores sobre eles, e interagem socialmente sobre eles em determinadas maneiras" (Gee, Hull e Lankshear 1996, 3). Diferentes histórias de "imersão letrada (alfabetizada)" produzem diferentes formas de leitura e escrita como prática.

Os textos que lemos e escrevemos - todos e quaisquer textos que lemos e escrevemos; mesmo o mais árido (e senão sem sentido) de ensino e habilidade, sessão de correção de "leituras" – são elementos integrantes de "viveu, conversou, ordenou, práticas de crenças carregadas de valor" envolvidas, sob condições específicas, em momentos específicos e em locais específicos (ibid.). Consequentemente, é impossível resumir ou descontextualizar

¹⁰ No caso dos livros didáticos de ensino de Língua Italiana, esses materiais aparecem no final da unidade didática, com o nome de "Civiltà". São imagens que relatam algo do cotidiano da Itália, mas que não apresentam, em momento algum, reflexões sobre as questões relativas à pátria do aprendiz. Fazem apenas algumas questões que tentam levar o aluno a refletir sobre como essas situações são vistas na sua pátria.

"pedaços letrados" de suas práticas incorporadas maiores e, para eles, ainda significar o que eles de fato significam experimentalmente. Além disso, e obviamente, não há um fenômeno singular que é a alfabetização. (STREET 1984, 1).¹¹

Essa “imersão” nas práticas sociais é indispensável para que o conhecimento do aprendiz de língua estrangeira se efetive. Entender o “outro” e aceitá-lo (mesmo muitas vezes discordando das atitudes e do modo de vida) auxilia no aprendizado e facilita o domínio da cultura.

As reflexões acerca do ensino intercultural apontam para o fato de que o conhecimento da cultura do outro país aproxima o aluno da sua cultura, visto que é por meio das reflexões sobre a própria cultura e sobre a cultura da língua-alvo que se atingem os objetivos almejados no aprendizado da respectiva língua.

Os PCN's indicam o ensino intercultural como não só indispensável para a aprendizagem de uma LE, mas também enquanto instrumento imprescindível para o domínio da própria língua e cultura, pois:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.37).

¹¹ Tradução nossa. “Learning to read and write particular kinds of texts in particular ways presupposes immersion in social practices where participants “not only read texts of this type in this way but also talk about such texts in certain ways, hold certain attitudes and values about them, and socially interact over them in certain ways” (Gee, Hull and Lankshear 1996, 3). Different histories of “literate immersion” yield different forms of reading and writing as practice. The texts we read and write—any and all texts we read and write; even the most arid (and otherwise meaningless) drill and skill, remedial session “readings”—are integral elements of “lived, talked, enacted, value-and-belief-laden practices” engaged in under specific conditions, at specific times and in specific places (ibid.). Consequently, it is impossible to abstract or decontextualize “literacy bits” from their larger embedded practices and for them still to mean what they do in fact mean experientially. Furthermore, and obviously, there is no one singular phenomenon that is *literacy*. Rather, there are as many literacies as there are “social practices and conceptions of reading and writing” (Street 1984, 1).”

Por meio do ensino da cultura do “outro”, pode-se trabalhar com questões importantes para a formação do cidadão, tais como a diversidade cultural e a aceitação do outro, evitando assim preconceitos, desconstruindo estereótipos e mostrando a realidade existente dentro do país materno e do(s) país(es) da língua estudada. O aluno percebe que as diferentes posturas em situações variadas não são uma atitude única de sua cultura, mas que também outros povos têm posturas distintas dentro do seu próprio país. Assim, os PCN's apontam isso como algo transformador:

Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos). (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.48).

A visão geral da cultura das nações (tanto da estudada, quanto da que se vive) traz ao ensino de LE uma perspectiva ampla e favorece o desenvolvimento não apenas do aluno como aprendiz mas também como cidadão conhecedor e capaz de olhar para a própria cultura e analisá-la sem prejuízos.

O Quadro Comum Europeu (2001) apresenta como base a tendência que envolve o ensino de línguas: o plurilinguismo. Essa abordagem acentua que:

[...] à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (QCM, 2001, p.23)

O ensino de uma LE traz consigo a cultura do país (ou países) onde se fala essa língua, além de não se desvincular das outras línguas que o falante já teve acesso de alguma forma durante a sua vida. Desatrelar língua e cultura é deixar uma parte da identidade de lado e, por conseguinte, não compreender os fenômenos e desenvolvimentos da língua estudada como um todo.

Deve-se ter em mente que os conhecimentos não ficam guardados em “caixas” separadas, mas sim que juntos constroem as competências linguísticas dos falantes. A aprendizagem da cultura do outro se acumula e, ao entrar em contato com uma cultura diferente daquelas já conhecidas, o aprendiz pode e deve tomar por base as culturas que conhece, para, a partir delas, construir um novo aprendizado que o auxiliará em novas relações linguísticas.

Kramsch (1996) é enfática ao dizer que o ensino intercultural quer ir além, pois deseja entender como as relações entre os falantes são traçadas dentro da LE estudada:

Para além do conhecimento tradicional de fatos culturais, uma abordagem intercultural visa obter uma compreensão do modo como esses fatos estão relacionados, ou seja, como um padrão, eles formam o tecido cultural de uma sociedade.¹²(p.06).

Para Byram e Fleming (2001) as interações interculturais são momentos importantes para que a identidade nacional torne-se transparente e, dessa forma, há uma nova visão do “bom aluno”:

Quando são introduzidos conceitos de identidade nacional na interação aparece outra definição de bom estudante. Aprecia-se o estudante consciente de suas próprias identidades e culturas, de como os outros as percebem, e conhecedor das identidades e culturas das pessoas com as quais interage. (p.15)¹³

Dessa forma, propicia-se a formação do que Cobertt (apud BYRAM, 1997) afirma ser um “aluno intercultural”, um ser capaz de se desafiar e aprendem a lidar com os choques culturais no contado com a língua do outro. Além disso, esse aluno nunca nega sua própria cultura ou a rebaixa, mas sim interage de forma diplomática com as questões que se apresentam diversas na cultura da LE aprendida.

A comunicação intercultural faz parte do dia a dia das pessoas e fundamentar o ensino de LE nesse aspecto é interessante para que possamos,

¹² Beyond the traditional knowledge of cultural facts, an intercultural approach aims at gaining an understanding of the way these facts are related, i.e. how as a pattern they form the cultural fabric of a society.

¹³ (Tradução nossa) Cuando se introducen conceptos de identidad nacional en el debate aparece otra definicion del buen estudiante. Se aprecia al estudiante consciente de SUS propias identidades y culturas, de cómo otros las percibem, y conocedor de las identidades y culturas de las personas com quienes interactúa.

enquanto professores pesquisadores, auxiliar no desenvolvimento de falantes competentes, que sejam capazes de interagir na cultura da língua que desejam aprender. Além disso, as aulas tornar-se-iam mais estimulantes e os alunos mais motivados a conhecer o que o “outro” tem a oferecer.

Celentin e Serragiotto (op. cit.) afirmam que:

Para analisar estas diferenças culturais, podem-se usar vários métodos: a comparação, a criação de situações ou de simulações, o esclarecimento de mal entendidos através dos jornais, da mídia ou grupos isolados. Trata-se, assim, de fazer mais do que falar de valores culturais, fazer de acordo com esquemas diferentes da própria cultura. O professor não deve levar em conta apenas a cultura da língua aprendida, mas também a cultura do aprendiz, as dificuldades que ele poderá ter, os problemas que encontra ao se deparar com culturas diversas, de modo que o ensino se torne rentável através da aplicação na vida.¹⁴ (p. 4)

Diante de todas essas ferramentas, o professor deve decidir qual abordagem de ensino e aprendizagem de LE será mais eficaz para proporcionar que a interculturalidade favoreça a construção de uma imagem mais exata da cultura do povo. Mesmo que o aluno não se veja livre de estereótipos negativos e positivos que, muitas vezes, prejudicam a construção da imagem do outro, este construirá um conhecimento mais sólido e será capaz compreender comportamentos adequados a uma situação em que a comunicação intercultural seja necessária.

Optou-se, então, por, no próximo item, apresentar a abordagem comunicativa, uma vez que esta considera a língua como forma de ação intercultural, que esta auxilia na autonomia dos alunos e contribui, dessa forma, para que o aprendiz desenvolva novas habilidades e competências dentro da língua-alvo.

1.3 O ensino comunicativo de línguas e suas contribuições para o ensino da cultura

¹⁴ (Tradução Nossa) Per analizzare queste differenze culturali si possono usare vari metodi: la comparazione, la creazione di situazioni o di simulazioni, il chiarimento dei malintesi attraverso i giornali, i media o l'isola classe. Si tratta quindi di fare più che di parlare di valori culturali, fare secondo schemi diversi dalla propria cultura. L'insegnante non deve tener conto solo della cultura che deve essere appresa, ma anche della cultura del nativo, le difficoltà che lui potrebbe avere, le problematiche che si trova ad affrontare, in modo che l'insegnamento diventi proficuo attraverso l'aggancio alla vita normale.

O ensino de língua traz consigo um conjunto de pressupostos teóricos sobre língua e sobre o processo de ensino-aprendizagem que são fundamentais para o desenvolvimento deste. Essas abordagens de ensino, que são as formas como o professor e também o aluno refletem sobre as práticas educativas e as apresentam no contexto de sala de aula, é que vão determinar a forma como a língua será tratada em sala de aula. Além do que, ao longo dos anos, tais abordagens têm sofrido diversas alterações.

Mittmann (2007) afirma que são as concepções que se tem de língua e de sujeito que vão determinar a forma como a língua será trabalhada para constituir o sujeito. A postura adotada pelo professor frente à LE que ensina é que vai determinar as características do percurso de aprendizagem de seus alunos. E é nessa concepção que entra a necessidade de modificar a imagem que se tem de sala de aula para que a aprendizagem de uma língua possa se dar também por meio de outras ferramentas, tais como o uso da internet, de materiais autênticos e também do humor, como é o caso específico desta pesquisa.

Dentro das evoluções das abordagens de ensino, optou-se pela abordagem comunicativa, por apresentar uma nova forma de se ver o ensino de LE. Almeida Filho (2010) a apresenta como uma transformação nas teorias vigentes. A comunicação ocorre a partir da interação social, em que o aprendiz reconstrói seu conhecimento e troca informações com o outro, aprendendo, assim, uma nova língua. Ele passa a ser visto como um sujeito histórico e, através de capacidades intrínsecas, alcança a compreensão mútua. A interação entre os sujeitos da aprendizagem deve acontecer de maneira não hierárquica, onde todos são ouvidos e seus conhecimentos prévios levados em consideração na construção da aprendizagem na língua-alvo. É na percepção e aceitação do outro que a abordagem comunicativa se reflete.

Temos na abordagem comunicativa uma maior interação por parte do aluno, que se transforma em sujeito do próprio desenvolvimento cognitivo, tornando-se capaz de raciocinar sobre o que aprende e de selecionar os aspectos relevantes dentro desse processo.

Moita Lopes (1996b) aponta para o fato de o ensino de línguas no Brasil nas escolas públicas não ter estrutura suficiente para se trabalhar por completo os pressupostos do ensino comunicativo, o que acaba por tornar esse ensino totalmente centrado no livro didático, com poucos materiais extras. Ele ainda ressalta que o objetivo central no ensino de uma LE é formar um aluno que adquira independência e continue seus estudos com autonomia após passar pela sala de aula. Assim sendo, é imprescindível que todas as dimensões da aprendizagem sejam acionadas durante o estudo na escola, desenvolvendo cada uma das competências e habilidades essenciais - competência escritora, competência leitora, compreensão auditiva e expressão oral. Para tanto, o aluno deve identificar-se com a língua estudada, o que cria um ambiente favorável à interculturalidade e à aculturação, fatores que são determinantes na efetiva aprendizagem de uma língua estrangeira.

A abordagem comunicativa, que nasceu no final da década de 1970, trouxe transformações significativas no ensino de línguas, haja vista que a principal função de uma língua é a interação e comunicação com o outro. Trabalhá-la exige versatilidade e organização por parte do professor, que se torna mediador na produção do aluno e não mais detentor do “poder de ensinar”.

Segundo Almeida Filho (2010) há duas possíveis definições para o ensino comunicativo:

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; (p.47)

Essa primeira visão está voltada para atividades que envolvam os alunos no processo de ensino-aprendizagem de LE despertando o interesse pela língua-alvo por meio de tarefas que façam parte do seu campo de “desejo”, ou seja, que englobem aquilo que o aluno gosta e/ou tem aptidão para. Dessa forma, o ensino comunicativo vai ao encontro dos interesses do aluno para que este se sinta motivado a interagir, participar e a aprender com maior desenvoltura. Temos ainda uma segunda visão, um pouco mais

abrangente, que não envolve apenas as atividades/tarefas, mas a forma de agir no processo de ensino-aprendizagem:

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (p.47-48).

Nesse segundo aspecto, o ensino comunicativo não propõe um rompimento completo com a gramática, mas um modelo diferente de aquisição das questões gramaticais, por meio das experiências que o aluno tem com a língua-alvo. As situações autênticas são aqui reforçadas e os textos de comunicação real são aqueles que vão trazer ao aluno o escopo necessário para que a aprendizagem ocorra em sua forma natural. O aluno é levado a pensar como o falante da língua-alvo, pois lê/ouve em contextos de produção reais.

Devido à possibilidade de facilitar um trabalho intercultural e de ampliar o conhecimento da LE a ser estudada, optou-se neste trabalho pela Abordagem Comunicativa. O tema escolhido - humor – também requer essa abordagem diferenciada, pois exige do aluno e do professor um envolvimento com a aprendizagem e uma troca de experiências capaz de promover o que Almeida Filho (2010) chama de “desestrangeirização da língua estrangeira”, tornando-a próxima e aceita pelo aluno: “A nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (p. 12).

Outro fator crucial na opção pela abordagem comunicativa está diretamente ligado ao que Almeida Filho (2010) aponta como de extrema relevância: “*Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência linguística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro*” (p.23). Ou seja, ao se optar pelo uso do humor no ensino de língua italiana, não há outra abordagem que se enquadre melhor nas discussões trazidas para a sala de aula, pois é indispensável a interação verdadeira e não de caráter mecânico ou simulada, preconizada por vários métodos de ensino, anteriores ao surgimento da Abordagem Comunicativa.

Com o surgimento de tarefas no ensino comunicativo no final da década de 1980, mudou-se a ideia de ensino de línguas e o foco passou a ser não mais em exercícios mecânicos, mas sim no uso de tarefas para desenvolver a competência comunicativa. Scalzo (1998 p.143-145) afirma que o uso das tarefas (tasks) levou a um uso comunicativo da língua-alvo, pois trouxe ao aluno a “competência de ação” voltada para situações reais. Para Skehan (1996) a tarefa comunicativa, que sempre deve estar presente nas aulas de língua, é definida como:

- a) o significado é o aspecto principal;
 - b) há uma relação com as situações encontradas fora da sala de aula;
 - c) o processo de realização da tarefa tem prioridade;
 - d) a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados.
- (apud Almeida Filho e Barbirato, 2000)

Dessa forma, o desenvolvimento de atividades comunicativas dentro da sala de aula deve favorecer o ensino-aprendizagem do aluno, fortalecendo assim o domínio da língua-alvo.

Um dos grandes desafios dentro da abordagem comunicativa é fazer com que os alunos interajam entre si e deixem de lado a timidez própria do não domínio do objeto em questão, isto é, que sejam capazes de avançar no processo de aprendizagem, mesmo com dificuldades de interação por conta de seu nível de conhecimento da língua-alvo. O professor deve, então, desempenhar o papel ativo de facilitador e proporcionar atividades que incitem os alunos a se comunicarem e a exporem suas opiniões sobre os temas abordados em aula.

Apesar de o foco da abordagem comunicativa não ser a gramática em si, sua aquisição se dá por meio das interações que vão exigindo cada dia mais o domínio da língua para se comunicar, o que acaba passando pelo conhecimento desta. Mesmo assim, muitos alunos não se encontram nos mesmos níveis comunicativos, por isso é necessária a motivação por parte do professor, para que todos consigam se comunicar e desenvolver seus pensamentos dentro da língua alvo.

Segundo Almeida Filho (2010), para incentivar o aluno a se expressar, o professor deve apresentar uma “postura comunicativa”, postura essa a qual

auxiliará diretamente no desenvolvimento desse processo. Deve, por exemplo, trazer textos que sejam próximos ao universo do aluno, para que este tenha subsídios os quais possa rever seu aprendizado. Dessa forma, a abordagem comunicativa não proporciona apenas um maior conhecimento e domínio da língua a ser aprendida, mas também uma autonomia por parte do aluno que tem capacidade de desenvolver seu próprio conhecimento e ganha liberdade para se expressar na língua estrangeira.

Contudo, ser comunicativo, segundo Almeida Filho (op. cit., p.45), “não é necessariamente ser comunicativo ou simpático. Não é, da mesma forma, sinônimo de ser informativo ao ensinar uma língua. Nem é equivalente a ensinar língua oral”. Vê-se assim que ser comunicativo é modificar seus enfoques dentro do ensino de línguas e deixar de lado a visão apenas gramatical, para trabalhar o domínio da língua como um todo. A abordagem comunicativa exige do professor um amplo conhecimento em todos os campos a serem ensinados dentro da língua estrangeira.

Almeida Filho (op. cit.) defende que o processo de ensino de língua abrange, ao menos, quatro dimensões diferentes e as denomina como:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor). (p.17).

Para o autor, há muito para desenvolver dentro do ensino comunicativo e a postura e crenças do professor influenciam completamente suas ações e seu modo de agir em relação à abordagem comunicativa. Por meio das observações elencadas, o autor apresenta um modelo ampliado do que chama de “Operação Global”, indicando as diversas etapas e processos que fazem parte do ensino de línguas (p.22):

Figura 1. Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas

Observando a imensa quantidade de ações, muitas vezes simultâneas, que ocorrem durante a aprendizagem de uma LE, deve-se frisar que não apenas o professor é influenciado por todas essas questões, mas também o aluno, que se torna ou não receptivo a essa abordagem. Pode-se notar não apenas a influência de fatores internos à sala de aula, mas a questão de reflexões internas do professor sobre sua forma de ensinar, sobre os objetivos e necessidades de seus alunos.

Há uma longa ação a ser realizada antes de aplicar a abordagem selecionada. O professor precisa traçar objetivos e escolher a melhor forma de alcançá-los. Esse processo deve ser efeito de uma reflexão feita sobre a projeção de seus alunos e do que se deseja obter como resultado final. Além de problematizar as aulas, o professor deve também estar atendo a mudanças necessárias durante o percurso, para adequar suas aulas também àquilo que seus alunos esperam e aceitam como tal.

Muitas vezes o professor, após elaborar todo um percurso de ensino, depara-se com alunos que ainda não aceitam a abordagem comunicativa como possibilidade de ensino e insistem na visão gramatical. Cabe, assim, ao

professor, reformular suas ações e pensar em como trazer seu aluno para o ensino comunicativo. Diante dessa necessidade, o presente trabalho ancorou-se no humor como uma possibilidade de intervir no “filtro afetivo” do aluno e promover a aprendizagem. Para Almeida Filho, a sala de aula é repleta de fatores intervenientes na aprendizagem, como ilustra a figura abaixo:

Figura 2 – Principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas (p. 12).

O autor ainda cita que “A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’” (p.13). Dessa forma, a aprendizagem da língua-alvo se dá por meio do uso real desta, ampliando as concepções do aluno e tornando-o capaz de se envolver em contextos de comunicação comuns à cultura estudada.

Diante disso, Pavan (2010) descreve que, nos contextos comunicacionais, aparecem: lugar, tempo, assunto e participantes e traz exemplos de como esses elementos se relacionam dentro, por exemplo, da cultura italiana, alvo dessa pesquisa.

- Lugar: De acordo com a cultura de alguns lugares, certos discursos não podem ser feitos. Na cultura italiana, a morte e a doença são temas pouco aceitos na mesa; o silêncio durante as refeições é visto como algo embaraçoso.
- Tempo: o tempo pode parecer uma constante, mas é uma variável cultural. Na Itália, um atraso de 15 minutos é aceitável em situações

informais, contudo nos compromissos de trabalho é bom apresentar-se pontualmente ou um pouco antecipado; chegar muito tempo antes pode indicar um estado de ansiedade.

- Tema: é um fator de risco, porque alguns assuntos poder ser um pouco inadequados. Na cultura italiana é considerado descortês perguntar a alguém quanto ele ganha, o que é natural na sociedade norte americana.

- Participantes: relações hierárquicas, o papel de homens e mulheres, a relação entre jovens-idosos, são atribuídos e mantidos de formas diversas nas diferentes culturas (p. 184-185.).¹⁵

Importante notar que, sem o conhecimento dessas situações, que são únicas em cada cultura, corre-se o risco de que o aluno não consiga colocar em prática a língua em si nos contextos nos quais pode usar todo o conhecimento linguístico adquirido.

Para Byram e Fleming (op. cit.) “a tarefa de adquirir um idioma tal como é falado por certo grupo em particular significa aprender os significados, valores e práticas desse grupo, que são expressos através do idioma.” (p.10)¹⁶

Para Widdowson (2005) justifica-se o uso da abordagem comunicativa se pensarmos nas finalidades de se aprender uma LE:

[...] o fim último na aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler. Pressuponho que a questão não é se esse é o objetivo da aprendizagem, mas como essa meta deve ser alcançada. (p. 97)

O foco, na competência comunicativa, é que as habilidades linguísticas não se fazem mais como o objetivo final, mas este é a capacidade de se

¹⁵ (Tradução Nossa) – Luogo: a seconda delle culture in alcuni luoghi non si possono fare certi discorsi. Nella cultura italiana la morte e la malattia sono argomenti poco consoni a tavola; il silenzio durante i pasti è sentito come qualcosa di imbarazzante.

– Tempo: il tempo può sembrare una costante ma è una variabile culturale. In Italia un ritardo di 15 minuti è accettabile in situazioni informali, tuttavia agli appuntamenti di lavoro è bene presentarsi puntuali o com un breve anticipo; presentarsi con troppo anticipo può comunicare uno stato ansiogeno.

– Argomento: è un fattore a rischio perché certi argomenti possono essere poco consoni. Nella cultura italiana è considerato scortese chiedere a qualcuno del suo reddito, cosa del tutto naturale nella società nordamericana.

– Partecipanti: i rapporti gerarchici, il ruolo di uomini e donne, la relazione giovani-anziani, vengono attribuiti e mantenuti in maniera diversa nelle varie culture

¹⁶ (Tradução nossa) La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma.

comunicar, de compreender aquilo que está sendo anunciado e dar significado a isso, visto que:

Um conhecimento (comunicativo) precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento da forma (gramatical), mas o contrário não procede: é possível que alguém tenha um grande número de modelos de frases e um extenso cabedal de léxico o qual pode se encaixar na estrutura frasal sem que se constituam de fato como conhecimento de uso comunicativo. (Widdowson, op. cit., p. 36).

Sendo assim, é na vivência do mundo do outro, no conhecimento/descobrimto de uma cultura diferente/próxima que o sujeito se constitui como falante de uma LE e aceita as novas informações como parte da sua vida. Nesse aspecto, a questão do humor aparece como uma possibilidade de construir o conhecimento na língua-alvo. É através de questões humorísticas que se pretende, neste trabalho, traçar relações entre a cultura brasileira e a italiana.

1.4 O humor como aporte cultural

A escolha do tema humor vem ao encontro do que Almeida Filho (2010) afirma ser importante para superar a questão metodológica, pois é um conteúdo que, por si só, já exige uma abordagem comunicativa, uma vez que leva à interação e à discussão de ideias entre as pessoas, fazendo, assim, um uso autêntico da língua.

Além disso, o humor é um campo vasto para o trabalho com a interculturalidade. O riso só aparece quando há entendimento do assunto e domínio do conteúdo, ou seja, não se acha engraçado algo que não é completamente entendido e processado. Para adquirir tal domínio, é necessário que o falante entenda os aspectos culturais envolvidos em diferentes temas da língua aprendida.

Um exemplo claro disso é que os conteúdos do humor não são vistos da mesma maneira por culturas diferentes. Piadas são feitas com elementos distintos, dependendo da cultura em que estão inseridos. O estereótipo de

“burra”, por exemplo, tipicamente ligado às mulheres que tem cabelos loiros aqui no Brasil, na Itália está mais atrelado à categoria dos policiais.

