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

VINICIO CORRIAS

**Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil: a formação de
professores na perspectiva pós-método**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2019

VINICIO CORRIAS

**Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil: a formação de
professores na perspectiva pós-método**

Tese 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 Doutor em Letras

Área de Concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Orientadora: Professora Dra. Fernanda Landucci Ortale

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2019

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

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

C825a Corrias, Vinicio

Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil: a formação de professores na perspectiva pós-método / Vinicio Corrias; orientadora Fernanda Ortale. - São Paulo, 2019.

240 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. comunidade de imigrantes. 2. formação de professores. 3. italiano língua de herança. 4. perspectiva pós-método. 5. Pedrinhas Paulista. I. Ortale, Fernanda, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA TESE

Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome do aluno: Vinicio Corrias

Data da defesa: 27/03/2019

Nome da Prof.a orientadora: Fernanda Landucci Ortale

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 30/04/2019

(Assinatura da orientadora)

Nome: CORRIAS, Vinicio

Título: Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil: formação de professores na perspectiva Pós-Método.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Doutor em
Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico questa tesi alle persone più care che ho:
ai miei genitori, alle mie sorelle e ad Aline e
Antonella.

AGRADECIMENTOS

Não sei bem como agradecer a Professora Fernanda Ortale, minha orientadora de Mestrado e agora de Doutorado. Foi assistindo suas aulas, conversando, debatendo, trocando dicas de leituras que entendi que o trabalho de professor não é apenas uma questão técnica, mas envolve muitas mais coisas. O lado humano da professora Fernanda é um aspecto que não pode ser separado de sua conduta profissional e aprendi que isso representa um valor agregado que nenhuma leitura pode fornecer.

Agradeço a Rosangela, protagonista deste trabalho, pelas tantas trocas profissionais e pela sua amizade e a Tatiana, outra protagonista de nosso projeto Italiano como Herança.

Agradeço a todos/as os colegas e as colegas de pesquisa e de trabalho com os/as quais caminhei durante o desenvolvimento desta tese. Se eu tentasse falar o nome de todos, com certeza acabaria esquecendo alguém, e não quero que isso aconteça. Não são apenas dicas, conversas sobre temas de trabalho, mas também discussões sobre temas políticos, históricos e sociais. Tudo isso está de alguma forma dentro desta tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

RESUMO

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

Esta tese é um estudo de caso sobre as particularidades do processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança (LH), durante as fases de planejamento, elaboração de material didático e realização de um curso de italiano na cidade de Pedrinhas Paulista (SP), ex-colônia italiana fundada em 1952. O processo de formação ocorreu durante quinze meses e os instrumentos para a coleta de dados foram gravações em áudio dos encontros, interações por meio do aplicativo WhatsApp, questionários, anotações de campo, reuniões e entrevistas com habitantes e membros gestores da comunidade. No que concerne à fundamentação teórica, baseamo-nos em uma concepção ampla de falantes de LH, que inclui não apenas pessoas com proficiência na língua e com laços de ancestralidade, mas também aquelas que, mesmo sem origem italiana, possuem um sentimento de afiliação em relação à língua e à cultura da comunidade que a usa. A literatura da área evidenciou que as políticas linguísticas em prol das LH são insuficientes para mantê-las presentes no país de acolhimento, e que uma LH não deve ser ensinada como uma língua estrangeira. Os resultados deste trabalho indicam que a formação de professores de italiano LH deve contemplar, de maneira especial, dois temas que geram dificuldades na elaboração do material didático e na prática de sala de aula: (a) a relação entre língua padrão e dialetos e (b) a heterogeneidade de conhecimento linguístico e/ou cultural entre os alunos de LH. Essas questões foram consideradas à luz da pedagogia pós-método, que evidencia a necessidade de olhar para fora da sala de aula, de levar em conta fatores sociais, políticos e históricos ligados à imigração e às políticas linguísticas, familiares e institucionais. Em consonância com o princípio da particularidade, o contexto de formação foi detalhadamente analisado, tendo como guia o arcabouço teórico KARDS, em que conhecimentos pessoais e profissionais da professora, bem como as motivações, as necessidades dos alunos, as ações em sala de aula e auto-observação da professora foram elementos-chave para a compreensão do processo formador. A concretização dos outros dois princípios da teoria pós-método, da praticidade e da possibilidade, revelou a importância (a) da postura do formador para que a professora tenha liberdade para expressar seus dilemas e para agir e inovar e (b) da participação da comunidade no desenvolvimento da autonomia da professora e dos alunos na busca de soluções diante da falta de apoio de instituições e órgãos locais. Se, por um lado, a falta de apoio institucional pode trazer liberdade didática ao professor, por outro, limita o oferecimento de cursos de formação de professores de LH e seu ensino. Os resultados evidenciam, por fim, que a formação de comunidades de prática e de comunidades de investigação é essencial para enfrentar as relações linguísticas de poder, para transformar a realidade local, nos níveis pessoal e social.

Palavras-chave: Comunidades de imigrantes. Formação de professores. Italiano língua de herança. Perspectiva pós-método. Pedrinhas Paulista.