A afirmação acima pode ser reafirmada em Laraia (2003), que aponta:

Pessoas de culturas diferentes riem de coisas diversas. O repetitivo pastelão americano não encontra entre nós a mesma receptividade da comédia erótica italiana, porque em nossa cultura a piada deve ser temperada com uma boa dose de sexo e não melada pelo arremesso de tortas e bolos na face do adversário. (...) Enfim, poderíamos continuar indefinidamente mostrando que o riso é totalmente condicionado pelos padrões culturais, apesar de toda sua fisiologia (p.69)

Nota-se que é preciso que o aluno saiba também qual tipo de humor é o mais comum na língua que está aprendendo, para que assim possa entender os mecanismos culturais existentes nela. O entendimento e a aceitação do que é engraçado para o outro auxiliam no processo intercultural, haja vista que é necessário compreender o que é comum nesta nova cultura que se está disposto a aprender.

Possenti (2010) afirma que: “os ‘textos’ humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre ‘referenciais’, guardam algum tipo de relação (a ser explicitada, já que humor não é Sociologia nem História) com os diversos tipos de acontecimento” (p.27). Assim sendo, o humor faz referências diretas a questões culturais e acontecimentos, sendo eles locais ou globais.

Entender o humor de cada povo é essencial para o trabalho intercultural e, muito mais que isso, entender o que sua própria cultura apresenta como estereótipos da cultura aprendida. O humor pode acrescentar no ensino de uma língua estrangeira, trazendo o aluno para as realidades culturais do país da língua aprendida e maior aproximação entre o aluno e a língua em questão.

A aula de línguas deve criar um ambiente propício para o aprendizado e, levando em consideração as múltiplas possibilidades de materiais disponíveis para o ensino, o humor é uma ferramenta que se adéqua tranquilamente ao contexto, já que facilita a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Além do mais, a compreensão dos fatos torna-se mais fácil por meio do humor, pois a gramática, a pronúncia e outros elementos essenciais no domínio de uma língua aparecem de uma forma integrada, de modo implícito, ou ainda, como alguns dizem, mais “leve”. Além disso, o aluno toma por base

seus conhecimentos pré-existentes, adquirido em sua língua materna ou em outras línguas aprendidas durante a vida.

Celentin (2012) aponta para as questões acima discutidas ao afirmar que:

Para este fim, a introdução de humor o mais rápido possível no ensino de italiano para estrangeiros, não só melhora a capacidade dos alunos de aprender novas palavras, mas também para compreender o seu significado no contexto cultural. É possível desenvolver a consciência intercultural trabalhando com semelhanças e diferenças. O humor também pode se tornar um critério na competência sociolinguística de um estudante. Um estudante com uma forte competência sociolinguística não costuma ter dificuldade para apreciar um bom senso de humor (p.4) ¹⁷

Segundo a autora, o humor é uma ferramenta intercultural e salienta a possibilidade de se trabalhar, inclusive, com a comparação que apontariam semelhanças e diferenças entre a cultura do aluno e a da língua aprendida. O uso do humor como ferramenta nas aulas de língua facilita a aprendizagem e chama a atenção para questões culturais. A autora destaca o uso do “bom humor” como algo apreciado por aqueles que compreendem sua necessidade dentro da língua estrangeira. Contudo, destaca-se aqui que, muitas vezes, também é necessário conhecer aquilo que chamamos de “humor negro” dentro da língua trabalhada, pois, como já referenciado, elementos distintos geram humor em cada cultura, podendo, assim, existir também uma variação dentro da questão deste lado obscuro do humor.

Celentin cita ainda, o humor como uma “violação das normas”, necessária para que as questões culturais sejam desenvolvidas:

As piadas (e o humor em geral) são violações das normas culturais sancionadas socialmente. E é violando essas normas (mesmo que brincando), no entanto, que se toma consciência. Em consequência, o uso consciente do humor anedótico ou narrativo pode implicitamente ensinar também as normas pragmáticas da língua associadas à sociedade e à cultura através destes exemplos de violação (p.4).¹⁸

¹⁷ (Tradução Nossa) A tal fine, l'introduzione dell'umorismo il prima possibile nell'insegnamento dell'italiano a stranieri migliora non solo l'abilità degli studenti ad imparare parole nuove ma anche a comprendere il loro significato nel contesto culturale. È possibile sviluppare consapevolezza interculturale lavorando su similitudini e differenze. L'umorismo può fungere inoltre da pietra di paragone della competenza sociolinguistica di uno studente. Uno studente con una forte competenza sociolinguistica di solito non ha difficoltà ad apprezzare un buon umorismo.

¹⁸ (Tradução Nossa) Le barzellette (e in generale l'umorismo) sono violazioni delle norme culturali sanzionate socialmente. È proprio violando queste norme (anche se in maniera

Importante notar que é através dessa “violação” que o aluno tem acesso, implicitamente, às normas sociais, visto que, em sua maioria, os textos humorísticos trabalham com a exacerbação das atitudes e comportamentos, além de discutir questões relativas aos comportamentos sociais (adequados ou não).

Ainda de acordo com Celentin (op. cit.), a grande maioria dos alunos chegam à sala de aula com estereótipos prontos sobre a língua que estão aprendendo e o uso do humor pode facilitar o rompimento dessas barreiras e a transposição para um aprendizado que compreenda de onde esses estereótipos vieram e qual a importância deles dentro da cultura em questão. Além disso, a autora afirma que as piadas e textos humorísticos podem ser o ponto de partida para assuntos sérios, como preconceitos, estereótipos negativos etc.

Diante desses fatos aqui apontados, fica nítido que o uso do humor no ensino intercultural se faz não só necessário como também útil para a intercompreensão entre os falantes. Margonari (2001) defende, após estudo realizado com o uso do humor como recurso em aulas de inglês na escola pública, que o professor tem, na escolha pelo humor, uma ferramenta adequada ao ensino de língua estrangeira através da abordagem comunicativa, pois “o humor propicia aos professores a oportunidade de diversificar os tipos de atividades em sala de aula, envolvendo os aprendizes de uma forma realmente motivadora em tarefas com propostas comunicativas”. (p.44)

Sendo assim, o humor pode favorecer e auxiliar a aprendizagem e o entendimento de questões de ordem linguística e social. O professor, em uma atitude facilitadora, deve estar atento a materiais humorísticos de diversos meios para proporcionar essa experiência entre culturas na sala de aula e fazer com que o aluno reflita, não apenas sobre a cultura ensinada, mas também sobre a própria cultura, traçando relações que façam este realmente aprender a língua estrangeira como prática social.

scherzosa), tuttavia, che se ne prende coscienza. Di conseguenza, l'uso consapevole di umorismo aneddotico o narrativo può implicitamente insegnare anche le norme pragmatiche della lingua associate alla società e alla cultura attraverso esempi di queste violazioni.

No próximo capítulo, a questão do humor como ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas será tratada com mais afinco e as propostas de atividades serão apresentadas diante de uma pesquisa voltada para materiais diversificados, enfatizando a abordagem comunicativa e os aspectos culturais da língua-alvo.

CAPÍTULO 2- O HUMOR COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA

Este capítulo tem por objetivo delimitar propostas voltadas para o ensino de língua italiana pautadas no uso do humor em sala de aula. Para tanto, um referencial teórico sobre humor e suas possíveis definições foram levantados e farão parte da produção científica deste trabalho. Visto que o humor tem ampla aplicação, a segunda parte deste capítulo visa a trabalhar suas vertentes dentro do ensino de línguas e, baseando-se em trabalhos já publicados sobre o assunto, observar as possibilidades de uso do humor nas aulas de língua italiana.

Há múltiplas visões sobre o tema humor, principalmente no que se concerne a sua aplicação nas aulas de LE. Os estereótipos sobre a cultura da língua-alvo foram selecionados a partir de um questionário aplicado em alunos do CEL (Centro de Estudos de Línguas)¹⁹ e da observação de constantes visões estereotipadas sobre os italianos.

A possibilidade de se ensinar a língua através do humor fez com que uma gama de materiais que abordassem estereótipos italianos e também temas diretamente relacionados à cultura fossem separados e, diante de tantas opções encontradas, alguns itens foram escolhidos para o desenvolvimento do presente capítulo. Parte dos conteúdos aqui selecionados foi aplicada no curso de difusão de língua italiana que ocorreu na USP em 2012, curso este que é o motivador da análise dessa dissertação.

Os temas versam sobre a questão dos estereótipos italianos e serão subdivididos em dois grupos: o primeiro que fala especificamente sobre o autor Juó Bananére (pseudônimo do escritor Alexandre Marcondes Machado) que logo mais será referenciado; e o segundo, que aponta para materiais de diversas mídias, materiais estes que podem ser levados para a sala de aula como instrumento para desenvolver a competência comunicativa e, assim, construir um conhecimento cultural presente na língua-alvo.

¹⁹ Uma melhor explanação sobre os questionários e o CEL será realizada no capítulo 3 – Metodologia.

Encerrando esse capítulo, o tema humor será observado de uma maneira mais formal e apontar-se-ão os principais problemas encontrados no desenvolvimento do humor como ferramenta didática no ensino de LE.

2.1 Definições de humor

Definir o que é humor não é uma tarefa fácil, visto que os autores que trabalham o tema apresentam pensamentos distintos sobre o que o identifica. Partindo das definições do dicionário, temos no monolíngue italiano *Lo Zingarelli minore* a definição de que humor²⁰ é um “modo inteligente, sutil e engenhoso de ver, interpretar e apresentar a realidade, dando ênfase aos aspectos insólitos, bizarros e divertidos” (p.1137)²¹. Nota-se que a definição italiana de humor é levada para os aspectos positivos, ressaltando o modo inteligente de se construir algo. Contudo, na definição do dicionário *Houaiss* da língua portuguesa, humor aparece com uma definição mais genérica e não tão específica de “comicidade em geral, graça” ou ainda como “expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade”, isto é, não se dá tanta ênfase ao caráter do uso da inteligência, mas sim do que se chama de engenhosidade, de um trabalho com a palavra de forma a transformar a realidade em algo cômico.

Para Bergson (1983), o humor é inerente ao ser humano e não há comicidade em algo que esteja fora das questões relativas a ele. Só é possível considerar uma paisagem ou um objeto engraçado se, de alguma forma, a ação humana o transformou. Sendo assim, o humor é algo que faz parte de nosso cotidiano e, de uma forma ou de outra nos afetará.

Schmitz (1996) também apoia essa ideia ao afirmar que “o humor é um fenômeno básico, que todas as culturas, sociedades e classes sociais conhecem” (p.94). Por estar presente em todas as formas de manifestação

²⁰ Na língua italiana, o termo mais apropriado para humor é *umorismo*, por isso, a definição que se segue será a desta palavra e não da referente a *umore*.

²¹ Umoreismo s.m. Modo intelligente, sottile e ingegnoso di vedere, interpretare e presentare la realtà, ponendone in risalto gli aspetti insoliti, bizzarri e divertenti.

social, o riso é amplamente discutido e, muitas vezes, as divergências de ideias aparecem e trazem novas reflexões acerca do tema.

O riso faz parte do ser humano a ponto de ser estudado por diversas áreas do conhecimento, transformando-se em uma questão interdisciplinar. Attardo (1994) apresenta as complicações advindas dessa compilação de áreas ao afirmar que:

as contribuições para a pesquisa humor são amplamente diversificadas e variam dentro de um campo vasto de disciplinas , incluindo (mas não se limitando a) a psicologia , antropologia, sociologia , literatura, medicina, filosofia, filologia , matemática, educação , semiótica e linguística . É amplamente reconhecido que a pesquisa humor é um campo interdisciplinar e que seus problemas são melhor compreendidos quando se leva em conta diversas contribuições que vêm de uma variedade de campos e subcampos. (p.15).²²

Diante dessa visão ampla, podemos perceber que focar o humor em um único campo de pesquisa é um trabalho que dificilmente versará a conclusões efetivas sobre o tema. Percebemos isso, pois, ao dizer que o riso é algo importante dentro do humor, diretamente estamos incluindo as questões da psicanálise e de outras áreas do conhecimento.

Para chegar a uma definição que se enquadre nas propostas deste trabalho, faz-se necessária, então, a explanação do humor através dos tempos e suas implicações nas pesquisas de hoje.

Não é dos tempos atuais que se discute o humor e o riso como possibilidades. O riso é um objeto que fascina e ao mesmo tempo assusta em sua trajetória de análise. Silva (2010) afirma que a complexidade do riso surge desde a Antiguidade e até hoje nos traz vertentes diferentes, pois:

o riso confunde-se com a própria historia do homem. Antes de qualquer coisa, ele é um fenômeno psicofisiológico, sendo, portanto, inato ao ser humano. Não é à toa que desde a Antiguidade Clássica desperta o interesse de estudiosos. (p. 212)

²² [...] contributions to humor research are widely diversified and range over a variety of disciplines, including (but not limited to) psychology, anthropology, sociology, literature, medicine, philosophy, philology, mathematics, education, semiotics, and linguistics. It is widely recognized that humor research is an interdisciplinary field and that its central problems are better understood if one takes into account diverse contributions that come from a variety of fields and subfields.

O confundir-se com a história do homem trouxe não apenas uma visão ampla sobre o tema como também versões divergentes que, com o passar dos séculos, fizessem com que o riso fosse aceito ou repudiado, diante da concepção escolhida no período e pela forma com que ele era vivenciado. Diversos teóricos traçam um panorama histórico sobre o riso e foram aqui selecionados para apontar essa transformação no decorrer dos séculos. Alberti (1999); Attardo (1994); Margonari (2001); Silva (2010) apresentam, em seus trabalhos, discussões pertinentes a respeito das mudanças históricas do riso, já Bergson (1983) volta-se mais para a questão do riso e sua empregabilidade.

O riso aparece, na antiguidade, como algo ligado aos deuses e a seus rituais. Contudo, sua primeira citação por autores é feita por Platão em sua obra *Filebo*. Na Antiguidade Clássica, Platão via o riso como um conceito negativo, voltado para pessoas medíocres e sem razão. Para o filósofo, o riso era um misto de dor e prazer e visto como uma fraqueza. Margonari (2001) aponta, neste aspecto, a condenação moral apresentada por Platão, que vê o riso como uma inveja ou um “falso prazer misturado à dor”. O riso era visto como algo que afastava o homem da filosofia, fonte máxima do prazer.

Aristóteles corrobora algumas ideias de Platão, contudo não vê o riso como algo que cause dor. Para Attardo (op. cit.), Aristóteles reconhece a questão estética do riso e o vê de uma forma mais positiva:

Aristóteles condena apenas os excessos de riso (*Ética a Nicômaco* IV 8 1128a), ao passo que a condenação de Platão é muito mais absoluto. Além disso, Aristóteles não concorda com a afirmação de Platão de que o humor é uma "esmagadora" da alma. Aristóteles o vê como um "estímulo" (Plebe, 1952: 15-16) da alma, o que coloca o ouvinte em um clima de boa vontade. Aristóteles também considera o uso prático de humor na retórica. Segundo Aristóteles, a brincadeira deve servir à argumentação do orador. No entanto, o falante deve ter cuidado para evitar piadas inadequadas (p.20).²³

Aristóteles é tido então como um dos primeiros estudiosos do riso como é visto hoje e, como nota-se na citação acima, em várias obras o humor é

²³ Aristotle condemns only the excesses of laughter (*Nichomachean Ethics* IV 8 1128a), whereas Plato's condemnation is much more absolute. Moreover, Aristotle disagrees with Plato's claim that humor is an "overwhelming" of the soul. Aristotle sees it as a "stimulation" (Plebe 1952: 15-16) of the soul which puts the listener in a mood of good will. Aristotle also considers the practical use of humor in the *Rhetoric*. According to Aristotle, joking must serve the argumentation of the orator. The speaker must be careful to avoid inappropriate jokes, however.

elemento a ser estudado. O filósofo diferencia o homem dos demais animais por causa do riso, afinal, para ele, “o homem é o único animal que ri”.

Nota-se que, mesmo com as mudanças apresentadas por Aristóteles depois de muito tempo, o riso, ainda atualmente, continua sendo visto como algo distante de ser totalmente positivo. Há um receio de que, mesmo com as transformações históricas, o riso transpareça, também nos tempos de hoje, o humor como algo a ser “temido” ou, no mínimo, “controlado”.

Enquanto na Antiguidade o riso era visto como um afastamento filosófico, na Idade Média ele adquire um novo conceito: diferenciar o homem de Deus. No pensamento medieval, o riso continua sendo visto como parte da fraqueza humana, mas em contraposição à força divina. Os autores citavam a inexistência de passagens bíblicas que fizessem referência a Jesus rindo e, assim, reforçavam seu argumento de debilidade do homem.

Margonari (op. cit., p. 17) aponta para o fato de que o riso tinha uma tolerância na Idade Média, pois “variava de acordo com o grupo no qual a pessoa se incluía, mais admitido entre cristãos leigos e menos entre sacerdotes e monges”. Dessa forma, o riso não era aceito nos níveis mais elevados da sociedade, marcando durante toda essa época a oposição riso *versus* pensamento. O Riso e o risível não eram, então, um estado de razão, mas sim de exagero nas emoções.

Contudo, Silva (op. cit.), revela algumas modificações no pensamento nessa época que passou a separar o riso em duas formas:

A verdade é que a Idade Média soube manipular o riso, fazendo dele um instrumento para suas necessidades. Foi a partir do século XIII que teólogos distinguiram dois tipos de riso: o bom e o mau. Este é a zombaria e, simultaneamente, o riso físico descontrolado e barulhento; aquele exprime alegria, devendo ser moderado e silencioso, quase um sorriso. (p. 217)

Tem-se, aqui, um riso aceito mediante a sua “contenção”, ou seja, nada do que é exagerado ou barulhento pode ser visto como um riso bom. A elevação na altura do riso fazia com que a pessoa fosse considerada descontrolada e fora de si. Contudo, na segunda metade do século XVII, com a “domesticação” do riso, ele torna-se sinônimo de inteligência, sendo incitado de

modo sutil e perspicaz. Nesse momento a ironia ganha forças e começa a ser aceita na sociedade como uma forma de “humor inteligente”.

É a partir desse momento que o riso começa a tomar novas vertentes. No início do século XX, com o riso aparecendo como uma fuga para os grandes problemas mundiais (as grandes guerras, o terror, as doenças), aparece a ideia de riso para “alienação”, isto é, para manter-se distante das catástrofes que circundavam a sociedade.

Diante dessa realidade, Silva (op. cit.) vê o descaso com as pesquisas voltadas para o humor, que devem ser deixadas de lado nessa nova sociedade:

Na “sociedade da informação”, o riso também ganha outra conotação, segundo alguns pesquisadores, que chegam a afirmar que impera a “era do vazio”. No avanço da sociedade, alteraram-se os paradigmas e o modo de se organizar e de se orientar. [...] Em geral, a “ideologia da seriedade” impõe uma postura negativa com relação ao cômico, atribuindo-lhe comportamento menos nobre ou menos erudito dentro dos padrões sociais. Ele estaria ligado aos loucos e às crianças. De acordo com essa ideia, o cômico deveria ser banido dos trabalhos científicos, pois seria frívolo, momentâneo, sendo em seguida esquecido (p. 119, 220)

Apesar da insistência em frisar o desinteresse em se estudar o humor e condená-lo, Freud (1996) em seu livro *Os chistes e sua relação com o inconsciente* demonstra que o riso é a forma mais eficaz na defesa da dor, pois, além de aliviar as angústias, ele também proporciona prazer.

Na ideia de Silva (op. cit.), a obra de Freud faz uma transformação na visão do humor e assemelha-se aos estudos que são desenvolvidos nos dias atuais:

Não obstante os percalços da vida, o riso permite ao homem atingir uma sensação agradável. Chega-se a ela por meio da economia de um desgaste afetivo, que proporcionaria a satisfação. Ao contrário do homem triste, que se enfraquece por seus desgostos, o riso economiza a energia acumulada para encarar a dor. Essas ideias apontadas por Freud coincidem com os estudos recentes que confirmam o papel eficaz do riso à saúde e ao rejuvenescimento. Inevitavelmente, o riso e o triunfo do eu, recrudescendo a invulnerabilidade, por conta do fortalecimento do homem contra as amarguras oriundas da realidade exterior. (p.222)

Freud vê o riso como libertador das emoções reprimidas e capaz de expressar o que cada um possui em seu interior. Outro autor a planificar o humor foi Pirandello (1996), que vê o riso como a percepção do contrário. O humorismo para este autor consiste no sentimento contrário, que é provocado pela reflexão. Saliba (2002) afirma que “o humorismo seria [para Pirandello] a reflexão que se exercita antes ou depois do fato cômico, conservando a possibilidade do contrário mas eliminando o nosso distanciamento e a nossa superioridade” (p.25). O humor aparece aqui como uma “desfamiliarização”, ou seja, a busca pela consciência do público/leitor “de suas próprias premissas, diferenças ou preconceitos culturais” (Saliba, op. cit., p.26). Dessa forma, Pirandello transforma a visão do humor em uma atitude estética, capaz de produzir a reflexão a partir da representação da situação do mundo por meio da representação do próprio sujeito.

Tem-se, desse modo, na evolução do riso, uma mudança de status e o humor passa a ser visto como objeto de pesquisa e aplicado em diversas áreas do conhecimento. Ademais, diversos autores da contemporaneidade também fizeram do riso seu objeto de estudo, tais como Possenti (1999 – 2014); Schmitz (1996 – 1999); Alberti (1999); que apresentam enfoques diferentes no uso do humor em sala de aula. Além destes, outros autores serão evidenciados no decorrer deste capítulo, como Deneire (1995); Chiaro (1996) e Margonari (2001 – 2004), por exemplificarem mais claramente a aplicabilidade do humor na sala de aula de língua estrangeira.

Tomando por base as análises desenvolvidas nesta seção, a definição de humor selecionada para essa pesquisa é a que aponta Saliba (op. cit.):

[...] podemos caracterizar a representação humorística, portanto, como aquele esforço inaudito de desmascarar o real, de captar o indizível, de surpreender o engano ilusório dos gestos estáveis e de recolher, enfim, as rebarbas das temporalidades que a história, no seu constructo racional, foi deixando para trás (p.29)

O autor ainda afirma que o humorismo é captar as informações no instante seguinte a seu acontecimento, no momento em que a anedota é contada ou que o fato engraçado ocorre. Sendo assim, o humor tem, em sua essência, algo de transformador e também de crítico, visando sempre trazer o riso por meio da reflexão de uma realidade.

2.1.1 O humor em terras brasileiras

Após um breve relato sobre a trajetória do humor, principalmente no seu enfoque como algo negativo, busca-se observar de que forma ele se constituiu como objeto de estudo e também de crítica no Brasil, pois é nesse contexto que se insere os trabalhos de Juó Bananére, um dos escopos dessa pesquisa sobre humor.

Torna-se importante demonstrar essa pequena história do humor em nosso país, pois, segundo Saliba (op. cit.) *“cada imaginação nacional, da mesma forma que produz a sua própria narrativa, produz também sua peculiar representação humorística”* (p.31). Dessa forma, essa representação do humor, aqui no Brasil, apesar de ter seguido por diversas vezes o que se via no exterior, também criou raízes e demonstrou-se capaz de criar uma identidade nacional humorística.

O humor no Brasil desenvolve-se de acordo com a formação de uma identidade nacional, transformando-se a partir da Proclamação da República. O humorismo já fazia parte de nossa cultura, contudo ainda visto como algo estrangeiro e não pertencente à nossa cultura.

Antes da República, os folhetins já faziam parte do cotidiano brasileiro e, por meio deles, o humor tomava conta das ruas. No século XIX surgem as primeiras revistas voltadas especificamente para o humor, que tiveram seus eixos centrados principalmente no Rio de Janeiro e, posteriormente, tomaram conta da cidade de São Paulo.

O que realmente impulsionou a produção de revistas humorísticas em nosso país foi o crescimento da imprensa brasileira, que deu abertura à criação de revistas diversas e, num momento posterior, na difusão pelos jornais.

Esse humor, entretanto, não era apenas representado por meio de textos, mas também da caricatura, que se fez grande difusora das questões humorísticas em nosso país. Diversos desenhistas e jornalistas focaram-se

nelas e, por meio da ilustração, mostravam situações cômicas envolvendo a realidade da época que permeava nosso país.

Por mais que o uso do humor tenha se tornado cada vez mais crescente em nosso país, o cenário brasileiro do início do século XX não se diferenciava muito do resto do mundo, pois, embora não estivesse diretamente envolvido nas tensões da guerra, recebia, a todo momento, estrangeiros em busca de um pedaço de chão na fuga dos problemas em seus países.

Com essa tensão, os textos humorísticos foram muito criticados – como o são até hoje – como um “mau humor”. Com a grande difusão das revistas humorísticas, surgiu a preocupação moralista e as discussões sobre quais aspectos cabiam ao humor e quais não lhe deveriam ser atribuídos. Apontava-se que, diante as tensões do mundo, não havia motivo para produzir esse tipo de texto e, mais uma vez, o humor foi condenado por sua “leveza” e descontração.

Todavia, é nesse cenário de tensões e receios que surge Juó Bananére e seu humor que intenta à crítica às situações políticas vivenciadas pela São Paulo, transformada e transformadora, repleta de imigrantes.

Percebe-se que o humor tem sempre seus críticos e adoradores, como vimos na seção anterior, desde as primeiras referências, não havia um consenso de que ele era benéfico para as pessoas. Isso ocorreu no Brasil da mesma forma. Nos tempos atuais, muito se discute acerca desse assunto, mas as anedotas nem sempre agradam a todos. Muitos adoram o humor, outros não o aceitam e não encaram o riso como algo natural e presente no ser humano. Por isso vê-se muitos humoristas recebendo processos constantemente.

Diante desse breve panorama histórico sobre o humor, a próxima etapa é mostrar as possibilidades de incorporá-lo no ensino de línguas, transformando-o em uma ferramenta eficaz para a aprendizagem da língua-alvo. Esse uso será feito de modo a facilitar o trabalho intercultural, incentivando a interação entre os aprendizes, visto que, para Silva (op. cit.):

O riso solitário tem um sinal negativo; e uma anormalidade patológica. Diante disto, rir e comunicar é, portanto, uma forma de participar de uma sociedade. Em todo ato de comunicação, o objetivo

final não é apenas informar, e, na verdade, convencer o “outro” a aceitar o que está sendo proferido. (p. 227)

Sendo assim, o riso estará presente na comunicação e na interação entre os aprendizes da língua estrangeira, atuando como um facilitador nesse processo.

2.2 As teorias sobre humor no ensino de línguas

Assim como a própria dificuldade de aceitação do humor, usá-lo no ensino de línguas também é uma transposição de barreiras em uma nova forma de ensinar. Dependemos aqui de fatos apontados no capítulo anterior que envolvem as expectativas tanto do professor quanto do aluno. Ambos devem estar dispostos a pensar no humor como uma forma de ensino-aprendizagem e, se isso não ocorre, não há como construir o conhecimento cultural por meio de textos humorísticos.

Contudo, autores diversos apontam o humor como uma possibilidade em sala de aula, por, entre outros fatores, deixar o clima mais leve e, desse modo, fazer com que a aprendizagem flua de uma forma mais descontraída.

Dulay e Burt (1977) já apresentaram isso em suas pesquisas ao conceituarem a ideia de “filtro afetivo”, isto é, a aquisição de uma língua estrangeira ou uma segunda língua estar diretamente relacionada a fatores emocionais, que podem facilitar ou prejudicar o processo de aprendizagem. A solução para as situações em que o filtro afetivo se dê de modo negativo, segundo Krashen (1982) seria então propor atividades que reduzissem o filtro afetivo e o humor aparece, aqui, como uma possibilidade de melhoria no processo de aprendizagem da língua em questão.

A partir daí, autores diversos apontam suas possibilidades de aplicação do humor no ensino de línguas. Para Kelly (1988), o humor é sim uma ferramenta que transforma o ambiente de aprendizagem em algo mais prático. O autor afirma que:

Humor pode melhorar e avançar no processo educacional. (...) A aprendizagem e o riso são compatíveis. Aprender não tem de que ser chato e monótono. Usado corretamente, o humor melhora a aprendizagem, o ambiente e promove a implementação de atitudes positivas. (p.vii)²⁴

Proporcionar um ambiente diferenciado, mais livre e mais aberto ao diálogo é possível por meio do humor. Por mais heterogêneo que possa parecer, o uso de recursos humorísticos traz, por meio da discussão, o aumento da criatividade, impulsionando assim novas formas de aprendizagem.

Deneire (op. cit.) aponta que, muitas vezes as pesquisas sobre humor são puramente descritivas e pouco prescritivas, não estando, na grande maioria, relacionadas a uma abordagem. Para tanto, propõe que algumas reflexões sejam realizadas antes do uso do humor como recurso didático:

Quando tentamos olhar para uma possível integração de humor como metodologia, algumas questões importantes surgem: (1) Quais os tipos de humor podem ser usados na sala de aula de língua estrangeira? e (2) Quando e como deve ser usado humor na sequência de ensino? Por exemplo, devemos usar o humor como uma técnica para introduzir fenômenos linguísticos e conhecimento cultural, ou melhor, como uma ilustração e reforço de já adquiriu conhecimento cultural e linguístico? (p.286).²⁵

Com essas questões em destaque, é possível avaliar as melhores condições para que o humor seja levado até a sala de aula. Dessa forma, o professor deve ter conhecimento sobre sua turma e, aos poucos, perceber em quais contextos o humor é bem aceito e em quais situações ele teria problema ao ser aplicado.

Segundo Margonari (2001), o papel do professor no ensino por meio do humor é essencial. A autora afirma que o educador deve reavaliar seus

²⁴ TRADUÇÃO NOSSA. "Humor can enhance and advance the educational process. (...) learning and laughter are compatible. learning doesn't have to be dull and humdrum. Used properly, humor improves the learning, environment and fosters implementation of positive attitudes."

²⁵ TRADUÇÃO NOSSA "As we try to look at a possible integration of humor with methodology, some important questions arise: (1) Which kinds of humor can be used in the foreign language classroom? and (2) When and how should humor be used in the teaching sequence? For example, should we use humor as a technique to introduce linguistic phenomena and cultural knowledge, or rather as an illustration and reinforcement of already acquired cultural and linguistic knowledge?"

materiais e métodos, visto que as propostas de ensino devem ser mais criativas. Essa reavaliação não é o único aspecto importante, uma vez que o professor deve, ainda, ampliar seu repertório linguístico e expandir a própria perspectiva e compreensão sobre os temas abordados.

Sendo assim, se o humor requer um enriquecimento cultural por parte do professor, é comum que sua compreensão não seja tão rápida para os estudantes de língua estrangeira, haja vista a exigência de recursos linguísticos e elementos culturais que os levem a entender um texto humorístico. Para tanto, Deneire (1995) aponta para a possibilidade do que chama de “competência humorística” e a relaciona diretamente com o desenvolvimento pleno da competência comunicativa.

Para Bergson (op. cit.), o ensinar exigirá ainda mais do professor, pois este deve fazer como que o humor apareça em seu ambiente natural, ou seja, de modo contextualizado:

Para compreender o riso, impõe-se colocá-lo no seu ambiente natural, que é a sociedade; impõe-se sobretudo determinar-lhe a função útil, que é uma função social. Digamo-lo desde já: essa será a ideia diretriz de todas as nossas reflexões. O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social. (p.4)

Apesar dessa necessidade de construção de que o autor chama de “competência humorística”, se o aluno não tem contato com textos humorísticos desde o início da aprendizagem da língua estrangeira, dificilmente desenvolverá ao longo do curso as habilidades necessárias para entender o humor na língua-alvo.

Schmitz (1999) destaca a importância do contato com o humor para que os alunos compreendam o que provoca o riso na cultura da língua estudada. Esse contato é de extrema relevância, visto que proporciona ao aluno a capacidade de conseguir se comunicar na LE em todos os campos, sendo capaz de contar algo engraçado que seja entendido pelo falante nativo.

Para que as questões do humor sejam bem desenvolvidas em sala de aula, a seleção do material é um aspecto importante, que deve ser levado a sério pelo professor da língua estrangeira, pois está diretamente relacionada

àquilo que o aluno domina no campo linguístico. Além disso, o material não deve ser visto pelo aluno como um mero “passatempo” em sala de aula, mas sim como uma proposta de atividade bem planejada e organizada dentro do que se propõe para o curso. É por meio do uso de recursos humorísticos que o professor pode trazer diversidade à sua aula.

Diante do exposto, para se traçar uma ligação entre os conteúdos culturais da LE e uma forma agradável de se ensinar, o humor pode ser utilizado para fazer a ligação entre esses pontos indispensáveis no ensino de línguas. Deseja-se, aqui, exemplificar não apenas por meio do uso de anedotas, mas também através de textos autênticos (tanto na língua-alvo, como na língua materna) que apontem para os principais estereótipos presentes na língua que está sendo aprendida.

2.3O humor e os estereótipos

O humor constantemente faz uso do estereótipo para o seu desenvolvimento. Não é rara a repetição de que italianos falem com as mãos, brasileiros têm um “jeitinho” para tudo e é tomando por base essas visões de diferentes culturas que o humor se faz presente nas aulas de língua estrangeira.

Saliba (2002, p.16) aponta o estereótipo como um “*prêt-à-porter* do humorismo”, visto que a maioria das piadas e dos textos humorísticos parte de uma visão de mundo formada a respeito de determinado assunto, cultura, tipos, etc. O autor chama esses estereótipos de “cultura silenciosa”, isto é, a construção de uma imagem coletiva de, por exemplo, determinado país, que se torna exposto por meio do humor.

A pesquisa aqui desenvolvida parte da percepção de que os estereótipos italianos são bem marcados no ensino de línguas e aparecem fortemente entrelaçados às questões culturais apresentadas em sala de aula. O pouco conhecimento sobre os aspectos culturais da LE leva a essa visão

global, que torna todos os habitantes do país seres com as mesmas características e os mesmos comportamentos.

Entretanto, é importante frisar que dentro de um mesmo país também há a construção de estereótipos em relação aos pertencentes a regiões diferentes. A construção de características para designar aquilo que é diferente sempre ocorre. Prova disso são as duas imagens abaixo, que apresentam a construção da visão sobre seu próprio povo, uma do ponto de vista dos italianos e outra dos brasileiros:

Imagem 1²⁶ – Visão estereotipa dos italianos sobre os habitantes de cada região

²⁶ Disponível em: < http://www.forumlive.net/proposte/diversita/Italia_pregiudizi.jpg > Acesso em Jul. 2013

Imagem 2²⁷ – Visão estereotipa dos paulistas sobre o Brasil

Observa-se, nos mapas acima, que, mesmo dentro do próprio país, é possível se criar estereótipos diferentes sobre seus pares. Tanto italianos como brasileiros veem seus países com concepções de mundo diversas. Possenti (2010, p.40) apresenta o estereótipo como algo “social, imaginário e construído”, caracterizando-se pela redução (negativa, na maioria dos casos) de um todo a um aspecto único. A construção desses estereótipos dá-se sempre no “confronto” com o “outro”, isto é, não são produzidos, em geral, por quem faz parte do grupo, mas sim por aqueles que estão do lado de fora e podem ter ligação com alguma disputa histórica entre os grupos. Sendo assim, ao propormos estereótipos a outros grupos, sabemos que estereótipos também são colocados em nossas ações.

O autor, apesar de não apontar o humor como um elemento cultural, defende que “os textos humorísticos guardam algum tipo de relação [...] com os diversos tipos de acontecimento” (p.27). Ou seja, ao se propor o uso do humor em sala de aula, deve-se ter em mente que há algo por trás do texto, que deve ser levado em consideração ao ser exposto ao aluno. Dessa forma, os

²⁷ Disponível em: <<http://selocalize.blogspot.com.br/2012/09/mapas-do-brasil-segundo.html>> Acesso em Jul 2013.

estereótipos também vieram de algum referencial (histórico e/ou social), que deve ser levado em consideração nas reflexões em sala de aula.

Colocar em confronto o estereótipo do italiano (referência para essa pesquisa) e o que levou a criá-lo é um ponto que será melhor esclarecido na seção destinada à análise dos textos de Juó Bananére e sua aplicabilidade para se trabalhar com o estereótipo italiano tão comum em nossos dias.

2.4 O uso do humor no ensino de italiano LE

Tendo em vista o panorama histórico sobre o humor na sociedade, a explanação de como ele se deu no Brasil, as teorias sobre o uso do humor no ensino de línguas e a análise da construção constante de estereótipos sobre o “outro”, essa etapa da pesquisa visa a promover a seleção de alguns materiais que viriam de encontro com os teóricos até aqui estudados e também com a ideia de uma sala de aula aberta a novas experiências.

Inicialmente, apontaremos as possibilidades do ensino de questões culturais da língua italiana por meio do italiano macarrônico e crítico de Juó Bananére, no início do século XX. Seus diversos textos pautados na crítica à São Paulo “estrangeirizada” e aos problemas da época são referência na questão da imigração italiana do início desse século e aos estereótipos criados em relação à cultura do imigrante.

Na seção seguinte trataremos de textos humorísticos que salientam os estereótipos da cultura italiana e nos auxiliam, em sala de aula, no desenvolvimento de questões culturais e também no debate sobre a realidade desses estereótipos criados sobre a língua-alvo.

2.4.1 Juó Bananére e as diversas possibilidades de aplicação em sala de aula

A escolha dos textos de Juó Bananére – pseudônimo de Alexandre Ribeiro Marcondes Machado - para a composição dos materiais a serem aplicados nos cursos oferecidos durante o mestrado teve sua justificativa embasada na questão dos estereótipos italianos sempre muito marcantes em nossa sociedade. Apesar de grande nome na literatura e sua importante expressão literária, essa escolha se deve à possibilidade de, por meio do italiano macarrônico em sua escrita, estudar aspectos relevantes da construção da língua estrangeira e discutir aspectos culturais por meio de seus textos. Entretanto, antes de apontar suas contribuições no ensino de língua italiana, cabe aqui apresentar uma breve bibliografia do autor, que trouxe transformação no jornalismo brasileiro como crítica social ao criar um personagem baseado na realidade do país no início do século XX.

Alexandre Ribeiro Marcondes Machado (1892 – 1933) era estudante de Engenharia quando assumiu a coluna no jornal *O pirralho*. Natural de Pindamonhangaba, interior de São Paulo, não apenas escrevia textos em sua coluna como também fazia paródias de poemas renomados. Alexandre trouxe a sua personagem um tom despojado e, dessa forma, anulou-se como pessoa e engenheiro, passando a ser, em Juó Bananére, o estereótipo do típico italiano imigrante na cidade de São Paulo, como se nota na imagem abaixo, representativa da personagem no jornal:

Imagem 3 – primeira ilustração da personagem Juó Bananére

A imagem acima estampou um dos primeiros textos publicados no jornal *O pirralho*, ou seja, uma ilustração tipicamente estereotipada do italiano recém-chegado ao Brasil. Em meio à imigração do início do século XX, a cidade de São Paulo se viu repleta de pessoas de diversos países que buscavam, no Brasil, uma possibilidade de se livrar da crise que assolava os europeus. Juó Bananére era o estereótipo personificado daquilo que se via nas ruas dessa cidade: um italiano que se comunicava por meio de uma linguagem macarrônica e que questionava e criticava os principais fatos políticos. Além disso, estava sempre disposto, por meio do humor crítico, a parodiar poemas de grandes autores.

Imagem 4 – representação da figura escrachada de Juó Bananére

A escolha de Juó Bananére está atrelada a alguns aspectos de sua obra. Primeiramente, à identificação inicial de um estereótipo pronto do italiano imigrante: bonachão, revoltado e capaz apenas de interagir por meio de um italiano misturado com o português. Além disso, essa escolha não se deu apenas no campo do estereótipo, mas também ao se pensar que, por meio dessa personagem, pudéssemos refletir acerca da imigração do final do século XIX e início do século XX – escopo cultural para a aprendizagem da língua-alvo.

Os textos de Bananére são uma rica fonte de informações culturais sobre a adaptação dos italianos ao Brasil, também sobre o processo migratório, sobre a aquisição da língua e a comunicação e ainda relação a uma cultura diferente. O autor, em seus textos, deixa bem claro os questionamentos trazidos à nova terra e as expectativas (frustradas ou não) a respeito dessa nova “pátria”.

Além de escrever para o jornal, Bananére também produziu um livro chamado *La divina increnca*, paródia nítida de *A Divina Comédia*. O livro é repleto de paródias de poemas renomados, sempre com um tom crítico e pontual.

Os textos do autor foram aplicados durante o curso de extensão que deu origem a esse trabalho focando-se nas reflexões acerca da imigração e de quais conhecimentos histórico-sociais os alunos possuíam a respeito desse período. Muitas discussões puderam ser feitas durante o curso acerca do período migratório, visto que Juó Bananére é um dos primeiros personagens a falar a língua do povo, a se comunicar no jornal tentando reproduzir a linguagem falada nas ruas e, dessa forma, incluir esse italiano estrangeiro também na cultura de nosso país.

Sendo assim, alguns textos do autor foram selecionados para o trabalho no curso de difusão, contudo, acredita-se que o vasto material produzido por Bananére pode ser amplamente utilizado nas aulas de língua italiana voltadas para diferentes níveis de aprendizagem, visto que apontam desde críticas explícitas a certas situações da sociedade da época até textos mais complexos, que exigiriam do leitor uma contextualização mais profunda com a linguagem implícita por trás da produção.

Quanto ao italiano macarrônico apresentado no curso por meio da obra do autor, pode-se dizer que houve uma identificação por parte dos alunos. Nos cursos de língua italiana, essa identificação é de grande valia, haja vista que a mistura das línguas é comum e corriqueira no aprendizado inicial de um novo idioma.

Veremos, na próxima seção, alguns materiais que podem atender também a um público diversificado, mas que tem o seu enfoque principal nos

adolescentes, tão presentes nas redes sociais e capazes de, por meio da língua materna, construir conhecimentos na LE.

2.4.2 Materiais diversificados no uso do humor

Quando se aponta o humor como um recurso linguístico na aprendizagem de língua estrangeira, as piadas são os principais textos que aparecem como possibilidade de uso. Contudo, com a difusão da internet e a interação cada vez maior entre pessoas de diversos pontos do planeta, outros materiais aparecem como sugestão para o uso do humor na sala de aula.

Desse modo, essa seção visa a trazer alguns materiais diversificados que são, muitas vezes, mais comuns aos alunos que aos professores de LE, podendo, dessa forma, produzir uma interação maior em sala de aula.

A primeira proposta a ser apresentada exige, muitas vezes, um conhecimento maior, não apenas sobre a língua, mas sobre as questões político-sociais do país da língua-alvo. O uso da charge (em italiano, *vignetta satirica*) constrói a relação discutida acima sobre a importância de se trabalhar o humor dentro do contexto social. Por mais que possa ser um texto complexo para muitas pessoas, a charge explicita as vivências sociais e coloca o aluno dentro do universo dos falantes nativos, fazendo com que ele entenda o humor presente na língua estudada.

Algumas charges serão apresentadas e discutiremos sobre suas possibilidades de uso no ensino intercultural de língua.

Imagem 5 – Charge “L’america”

A presente charge foi selecionada por se relacionar diretamente com os textos sobre imigração de Juó Bananére. Há uma ambiguidade presente na frase da garota que só pode ser entendida por meio do uso da palavra “purtroppo”, dita pelo homem. Essa charge pode ser facilmente entendida pelos alunos e, a partir dela, abrir uma discussão para o tema das semelhanças e diferenças entre a América e a Itália, analisando o lado negativo da frase “tutto è possibile”.

Vale salientar a importância do contexto de produção para o entendimento da mesma. A imagem acima não exige muito do leitor, contudo, as duas a serem apresentadas abaixo carecem que o leitor entenda o processo político italiano e suas implicações:

Imagem 6 – Charge: “Libertà di stampa”

Imagem 7 – Charge “Democrazia Italiana”

As duas charges acima foram selecionadas por apresentarem aspectos interculturais relevantes. Por meio delas, pode-se notar que Brasil e Itália passam por processos democráticos parecidos. Essa pseudoliberalidade, tão discutida em nosso país em períodos eleitorais, também se faz presente nas discussões dos italianos. Sendo assim, o humor apresentado nas charges, assim, é de fácil entendimento e pode trazer à sala de aula discussões acerca de questões políticas de ambos os países.

Além da possibilidade das discussões sobre charge a serem realizadas em sala de aula, há um outro uso da imagem muito comum entre os jovens que também pode ser empregado no aprendizado através do humor: os *memes* - virais bem humorados que se espalham rapidamente pela internet diante de um fato ocorrido ou para retratar uma realidade presente no cotidiano das pessoas. De uso rotineiro entre os jovens, os *memes* podem facilitar a construção de uma identidade com a língua-alvo e perceber que, muitas vezes, as piadas se repetem mesmo em culturas diferentes.

Na imagem abaixo, podemos ver um *meme* de conhecimento geral:

Imagem 8 – Meme: mudanças trazidas pela tecnologia

Por trás do *meme* acima há uma concepção geral de que a evolução tecnológica trouxe à vida das pessoas: a monotonia atual em contrapartida à diversão das “férias”, que passou a não mais existir. De fácil entendimento, já que é um viral comum na internet, a imagem também facilita a identificação entre língua estrangeira e língua materna.

Um último exemplo a ser apresentado é ainda mais comum e pode ser produzido pelos próprios alunos:

Imagem 9 – Meme “chi siamo/cosa vogliamo”

A imagem acima, também de repercussão comum na internet em língua portuguesa, possibilita que o aluno possa entender, mesmo sem muito esforço, qual a intenção do humor presente nela. Visando um assunto mais geral, a figura faz com que o professor discuta com seus alunos as relações sociais traçadas entre homens e mulheres e se eles acham que ela expressa verdadeiramente como as coisas funcionam ou não (conceitos de machismo/feminismo). Importante ressaltar que as propostas de trabalho com os *memes* não leva em consideração apenas o fato de que os alunos possam lê-lo, mas há também na internet sites²⁸ onde qualquer um pode produzir seu próprio *meme*, dando assim, ao aluno, autonomia de produção linguística em LE.

Diante do exposto, nota-se que há uma variedade de ações possíveis de se desenvolver através do humor. Não existe a necessidade de fixar-se apenas nas piadas ou ainda em textos humorísticos-padrão. A escolher o público-alvo do curso, é possível selecionar materiais diversificados para a aplicação em sala de aula. O humor é um recurso que pode ser utilizado desde discussões de questões mais simples até estereótipos mais fortes e que geram debates de temáticas mais complexas. Há também a possibilidade de se discutir preconceitos por meio dessas imagens da internet e outros temas, tais como educação, política internacional, entre outros.

2.5 A problemática do humor

Embora toda a relevância do uso do humor nas aulas de língua estrangeira tenha sido apresentada, cabe aqui apontar algumas questões que podem gerar problemas em sua aplicação. Como já afirmado no início deste

²⁸ Sites geradores de memes em italiano:

<<http://www.meme-italia.it/thumbnails.php?album=lastup&cat=7>>

<<http://www.memegen.it/crea/gSzDg9>>

capítulo, nem todos têm a sensibilidade de aceitar o humor como alvo de reflexão e não de ofensa.

Ao propor atividades com textos humorísticos na aula de LE, o professor deve estar preparado para trabalhar com todo o tipo de perspectiva, inclusive a rejeição de que o texto levado seja pertinente ou ainda a certeza de que é algo que transmite um preconceito por meio do estereótipo.

De acordo com Deneire (op. cit., p. 286), o riso em sala de aula pode provocar sentimentos e sensações diversas. Se por um lado ele pode ser visto como alegria, prazer, diversão, por outro pode conter um pouco de hostilidade, irritação, agressividade. Se não for bem trabalhado, pode ocasionar tensões e levar a desconfortos durante as aulas.

Por isso é importante conhecer bem os alunos antes de se preparar os materiais que exijam grandes reflexões sobre o tema. Além disso, ao expor o material organizado, se faz necessário discutir com os alunos quais elementos causam o riso, se o humor é salutar ou se é o conhecido e, ainda, preservar-se do “humor negro”.

O autor ainda cita que algumas piadas devem ser evitadas no contexto de sala de aula, como é o caso das questões voltadas para crenças e etnias, posto que estas sempre sejam geradoras de conflitos, criando estereótipos. Contudo, o evitar apresentado aqui vai ao caminho contrário do que foi proposto neste trabalho, pois Deneire defende que se deve evitar o estereótipo; em contrapartida, a pesquisa realizada busca, através dos estereótipos, descobrir o que realmente é cultural e o que é puramente criado a partir do imaginário que se tem da língua-alvo.

Neste capítulo foram detalhadas as questões do humor e de sua aplicabilidade em sala de aula, apontando para alguns possíveis usos no ensino de língua italiana. No próximo capítulo a metodologia de pesquisa será apresentada de forma a explicitar os passos do processo de construção deste trabalho. Uma visão descritiva do material utilizado para as aulas do curso de difusão proposto será apresentada para que, no último capítulo, possam ser apresentados os dados coletados durante a aplicação do mesmo.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a produção desta dissertação várias etapas foram postas em prática e o presente capítulo tem por objetivo principal apresentar cada uma delas e seus desenvolvimentos.

Para tanto, dividiremos a metodologia de pesquisa em 3 momentos distintos, os quais justificam a escolha do tema e reforçam a proposta do humor como fonte para o ensino do italiano como língua estrangeira.

A primeira seção tem como objetivo apresentar os agentes do processo e a importância de cada um deles dentro da evolução do projeto, mostrando a influência desses nas etapas de elaboração e aplicação do curso motivador da análise final.

Na segunda seção, surgem as pesquisas que nortearam a criação do curso de difusão voltado para o humor no ensino de línguas e as devolutivas feitas em cada etapa a todos os participantes.

A terceira e última seção deste capítulo visa a demonstrar a criação do curso final de *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Língua Italiana* e detalhar a escolha de materiais e a aplicação de cada conteúdo selecionado.