ABSTRACT

CORRIAS, V. New paths for Italian as a Heritage Language in Brazil: Teacher Education in Post-Method Pedagogy. 2019. 240 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This case-study explores the particularities of the educational process of a teacher of Italian as Heritage Language (HL), during the phases of planning, elaboration of teaching materials and realization of a course of Italian HL in Pedrinhas Paulista, (SP), Brazil, an ex-Italian colony founded in 1952. The teacher education process lasted 15 months and the data-collecting instruments were: audio recordings of the meetings with the teacher-student, interactions through the messaging app WhatsApp, questionnaires, field notes, meetings and interviews with inhabitants and city managers. From a theoretical point of view, we adopted a broad definition of HL speakers, which includes not only speakers linguistically proficient and with a family background, but also those with no family background who feels an affiliation to the language and to the culture of the HL speaking community. The studies in that field indicate that the language policies in favor of the HLs are insufficient to maintain them alive, and that a HL should not be taught as a foreign language. The findings of this study suggest that Italian as HL teacher education has to consider, especially, two topics that create difficulties both in preparing the teaching material and in classroom teaching: (a) the relation between standard language and dialects and (b) the heterogeneity of the linguistic and cultural knowledge within the HL learners'. These issues have been considered through the incorporation of post-method pedagogy, which makes clear the necessity to look for external factors outside the classroom, and to consider social, political and historical aspects related to immigration and to family and institutional language policies. We analyzed in details the context of teacher education process, in a critical manner consistent with the principle of Particularity, adopting as a guide the modular model KARDS. In that model, the key-elements for the understanding of teacher education process were the teacher professional and personal knowledge, the learners' motivations and needs, the teacher self-observation and the teacher classroom work. The realization of the two others principles of post-method theory, practicality and possibility, revealed the importance (a) of a teacher educator stance that gives to the future teacher liberty to express his/her dilemmas and to act and innovate; and (b) of the community participation in the developing of teacher and learners' autonomy in the quest for solutions that can face the lack of support by local institutions and entities. Although institutional deficiency spurs the teachers to look for didactic freedom; on the other side it can limit the delivering of teacher education courses in the HL and its teaching. Finally, the findings indicate that the construction of communities of practice and communities of inquiry are essential to face the language power relations, to transform the local reality, on a personal and social level.

Keywords: Immigration communities. Italian as a heritage language. Pedrinhas Paulista. Postmethod pedagogy. Teacher education.

RIASSUNTO

CORRIAS, V. Un percorso per l'italiano come lingua ereditaria in Brasile: la formazione di professori nella prospettiva post-metodo. 2019. 240 f. Tesi (Dottorato) – Facoltà di Filosofia, Lettere e Science Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, Brasile, 2019.

Questa tesi è uno studio di caso sulle specificità del processo di formazione di una professoressa di italiano come lingua ereditaria (LE), durante le fasi di pianificazione, elaborazione del materiale didattico e realizzazione di un corso di italiano LE presso il comune di Pedrinhas Paulista (SP), una ex-colonia italiana fondata nel 1952. Il processo di formazione è durato 15 mesi, durante i quali sono stati usati, come strumenti di raccolta di dati: registrazioni audio degli incontri di formazione, interazioni con l'applicativo WhatsApp, questionari, diari di campo, riunioni ed interviste con abitanti e autorità del comune in questione. Per quanto riguarda le basi teoriche, ci siamo basati in una concezione ampia di LE, che include non solo persone di origini italiane e con qualche grado di competenza linguistica, ma anche persone che, pur non avendo origini italiane, sentono un sentimento di affiliazione verso la lingua e la comunità che la usa. La letteratura scientifica pertinente ha evidenziato che le politiche linguistiche a favore delle LE sono insufficienti a mantenerle vive nel paese d'arrivo e che una LE non deve essere insegnata come se fosse una lingua straniera. I risultati della nostra ricerca indicano che la formazione di professori di italiano come LE deve considerare, specialmente, due aspetti che generano difficoltà nell'elaborazione del materiale didattico e nel lavoro in classe: (a) la relazione tra lingua standard e dialetti e (b) l'eterogeneità delle conoscenze linguistiche e/o culturali tra gli studenti di LE. Queste questioni sono state considerate alla luce della pedagogia post-metodo, che evidenzia la necessità di rivolgere lo sguardo fuori dall'aula per considerare fattori sociali, politici e storici legati all'immigrazione e alle politiche linguistiche, di tipo familiare e istituzionale. In consonanza con il principio della particolarità, il contesto di formazione è stato analizzato dettagliatamente, usando come guida il quadro teorico KARDS, nel quale le conoscenze personali e professionali della docente, così come le motivazioni e le necessità degli apprendenti, il lavoro in classe e l'auto-osservazione della docente sono stati elementi chiave per la comprensione del processo di formazione. La concretizzazione degli altri due principi della teoria post-metodo, praticità e possibilità, ha rivelato l'importanza (a) dell'attitudine del formatore affinché la professoressa abbia la libertà di esprimere i suoi dilemmi e per agire e innovare e (b) della partecipazione della comunità nello sviluppo dell'autonomia della professoressa e degli studenti, al fine di cercare soluzioni che sopperiscano alla mancanza di sostegno delle istituzioni e degli organi locali. Se da una parte la mancanza di sostegno istituzionale può portare libertà didattica al professore, dall'altra limita l'offerta di corsi di formazione di professori di LE e il suo insegnamento. I risultati evidenziano inoltre che la formazione di comunità di pratica e di ricerca è essenziale per affrontare le relazioni linguistiche di potere, per trasformare la realtà locale, a livello personale e sociale.