Pensando no humor como instrumento norteador desta pesquisa, elaborou-se a seguinte pergunta:

Quais as contribuições do humor para o processo de ensino/aprendizagem de língua italiana?

Sendo assim, para responder à pergunta principal foram elaboradas ainda subperguntas, que seguem:

I – Como se constrói a interação entre os envolvidos no processo (professor/aluno) durante o ensino de questões culturais por meio de textos de humor?

II – Como se caracteriza a interação durante discussões propostas sobre a cultura da LE e a própria cultura da LM?

III – Quais as contribuições dos gêneros textuais humorísticos autênticos e em situações genuínas de produção para o ensino intercultural de LE?

Dessa forma, podemos analisar se as ações apresentadas obtiveram resultado positivo em relação ao proposto inicialmente na pesquisa e de que forma podemos inserir o humor na aprendizagem de uma LE.

3.1 Agentes da pesquisa

Muitos foram os envolvidos na pesquisa, visto que ela não foi realizada em apenas uma etapa. Para que se delimite o público-alvo participante e os professores que participaram, temos abaixo uma exposição de cada agente dentro deste processo.

3.1.1 Participantes da pesquisa

Haja vista que o trabalho foi produzido em 3 etapas (dois projetos piloto e projeto final), os participantes também apresentam características diferentes entre si que interessam diretamente ao trabalho desenvolvido. Sendo assim, dividiu-se abaixo a descrição dos mesmos de acordo com a etapa da qual eles fizeram parte:

1 – Alunos de língua italiana do CEL – Centro de Estudo de Línguas – da Escola Estadual “Genaro Domarco”, em Mirassol-SP. Os alunos são da Rede Pública de Ensino e têm idades entre 12 e 18 anos;

2 – Alunos de graduação em Letras Português/Italiano da FFLCH-USP que participaram da disciplina de *Cultura Italiana*, ministrada pela Professora Doutora Fernanda Landucci Ortale, no primeiro semestre de 2012;

3 a) O então mestrando Adalberto Pinheiro, coordenador do CEL de Mirassol e coautor dos cursos que foram aplicados junto ao CEL e à USP. Adalberto foi um dos meus professores de italiano quando fui aluna do projeto no Ensino

Médio e também meu professor de Língua Portuguesa na mesma época. Já perto de me formar, ingressei como professora de Língua Italiana no CEL onde Adalberto já era coordenador.

b) Os alunos que participaram do curso definitivo *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano* são graduandos em língua italiana, professores já formados e também alunos de italiano que se interessaram por participar do curso de difusão criado para trabalhar as questões da pesquisa. Por abranger um público-alvo variado e ter atingido a todas essas faixas, o curso apontou visões de quem está em todos os lados da questão do ensino: professores, alunos e graduandos.

3.1.2 A pesquisadora

A professora pesquisadora tem 28 anos e em 2011 ingressou como professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, onde atua como Professora Coordenadora do Ensino Fundamental Anos Finais. Trabalhou como professora de italiano no Centro de Estudos de Línguas da EE “Genaro Domarco” de fevereiro de 2007 a fevereiro de 2011, onde realizou diversos trabalhos voltados para o ensino de italiano e uso de mídias diversificadas.

Descendente de italianos, apesar do pouco contato que teve com a língua quando criança, tornou-se aluna de italiano do CEL de Mirassol-SP em 1998, com 12 anos de idade e, desde então, interessou-se por se tornar professora de Língua Italiana. Com o conhecimento da língua em questão, ingressou no curso de Letras com habilitação em Português/Italiano pela UNESP de São José do Rio Preto no ano de 2004 e, durante o curso superior, participou de um projeto de Ensino de Língua Italiana para alunos da Rede Pública Municipal de São José do Rio Preto.

Em 2007, último ano do curso de Letras, iniciou seus trabalhos como professora de italiano no CEL e, como estudante, participou do projeto de

confeção de material didático para o ensino de italiano para crianças. Além disso, ganhou uma bolsa concedida pelo Rotary Club Perugia para um curso de italiano nível avançado (C1) pela Università per Stranieri di Perugia, com duração de 1 mês. Ingressou no Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italiana pela USP no segundo semestre de 2011, desenvolvendo pesquisa em Humor no Ensino Intercultural de Língua Italiana.

3.2 Etapas preparatórias para o curso de difusão

O trabalho então passou por diversas etapas de construção até chegar em seu formato final. As coletas de dados e os questionários de avaliação do levantamento de interesses foram realizados em diferentes situações de aprendizagem, a constar:

- 1 – Investigação no CEL sobre quais aspectos culturais os alunos se interessam mais por aprender e quais são os estereótipos mais comuns dos italianos entre nós, brasileiros;
- 2 – Observação de algumas aulas da disciplina *Cultura Italiana* ministrada para alunos do curso de Letras/Italiano de um universidade pública;
- 3 – Construção e aplicação de um curso de ensino intercultural de língua italiana com enfoque no humor.

Os passos 1 e 2 acima apresentados foram projetos piloto, que deram origem ao projeto final (passo 3). As primeiras etapas foram importantes para a delimitação do tema e a observação de quais aspectos necessitariam ser colocados em destaque. Segundo Almeida Filho (2012, p. 26), a preparação de um curso facilita seu sucesso. O autor defende que, quando adotamos um Livro Didático, intrinsecamente estamos aceitando as metodologias ali contidas e que somos empurrados para uma direção ou outra. O mesmo aconteceria com uma simples aplicação de um curso sobre humor sem antes testá-lo e saber quais seriam os principais problemas a serem enfrentados.

Dessa forma, os passos 1 e 2 foram fundamentais para elencar quais seriam os aspectos humorísticos a serem frisados e observar possíveis problemas na aplicação de um tema que, muitas vezes, é visto como delicado: o humor.

3.2.1 Investigação no CEL e devolutiva aos alunos

Como dito anteriormente, para que se realizasse a sondagem com os alunos de italiano do CEL, o primeiro passo foi aplicar um questionário²⁹ àqueles que frequentavam o CEL de Mirassol em 2011. Os alunos deveriam responder algumas questões referentes ao domínio da língua italiana, à motivação de terem escolhido o curso de italiano, ao que mais se interessavam nas aulas de língua e à ideia que eles faziam dos italianos.

Dentre os 32 entrevistados, 25 alunos colocaram os aspectos culturais nas últimas posições de importância para se aprender uma língua, fator este que ficou atrás inclusive da aprendizagem da gramática normativa. Pode-se notar que, entre os alunos participantes da entrevista, há uma relevância baixa dada à questão cultural, vista como desimportante na aprendizagem de uma língua estrangeira, um aspecto que pode ser deixado de lado sem prejuízo para a aprendizagem.

Nesses casos, o objetivo de um professor de língua seria então demonstrar que a questão cultural não é independente da questão linguística e que elas se complementam no processo de ensino-aprendizagem. Ler e escrever não são atos únicos e prontos, exigem do aprendiz uma vivência cultural, um saber que ultrapassa a gramática pura e simplesmente.

Quando questionados sobre o significado de cultura, a grande maioria dos alunos entrevistados apontou cultura como algo relacionado ao fator

²⁹ Anexo A – Questionário este construído parte em italiano e parte em português devido ao fato de eu ter sido a professora anterior destes alunos e, portanto, conhecer o público-alvo e saber de suas competências linguísticas. Além disso, contei com o auxílio do coordenador do CEL – Adalberto Pinheiro –, também professor de Língua Italiana, para auxiliar os alunos em casos de incompreensões.

histórico, simplesmente, reduzindo-a a fatos ocorridos no passado, contextos históricos, etc.

Seguem abaixo algumas das definições dadas pelos alunos para o termo *cultura*:

“Algo diferente que ele [o país] tenha, o modo de vida, história etc.”

“O passado de certa região [...]”

“É a história do povo que é passada de geração em geração e é guardada e celebrada”

Ao analisar os dados apresentados, nota-se que, por pensar cultura como algo estritamente histórico, muitos a deixam como última opção, por acharem que é algo que só trará informações sobre a história do país e nada acrescentará ao falar/escrever a língua, acreditando ser irrelevante para um aprendizado básico dos conteúdos.

As diversas possibilidades de definição de cultura revelam os conhecimentos que cada um apresenta sobre esse aspecto e apontam a necessidade de um trabalho mais intenso, por parte do professor de língua, para que os alunos entendam que há uma amplitude nesse conceito, haja vista que ele abrange não apenas o contexto histórico, mas também outras manifestações dentro da língua, como o modo de se entender e de se expressar, as práticas sociais presentes, hábitos e costumes desenvolvidos dentro da sociedade em questão, como definição de Kramsch (1996) já apontada no capítulo 1 .

Além disso, os aspectos culturais serão de grande relevância dentro da comunicação intercultural, pois, entender as ações do “outro” e conhecer os costumes facilita a interação e produz seres capazes de compreender e aceitar a cultura do outro, diminuindo assim a incidência de choques culturais durante o processo comunicativo. De acordo com o Pitts (2010), esse “cultural shock” (choque cultural) é intensificado quando há uma falta de conhecimento cultural ou ainda uma inexperiência ou expectativas irreais sobre a vida no exterior. Somente vivenciando um contato mais aprofundado com a cultura do outro é que o aprendiz se vê em uma situação real de aprendizagem.

Nos questionários respondidos os alunos tiveram que definir quais aspectos entendiam como interessantes para a formação de um curso de LE. Desses aspectos, a *culinária* e *música* foram citadas como principais assuntos a serem desenvolvidos. Diante de um país que tem uma culinária mundialmente reconhecida como a Itália, há uma identificação natural por parte dos alunos com a necessidade de se conhecer mais e melhor sobre o assunto para se envolver com a aprendizagem do italiano em si.

A música está ligada à diversão e ao entretenimento e, apesar de estar diretamente relacionada à cultura, muitos não conseguem fazer essa conexão e acabam optando sempre por um mesmo tipo de música (a romântica no caso, pois há a ideia de que os italianos são amantes e românticos - “latin lover”).

Quando inquiridos sobre as qualidades e defeitos dos italianos, a estereotipação surge ainda mais forte. Notamos que tanto as qualidades quanto os defeitos fazem parte das crenças que se criam em torno da cultura do país.

Por se tratar de um país desenvolvido, a Itália é vista pelos alunos como uma nação superior e as qualidades estão sempre exaltando e amplificando as características desse país. Dentre as características positivas apontadas pela maioria, os italianos foram vistos como simpáticos, cultos, inteligentes e organizados. Porém, quando mantemos contato com a cultura italiana, nota-se que são pessoas normais, com atitudes diferentes e que não devem ser igualados e vistos sobre um único aspecto geral.

As diferenças culturais realmente existem, mas temos também italianos que, mesmo vivendo no “berço da cultura”, não se interessam por arte, cinema e por outros quesitos nos quais a Itália mostra-se em destaque no mundo.

Assim sendo, há diversas semelhanças entre a cultura brasileira e a italiana. Os intelectuais não vivem apenas na Europa e nos países desenvolvidos. Outras características podem ser destacadas em relação a outros países, como a questão da simpatia, que pode ser comparada com a recepção de outros povos ao povo estrangeiro, sendo os italianos vistos como mais simpáticos e atenciosos.

Outra característica ressaltada é a beleza dos italianos, vista como um diferencial e um chamativo. Característica essa também ligada algumas vezes à ideia de bom amante, já citada anteriormente.

Complementando ainda as principais qualidades, temos a boa comida e o fato de serem considerados bons cozinheiros. O prazer em cozinhar e o gosto pela culinária são notórios, apesar de outras culinárias (como a francesa) também serem reconhecidas como importantes.

Em contraponto aos estereótipos positivos, os negativos destacam aquilo que os alunos criticam e/ou não aceitam na cultura italiana. Enquanto muitos apontaram os italianos como simpáticos, a sinceridade exacerbada aparece com um defeito. Eles são vistos como rudes e mal educados com os estrangeiros, tratando estes como inferiores. Neste caso, apontam-se visões diversas de uma mesma cultura. De um lado alguns defendem a maneira acolhedora com que acreditam que serão recebidos pelos italianos, outros creem que a recepção não será tão acolhedora assim.

O falar alto e o usar as mãos para se comunicar é o ponto máximo do estereótipo italiano. O que muitos não entendem é que esta não é uma característica única e definidora do povo italiano. Encontramos lá também pessoas discretas, que não gesticulam muito e que usam um tom adequado ao falar. O ponto de diferenciação aqui é que, na língua italiana, os gestos têm significados que acompanham a fala e não são aleatórios, enquanto no Brasil gestos nem sempre têm ligação direta com o que se está comunicando. O “balançar” dos braços e mãos nem sempre vem repleto de significado.

Ainda, outros dois estereótipos são ligados aos italianos: foram apontados como mandões e bravos, por se entender que eles querem sempre impor seus pensamentos e ideias. Contudo, o que existe é o apreço pela argumentação e pela defesa das ideias, o que não aparece como sendo uma característica tipicamente brasileira, já que o brasileiro prefere muitas vezes o calar-se e não defender seu ponto de vista, diferentemente dos italianos.

Diante dessas análises, cabe ao professor agir como mediador no conflito para que não provoque nos alunos uma idealização estereotipada, como no caso dos estereótipos positivos que demonstram uma imagem de que os italianos são superiores aos brasileiros na inteligência, e evitar também uma

repulsa que os estereótipos negativos podem causar em relação ao povo italiano. Para tanto, um trabalho intercultural, em que o aluno, por meio da aproximação/distanciamento da cultura do outro por detrás de sua cultura, possa conhecer melhor a cultura italiana e entender as relações existentes naquela sociedade.

É preciso então que os alunos percebam que língua e cultura influenciam-se mutuamente, e que muitos aspectos de uma estão diretamente vinculados aos de outra, formando-se e articulando-se na formação da LE a ser aprendida.

A devolutiva desse questionário e a aplicação do curso a esses alunos deu-se durante o projeto “*A Itália vai ao CEL*”, realizado em outubro de 2011, em que, juntamente com o mestrando Adalberto, ministrei o curso *Giocando con la fame* visto que os alunos demonstraram um interesse pela culinária italiana. Trabalhou-se, em parceria com os Jogos Teatrais – tema de mestrado do colega de curso –, a questão de a culinária italiana ser considerada uma das melhores do mundo e o estereótipo de que eles comem apenas massas e nada mais além disso.

O curso trouxe um crescimento para os alunos, já que eles puderam perceber que muito do que se propaga sobre a culinária e o modo de se alimentar dos italianos é apenas uma parte do todo e que há muito mais além dos estereótipos difundidos pelo mundo afora a respeito da cultura italiana.

3.2.2 Aplicação do tema humor na disciplina de *Cultura Italiana*

Uma segunda etapa do projeto realizou-se com a observação, durante o primeiro semestre de 2012, de algumas aulas da disciplina de *Cultura Italiana* do curso de Letras da FFLCH – USP. A disciplina, ministrada pela Professora Doutora Fernanda Landucci Ortale e destinada a estudantes de graduação em língua italiana do campus, teve parte do conteúdo voltado para a questão dos estereótipos e também do humor no ensino. Observou-se a reação dos alunos diante dos estereótipos italianos e uma longa e construtiva discussão sobre os

estereótipos mais conhecidos por todo o mundo e em que eles eram fundamentados. Além disso, uma das aulas foi destinada a apresentar algumas obras do escritor Juó Bananére aos alunos da graduação que, em sua maioria, não o conheciam. O interesse dos alunos pelo tema foi grande e houve envolvimento de todos nas discussões e comentários acerca dos assuntos ali tratados.

Essas aulas foram norteadoras para construir o curso de difusão *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano* que se tornou a base dessa pesquisa. Por meio da análise das reações dos alunos diante dos estereótipos e dos textos humorísticos, pode-se elaborar a grade do curso e delimitar o tema que seria abordado nele.

Com base nessa descrição, nota-se que ensinar é uma tarefa que exige uma grande versatilidade por parte do professor. O aluno precisa identificar-se com o que está aprendendo e, para que isso ocorra, o professor tem que dispor de um arsenal de materiais diversos, que estimulem o interesse do aluno. Além disso, a proximidade com a língua em questão é relevante para que o aluno se envolva no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, diante de todas as questões aqui levantadas e observadas, decidiu-se por desenvolver um trabalho que visasse o ensino de italiano intercultural por meio do humor.

3.3 Descrição do curso de *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*

3.3.1 Elaboração do curso

O curso de *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano* foi elaborado com o objetivo de inovar as práticas dentro do ensino de línguas, haja vista a necessidade de aperfeiçoamento nos mesmos. Com uma proposta voltada para o desenvolvimento do ensino intercultural, o trabalho com o humor é tido pelos autores da área como algo prazeroso e relaxante, já que promove a descontração e a proximidade entre alunos e professor. Além disso, as

pesquisas levantadas nas etapas anteriores demonstraram um grande interesse por parte dos alunos por temas que apresentassem o humor como base. As discussões nas duas etapas anteriormente citadas e o envolvimento dos alunos com a aula demonstrou que o uso do humor traria uma motivação maior para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

A decisão de unir *Humor e Jogos Teatrais* em um curso único no qual dois mestrandos pudessem desenvolver seus projetos partiu de várias questões: 1) Já havia se trabalhado a união dos dois colegas durante um curso de cultura italiana no CEL; 2) O humor poderia ser o tema da realização dos jogos teatrais; 3) A proximidade entre os mestrandos, que há muitos anos trabalham juntos.

Apesar de tratarmos de dois tópicos (humor e jogos teatrais), esse estudo visa apenas a apresentar os assuntos relacionados diretamente à questão do humor no ensino de língua italiana. O humor é uma ferramenta que só acrescenta no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Como a questão dos estereótipos que os brasileiros fazem dos italianos foi selecionada como o tema principal, escolheu-se trabalhar com textos que demonstrassem, de alguma maneira, o que os brasileiros (ou estrangeiros em geral) pensam a respeito dos italianos.

Após a delimitação do tema a ser abordado, passou-se à construção do curso e à organização do que seria tratado. Trabalho este que demandou atenção e busca, visto que há muitos temas a serem abordados.

De acordo com Almeida Filho (op. cit.), a organização de um curso é uma das etapas mais relevantes para que sua concretização ocorra. O autor aponta que, para que a materialidade do curso aconteça, alguns passos são necessários:

(1) o planejamento do curso, incluindo a reflexão; (2) a seleção ou produção de materiais que codificam a ação posterior das experiências; (3) a construção das aulas e de suas extensões (o método propriamente dito) e; (4) a avaliação de rendimento ou proficiência dos alunos ao avançar etapas (p.17).

Os passos acima identificados foram utilizados na organização do curso *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Língua Italiana* e embasaram toda a construção dos questionários de sondagem e de conclusão, visto que, por ser

um curso de curta duração, não haveria tempo para uma avaliação mais detalhada, mas apenas para uma observação do que foi assimilado pelos alunos e de suas expectativas quanto ao uso do humor no ensino de línguas. O autor ainda apresenta um roteiro a ser seguido na organização de um curso. A figura abaixo, retirada de Almeida Filho (op. cit., p.35), demonstra quais aspectos tornam-se relevantes na montagem do curso:

Figura 3 – Roteiro para o planejamento de cursos de línguas

Tendo em vista a concretização do curso, várias questões foram levantadas para que o curso tomasse a forma desejada. Não foi necessária a delimitação de tantos itens, visto que a duração foi de apenas uma semana, contudo, diante de tantos estereótipos que cercam o povo italiano, alguns foram selecionados para que o curso tivesse um enfoque específico, haja vista que metade do curso de difusão (9 horas) foi destinado à questão do humor e a outra metade aos Jogos Teatrais embasados nela. Dentre os mais comuns, optou-se por discutir o modo de falar do povo italiano, sempre visto como “exagerado”, usando a voz alta e, principalmente, as mãos para gesticular.

Conforme já descrito acima, a seleção desses tópicos principais deu-se com o auxílio do questionário aplicado aos alunos do CEL e com as observações realizadas nas aulas de *Cultura Italiana*. Após analisar os dados obtidos a partir dessas duas fontes, o programa do curso foi finalizado e enviado para avaliação³⁰. De posse do programa do curso já aceito, foi elaborada então a organização dos temas e, assim, o cronograma³¹ de como ele seria aplicado.

As questões teóricas sobre ensino intercultural e humor não foram aprofundadas no curso, pois, como o público-alvo dessa vez envolvia alunos, graduandos e professores de italiano, não caberia entrar tão a fundo nelas, mas dar ênfase na prática em sala de aula e nas observações das reações dos alunos entrevistados diante do uso do humor para o ensino de língua italiana.

Sendo assim, haja vista que o curso trataria mais das questões do uso de estereótipos, Possenti (2010) serviu de base teórica para o uso do humor e Kramsch (1993) para os principais conceitos de ensino intercultural.

3.3.2 Seleção de materiais e temas

A busca por materiais começou já no início da pesquisa e alguns textos foram selecionados para a apresentação. Levou-se em consideração a diversidade de materiais e de conteúdos que pudessem traçar um panorama do que se pode encontrar de humorístico para se ensinar alguns conteúdos ligados à cultura.

Uma possibilidade tão ampla de aplicação de humor e jogos teatrais fez com que o público-alvo fosse expandido, para que tanto professores quanto alunos pudessem fazer parte dessa pesquisa e, tendo isso em vista, procurou-se realizar uma seleção de materiais que pudessem ser facilmente compreensíveis, ou seja, que não abrangessem muitos conceitos teóricos, já que trabalharíamos com esse público heterogêneo.

³⁰ Anexo B

³¹ Anexo B

Primeiro tema

O primeiro tema selecionado decorreu de uma pesquisa na internet por sites de humor brasileiros. Uma notícia postada em 2011 no site de humor *O Sensacionalista*, que se intitula como “um jornal isento de verdade”, chamou a atenção por tratar de um tema já conhecido: o fato de os italianos falarem com as mãos.

O título da notícia é: “*Mamma italiana perde os braços num acidente e, sem poder gesticular, fica muda*”³². Exemplo claro do estereótipo de que os italianos sempre gesticulam demais ao falar, o texto trazia a opinião de “especialistas” sobre esse caso que intrigou a ciência, mas facilmente justificado, pois se acredita que não é possível que um italiano consiga se comunicar sem “mexer os braços”.

Ligado ainda a esse tema, na internet os desenhos do “*Family Guy*” apresentam vários vídeos que demonstram o estereótipo italiano. No vídeo “*Speaking Italian*”³³, as personagens tentam comunicar-se com um italiano e uma delas usa apenas gestos e pronuncia palavras que não existem, acreditando que mesmo assim o italiano o entenderia.

Um último recurso utilizado para se trabalhar a questão dos gestos foi a imagem³⁴ em que apenas um gesto da língua italiana é apresentada e a afirmação de que apenas com aquilo você pode falar qualquer coisa em italiano.

Os três materiais acima selecionados foram utilizados para se trabalhar a questão do gesto na língua italiana e introduzir uma reflexão acerca do uso destes para se comunicar em italiano.

Segundo tema

Um outro tema escolhido foi quanto ao italiano macarrônico e, como exemplo, adotou-se as produções de Juó Bananére, pseudônimo do escritor brasileiro Alexandre Ribeiro Marcondes Machado do início do século XX que

³² Anexo C - I

³³ Anexo C - II

³⁴ Anexo C - III

produziu seus textos mesclando o português com o italiano. Em uma São Paulo repleta de imigrantes italianos, Bananére escreveu textos de crítica política utilizando-se do italiano macarrônico e construiu diversas paródias de conhecidos poemas brasileiros. Alguns de seus textos³⁵ foram selecionados para discutirmos durante o curso as questões do uso dessa linguagem e da imigração italiana do século passado.

Terceiro tema

O último material selecionado para o trabalho no curso foi retirado da *Desciclopédia*, uma “enciclopédia” destinada à criação de textos sobre temas universais apresentados com humor e ironia. O “verbetes” selecionado se chama *Terranostrês*³⁶ e que apresenta os diferentes usos dessa língua específica criada pela Rede Globo para se comunicar em italiano nas novelas. Nele encontramos um pequeno texto justificando o uso do *Terranostrês*, exemplos de palavras da língua e frases brasileiras conhecidas traduzidos para esse “dialeto”.

De posse desses materiais e com as delimitações temáticas, partiu-se para a aplicação do curso, pois, somente colocando em prática os materiais selecionados, poder-se-á analisar sua influência em ação.

3.3.3 Aplicação do curso

O curso *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano* ocorreu nas dependências da FFLCH-USP no período de 10 de julho de 2012 a 16 de julho de 2012. O cronograma inicial previa atividades no dia 17 de julho, mas essas foram transferidas parte para a resposta da avaliação do curso por e-mail e parte acrescentando 30 minutos em cada dia anterior.

³⁵ Anexo C - IV

³⁶ Anexo C - V – Vale aqui ressaltar que a criação do idioma “Terranostrês” faz referência à novela “Terra Nostra” produzida e exibida pela Rede Globo de Televisão que fazia uso de um italiano macarrônico pelos personagens que vieram da Itália construir uma nova vida no Brasil.

Como atividade inicial, os ministrantes se apresentaram e solicitaram que os participantes do curso também se apresentassem, para que todos pudessem saber a que área cada um pertencia e, ainda, se o curso atingiria a todo o público-alvo desejado: alunos, graduandos e professores de língua italiana. Como os participantes faziam parte de todo o grupo pretendido, a primeira atividade foi a aplicação de um questionário inicial³⁷ que indagasse acerca dos temas principais do curso. O objetivo desse questionário era analisar o que os alunos entendiam por humor³⁸ e quais suas expectativas a respeito do curso.

Ainda no primeiro dia, algumas referências sobre o uso do humor foram apresentadas aos alunos. Possenti (2010), Celetin & Serragiotto (1998), Weidenhiller (2010), Carvalho (2009) foram citados para se justificar a escolha do tema. Uma breve explicação teórica foi oferecida aos alunos, para que pudessem entender os motivos de o humor ser importante no ensino de línguas. Além das explicações teóricas, foi dado espaço para que os alunos colocassem suas visões a respeito do uso do humor e quais expectativas tinham sobre o tema.

Após essa primeira etapa, passou-se então à aplicação do material selecionado. As aulas foram ministradas em língua italiana. Algumas inversões foram realizadas no cronograma inicial e o material sobre Juó Bananére foi apresentado no segundo dia, para que o conteúdo da parte sobre Jogos Teatrais pudesse ser aplicado em consonância com a de humor. Após apresentar uma breve biografia do autor, os textos selecionados foram utilizados para apresentar o trabalho do mesmo. Os alunos puderam ler e ouvir algumas de suas obras e comentar sobre o que acharam dos textos e quais possíveis aplicações poderiam ser utilizadas em sala de aula.

O terceiro dia de aula foi destinado aos textos relacionados aos estereótipos italianos. Antes de iniciar o curso, foi solicitado aos alunos que apontassem o que eles viam como características típicas dos italianos.

³⁷ Anexo D – Questionário desenvolvido em português, pois não tínhamos um conhecimento prévio dos alunos que fariam parte do curso e do seu domínio de língua.

³⁸ Apesar de apresentar o questionário aplicado como um todo no curso, este projeto tem enfoque apenas na parte relacionada ao humor. Contudo, como foi desenvolvido juntamente com outra pesquisa, achei relevante apresentar o questionário inteiro.

Conforme esperado, os estereótipos mais comuns se repetiram e confirmaram aqueles apontados pelos alunos entrevistados no CEL de Mirassol. Dessa forma, seguiu-se, a partir daí, a lição sobre o uso de gestos na língua italiana. Os alunos puderam levantar as teorias sobre o motivo de os italianos gesticularem tanto e também lembraram alguns gestos comuns e seus significados. Os textos humorísticos foram apresentados e outros foram lembrados também pelos alunos.

Na quarta aula, falou-se sobre como os participantes fariam para criar uma língua italiana, quais palavras usariam, quais terminações seriam traços marcantes de uma fala “tipicamente” italiana e, após isso, apresentou-se o *Terranostrês*. Comentou-se ainda sobre outros estereótipos comuns do povo italiano e sobre a importância de se ir além desses estereótipos para se aprender a língua de forma concreta.

O último dia de curso teve como foco a análise dos alunos quanto ao que aprenderam, aos comentários e críticas sobre a forma de se ensinar e ao preenchimento do Questionário Final³⁹, para que os ministrantes pudessem ter uma devolutiva do curso e avaliarem se os objetivos foram de fato alcançados.

Apesar de os textos aqui apresentados serem em língua portuguesa ou em *italiano macarrônico*, todas as discussões foram encaminhadas em língua italiana, visto que os alunos que frequentavam o curso tinham domínio e conhecimento da língua em questão.

A tabela abaixo sintetiza os conteúdos do curso, acima mencionados:

DATA DO CURSO	TEMA	DESENVOLVIMENTO
10/09/2012	Apresentação do curso	Apresentação dos participantes e dos professores; aplicação do questionário inicial e teorização sobre o tema humor.
11/09/2012	Juó Bananére: italiano macarrônico do início do	Biografia do autor; contexto de escrita;

³⁹ Anexo E

	século XX	leitura, comentários e análises dos textos literários de Juó Bananére
12/09/2012	Estereótipos italianos	Levantamento dos principais estereótipos dentro do grupo; ênfase no falar com as mãos; gestos italianos mais comuns.
13/09/2012	Terranostrês	A imagem que se faz da língua italiana; a criação de um estereótipo de que língua italiana se faz pela colocação de alguns sufixos que se repetem.
16/09/2012	Avaliação Final	Aplicação do questionário final; comentários sobre o curso e seus conteúdos.

De posse dos dados obtidos na aplicação do curso aqui descrito, foi feita uma análise qualitativa das aulas, focando-se nos benefícios que o humor enquanto elemento intercultural traz para o processo de ensino-aprendizagem de língua italiana e para a formação do profissional que busca inovações dentro desse ensino.

Neste capítulo foram apresentados os procedimentos de coleta e organização dos dados. O próximo capítulo apresentará a análise do curso ministrado, bem como as observações feitas a partir dela para que o humor seja utilizado como um recurso didático.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Este tem por objetivo apresentar a análise dos dados coletados durante a realização do curso de difusão cultural *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Língua Italiana*, realizado no ano de 2012, junto ao programa de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo.

A pergunta maior que guiou a pesquisa foi a seguinte: Quais as contribuições do humor para o processo de ensino/aprendizagem de língua italiana?

A análise procura observar os questionamentos levantados acerca da funcionalidade do humor como recurso nas aulas de língua italiana e, tendo em vista o questionário inicial sobre as contribuições deste para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, intenciona-se apontar os principais fatores que fizeram parte desse curso.

De acordo com Almeida Filho (2012)

A análise das aulas também é uma prática incontornável para produzir evidências da abordagem e competências vigentes numa dada situação de ensino. O concreto das ações representa, na verdade, uma condição preciosa para se conhecerem abordagens e competências (p.18-19).

Em consonância com a ideia de que a análise das aulas propicia a compreensão dos fenômenos ligados ao ensino-aprendizagem de línguas, , dividiu-se o presente capítulo em três seções, que abrangem a resposta às perguntas de pesquisa assim divididas:

A primeira seção apresenta reflexões acerca da interação professor/aluno durante o ensino de questões culturais embasadas no humor. Discutir-se-ão aqui as teorias presentes em Almeida Filho (2012) no que tange a questão da interação professor/aluno e suas abordagens de ensino-aprendizagem; Byram (1997) nas questões que envolvem a formação de um aluno intercultural e Deneire (1995) no tocante ao humor como recurso didático para o ensino de línguas. O objetivo principal desta etapa é responder, com base nos autores acima, à primeira subpergunta da pesquisa: *I – Como se*

constrói a interação entre os envolvidos no processo (professor/aluno) durante o ensino de questões culturais por meio de textos de humor?

A segunda seção é destinada à inter-relação entre a língua estrangeira e a língua materna no desenvolvimento das questões culturais. A interculturalidade e a forma como esta é acionada durante as aulas será o tema principal da discussão, para tanto as teorias de Kramsch (1996), Celentin e Serragiotto (1998-1999) serão abordadas de forma a refletir sobre as relações apresentadas durante o curso ministrado. Deseja-se nessa seção entender o processo de interação entre LM e LM proposto na segunda subpergunta: *II – Como se caracteriza a interação durante discussões propostas sobre a cultura da LE e a própria cultura da LM?*

A terceira e última seção apresenta as contribuições de textos autênticos de humor em situações reais de comunicação para o ensino-aprendizagem de língua italiana e, dessa forma, temos novamente em Almeida Filho (2012) nosso embasamento para discutir o ensino comunicativo colocado em prática durante o curso em questão e Margonari (2001) para a discussão do humor. Além disso, cabe aqui a observação do questionário final, aplicado no último dia do curso, visando a analisar as mudanças de percepção em relação ao humor no ensino de línguas. Dessa forma, o objetivo dessa seção é observar o proposto na terceira subpergunta da pesquisa: *III – Quais as contribuições dos gêneros textuais humorísticos autênticos e em situações genuínas de produção para o ensino intercultural de LE?*

4.1 A interação professor/aluno nas questões culturais que envolvem o humor como recurso didático

Como já mencionado na metodologia, o curso de difusão “*Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*” foi realizado com um público heterogêneo, desde alunos de cursos abertos de língua italiana até professores já graduados nesta. Sendo assim, havia uma necessidade de construção de

confiança e de um clima ameno para o desenvolvimento tanto dos jogos teatrais quanto das atividades humorísticas.

Essa relação de confiança foi traçada, inicialmente, por meio de uma dinâmica de abertura, na qual as pessoas deveriam se apresentar fazendo uso de um jogo: cada um andaria pela sala dizendo o nome, algo que gostasse e algo que tivesse. Além de falar, todos deveriam ficar atentos ao que o outro dizia, pois, dessa forma, iriam apresentar o outro à turma (nome e gostos). Por mais que essa atividade não estivesse diretamente voltada ao humor, além de a dinâmica proporcionar um ambiente agradável, pôde mostrar um pouco do que cada um ali presente traria ao curso: expectativas e a forma como agiria diante de uma abordagem de ensino que exigiria a interação de todos com todos.

Almeida Filho (2012, p.13) afirma que “toda cognição de um professor, de um aprendiz ou de um terceiro relevante está atravessada por afetividades e atitudes”. Diante dessa afirmação, cabe ressaltar que o ensino de línguas não é neutro e que, portanto, deve haver uma aproximação e identificação entre os pares.

Logo na primeira aula, uma discussão acerca do que é a aprendizagem de línguas trouxe à tona a questão da necessidade de identificação. Os participantes do curso apontaram para a necessidade de se gostar daquilo que está aprendendo e que, dessa forma, a aprendizagem permanece e se efetiva. A reflexão partiu da importância do estímulo para a aprendizagem e culminou na seguinte fala⁴⁰:

C.: Concordo com você e, até complementando, eu acho que este estímulo ele está muito ligado à parte emocional, eu nunca vou esquecer do italiano, eu nunca vou me desligar do italiano, eu odeio inglês, eu odeio os Estados Unidos, eu não tenho este estímulo para o inglês... Eu tenho mania de guardar tudo, até a um tempo atrás, até estou em uma fase que estou querendo me libertar, jogando papeis, aquelas coisas que a gente guarda dos filhos, da mãozinha, do pezinho, do Dias das Mães, eu comecei a esvaziar e eu peguei um rascunho, um bloquinho de um congresso que eu fui no meu primeiro ano de casamento, que nem filho eu tinha, tudo em inglês. Quer dizer, eu soube que era meu porque era minha letra, tudo eu

⁴⁰ Optou-se aqui, como forma de não alterar o exposto pelos alunos, por não fazer correções sintáticas nas transcrições das falas dos participantes dos cursos

escrevi em inglês, eu falo “Gente, como é que eu pude estar em um nível de inglês assim e hoje eu não lembro nada mais”.

A paixão pela língua aqui aparece não só como um estímulo, mas como necessária para a aprendizagem. Como a aluna mesmo diz, o bloqueio no aprendizado de língua estrangeira é algo ligado ao “filtro afetivo” – concepção esta apresentada no capítulo 2 – que a impede de aprender o inglês, mas faz com que jamais esqueça a língua italiana. De acordo com Dulay e Burt (1977), a aprendizagem de uma LE depende de diversas influências e de como o aluno a recebe, estando ou não disposto a aceitar as questões culturais presentes nesta. Questões essas que são atreladas a seu domínio de língua estrangeira e a seu interesse em estar aberto ao novo.

Estabelecida essa primeira relação de afinidade e tendo em vista o interesse coletivo pela aprendizagem de língua italiana, os questionários foram alvos de análise para que o curso tivesse o andamento devido. Essa análise diagnóstica inicial é de extrema importância para dar o direcionamento correto ao curso. Almeida Filho (2012) aponta que, para além de simplesmente organizar um curso, é necessário que este também seja replanejado de acordo com o público-alvo.

Antes de produzir fatos descritivos da situação específica de ensino e recorrer a procedimentos de planejamento visando à definição da experiência linguística, cultural e comunicativa de um curso de línguas é preciso conhecer pelo menos os dados principais do contexto maior onde se insere a situação de ensino e explicar os pressupostos sobre língua/linguagem humana, ensinar e aprender línguas (isto é, a abordagem) com os quais o planejador vai trabalhar (p.32).

Espera-se de um público que se inscreva para um curso que verse sobre humor que estejam preparados para aceitá-lo como instrumento de ensino. Contudo, essa postura não foi apresentada por todos os participantes. Em um dos questionários iniciais, a resposta sobre como os estereótipos deveriam ser trabalhados veio com a informação de que não se gostaria muito de trabalhar com isso, pois *“fica como piadas. Vejo que os próprios italianos não gostam muito”*. Fica explícito aqui que o estereótipo e o humor não seriam aceitos por todos os

alunos e que a forma de abordar esses tópicos deveria ser feita com cuidado e ressalvas.

Após apresentar um primeiro vídeo que trazia o italiano macarrônico de Juó Bananére (*U indiscubrimentu du Brasile*⁴¹), que retrata de forma humorística e crítica a questão do fato histórico do *Descobrimento do Brasil*, o mesmo aluno que deu a resposta acima ao questionário disse que:

C.: Eu tenho uma visão muito própria. É... eu tenho uma professora lá em Santos, uma doutorosa, uma pessoa que eu admiro muito, o trabalho dela é bárbaro, acho que até coloquei alguma coisa quando eu fiz a minha inscrição. Eu a acho assim muito sábia e ela tem um trabalho aqui que ela fez, um primeiro trabalho que ela fez com a língua Sarda, ela tem muita coisa assim que ela fez como linguística. E... ela tem uma crítica assim, que eu acho muito própria a crítica dela, porque os italianos vieram para cá, na maioria na grande imigração analfabetos. Muitos deles vêm com data errada, com nome errado [...] Então começou uma grande confusão, ali eles não tiveram contato com ninguém. Eles já tinham cada um a sua língua particular. Eles aprenderam a falar o português errado, o napolitano não conseguia se comunicar com o outro. Houve uma grande confusão, então Juó Bananére transmite uma grande confusão e eu não acho engraçado. Eu particularmente, eu já demonstrei aqui o quanto eu sou sentimental. Isso é triste, não é uma coisa alegre. A maioria deles vieram para cá com histórias tristes. Chegaram aqui e foram muito maltratados. Hoje em dia os italianos não gostam dos brasileiros e gostam dos argentinos. Eles foram para a Argentina e tiveram um outro tratamento, eles conseguiram crescer [...] Aqui no Brasil eles foram pisoteados, escrachados. Então ele pega o lado assim dessa confusão, o italiano ficava assim meio perdido, eu digo assim em questão do meu avô, né, meu pai veio pequeno, ele foi se acostumando com as coisas, eles não entendiam. Se você falava uma piada, uma questão política brasileira. [...] Então isso daqui eu acho um deboche.

É possível ver que, inicialmente, a participante faz uso de um argumento de autoridade para afirmar sua ideia pessoal e expressar, assim, o que sua família como um todo sofreu com a imigração italiana do início do século XX. Ou seja, para C., Juó Bananére não pode ser visto como humor, mas como alguém que deseja debochar da dificuldade de aquisição da língua portuguesa pelos italianos e que, como os italianos não entendiam as piadas políticas brasileiras, apoiava-se nessa linguagem macarrônica para “passar os italianos para trás”, como a maior parte dos brasileiros o fez, segundo sempre sob o

⁴¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F0cO0ecypn4&feature=relmfu>>

ponto de vista da participante. Cabe aqui lembrar que, antes de termos lido os textos de Juó Bananére e ouvido o áudio, o contexto de produção foi explicado e a intenção do autor foi esclarecida, bem como foi discutida a problemática da Grande Imigração e a situação em que viviam os imigrantes na cidade de São Paulo.

Deneire (1995) já havia apontado que o humor pode ter problemáticas diversas. A definição abaixo abrange muito do que C. disse em seu discurso. Para a aluna, a criação de um italiano macarrônico estava diretamente ligada ao fato de o brasileiro sentir-se superior ao italiano e tratá-lo como tal:

Piadas étnicas surgem das crenças comuns de um determinado grupo de pessoas (muitas vezes uma nação) sobre um outro grupo (muitas vezes outra nação) . Eles muitas vezes expressam sentimentos de superioridade como o primeiro grupo [...] (p.287)

Justifica-se essa questão aqui apresentada com o fato de que a aluna C. já havia identificado, em seu questionário inicial, porque não achava que piadas com italianos eram interessantes. E, ao falar de sua família, nota-se que tem relação com algo vivido por eles, com o preconceito sentido na pele. Dessa forma, vê-se aqui um dos problemas da questão do humor: ele não é visto como diversão quando se constrói um fato vivido pelo ouvinte como preconceituoso. Problema igual a esse já havia sido encontrado no pré-projeto aplicado nas aulas da disciplina de *Cultura Italiana* desenvolvida na USP, contudo numa situação diferente. Os alunos divertiram-se com os estereótipos italianos; mas, ao lembrarem-se daqueles dados aos brasileiros, revoltaram-se com alguns programas de TV que apresentavam o Brasil como uma grande floresta.

Dessa forma, para que não houvesse problema na questão do uso do humor, tanto aluno quanto professores deveriam ter a mesma visão sobre o assunto ou entrarem em um consenso para evitar tensões. Tendo visto o questionário inicial, fez-se necessária uma explicação detalhada do contexto de produção que, todavia, não foi suficiente para que C. entendesse que a relação traçada por Juó Bananére, através do humor, era construir uma crítica social ao

momento vivido em São Paulo e não debochar dos italianos e de sua linguagem mista e confusa.

Entra aqui a participação dos demais alunos que, em uma abordagem comunicativa, expuseram suas opiniões sobre o humor nos textos lidos e apontaram para a representação da realidade que o autor desejou apresentar. As percepções em choque mostram que o humor deve ser sempre ancorado em uma possibilidade de aceitação.

Byram & Fleming (2001) demonstram que para evitar esses problemas é necessário formar o aluno intercultural, aquele capaz de não negar suas identidades e de aceitar a do outro, interpretando-a e aceitando-a. Para a “construção” desse aluno, mudanças são necessárias na concepção do outro.

A cultura nativa nunca é negada nem humilhada, mas o aluno intercultural vai encontrar suas atitudes e crenças desafiadas pelo contato com os outros, e o processo de interação vai levar ao tipo de crescimento pessoal caracterizado por currículos "progressistas" (ou 'reconstrutivistas'). O resultado social será uma geração de alunos que são treinados (em diferentes graus) em 'diplomacia intercultural' - que, conseqüentemente, aprenderam a lidar com o estresse de viver em uma aldeia global intercultural que o mundo se transformou.⁴² (p. 150)

O aluno intercultural evita os conflitos e, por esse motivo, o curso foi estruturado com base em questões humorísticas, para que se pudesse ver, nos estereótipos, uma possibilidade de entender a cultura do outro como algo diferente daquilo que estes apresentam e, dessa forma, construir um conhecimento linguístico e não apenas ao se propagar informações que fossem incorretas sobre a cultura da língua-alvo. Sendo assim, o aluno intercultural é aquele capaz de, neste caso, ver as potencialidades do humor e, através dele, refletir sobre costumes e diferenças culturais.

Apesar de todo o curso ser embasado no humor como elemento cultural, apenas no tópico destinado a Juó Bananére ocorreu o problema de interação. Nos demais tópicos, por se afastarem do tema Imigração – que envolvia o

⁴² TRADUÇÃO NOSSA: The home culture is never denied nor demeaned, yet the intercultural learner will find his or her attitudes and beliefs challenged by contact with others, and the process of interaction will lead to the kind of personal growth characterized by 'progressive' curricula. The social (or 'reconstructionist') outcome will be a generation of learners who are trained (to different degrees) in 'intercultural diplomacy' – who will consequently have learnt to cope with the stresses of living in the multicultural global village that the world has become.

sentimento de C. -, a interação deu-se de forma menos conflituosa e mais participativa. Ao tratarmos de um dos estereótipos principais, o falar com as mãos, apresentarmos uma reportagem em Língua Portuguesa sobre o assunto, pelo qual houve um interesse geral do grupo.

O texto selecionado para o curso foi retirado de um site de humor (*Sensacionalista*) que produz notícias “isentas de verdade” e que trabalha com campos diversos do saber. A notícia selecionada aparece logo abaixo:

Mamma italiana perde os braços num acidente e, sem poder gesticular, fica muda

Postado por abr 26 2011 - 5:17pm por @sensacionalista

« PREVIOUS | NEXT »

Na seção

Mundo

primeira página

128

Tweeter 0

Curtir 3

+1 0

Print

Relacionadas

Cabral diz que grupos internacionais estimulam o vandalismo e que vai a Paris investigar

Curtir 3

Um fenômeno vem intrigando cientistas italianos. Depois de sofrer um acidente de carro, a dona-de-casa Giordana Comenazzi, de 66 anos, teve os dois braços amputados. Mas, além dos movimentos, perdeu também a fala. Os sete filhos da mamma Comenazzi estranharam o fato e levaram a idosa a um psicólogo e um fonoaudiólogo, que não chegaram a

**IMÓVEIS
CYRELA.**
LAZER E
CONFORTO
DAS SUAS
FÉRIAS, EM
SÃO PAULO.

CLIQUE AQUI

CYRELA
BRASIL REALTY

nenhum diagnóstico. O caso chamou atenção de cientistas da Universidade de Milão. Ontem, uma junta médica apresentou a conclusão: Giordana ficou muda porque não pode mais gesticular enquanto fala. “Nossa descoberta é não só da área médica, mas também uma notícia

sócio-cultural.

A identidade italiana é tão arraigada que uma mulher não sabe mais falar se não puder mexer os braços. Incrível”, afirma o neurocirurgião Giuseppe Farigna, que liderou o grupo. Para reforçar a pesquisa, agora os cientistas estão fazendo um trabalho de campo, amarrando as mãos de dezenas de pessoas que têm o costume de gesticular. Quase 60% não conseguem mais falar normalmente, 10% gaguejam e o restante perdeu totalmente a capacidade de articular palavras.

Imagem 10 – Notícia do *Sensacionalista*

Por meio da notícia acima, podemos notar o quanto o estereótipo de que o italiano se comunica com as mãos é presente em nossa sociedade. Não apenas quando se ouve que “tal pessoa é descendente de italiano, pois fala com as mãos”, como também, por meio das telenovelas esse estereótipo é disseminado. As personagens italianas sempre fazem uso dos gestos e do italiano macarrônico, como é o caso da personagem cuja foto foi reproduzida na notícia e remete a uma “mamma italiana” presente e no imaginário brasileiro

Os participantes do curso levantaram o falso teor “científico” da notícia, com citação de médicos e a prática de um teste para que se certifique de que esse é um problema que realmente deve ser investigado. O envolvimento foi completo, pois se sabe que é um estereótipo feito não apenas por brasileiros como também por demais nacionalidades. A aluna I. citou que é um “estereótipo institucionalizado”, pois quando se questiona sobre de qual nacionalidade são os gestos, automaticamente a grande maioria das pessoas de qualquer nação apontaria para os italianos como os pertencentes a essa “categorização”. Relembrou-se, aqui, um fato citado por H. no primeiro dia do curso:

H.: Meu filho dá aula de história no cursinho e foi com uma professora para a Itália. Então, como ela disse que as pessoas acham que falam italiano, achou que bastava falar [H. se levanta e gesticula com as mãos.] “Eu quero uma mesa, não tem cadeira aqui...”.

Ou seja, o filho de H. fez uso da LM para se comunicar em outro país; contudo, por ter consigo que a língua italiana é tomada por gestos, acreditou que apenas gesticulando seria capaz de se comunicar e se fazer entender. Nesse momento, apresentou-se o vídeo *Speaking Italian*⁴³, no qual um personagem do desenho *Family Guy* quer se comunicar com um italiano e emite apenas sons que levemente remetem à língua italiana, em um tom elevado de voz, e acredita estar se comunicando, pois gesticula o tempo todo.

Entrou-se em um consenso de que falar a língua italiana não é gesticular e que, apesar de ser uma língua muito dependente dos gestos e ser um fator

⁴³ Anexo C - II

cultural utilizá-los acompanhados de expressões idiomáticas, os italianos utilizam os gestos, muitas vezes, quando estes fazem sentido dentro da frase e/ou da expressão utilizada, como complementação.

Avaliou-se aqui a interação entre os participantes do curso durante atividades com textos com conteúdos humorísticos em sala de aula. Apesar de algumas tensões terem surgido, os problemas foram resolvidos na interação entre os próprios alunos, que estavam sempre dispostos a auxiliar e a trocar conhecimentos. Na próxima seção, observaremos a relação entre LM e LE no conhecimento cultural.