Parole-chiave: Comunità di immigrati. Formazione di professori. Italiano come lingua ereditaria. Prospettiva Post-Metodo. Pedrinhas Paulista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os três princípios da pedagogia pós-método	70
Figura 2 – O modelo KARDS	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Emigração italiana para o exterior e retornos para Itália.....	43
Tabela 2 – Os papéis do professor.....	76
Tabela 3 – Perfil inicial do grupo de alunos do curso de italiano como LH	102
Tabela 4 – Sequência cronológica dos encontros entre formador e professora, duração e os temas abordados a cada encontro.....	106
Tabela 5 – Sequência cronológica dos encontros entre formador, professora e coordenadora, duração e os temas abordados a cada encontro.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP	Comunidade de prática
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IIC	Instituto Italiano de Cultura
LE	Língua estrangeira
LH	Língua de herança
LM	Língua materna
MAECI	Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 1.LÍNGUAS DE HERANÇA.....	20
1.1 O sentido e o significado para a definição de língua de herança	20
1.2 O conceito de língua de herança	22
1.2.1 As línguas de herança e a língua do país de imigração	32
1.2.2 Línguas de herança e comunidades	35
1.3 As línguas de herança: passado e presente em diálogo.....	37
1.3.1 As línguas de herança e sua relação com o passado	37
1.3.2 A sociolinguística e o italiano língua de herança	42
1.3.3 Políticas linguísticas e os italianos no exterior	46
1.3.4 Pesquisas sobre italiano língua de herança no mundo	51
1.4 Estudos sobre língua de herança no Brasil.....	54
1.4.1 As migrações e as perseguições.....	54
1.4.2 Línguas de herança no Brasil.....	55
1.4.3 Italiano língua de herança no Brasil	57
 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DE HERANÇA NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO	63
2.1 O pós-método no contexto educacional	64
2.2 Os três princípios operacionais da pedagogia Pós-Método.....	70
2.3 Do papel do professor às comunidades de prática e de investigação.....	76
2.4 Formação de professores de línguas de herança	87
 3. METODOLOGIA DA PESQUISA	92
3.1 Os objetivos e perguntas direcionadoras.....	92
3.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	93
3.3 O contexto da pesquisa.....	95
3.4 Os participantes.....	98

3.4.1 A professora em formação.....	99
3.4.2 O formador-pesquisador	100
3.4.3 A professora-coordenadora.....	100
3.4.4 As duas colaboradoras da professora em formação.....	101
3.4.5 Os alunos do curso.....	102
3.5 Os instrumentos para a geração de dados	102
3.6 A organização dos dados e os eixos temáticos da análise.....	105
 4. ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO SEGUNDO O ARCABOUÇO KARDS.....	 108
4.1 Conhecendo.....	111
4.1.1 O conhecimento profissional	111
4.1.2 Conhecimento sobre ensino e aprendizagem de línguas	115
4.1.3 Conhecimento procedimental	118
4.1.4 Conhecimento pessoal	122
4.2 Analisando.....	125
4.2.1 As necessidades, a motivação e autonomia do aprendiz	125
4.3 Identificando	130
4.3.1 As identidades do professor	130
4.3.2 As crenças do professor	132
4.3.3 Os valores do professor.....	134
4.4 Fazendo	136
4.4.1 Ensinando.....	136
4.4.2 Teorizando	144
4.4.3 Dialogando.....	146
4.5 Observando	152
4.5.1 A perspectiva do aprendiz.....	153
4.5.2 A perspectiva do professor	155
4.5.3 A perspectiva do observador.....	164
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 171

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
---	-----

APÊNDICES	198
------------------------	-----

A – Questionário aplicado aos alunos antes do início do curso	199
---	-----

B – Apostila do curso de italiano LH	201
--	-----

INTRODUÇÃO

Liberty is not something that is *given*; liberty is something that is *taken*. My advice to teachers: go, take your liberty.
B. Kumaravadivelu

A língua de herança (LH), com suas várias definições e nomenclaturas, mantém um traço distintivo: está sempre ligada ao contexto de imigração e aos seus desdobramentos. Está ligada também, ao sentimento e às percepções que os descendentes de imigrantes nutrem quanto à cultura e à língua de origem.

A história da imigração no Brasil é extremamente rica e complexa. Além de ter a terceira comunidade de origem italiana mais numerosa no mundo¹ - após a Argentina, os Estados Unidos e a Austrália - o país recebeu, entre 