4.2 Inter-relação entre língua estrangeira e língua materna – construindo o conhecimento cultural

Ao entrar em contato com o questionário inicial, nota-se uma variedade grande de definições e interesses, visto que nesse curso de extensão, nem todos eram professores ou estavam em formação para sê-lo. Esse fator influenciou muito na interação com as questões culturais voltadas para o humor e trouxe contribuições interessantes para o presente trabalho, haja vista que não tivemos apenas a visão do professor, mas também, a visão do aluno que aprende a língua estrangeira com outros objetivos .

Dentre as expectativas do curso levantadas por meio do questionário inicial⁴⁴, o item “adquirir novas técnicas de ensino-aprendizagem” apareceu assinalado em quatro dos cinco questionários aplicados, ficando fora apenas das respostas do único do grupo que era apenas aluno de língua italiana e não lecionava, nem estava diretamente ligado a nenhum curso de línguas. Já o item “desenvolver melhor a compreensão oral” esteve nos cinco questionários analisados. Diante dessa realidade, vê-se que os alunos inscreveram-se no curso tendo em mente o crescimento em suas estratégias de ensinar/aprender a língua italiana, mas também, buscavam uma possibilidade de interagir na

⁴⁴ Anexo D

língua estrangeira. Dessa forma, percebeu-se que o interesse inicial do grupo, em geral, não era, necessariamente, descobrir a cultura do país da língua-alvo por meio de técnicas diversificadas de ensino-aprendizagem.

Vê-se que há, ainda, uma forte ligação com o desenvolvimento oral e escrito, contudo, não se percebe uma preocupação em notar a forma como essas competências serão desenvolvidas. Essa questão remete ao que foi discutido nos capítulos de revisão teórica (1 e 2), pois aponta para o fato de que há uma dificuldade de romper com os padrões pré-estabelecidos pelos livros didáticos de LE e mais comuns nos cursos de língua.

Essa questão da oralidade e escrita é tão intrínseca em cursos de línguas que fez parte da discussão inicial do curso. Todos opinaram um pouco sobre suas dificuldades e facilidades com a língua italiana, entretanto, a reflexão é aqui resumida por meio das ideias da aluna F., que comentou tudo o que havia sido discutido sobre a aprendizagem de LE :

F.: Io credo che mai sarà come la nostra língua madre, no? Una altra língua straniera, sempre avrai dei problemi. Ho fatto un corso qui, una lezione, con una ragazzina che era proprio italiana e parlava bellissimo portoghese, portoghese di Portogallo, e parlava come la nostra lingua, benissimo, come noi. Soltanto, io ho fatto um colloquio e in questo colloquio c'erano qualcuni parole che lei non sapeva parlare in portoghese e pensavo che parlava come la lingua madre. Ma in questa presentazioni ho visto che se l'apresentazione sarebbe in lingua italiana non c'erano tanti sbagli. Anche in portoghese ci sono parole che spariscono della testa, ma è difficile parlare nostro idioma. Se noi impariamo da bambino è più facile, no?

F. Eu acredito que nunca será como a nossa língua materna, não é? Uma língua estrangeira sempre terá problemas. Fiz um curso aqui, uma disciplina, com uma garota italiana que falava muito bem o português, o português de Portugal. Porém, quando eu fiz uma apresentação, tinham algumas palavras que ela não sabia falar em português e eu acreditava que ela dominava o português como se fosse a língua materna. Mas nesta apresentação eu vi que, se a apresentação tivesse sido em língua italiana, não teria tantos erros. Há também, em português, palavras que às vezes esquecemos, mas é difícil falar o nosso idioma. Se nós aprendemos desde criança fica mais fácil, não é?

Pode-se notar na fala da aluna F. que, muitas vezes, a LE é vista como algo inatingível e, quando se encontra alguém com uma boa competência

linguístico-comunicativa, , sempre se espera que a pessoa consiga se comunicar por completo. Há uma frustração ao perceber que o outro não conhece nossa língua tanto quanto esperávamos e uma sensação de impotência ao perceber que o domínio completo de uma língua é algo que não desenvolvemos nem mesmo dentro de nossa própria LM.

Todavia, essa questão aponta para uma discussão importante já levantada nas questões interculturais: aprender um LE não é apenas conhecer as palavras, a conjugação dos verbos, as colocações pronominais etc. Aprender uma LE exige um conhecimento cultural, de quando e como fazer uso de seus conhecimentos linguísticos para a comunicação (Kramsch, 1996).

Assim, a importância das questões culturais mais uma vez aparece, no questionário inicial, como um elemento a ser visto somente após a aquisição de outras habilidades: Leitura, Escrita, Conversação etc. Dá-se à cultura uma posição inferior, colocando-a como um “enfeite” nas aulas de línguas, ou ainda, uma distração nos momentos em que o conteúdo de gramática fica pesado. Há uma dificuldade em aceitar a cultura como parte do desenvolvimento das habilidades oral e escrita, ou ainda como “facilitadora” na construção do ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Na discussão inicial em grupo, o aluno H. apontou para o fato de que aprender uma língua é como “aprender álgebra” e uma interessante reflexão surgiu a partir desta fala por outra aluna:

C.: *Eu acho que tem uma lógica. A letra, a construção de uma língua, (tanto é que falar isso para vocês... eu que nem dou aula, mas, por favor, é que o que eu vou falar é “chover no molhado”...) ela [a língua] precisa ter todo o seu contexto, precisa ter uma gramática, precisa ter todo um contexto, muitos dialetos da Itália, elas não são consideradas língua, porque elas não têm toda uma estrutura, então ela precisa ter toda essa construção matemática. Eu falei para ele, eu percebo que as pessoas que gostam de matemática têm, assim, um lado mais lógico, elas aprendem língua muito mais fácil. Elas têm uma memória melhor, então eu acho que essa propensão da pessoa ser matemática, lógica ela tem uma facilidade maior.*

A concepção de língua de alguns dos participantes do curso estava ainda focada na questão do “aprender estruturas gramaticais”, tanto que C. vê a aprendizagem de línguas diretamente atrelada à capacidade de raciocínio

lógico. Sendo assim, é preciso romper com as barreiras que impedem que a língua seja vista como algo passível de aprendizado de outra forma que não a estritamente gramatical, que mostre a importância de abordagens diversificadas de ensino.

A ideia acima apresentada corrobora a ideia que Almeida Filho (2012) defende ao afirmar que:

Professores e alunos não ensinam e aprendem a esmo. Eles são levados a ensinar como ensinam e a aprender como aprendem de um modo ordenado pelas visões que possuem do que lhes parece ser ensinar e aprender uma nova língua e das capacidades de agir (as competências) pela aprendizagem da língua-alvo (p.11).

A discussão acima partiu de participantes do curso que faziam parte de um grupo específico: não são estudantes de licenciatura, nem professores de língua e, além disso, começaram a aprender as línguas estrangeiras pelos métodos tradicionais de ensino. Portanto, por meio do ensino gramatical deram início a seu aprendizado e, mesmo estando diante de uma abordagem diferente, insistem no tradicionalismo através do qual tiveram acesso a línguas estrangeiras no decorrer da vida. Sendo assim, percebe-se que a mudança na cultura de aprender do aluno é algo muito difícil de ocorrer.

De acordo com Kramsch (1996), tudo o que o aluno traz para a aula deve ser entendido como seu contexto cultural, ou seja, como aquilo que ele traz implícito em sua formação e em sua maneira de pensar. A autora afirma que:

Os textos que [os alunos] falam e os textos que eles escrevem têm que ser considerados não apenas como instâncias de enunciação gramatical ou lexical, e não apenas como expressão dos pensamentos de seus autores, mas como expressões situadas contribuindo para a construção, perpetuação ou subversão de contextos culturais particulares. Assim, o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa pode ser enriquecido por um crescimento na consciência estética e crítica que podemos definir como "alfabetização intercultural crítica"⁴⁵ (p.8).

⁴⁵ TRADUÇÃO NOSSA. The texts they speak and the texts they write have to be considered not only as instances of grammatical or lexical enunciation, and not only as expressing the thoughts of their authors, but as situated utterances contributing to the construction, perpetuation or subversion of particular cultural contexts. Thus the development of

Outra questão discutida no decorrer do curso foi a de momentos em que a língua materna se faz necessária na aula de língua estrangeira. Essa questão foi levantada por C., ao citar um fato que afirma ser engraçado ao se corresponder com os parentes que vivem na Itália:

C.: Eu não sei qual é o tempo nosso, mas só uma curiosidade que eu acho engraçada, eu tenho alguns parentes muitos distantes ainda lá em Verona e eu estou procurando descobri-los, manter contato com eles. E tem uma pessoa que eu converso mais e que casou com uma gaúcha e então fala um pouco de português. Às vezes nós conversamos ou então ele escreve. Quer dizer, o português dele assim é muito engraçado, eu peço até para escrever em português porque é que nem criança quando começa a falar. É assim muito engraçado, mas acaba sendo bonitinho, mas às vezes quando ele quer falar docentemente dele ou alguma coisa que ele quer me explicar, ele fala “eu vou escrever em italiano” ou “eu vou falar em italiano”. Então, é eu acho assim tudo muito ligado a esta parte emocional, quando ele vai falar da menina, ele tem a idade do meu filho, a idade da depressão, e disso daquilo e envolve todo o emocional dele, ele escreve em italiano, então eu acho isso muito interessante dele, não é? E às vezes eu também, quando eu vou responder as coisas do meu filho eu acabo, mesmo falando um pouquinho em italiano com ele, eu acabo voltando para o português também porque parece que lá dentro você fala a língua que você aprendeu...

A aluna cita como engraçado o fato de o italiano recorrer à sua língua materna para expressar seus sentimentos e não fazer uso da língua estrangeira, por sentir-se desconfortável. Diante dessa afirmação, os alunos foram motivados a pensar sobre as aulas de língua e qual era a sua opção de língua em momentos de estresse durante o curso:

J.: Quem é professora, quando vocês estão nervosas com os alunos, dá para manter o italiano por completo?

F.: Não porque é difícil...

J.: A bronca é em português?

F.: Eu dou bronca em português. Até porque eu acho que dar a bronca em português fica um pouco mais sério, talvez seja um pouco mais cultural isso porque se a gente dar bronca em italiano eles vão falar “ah, ele está ensinando, não está dando bronca...” [Risos]

linguistic and communicative competence can be enriched by such a growth in aesthetic and critic consciousness that we can define as "critical crosscultural literacy".

Mediante a resposta de F., pode-se notar que alguns momentos específicos a LM também pode ser um recurso importante, para mudar a expectativa do aluno em relação ao que será dito. F. adota a “bronca” em português, pois acredita que será levada mais a sério e que os alunos entenderão que, ao deixar a LE de lado, a professora está demonstrando que, naquele momento, não está ensinando, mas sim cobrando deles maior participação e envolvimento pleno.

Ferroni (2008) defende a ideia de que há vários significados para a alternância entre LM e LE nas aulas de línguas. Tendo em vista a ideia defendida pela autora, é possível perceber que na situação acima temos o que se entende por “negociar papeis”, isto é, o professor faz uso da língua materna para deixar claro regras da sala de aula que estão sendo quebradas, apresentando a solução por meio de uma bronca, que, não sendo facilmente entendida em LE, é dada na língua materna do aluno.

Essa é uma questão voltada a como a aprendizagem se deu de forma geral, ou seja, para F. a LE não serve de base para chamar a atenção, contudo H. citou que, como desde criança já recebia broncas em italiano, consegue facilmente utilizar a LE para repreender alguém, sem maiores problemas. I. entrevistou dizendo que, por ser muito tímida, não consegue, de forma alguma, falar palavrões em LM e que, portanto, usar a LE para dizer palavras de baixo calão em uma briga ou em um momento de tensão é mais fácil e relatou como isso ocorreu no dia em que tentaram assaltá-la na Itália, I. não teve dúvidas de que deveria recorrer aos palavrões em língua italiana:

I.: Eu tenho uma experiência contrária a essa da F., que é eu sempre tive muita dificuldade de falar palavrão, seja em que língua for, uma questão mesmo de repressão familiar, “Não, não fala, é feio...”. Eu sou interiorana também, sou de Tatuí. Aí o que aconteceu, eu vim para São Paulo, aí eu fiz Letras, dava aula para um grupo de terceira idade e eram umas senhoras terríveis que adoravam saber palavrões. Eu falava “Gente, a gente está aqui para outra coisa, vamos lá...” E elas fizeram um glossário, elas faziam, sabiam que eu tinha vergonha, fizeram sozinha um glossário e me entregaram, e uma dessas alunas, é minha tia, e a primeira vez que eu fui, depois de estudar italiano para a Itália, eu estava com esta tia e tentaram me roubar em Napoli. Foi só uma tentativa, na verdade puxaram a minha bolsa, eu puxei de volta, eles

puxaram a dela e ela começou a brigar. E como ela trabalhava no centro de São Paulo, eu falei, “Tem alguma coisa importante aí, senão ela teria entregue”. Em São Paulo a coisa é perigosa. Eu fui tentar ajudar e o menino empurrou. Hora que o menino me empurrou, até hoje a gente ri muito quando a gente fala disso porque eu levantei e eu disse todos os palavrões, eu disse uma lista de palavrões para esse menino em italiano, que as duas, assim que eu disse a lista o garoto que estava dirigindo a vespa disse “È matta, andiamo, andiamo, è pazza...”. E foram embora e ela olhava para minha cara e chorava de rir. Ela falava: você não fala palavrão e você nunca disse um palavrão, a gente perguntando numa boa, como é que isso aconteceu?”. Assim, e saiu tudo em italiano mesmo....

Em uma situação como essa, F. ,provavelmente, usaria a LM como recurso. Já I., por ter um bloqueio com o uso de palavrões, utilizou-se da LE, o que criou uma situação engraçada, visto que jamais pensaria que em um momento de tensão pudesse recorrer à língua-alvo como opção para se comunicar.

Ferroni (op. cit.) apresenta essa alternância de línguas como algo significativo e repleto de sugestões implícitas.

Por um lado, tais passagens permitem a comunicação e a negociação que de outra forma seriam difíceis de expressar, por outro também constituem um recurso adicional para as habilidades de comunicação notáveis do professor em sala de aula. (p.102)⁴⁶

Os participantes do curso conseguiram explicitar os motivos pelos quais fizeram a mudança de língua, contudo são ainda questões intrínsecas que precisam ser melhor observadas na aplicação em sala de aula para que se possa perceber os reais motivos dessa escolha pela LM ao invés da LE. Na principal discussão, fica claro que a alternância para a LM se dá pelo fato de F. levar em consideração que a “bronca” em LE não seria entendida como tal e daí advém a necessidade de pautar-se na língua materna para se fazer entender.

Outro material selecionado no qual a língua brasileira e a italiana se misturam, também encontrado no site de humor chamado *Desciclopédia*, apresenta uma nova língua, não mais o italiano macarrônico de Juó Bananére,

⁴⁶ Da una parte tale passaggi rendono possibile la comunicazione e la negoziazione dei significati che altrimenti sarebbero difficili da esprimere, inoltre costituiscono una risorsa aggiuntiva notevole alle capacità comunicative dell'insegnante all'interno della classe.

mas uma construção nacional denominada *Terranostrês*⁴⁷ (referência esta feita à novela global *Terra Nostra* que retratou a chegada dos imigrantes italianos ao Brasil). No site, encontramos vários tipos de formação linguística: as retiradas de falas de personagens italianos nas novelas da emissora citada; expressões próprias da língua italiana, como “caspita”, “capisci” etc; construídas a partir de um “modelo estereotipado de língua”, visto que bastava colocar alguns sufixos e/ou prefixos comuns à língua italiana para se formar essa nova língua; e a tradução de expressões presentes em filmes, telenovelas e seriados brasileiros que marcaram suas produções e que são facilmente identificados no senso comum.

O *Terranostrês*, desse modo, pode ser identificado como humor por demonstrar que é, na realidade, um português “disfarçado” de italiano, que recorre apenas a algumas estruturas linguísticas para se formar como “idioma”. Além disso, o uso dessas expressões italianas é recorrente em novelas da emissora, que tenta mesclar a língua italiana à portuguesa para ao menos trazer um pouco da cultura italiana para seus personagens, visto que a novela, provavelmente, perderia muito em audiência se fizesse um primeiro momento com os artistas falando em italiano e com legenda em português.

A parte mais relevante observada nessa atividade foi o fato de os alunos identificarem facilmente as frases de seriados e filmes brasileiros “traduzidas” para o italiano ao pé da letra, sem que o seu sentido literário fosse levado em consideração.

Tomando por base o que foi apresentado, os dados do curso apontaram para o fato de a LM estar sempre presente na aprendizagem da LE. É através dos conhecimentos adquiridos em língua materna que se alcança o conhecimento na língua-alvo. Além disso, em um curso de línguas, a LM estará sempre presente, visto que nem sempre é possível se manter na língua-alvo, principalmente, quando as interações envolvem sentimentos (sejam esses positivos ou negativos, como se pôde ver nessa pesquisa), o que gera a necessidade de se ancorar na LM para conseguir efetivar a comunicação.

⁴⁷ Anexo V.

Na última seção de análise dos dados, o processo de ensino-aprendizagem com base em textos autênticos será observado, assim como o questionário final e a possível verificação de que o curso contribuiu para que os alunos mudassem percepções em relação ao papel do humor na aprendizagem de uma língua e de uma cultura estrangeira, presentes no início do curso.

4.3 Contribuições de textos autênticos de humor para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o levantamento feito por Margonari (2001), há uma escassez de recursos materiais para que o professor enfrente a realidade na sala de aula. Além disso, há o uso constante de uma metodologia tradicional, ligada diretamente a lacunas na formação acadêmica que, muitas vezes, é construída de forma tradicional.

A ênfase na abordagem comunicativa é pouco trabalhada, até porque muitos cursos exigem a escolha de um material que já venha com um método pronto. Isso faz com que os professores sempre tenham que complementar os materiais e trazer novas técnicas, contribuindo, assim, para a melhoria do curso e para a inserção de conteúdos que favoreçam as questões do humor em sala de aula.

Para Kramsch (1996), essa prisão na qual se encontra o ensino de línguas deve-se à separação entre língua e cultura. A autora discorre que a compreensão sobre esses aspectos ainda é muito distinta.

O idioma continua a ser ensinado como um sistema fixo de estruturas formais e funções da fala universais, uma conduta neutra para a transmissão do conhecimento cultural. A cultura é incorporada apenas na medida em que reforça e enriquece, sem que isso coloque em questão as fronteiras tradicionais de si e do outro. Na prática, os professores ensinam a língua e a cultura, ou cultura na linguagem, mas não a língua como cultura.⁴⁸ (p.6).

⁴⁸ TRADUÇÃO NOSSA: Language continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that it reinforces and enriches, not that it puts in

Para que o uso do humor como recurso didático seja percebido como parte do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, é necessário que a cultura não seja um elemento desconexo dos demais elementos constituintes da língua. É através da cultura que se deve colocar em prática a língua-alvo e entender suas estruturas gramaticais, que o aluno pode aprender a agir em contextos autênticos da LE.

Sendo assim, nota-se que, mesmo quando o professor possui uma prática em consonância com a abordagem comunicativa e se propõe a ensinar língua como cultura de um país, é necessário também que o aluno esteja disposto a perceber essa união; pois, do contrário, a aula será vista como meramente uma exposição de cultura e o aluno não conseguirá perceber que a língua é algo presente e viva na cultura do país.

O uso de textos autênticos provenientes de diversos meios fez com que o curso de difusão tomasse rumos interessantes e a participação dos alunos foi muito acima do esperado. Como já dito anteriormente, os professores do curso não tinham grandes necessidades de mediação nos conflitos que surgiam, pois os próprios participantes sentiam-se capazes de propor soluções, comentar e dar sugestões de encaminhamento. Essa liberdade de interação está diretamente ligada à opção pela abordagem comunicativa no desenvolvimento do curso. Apesar disso, foi imprescindível, em alguns momentos, recorrer a algumas partes puramente expositivas, visto que parte do grupo não era formado em Letras e não tinha acesso a teorias linguísticas, fazendo-se necessário sempre uma contextualização para evitar mal entendidos.

Tendo em vista o questionário final, pôde-se observar que alguns alunos perceberam a importância do trabalho com o humor em sala de aula e viram nele potencialidades para o ensino de conteúdos diversificados. Algumas das respostas apontaram para uma mudança na forma de agir em sala de aula, como a de F.: *“Os estereótipos devem ser trabalhos de maneira com que os alunos sintam a diferença entre o que é estereótipo e o que é de fato*

verdadeiro". Ou ainda de Fe., que apresentou em sua resposta um dos focos principais do presente trabalho. Para o aluno, o conteúdo do curso deve ser tratado de "*forma a romper com os estereótipos sobre a cultura e a língua estudada*", ou seja, nota-se, aqui, que os alunos compreenderam a importância da aplicabilidade do humor em sala de aula, não apenas com o objetivo de fazer rir e tornar o ambiente mais saudável, mas também como parte da transformação do aluno em contato com a cultura do outro.

Trabalhar os estereótipos por meio do humor é, então, um modo de fazer o aluno refletir sobre o outro e conhecê-lo de forma mais próxima, rompendo com conceitos que não retratam a comunidade de forma geral e entendendo que é sim possível, por meio do estudo de textos humorísticos, compreender que uma língua vai muito além do que se é mostrado por meio da gramática - Margonari (2001); Possenti (2010). As afirmações acima são de uma professora de língua e de uma aluna de licenciatura, que conseguem ver possibilidades diversas de atuação e transformar as práticas trabalhadas em sala de aula.

Todavia, o problema relatado na seção 1 desse capítulo envolvendo a rejeição do humor como possibilidade de ação em aulas de língua estrangeira voltou a aparecer de modo sutil no questionário final. A mesma aluna, C., afirmou que, para trabalhar o humor, é preciso pesquisar mais a respeito do assunto e disse que os estereótipos devem ser tratados "*de forma livre, com humorismo e delicadeza para não ofender ninguém*".

Dessa forma, é possível notar que o uso do italiano macarrônico continuou sendo visto como uma ofensa aos italianos por C., que sentiu um tom de sarcasmo e não conseguiu vê-lo como crítica social. Caso esse que seria mais comum no tocante a piadas, generalizou-se a ponto de todos os textos humorísticos que, de alguma forma, retratam os estereótipos italianos, não conseguirem ser aceitos como uma ação crítica que possa ser voltada para discussões que tenham por objetivo exatamente romper com esses estereótipos.

É preciso que tanto alunos quanto professores estejam aptos para transformar os estereótipos em conhecimento cultural. Descobrir as possíveis origens desse estereótipo, analisar se retrata ações gerais do país em questão

ou se apenas foi criado, como o que Possenti (2010) chamou, de questões oriundas de rixas entre as nações, que geram a criação desses estereótipos.

O material utilizado no curso foi todo retirado de livros literários (no caso dos textos de Juó Bananére) e de sites da internet que visam ao humor. Cabe ao professor de línguas estar atento às potencialidades de materiais disponibilizados na rede mundial de computadores e, dessa forma, fazer uso de recursos distintos para ensinar a língua-alvo. A afirmação de Almeida Filho (2012) corrobora vários aspectos apresentados na presente análise:

O ambiente da sala deve promover não só a aprendizagem consciente de forma aberta e tranquila, mas também a aprendizagem subconsciente e envolvida, de modo adquirido, não defensivo, sem ansiedade. A sala pode ser vista como um cenário social de ensaios para o uso nos estágios iniciais, mas deve ser encarada principalmente como *locus* de uso real, propositado, de linguagem para fins perceptíveis, realistas e específicos ao longo do processo de aprendizagem formal. (p. 71).

Tendo exposto a análise em seus três eixos temáticos que correspondias às subperguntas da presente pesquisa é possível apresentar a seguinte síntese:

- 1 – A relação professor/aluno é de extrema importância para que a aprendizagem subconsciente ocorra e, diante de problemas nessa relação, é necessária a intervenção e a mediação para que os conflitos não sejam um bloqueio para a aprendizagem, evitando ansiedade por parte dos alunos;
- 2 – A relevância de tomar como base a LM e a cultura da LM para o desenvolvimento da LE, principalmente nos estágios iniciais, onde nem sempre é possível uma interação completa na língua-alvo;
- 3 – A necessidade de trabalhar com textos autênticos, para que a sala de aula não seja para sempre aquilo que Almeida Filho chama de “cenário social” inventado, mas sim um lugar onde a aprendizagem, de fato, se efetive.

Diante o exposto nesta análise, as questões apresentadas como de suma importância na tese inicial (*I – Como se constrói a interação entre os envolvidos no processo (professor/aluno) durante o ensino de questões*

*culturais por meio de textos de humor?; II – Como se caracteriza a interação durante discussões propostas sobre a cultura da LE e a própria cultura da LM?; III – Quais as contribuições dos gêneros textuais humorísticos autênticos e em situações genuínas de produção para o ensino intercultural de LE?) foram observadas de forma mais clara durante a aplicação do curso de difusão *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*. A seguir, apresentaremos as Considerações Finais em que serão expostas as principais reflexões e conclusões deste trabalho, bem como suas possíveis contribuições para a área de ensino-aprendizagem de línguas.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constituiu um estudo no campo do humor no ensino de italiano como língua estrangeira. Geralmente, as discussões acerca do humor estão voltadas unicamente para o estudo de piadas e a esta proposta foi dado um enfoque a textos humorísticos. Ao utilizar gêneros textuais diversificados, o humor apresentou-se com um recurso capaz de fazer com que os participantes do curso refletissem sobre questões importantes acerca da língua e das culturas materna e italiana.

No capítulo 1, por meio da definição de cultura ali selecionada, partiu-se para as discussões acerca da importância do ensino intercultural em um mundo globalizado, no qual todos estão em contato e em constante interação – seja virtualmente, por meio da internet, seja no contato real em viagens ou empregos. As bases teóricas foram importantes no sentido de reafirmar que as experiências interculturais são relevantes para a formação do aluno intercultural (Byram, 1997), essencial para a aprendizagem significativa.

O capítulo 2 focalizou o humor em seus diversos aspectos: primeiramente com um panorama histórico, no qual se constatou que desde os primeiros estudos ele não sempre é aceito como algo bom, mas visto sempre em sua problemática. Por meio de Saliba (2002) foi possível traçar uma perspectiva do humor no Brasil e perceber que, aqui, apesar de ter ganhado uma força nos estudos no início do século XX, também foi visto como um “mau humor”. Nesse capítulo também foi possível observar materiais autênticos de humor no ensino de língua italiana.

A metodologia de pesquisa, terceiro capítulo dessa dissertação, apresentou os processos de organização do curso de difusão *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*, passando pela forma como os dados foram coletados nos dois pré-projetos elaborados e aplicados para a construção do curso.

Na parte concernente à análise de dados foi possível apresentar os resultados obtidos no curso de difusão por meio do levantamento dos dados

dos questionários inicial e final aplicados aos alunos e também, da observação das aulas que foram gravadas.

Embora alguns problemas tenham sido detectados no desenvolvimento do curso – como a dificuldade de alguns de aceitarem as propostas de uso do humor como recurso didático -, apurou-se que o humor pode ser uma ferramenta relevante no ensino intercultural de língua italiana.

Por meio dos textos apresentados foi possível verificar que a pergunta base desta dissertação - *Quais as contribuições do uso do humor para o processo de ensino/aprendizagem da língua e da cultura italiana?* - possui respostas amplas e que a abordagem do professor e do aluno influenciarão na forma como o humor será aplicado para a construção do ensino-aprendizagem do italiano.

Houve uma percepção da problemática do humor em alguns momentos, o que não difere do discorrido no capítulo 2, em que foi possível constatar que o humor nem sempre foi visto como algo bom, mas sim como uma prática a ser combatida, e não aplicada. Essa visão vem se modificando no decorrer dos anos; contudo, de acordo com Possenti (2003), é ainda uma mudança tardia:

porque os textos de humor são um material de rentabilidade extremamente alta, tanto no que se refere às possibilidades e afinar critérios para explicitar, indo da mera constatação e de informações quase inúteis, às razões de uma seleção que privilegia determinados temas (e que exclui outros tantos) [...] (p.103).

Nota-se que os textos humorísticos devem fazer parte do cotidiano de sala de aula, pois através deles é possível não só ter conhecimento da cultura da língua-alvo, mas também dos estereótipos desenvolvidos por outras nacionalidades sobre esta língua. O humor contribui, assim, com o delimitar de uma visão diferenciada sobre os aspectos linguísticos e culturais. Para Almeida Filho (2012), hoje não mais fazemos uso das categorias gramaticais (clássicas), pois contamos com categorias comunicacionais que auxiliam na aprendizagem da língua, sendo o humor uma ferramenta lúdica que possibilita a aplicação da abordagem comunicativa. De acordo com o autor:

Para que a língua-alvo, a nova língua que se busca adquirir, seja também nossa (de aprendizes estrangeiros) e não somente uma prerrogativa de seus faltantes nativos, é necessário, no entanto, que não siga sendo estrangeira depois e iniciar-se aos que buscam adquiri-la com a finalidade de uso. Para que esteja ao nosso redor circulando livremente e para ter a possibilidade de reconstruí-la como uma nova competência nessa língua-alvo que chega até nós e que se cria entre professores e aprendizes nos grupos, ela necessita ser compreensível de alguma maneira (p.21).

A ideia do autor é que haja uma transformação por meio da aprendizagem da língua estrangeira em questão. A língua deve se tornar algo familiar e próximo do aprendiz e ser compreendida em sua totalidade, envolvendo as questões culturais presentes na LE.

Ao “consumar” essa transformação, o aluno entra por completo no campo da interculturalidade, sendo capaz de entender o outro e aceitar as diferenças presentes nas culturas. Os conhecimentos tanto em LM quanto em LE são necessários para que a interação ocorra no respeito pelas diferenças. Para Kramsch (1996), esse encontro intercultural gera o que se conhece por “terceiro espaço”, definido como:

Este processo é um processo dialógico que tenta localizar o componente cultural do ensino da língua no momento da ruptura ou disjunção entre suposições e expectativas dos interlocutores. A pedagogia de língua estrangeira crítica centrada no processo social da enunciação tem o potencial tanto de revelar os códigos relativos que os falantes fazem uso em encontros interculturais, quanto o de construir algo diferente e híbrido desses encontros interculturais. Bhabha chama isso de “um terceiro espaço, que não se limita a rever ou inverter as dualidades, mas revaloriza as bases ideológicas da divisão e da diferença” (Bhabha, 1992 : 58) . Ao invés de procurar superar as diferenças e apontar para o universal, que visa criar um contexto dialógico em que a necessidade vital para continuar o diálogo garante uma base mútua de explorar as diferenças, por vezes, irreduzíveis entre valores e atitudes das pessoas.⁴⁹ (p. 07).

⁴⁹ Tradução nossa - This process is a dialogic process that attempts to locate the cultural component of language teaching at the moment of rupture or disjuncture between interlocutors' assumptions and expectations. A critical foreign language pedagogy focused on the social process of enunciation has the potential both of revealing the codes under which speakers in crosscultural encounters operate, and of constructing something different and hybrid from these cross-cultural encounters. Bhabha calls this "a third space, that does not simply revise or invert the dualities, but revalues the ideological bases of division and difference" (Bhabha, 1992: 58). Rather than seek to bridge differences and aim for the universal, it seeks to create a dialogic context in which the vital necessity to continue the dialogue ensures a mutual base to explore the sometimes irreducible differences between people's values and attitudes.

Por meio do “terceiro espaço” é possível achar meio termo entre a própria cultura e a cultura do outro, sem romper totalmente com suas concepções, nem ficar preso a seus conceitos particulares (ou pessoais). É o falante quem experimenta uma nova descoberta de não apenas observar o outro, mas de vivê-lo. No curso oferecido, foi possível vivenciar essa experiência por meio do colocar-se no lugar do outro, ao analisar os estereótipos e pensar sobre os próprios estereótipos, visto que muitos apontaram a cultura brasileira como muito próxima à italiana, pois aquela sofreu grandes influências desta após a Grande Imigração.

Como visto no capítulo anterior, as potencialidades do humor fizeram com que uma mudança na visão de sua aplicabilidade em sala de aula fosse levada em consideração pelos professores de língua italiana e, os estudantes de licenciatura que participaram do curso e também que os alunos de cursos abertos pudessem ter acesso a uma nova abordagem no ensino de LE.

Dessa forma, é possível constatar que a escolha do humor como recurso didático em aula de língua estrangeira vem corroborar os questionamentos levantados para essa pesquisa, de forma a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Inicialmente, é notório que a interação entre professor-aluno, proposta na subpergunta I - *Como se constrói a interação entre os envolvidos no processo (professor/aluno) durante o ensino de questões culturais por meio de textos de humor?* -, deve ser realizada de modo a aproximar os agentes do ensino-aprendizagem, facilitando a interação e tornando-a o mais livre possível de tensões. Diante da existência de um ponto de discordância, faz-se necessária a intervenção não apenas do professor, mas também dos demais alunos, visto que, diante de uma rejeição coletiva da proposta, o curso deve ser revisto e as concepções de seus participantes analisadas para a delimitação de uma nova ferramenta de ensino.

A boa interação professor-aluno leva ao desenvolvimento da subpergunta II - *Como se caracteriza a interação durante discussões propostas sobre a cultura da LE e a própria cultura da LM?* -, visto que, com o curso em andamento, é preciso discutir a cultura da LE e da LM por meio dos materiais selecionados. Deve-se fazer presente uma troca de experiências capaz de

propiciar reflexões acerca de estereótipos da cultura da LE e analisá-los como componentes passíveis de estudo e de compreensão. A partir dessa reflexão, o aluno compreende que o estereótipo não define por si só a cultura como um todo, mas apresenta um diferencial com a cultura da LM.

Por fim, a opção por materiais autênticos, fruto da reflexão sobre a subpergunta III - *Quais as contribuições dos gêneros textuais humorísticos autênticos e em situações genuínas de produção para o ensino intercultural de LE?* -, contribui para a desautomatização do ensino, focado e não desvinculado, muitas vezes, do material didático escolhido.

Ao optar pelo humor como ferramenta de ensino e selecionar textos autênticos, busca-se uma aprendizagem mais autônoma, que coloque o aluno como agente de suas ações e capaz de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da LE a partir da cultura da língua-alvo.

O trabalho, dessa forma, buscou apresentar contribuições possíveis a diversos públicos:

Os professores podem, com base na presente experiência, incrementar seus cursos de língua estrangeira e possibilitar uma visão intercultural a seus alunos, fazendo-os refletir sobre estereótipos e conhecimentos linguísticos com o apoio em textos autênticos.

Os alunos experimentam uma nova concepção de ensino, na qual possuem autonomia no desenvolvimento da LE e na interação com professor e demais alunos, aumentando, assim, seus conhecimentos sobre a língua-alvo e suas percepções da cultura do outro.

Espera-se que a maior contribuição deste trabalho seja auxiliar na reflexão crítica acerca do humor no ensino de língua estrangeira e incentivar o uso dessa ferramenta não apenas nos cursos livres, mas também na formação de futuros professores de línguas estrangeiras.

É interessante ressaltar que este trabalho foi apenas uma proposta diante do que ainda pode ser desenvolvido. Algumas sugestões para dar continuidade ao que aqui foi apresentado surgiram durante as comunicações em congressos internacionais, tais como: difundir a questão do humor no ensino das demais línguas estrangeiras; aprofundar a discussão sobre a personagem Juó Bananére e sua influência cultural na literatura brasileira,

comparando-o com outras personagens que também se apoiam no italiano macarrônico; ou ainda traçar o comparativo entre estereótipos que os brasileiros possuem sobre os italianos e os que os italianos têm sobre os brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, V. *O riso e o risível: na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ALMEIDA, A.E. *Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira*. 2008, 280f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6ª Edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & BARBIRATO, R.C. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e CUNHA, M. J. *Projetos iniciais de pesquisa na área de Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília/Campinas, 2003.

ALVES, P. C. (org.) *Cultura: múltiplas leituras*. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.

BANANÉRE, J. (Alexandre Ribeiro Marcondes Machado). *La divina increnca*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

BERGSON, H. *O Riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevendon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M. & FLEMING, M. *Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CAPELA, C.E.S. *Juó Bananére*: Irrisor, irrisório. São Paulo: Nankin: Edusp, 2009.

CARVALHO, A.C.F. *O humor nas aulas de português língua estrangeira*. Relatório Final de Estágio do Mestrado. Universidade do Porto, 2009.

CAUNE, J. *Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação*. Trad.: Laan Mendes de Barros. – 1 ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CELENTIN, P.; SERRAGIOTTO, G. *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*. 1998-1999 Disponível em: <http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=433> Acesso em 12 mai 2012.

CELENTIN, P. L'umorismo nella classe di lingua. In. *it*, Perugia, nº27, 2012, p.3-8. Disponível em: <<http://www.initonline.it/pdf/init27.pdf>>. Acesso em 3 jul. 2013.

DENEIRE, M. Humor and foreign language teaching. *Humor*, v. 8, n. 3, p. 285 – 298, 1995.

DULAY, H.; BURT, M. Remarks on Creativity in Language Acquisition. In: BURT, M. et. Al. (Ed.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents Publishing Company, 1977, p. 95-126.

ECO, U. *Viagem na irreabilidade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FONSECA, C. *Juó Bananére*: o abuso do blague. São Paulo: Ed.34, 2001.

FANTINI, A.E. *About Intercultural Communicative Competence: A Construct*. Disponível em: <http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf> Acesso em jul. 2013.

FANTINI, A.E. Language. An essencial component of intercultural communicative competence. In: JACKSON, J. editor. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Oxon: Routledge, 2012, p.264-278. Disponível em: <http://cercll.arizona.edu/_media/development/conferences/2014_icc/workshops/3._fantini_ch_16._lang_in_routledge_hdbk_pps_263-278.pdf> Acesso em 08 outubro 2014.

FERRONI, R. *La commutazione di codice nella classe di lingua: fra funzioni e rituali*. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HARGREAVES, Andy, (2001). O ensino como profissão paradoxal. *Pátio*, Porto Alegre, ano IV, nº 16, p. 13-18, fev.-abr.

HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I., STRANGE, J. *Mirrors and Windows – An Intercultural Communication Textbook*. Strasbourg: 2003. Council of Europe Publishing. Disponível em: <http://www.merici.ca/collection/eur_centre_mod_lang/mirrors_windows.pdf> Acesso em 05 out. 2014.

KRAMSCH, C. Culture in Language Learning: A View From the United States. In: BOT, K.D., KRAMSCH, C., GINSBERG, R.B. (Orgs.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 217-240.

_____. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993.

_____: 'The Cultural Component of Language Teaching.' In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp., 1996. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm> Acesso em 05 out 2014.

KELLY, W.E. *Laughter & Learning: Humor in the Classroom* Portland: J. Weston Walch, 1988.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2007) Sampling "the new" in New Literacies. In: *A New Literacies Sampler*. Peter Lang Publishing, New York, USA, p. 1-24.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARGONARI, D. *O papel o humor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa*. 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2001.

MITTMANN, S. Formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso? In: CAZARIN, E.A.; RASIA, G.S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas – Língua Portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 81-105.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996b. p. 63-78.

PAVAN, E. La comunicazione interculturale in ambito aziendale: una chiave per l'internazionalizzazione. In: PITINGARO, S. e GALLETTI, F. (org.). *Veneto Internazionale: Rapporto sull'internazionalizzazione del sistema economico regionale*. Veneto, Unioncamere Veneto: 2010, p. 173-193.

PIRANDELLO, L. *O humorismo*. São Paulo: Experimento, 1996

PITTS, M. J. Culture Shock. *Encyclopedia of Identity*. 2010. SAGE Publications. Disponível em: <http://www.sage-ereference.com/identity/Article_n64.html>. Acesso em: out 2014.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Portugal: Edições ASA, 2001.

POSSENTI, S. *Os humores da língua: análise linguística de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Limites do Humor. *Letras – Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*, Santa Maria, UFSM, nº 26, p. 103 – 110, 2003.

SALIBA, E.T. *Raízes do Riso: A representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCALZO, R.S. L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa. In: BORNETO. C.S. *C'era una volta il metodo - Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere* –. Sardegna, Carocci editore, ristampa 2010, p.131-172.

SCHMITZ, J.R. Humor: é possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo? *Tradterm*, São Paulo, v.3, p. 87-97, 1996.

_____. Sobre a tradução e o ensino: o humor levado a sério. *Tradterm*, São Paulo, v. 5 (2), p. 41 – 54, 1998.

_____. *Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, p. 1- 21, 1999.

SILVA, F.M. As várias faces do riso. *Travessias*, Cascavel, v. 4, n.1, p. 211-228, 2010. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/330/showToc>> Acesso em set 2014.

TING-TOOMEY, S. *Communicating Across Cultures*. New York / London, Guilford Press, 1999.

WEIDENHILLER, U. La competenza interculturale. In: BORNETO. C.S. *C'era una volta il metodo – Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Sardegna, Carocci editore, ristampa 2010, p. 209-226.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

SITOGRAFIA:

BANANÉRE, JUÓ. *U indiscubrimentu du Brasile*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=F0cO0ecypn4&feature=relmfu>>. Acesso em Mar. 2012.

Desiree Aparecida. *Mamma italiana perde os braços num acidente e sem poder gesticular fica muda*. Disponível em: <<http://www.sensacionalista.com.br/2011/04/26/mamma-italiana-perde-os-bracos-num-acidente-e-sem-poder-gesticular-fica-muda/>> Acesso em Jul. 2011.

Family Guy. *Speaking Italian*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9JhuOicPFZY>> Acesso em Jan. 2012.

Aprendendo a falar italiano. Disponível em: <<http://portalvish.blogspot.com.br/2012/02/aprendendo-falar-italiano.html>> Acesso em 03 abr 2012.

Biografia Juó Bananére. Disponível em: <<http://www.carbonoquatorze.com.br/versaopaulo/primeiro/>> Acesso em Mar. 2012

Poemas Juó Bananére. Disponível em: <<http://www.ponto.altervista.org/Livros/Doc/bananere.html>> Acesso em 25 abr. 2012.

Terranostrês. Disponível em: <http://desciclopedia.ws/wiki/L%C3%ADngua_italiana> Acesso em Mai. 2012.

ANEXOS

Anexo A – Questionário aplicado aos alunos do CEL de Mirassol-SP

E.E. “Genaro Domarco”

C.E.L. – Centro de Estudos de Línguas – Mirassol/SP

Este questionário tem como objetivo auxiliar na preparação de um curso a ser oferecido aos alunos do CEL – Mirassol. Sua participação será muito importante para o nosso planejamento. As perguntas dissertativas podem ser respondidas em português.

Obrigada!

Janaina Tunussi de Oliveira

Parte I

1. Secondo te, cos'è più importante imparare in una língua straniera (metti i numeri 1-7 in ordine di importanza per te):
 - () Grammatica
 - () Lessico
 - () Lettura
 - () Scrittura
 - () Ascoltare/capire
 - () Parlare/conversazione
 - () Cultura

2. Quali argomenti ti piacciono di più? (scegli almeno 2 opzioni):
 - () sport
 - () cibo
 - () politica
 - () regioni (geografia d'Italia)
 - () giochi
 - () storia d'Italia
 - () viaggi
 - () dialetti
 - () modo di dire
 - () immigrazione
 - () canzoni
 - () altri (quali?) _____

3. Perché ha scelto di studiare italiano?
 - () mi piace la lingua
 - () è più facile delle altre lingue
 - () la mia famiglia è d'origine italiana
 - () altri _____

4. Cosa ti piace di più? (scegli soltanto una opzione)
 - () leggere

() scrivere

() parlare

Parte II

1. O que significa, em sua opinião, a cultura de um país?

2. Coloque 5 qualidades positivas e 5 negativas dos italianos.

3. Quais entre estes adjetivos são mais adequados para descrever as seguintes situações na Itália:

- Você foi convidado para um jantar às 8 da noite, mas chega 20 minutos atrasado sem avisar. Você está:

a) ainda em tempo b) muito atrasado c) dentro do normal d) outro

- O limite de velocidade é de 30 km/h. Se um italiano respeitar esse limite embora não tenha ninguém na rua, é considerado:

a) prudente b) bobo c) disciplinado d) outro

- Duas pessoas em um restaurante estão sentadas numa mesa para quatro pessoas. Uma outra pessoa desconhecida chega e pergunta se pode sentar na mesa com eles. Esta atitude na Itália seria considerada:

a) indiscreta b) normal c) social d) outro

- Você está na Itália no verão, está muito quente. Tem de fazer uma prova oral na Universidade, vai de chinelos e short, o professor pede para você voltar para casa e se vestir de maneira adequada. A reação dele foi:

a) justificada b) exagerada c) não aceitável d) outro

4. Sublinhe a frase mais adequada para a situação descrita:

1. Numa cafeteria, *Buongiorno, vorrei un* *Buongiorno, voglio un*
para pedir um café *café...* *café.*

2. No ensino médio, *Mi scusi, avrebbe un* *Scusa, devo parlarti un*
falando com a *minuto per parlare?* *minuto.*
professora

3. Numa redação escrita *Questo libro é molto interessante e divertente.* *Mi sono divertita un mondo a leggere questo libro.*
4. Falando com amigos *Dopo che Luisa ebbe sceso le scale, uscì.* *Dopo che Luisa scese le scale, uscì.*

5. Escolha se estas frases são mais adequadas no italiano falado ou escrito:

		Falado coloquial	escrito
1.	<i>Sto film mi é piaciuto proprio un sacco.</i>		
2.	<i>La casa é stata assaltata da ladri professionisti.</i>		
3.	<i>So mica cosa gli han detto.</i>		
4.	<i>Non sono affatto a conoscenza di che cosa sia stato loro detto.</i>		
5.	<i>Dov' é che vai?</i>		

Grazie Mille! ;)

Anexo B – Roteiro do curso e cronograma

A – Programa do Curso

HUMOR E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO DE ITALIANO

(Curso de difusão cultural, 18 horas, sem nota)

DIA E HORÁRIO:

09/07/2012 a 16/07/2012 – das 14h às 17h

Obs.:

Dias com aula: 09/07; 10/07; 11/07; 12/07; 13/07

Conclusão do curso (questionário a ser respondido) : 16/07

PÚBLICO-ALVO: Alunos de graduação em Letras (Italiano) e professores, pesquisadores na área de ensino de Língua Italiana.

VAGAS: 20 vagas

PROGRAMA:

- 1) Introdução à questão do humor no ensino de línguas.
- 2) Jogos Teatrais :uma possibilidade na formação de professores.
- 3) Estereótipos da cultura italiana.
- 4) Modelos de Ação por meio de textos de autores variados
- 5) Exemplos frequentemente trabalhados.
- 6) Aplicação dos jogos teatrais (instrução, foco e avaliação)
- 7) Compreensão da relação entre humor e realidade.
- 8) As várias linguagens produzidas pelos jogos teatrais
- 9) Entendimento da importância dos estereótipos na formação de uma identidade cultural.
- 10) Proposta de ação a partir das experiências com jogos teatrais e o viés dos estereótipos na formação da identidade cultural.
- 11) Reflexões acerca do uso do humor e dos jogos teatrais para o ensino de língua italiana.

OBJETIVO:

Propiciar reflexões acerca das potencialidades do humor e dos jogos teatrais no ensino da língua e da cultura italiana.

JUSTIFICATIVA:

Trabalhar com o humor e os jogos teatrais são formas de propagar informações de outras culturas e de divulgar os estereótipos que se formam a partir delas. Busca-se, assim, ir além dos estereótipos criados para cada cultura e, por intermédio das novas tecnologias e técnicas teatrais, mostrar uma Itália menos idealizada, a partir de uma possível interação mais autônoma da língua, além de aproximar tanto realidades dos países em questão: Brasil/Itália, quanto o uso mais livre e criativo da língua italiana.

A partir disso se abre a possibilidade de discutir com os professores as potencialidades do humor e dos jogos teatrais no processo de ensino-aprendizagem de italiano como língua estrangeira.

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

MINISTRANTES: Janaina Tunussi de Oliveira (Mestranda FFLCH/USP)
Adalberto Vitor Raiol Pinheiro (Mestrando FFLCH/USP)

BIBLIOGRAFIA:

- ADÃO, T. . *O lado sério do humor – uma perspectiva sociolinguístico do discurso humorístico*. Penafiel: Editorial Novembro, 2008.
- CELETIN, P.; SERRAGIOTTO, G. *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*. Retirado do site: <http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=433>
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993.
- _____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- _____. “Teaching language along the faultline”. Em: D. L. Lange e R. M. Paige (coord.) *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich (Connecticut), Information Age Publishing: 19-35, 2003.
- KOUDELLA, I. D. **Jogos teatrais**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001b.
- _____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Portugal: Edições ASA, 2001.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.
- WEIDENHILLER, U. La competenza interculturale. In: BORNETO. C.S. *C'era una volta il metodo – Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Sardegna, Carocci editore, ristampa 2010, p. 209-226.

Cronograma

HUMOR E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO DE ITALIANO

Ministrantes: Adalberto Vitor Raiol Pinheiro / Janaina Tunussi de Oliveira.

Coordenação: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

Período: de 10/07/2012 à 17/07/2012

DIA	CRONOGRAMA
OBSERVAÇÕES GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> - PEDIR LISTA DE E-MAILS - EQUIPAMENTOS - COTA DE XEROX
10/07 (TERÇA-FEIRA)	<ul style="list-style-type: none"> - APRESENTAÇÃO DOS TEMAS DESENVOLVIDOS PELAS DISSERTAÇÕES (CONTEXTUALIZAÇÃO) - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO 1 - ASPECTOS TEÓRICOS – HUMOR (JANAINA) - ASPECTOS TEÓRICOS – JOGOS TEATRAIS (ADALBERTO) - DINÂMICA GERAL” IMPARARE UNA LINGUA È...” (ADALBERTO E JANAINA) - GIOCO: IO E LE PERSONE (ADALBERTO) - GIOCO: CHIAMARE IL NOME (ADALBERTO) - GIOCO: SILLABA CANTATA (ADALBERTO) <p>PROPOSTA: CAP 1: UM PROTOCOLO DOS PROTOCOLOS (p.86 a 93) in: Brecht na Pós-modernidade</p>
11/07 (QUARTA-FEIRA)	<ul style="list-style-type: none"> - LÍNGUA ITALIANA: MACARRÔNICO (JANAINA) - DISCUSSÃO SOBRE O PROTOCOLO (ADALBERTO) - GIOCO: IL LADRO CONFUSO (ADALBERTO) - GIOCO: RISPOSTE STUPIDE (ADALBERTO) - GIOCO: COMINCIA CON.... (ADALBERTO) - GIOCO: COSA FACCIO NEL MONDO (ADALBERTO) <p>PROPOSTA: Trazer imagens que reflitam o seguinte tema: “o Homem não ajuda o homem”.</p>

	PEDIR PROTOCOLO
12/07 (QUINTA-FEIRA)	<ul style="list-style-type: none"> - I GESTI (JANAINA) - LEITURA DE PROTOCOLO (ADALBERTO) – 15MINUTOS - RETOMADA COM AS IMAGENS QUE TROUXERA COM TABLEAUX VIVANT (ADALBERTO) - GIOCO: IMAGINI CHE DICONO (ADALBERTO) - GIOCO: PALLONCINI CREATTIVI (ADALBERTO) - GIOCO: PROVERBI IN AZIONE (ADALBERTO) <p>PROPOSTA: LER SOBRE A EXPERIÊNCIA – JORGE LAROSSA</p> <p>PEDIR PROTOCOLO</p>
13/07 (SEXTA-FEIRA)	<ul style="list-style-type: none"> - TERRA NOSTRÊS (JANAINA) - ESTERIÓTIPOS ITALIANOS (JANAINA) -GIOCO: COME DIRE? (ADALBERTO) - GiOCO: ARCIMBOLDO (ADALBERTO) -ORIENTAÇÕES PARA COPIONE (ADALBERTO) - 50MIN <p>PEDIR PROTOCOLO</p>
16/07 (SEGUNDA-FEIRA)	<ul style="list-style-type: none"> - APRESENTAÇÃO DE MONTAGEM TEATRAL (SABATO, DOMENICA E LUNEDÌ, di EDUARDO DE FELIPPO) - FEEDBACK - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

ANEXO C - Seleção do Material

I – Notícia do site *Sensacionalista*

Desiree Aparecida. *Mamma italiana perde os braços num acidente e sem poder gesticular fica muda.* Disponível em:

<<http://www.sensacionalista.com.br/2011/04/26/mamma-italiana-perde-os-bracos-num-acidente-e-sem-poder-gesticular-fica-muda/>> Acesso em Jul. 2011

Mamma italiana perde os braços num acidente e, sem poder gesticular, fica muda

Postado por abr 26 2011 - 5:17pm por @sensacionalista

« PREVIOUS | NEXT »

Na seção

Mundo

primeira página

128

Tweetar 0

Curtir 3

+1 0

Pin it

Relacionadas

Cabral diz que grupos internacionais estimulam o vandalismo e que vai a Paris investigar

Curtir 3

Um fenômeno vem intrigando cientistas italianos. Depois de sofrer um acidente de carro, a dona-de-casa Giordana Comenazzi, de 66 anos, teve os dois braços amputados. Mas, além dos movimentos, perdeu também a fala. Os sete filhos da mamma Comenazzi estranharam o fato e levaram a idosa a um psicólogo e um fonoaudiólogo, que não chegaram a

IMÓVEIS
CYRELA.
LAZER E
CONFORTO
DAS SUAS
FÉRIAS, EM
SÃO PAULO.
CLIQUE AQUI
CYRELA
BRAZIL REALTY

nenhum diagnóstico. O caso chamou atenção de cientistas da Universidade de Milão. Ontem, uma junta médica apresentou a conclusão: Giordana ficou muda porque não pode mais gesticular enquanto fala. "Nossa descoberta é não só da área médica, mas também uma notícia

sócio-cultural.

A identidade italiana é tão arraigada que uma mulher não sabe mais falar se não puder mexer os braços. Incrível", afirma o neurocirurgião Giuseppe Farigna, que liderou o grupo. Para reforçar a pesquisa, agora os cientistas estão fazendo um trabalho de campo, amarrando as mãos de dezenas de pessoas que têm o costume de gesticular. Quase 60% não conseguem mais falar normalmente, 10% gaguejam e o restante perdeu totalmente a capacidade de articular palavras.

II – Vídeo *Family Guy*

Speaking Italian. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9JhuOicPFZY>>

Acesso em Jan. 2012

III – Imagem

Aprendendo a falar italiano

<<http://portalvish.blogspot.com.br/2012/02/aprendendo-falar-italiano.html>>

Acesso em Abr/2012.

IV – Juó Bananére

Biografia Juó Bananére. Disponível em:

<<http://www.carbonoquatorze.com.br/versaopaulo/primeiro/>> Acesso em Mar. 2012

VerSão Paulo n.1

O DIÁRIO DO ABAX'O PIQUES

Você está diante de uma autêntica cópia de um fragmento histórico do **Diário do Abax' o Piques**, publicado em 1933 pelo grande escritor, ilustrador, jornalista, fotógrafo e barbeiro, **Juó Bananére**, pseudônimo do engenheiro Alexandre Marcondes Machado. Ele mesmo escreveu o jornal, fez as caricaturas, inventou as fotomontagens e imprimiu na sua casa. Tudo que se lê neste jornal é em macarrônico, língua em que Bananére se especializou desde os primeiros anos do 1900, momento em que começou a escrever em vários semanários ilustrados e humorísticos da cidade de São Paulo.

Coluna fixa de Juó Bananére no *Pirralho*

No começo de sua carreira, ele não fazia um jornal inteiro, suas matérias apareciam em colunas fixas de semanários como **O Pirralho** (1911) de Osvaldo de Andrade, **O Queixoso** (1916) de Monteiro Lobato ou nas picadas humorísticas da **Vespa** (1916).

Sua língua macarrônica era o resultado da mistura dos vários idiomas falados em São Paulo devido a grande presença de imigrantes, caipiras e escravos libertos.

Como ele mesmo dizia no programa de apresentação do seu jornal **O Diário do Abax' o Piques**:

arrifrettino a ingonfusó do momento attuale, non podi assigui normas infrekissive di opinió, di lingua, di ortograffia, di pulitica, di tempo, di spacio, ecc.,ecc. Tanto podi sê scritto in portogueze comme in italiano, in sapgnuólo, in vernaculo, in grecco, o in braziliéro, coe in otra quarquére lingua viva o morta, non importa!

Bananére fazia um excelente alemão macarrônico, um italiano composto com caipira, um sírio estropiado e não deixava nada a desejar com o seu japonês e judeu esculhambado. Enfim, o Bananére jornalista capturava os sons das ruas da cidade e transformava tudo em matérias macarrônicas. O nome do seu jornal, **Diário do Abax' o Piques** também faz referência a local muito importante nos lugares da memória da cidade de São Paulo.

Ouçá o áudio:

1. Sóle Mio Voz de Juó Bananére, 1933

2. A Vesta du Bilacco Voz de Elias Thomé Saliba, 2000

3. Sunetto Futuriste Voz de Francisco Papaterra Limongi Neto, 2000

Até o início do século XX, o lugar onde hoje vemos a Ladeira da Memória com o Obelisco em forma de pirâmide, o chafariz até a Praça da Bandeira, eram conhecidos por toda a população da cidade como Piques. Aliás, todas as ladeiras íngremes da cidade carregavam o sentido da palavra piques, pois todas iam a pique. Já no sentido figurativo, piques refere-se a "toque satírico a alguém, afrontoso". As lavadeiras que se reuniam ali próximo do Piques, na Ponte do Lorena, eram chamadas de lavadeiras piqueiras, talvez como afirma um memorialista da época, porque lavassem a roupa suja aos olhos de todo mundo.

A região do Piques na história de São Paulo também foi lugar de venda de escravos, pouso de tropeiros e no início do século XX, ponto da cidade onde se fixaram muitos imigrantes italianos.

No início de sua carreira quando Bananére fazia colunas nos jornais, afirmava ele que escrevia da encosta do Abax 'o Piques, onde mantinha sua redação e barbearia. Era deste lugar transversal que cortava com sua navalha de barbeiro os tipos urbanos, personagens macarrônicos que "picavam" os grandes acontecimentos ocorridos no mundo, da política ou mesmo circunscritos à pequena cidade de São Paulo.

BANANÉRE E ZÉPELINHO NO CÉU DE SÃO PAULO

O nostro direttore Juó Bananére
apassiano no Zépelinho

A fotocaricatura do Bananére montado no Zeppelin expressa muito do clima da cidade em 1933, momento em que todo mundo olhava para o céu e assistia a passagem do dirigível alemão.

A imagem do Zeppelin estava estampada nos jornais da cidade. Então não foi difícil para o hábil editor Bananére recortar o dirigível alemão e colar sobre ela o desenho do ardiloso jornalista. E foi assim, montado no "Zépelinho", que o pequeno calunga Bananére dirigiu uma matéria inteira em seu *Diário* visitando e dando soluções criativas para alguns pontos críticos da cidade de São Paulo.

O edifício Martinelli, maior arranha-céu de São Paulo, recém-inaugurado, que causava tanto medo aos passantes pela sua altura assustadora, foi rachado ao meio pelo Zeppelin.

A Ponte do Brás, um problema histórico de congestionamento provocado pelos vagões de trem da Light & Power que impediam a população de passar de uma lado para o outro, poderia ser parcialmente resolvido pela solução n.1 de Bananére.

Ou a solução n.2, contando em 1933 com o espaço aéreo da cidade ainda livre e a colaboração do amigo Zeppelin:

Até por baixo do Viaduto do Chá, Bananére quis levar o Zeppelin, só para mostrar o lugar onde era feito o *Diário do Abax 'o Piques*, mas o pobre do "Zépelinho" não passou, entalou!!!

Uno piqueno accidente
do Zépelinho

As insoluçó é di apassá imbaxo

o inzima, gontanto chi non mexa co cacco
veglio dus ingreiz!

Viadutttimo do Xá

Aqui fica um pouco do "Zépelinho", do Bananére e seus sonhos e vôos rasantes sobre esta cidade cheia de histórias, problemas e inventividades.

PJ.

Poemas

Retirado do site: <<http://www.ponto.altervista.org/Livros/Doc/bananere.html>>
Acesso em 25 abr. 2012.

**As Pombas
(Raimundo Correia)**

Vai-se a primeira pomba despertada...
Vai-se outra mais... mais outra... enfim
dezenas
De pombas vão-se dos pombais, apenas
Raia sanguínea e fresca a madrugada...

E à tarde, quando a rígida nortada
Sopra, aos pombais, de novo, elas, serenas,
Ruflando as asas, sacudindo as penas,
Voltam todas em bando e em revoada...

Também dos corações onde abotoam,
Os sonhos, um por um, céleres voam,
Como voam as pombas dos pombais;

No azul da adolescência as asas soltam
Fogem... Mas aos pombais as pombas
voltam,
E eles aos corações não voltam mais...

**Sete anos de pastor...
(Luís Vaz de Camões)**

Sete anos de pastor Jacó servia
Labão, pai de Raquel serrana bela,
Mas não servia ao pai, servia a ela,
Que a ela só por prêmio pretendia.

Os dias na esperança de um só dia
Passava, contentando-se com vê-la:
Porém o pai usando de cautela,
Em lugar de Raquel lhe deu a Lia.

Vendo o triste pastor que com enganos
Assim lhe era negada a sua pastora,
Como se a não tivera merecida,

Começou a servir outros sete anos,
Dizendo: Mais servira, se não fora
Para tão longo amor tão curta a vida

**As Pombigna
(Juó Bananére)**

Vai a primeira pombigna despertada,
I maise otra vai disposa da primiera;
I otra maise, i maise otra, i assi dista
maniera,
Vai s'imbora tutta pombarada.

Passano fora o dí i a tardi intera,
Catano as formiguigna ingoppa a strada;
Ma quano vê a notte indigraziada,
Vorta tuttos in bandos, in filera.

Assi també o Cicero avua,
Sobi nu spaço, molto alê da lua,
Fica piqueno uguali d'un sabiá.

Ma tuttos dia avua, alegre, os pombo!...
Inveis chi o Muque, desdi aquilio tombo,
Nunga maise quíz avuá.

**Sunetto Crassico
(Juó Bananére)**

Sette anno di pastore, Giacó servia Labó,
Padre da Raffaella, serrana bella,
Ma non servia o pai, che illo non era trouxa
nó!
Servia a Raffaella p'ra si gazá c'oella.

I os dia, na speranza di un dia só,
Apassava spiano na gianella;
Ma o páio, fugino da gombinaçó,
Deu a Lia inveiz da Raffaella.

Quano o Giacó adiscobri o ingano,
E che tigna gaido na sparella,
Ficô c'um brutto d'um garó di arara,

I incominciô di servi otros sette anno
Dizeno: Si o Labó non fossi o pai d'ella
Io pigava elli i li quibrava a gara.

**Via Láctea —soneto XIII
(Olavo Bilac)**

"Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no
entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A Via Láctea, como um pálido aberto,
Cintila. E, ao vir o sol, saudoso e em
pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas."

**Canção do exílio (Gonçalves
Dias)**

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar —sozinho, à noite—
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;

**Uvi strella
(Juó Bananére)**

Che scuitá strella, né meia strella!
Você stá maluco! e io ti diró intanto,
Chi p'ra iscuitalas montas veiz livanto,
i vô dá una spiada na gianella.

I passo as notte acunversáno c'oella,
Inquanto cha as otra lá d'un canto
Stó mi spiano. I o sol como um briglianto
Nasce. Oglu p'ru çeu: — Cadê strella?!

Dizeis intó: — Ó migno inlustre amigo!
O chi é chi as strellas ti dizia
Quano illas viéro acunversá contigo?

E io ti diró: — Studi p'ra intendela,
Pois só chi já studô Astrolomia,
É capaiz de intendê istas strella.

Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

**Migna Terra
(Juó Bananére)**

Migna terra tê parmeras,
Che ganta ínzima o sabiá.
As aves che stó aqui,
Tambê tuttós sabi gorgeá.

A abobora celestia tambê,
Che tê lá na mia terra,
Tê moltos milliό di strella
Che non tê na Ingraterra.

Os rios lá sô maise grandi
Dus rio di tuttas naçó;
I os matto si perdi di vista,
Nu meio da imensidó.

Na migna terra tê parmeras
Dove ganta a galligna dangola;
Na minha terra tê o Vap'relli,
Chi só anda di gartolla.

- 1 Etzemplos maledettos!!!
- 2 Aprendendo italiano com o tio Berlusconi!!!
- 3 Citazioni famose maledette!!!
- 4 Vedere questo! infelítche!!!
- 5 Ligatzione esterna! Porca Mitzéria!!!

Etzemplos maledettos!!!

Um falador do Terranostrês

- Bábene...
- Êco!!!
- Má quê!!!
- Cáspita!!!
- Aspéta!!!
- Permêso...
- Andiámo!!!
- Nôn é véro???
- Os Berdinatzi sono tuto buona djenti!!!
- Dópo io te mato, maledetto!!!
- Má perrquê???
- Porca Mitzéria!!!
- Amorê mío!!!
- Ío te vólho bene maledetta!!!
- Anque ío te vólho bene maledetto!!!
- Capítche???
- Si - Ío capisco!!!

- Má Dío-sánto!!!
- Maledetto!!!
- É a tua mólhe!!!
- Stocatzo!!!
- Quello Desgratiato!!!
- Quello impiástro!!!
- Quella maledetta!!!
- Quello maledetto Metzenga!!!
- Quello maledetto Berdinatzi!!!
- Quella maledetta ragátza!!!
- Quello infelítche!!!
- Madonamía!!!
- Nostra filha foi se deitá con aquele maledetto!!!
- Príégo
- Se tuo padre me discobre... mata os due!!!
- Cornuto!!!
- Bratziliááánnooo!!!
- Vai lavorá maledeto!!! Sai de questa maledetta Deztchiclopédia infelítche!!! *Aahh!!!*

Aprendendo italiano com o tio Berlusconi!!!

L'omino piu' impunito del nano universo!

La storia di Papi sulle note di Lamù.

Citazioni famose maledette!!!

“ Dadigno il cazzo!!! Mío nome ora é Giuseppe Piccolo, Cazzo!!! ”

Dadigne Giuseppe Piccolo

“ È una trappola, Bino!!! ”

Pietro

“ Hai tradito il movimento punk, infelice!!! ”

Dado Dolabella

“ Vattene Via! Vattene Via! Vattene Via! Vattene Via!!! ”

Giovanni Ciccione

“ Vaaagaaabondooo!!! Vaaagaaabondooo!!! Rispetta il malato!!! Maledetto!!! ”

Giuberto Cassabini

“ Questo non ecziste!!! Maledetto!!! ”

Padre Quevedo

“ Nell' Unione Soviética, quel maledetto insulta TE!!! Infelíche!!! ”

Reversal Napolitana

“ Chiedi per Uscire!!! Chiedi per Uscire maledetto!!! ”

Capitan Nascita

“ Mettilo nel conto del papa, infelítche!!! ”

Capitan Nascita

“ Tú è uno fanfarrone!!! Maledetto!!! ”

Capitan Nascita

“ Má che!!! Io non sapevo di niente, porca miseria!!! ”

Luigi Ignazio

“ Ma mai prima nella storia di questo paese, tanti maledetti parlarono terranostrese!!! Porca mitzéria!!! ”

Luigi Ignazio

“ Má que!! Da dove viene quel maledetto denaro? Porca Miséria!! ”

Geraldo Alcchimin sobre quel maledetto dossiê

“ Se io potessi io ucciderei mille!!! Porca miséria!!! ”

Geremia Giuseppe

“ Abbi maledetto cuore, amico!!! É prova per cardiaco, porca miséria!!! ”

Galvano Buono

“ La regola é chiara!!! Nella stessa linea é in fuorigioco, Capisce??? ”

Arnaldo Cesare Coniglio

“ E il maledetto bambù!!!!?? ”

Silvio Santi perguntando a resposta para a Bambina del Bambù

“ Má qué!!! Maledetta!!! Bocca immonda!!! Senza vergogna!!! Senza vergogna!!! Maledetta!!! ”

Silvio Santi indigando com a resposta da Bambina del Bambù

“ Tu sei licenziato!!! Maledetto!!! ”

Roberto Giustus

“ Nom ha tredici lettere!!! Porca miséria!!! ”

Zagallo sobre Terranostrês

“ No Luca!!! IO sono tuo padre!!! Infelíce!!! ”

Anacchine Cielocamminatore para Luca Cielocamminatore

“ NO!!! Maledetto!!! Questo non è vero!!! Questo è impossibile, porca miséria!!! ”

Lucca Cielocamminatore para Anacchine Cielocamminatore

“ Terranostrês ha molte parolacce!!! Maledetto!!! ”

Capitan Ovvio sobre Terranostrês

“ Díó é morto!!! Capísce??? ”

Frederico Nitizzione sobre Dío

“ *No! Nitizzione é morto!!! Capisce???* ”

Dío sobre Frederico Nitizzione

“ *Má che!!! Maledetto!!! Infeice!!! Disgraziato!!! Impiástro!!!* ”

Dersì Gonsalvez

“ *Má io ho una paura disgraziata, porca miséria!!!* ”

Regina Duartoni

ANEXO D – Questionário Inicial do curso *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*

CURSO DE DIFUSÃO: HUMOR E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO DE ITALIANO

Ministrantes: Adalberto Vitor Raiol Pinheiro e Janaina Tunussi de Oliveira (mestrandos do programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas – FFLCH/USP)

Orientação: Profa. Dra. Fernanda L. Ortale

QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário tem como objetivo uma reflexão inicial sobre como os professores entendem o uso do humor e dos jogos teatrais no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Idade:	sexo: () masculino () feminino
Profissão:	
Há quanto tempo está em contato com a Língua Italiana:	
Já lecionou italiano? Se sim, por quanto tempo?	
Já concluiu ou está fazendo algum curso superior? Qual?	

Expectativas do curso:

- () Adquirir novas técnicas de ensino-aprendizagem
 - () Ler e escrever melhor
 - () Superar o medo de falar em língua estrangeira
 - () Desenvolver melhor a compreensão oral
 - () Entender a cultura
 - () Outras:
- especifique_____

Parte I

1. O que você mais gosta de ensinar/aprender em língua estrangeira(coloque os números 1-7 em ordem de importância para você):

- () Gramática
- () Léxico
- () Leitura
- () Escrita
- () Escutar/Entender
- () Falar/Conversação

() Cultura

2. Quais os assuntos são mais solicitados pelos alunos? Obs: se ainda for aluno de graduação, leve em consideração as suas escolhas como aluno. (escolha pelo menos 2 opções):

- () esporte
- () comida
- () política
- () regiões (geografia da Itália)
- () jogos
- () história da Itália
- () viagens
- () dialetos
- () expressões idiomáticas
- () imigração
- () músicas
- () outros (quais?) _____

3. O que significa, na sua opinião, a cultura de um país?

4. Que espaço você destina à cultura em suas aulas de LE? Quais recursos costuma utilizar? Se ainda é aluno, como você acredita que os aspectos culturais deveriam ser trabalhados em sala de aula? Quais recursos deveriam ser utilizados para trabalhar cultura?

5. Escreva 5 qualidades positivas e 5 negativas dos italianos.

6. Você trabalha os estereótipos no ensino de línguas? De que forma? Se ainda é aluno, como acha que os estereótipos deveriam ser abordados em uma aula de LE?

PARTE II

1. Você costuma ir ao teatro? Se sim, quais as últimas peças que viu?

2. Levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem, cite uma situação em que textos teatrais foram utilizados para tal. (pode ser uma experiência como professor ou como aluno).

3. Você conhece algum autor de teatro italiano? Se sim, qual (is)?

4. Você trabalha os textos teatrais no ensino de língua estrangeira? De que forma? Se ainda é aluno, já teve alguma experiência com textos teatrais nas aulas da universidade?

5. O que você entende por “JOGO TEATRAL”?

6. Por que os jogos teatrais não são tão utilizados nas aulas de LE?

- () Falta de conhecimento sobre o assunto
- () escassez de material
- () ausência de domínio das técnicas teatrais
- () vergonha do aluno
- () desinteresse do professor
- () outros

especifique:

E - Questionário Final do curso *Humor e Jogos Teatrais no Ensino de Italiano*

CURSO DE DIFUSÃO: HUMOR E JOGOS TEATRAIS NO ENSINO DE ITALIANO

Ministrantes: Adalberto Vitor Raiol Pinheiro e Janaina Tunussi de Oliveira (mestrandos do programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas – FFLCH/USP)

Orientação: Profa. Dra. Fernanda L. Ortale

QUESTIONÁRIO FINAL

Este questionário tem como objetivo apontar as contribuições adquiridas por meio do curso para o entendimento e o desenvolvimento de novas técnicas no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Idade:	sexo: () masculino () feminino
Profissão:	
Há quanto tempo está em contato com a Língua Italiana:	

Cite os pontos positivos e negativos do curso:

PARTE I

1. Como fazer para que a questão cultural seja trabalhada mais frequentemente em sala de aula?

2. A partir da experiência vivida no curso, de que forma você trabalharia humor em sala de aula?

3. De que forma os estereótipos devem ser trabalhados no ensino de LE?

PARTE II

1. O uso de técnicas teatrais está relacionado, ao seu ver, a qual abordagem de ensino de línguas? Por quê?

2. Assinale os itens abaixo que é possível se trabalhar a partir dos jogos teatrais e dê uma justificativa para o trabalho de um deles.

- ☐ Gramática
- ☐ Léxico
- ☐ Leitura
- ☐ Escrita
- ☐ Escutar/entender
- ☐ Falar/Conversar
- ☐ Cultura

JUSTIFICATIVA:

3. O que é “experienciar” (vivenciar) uma língua estrangeira?

4. Para que os jogos teatrais potencializem o processo de ensino-aprendizagem, é preciso desvencilhar-se de:

- ☐ Falta de conhecimento sobre o assunto
- ☐ escassez de material
- ☐ ausência de domínio das técnicas teatrais
- ☐ vergonha do aluno
- ☐ desinteresse do professor
- ☐ outros

especifique: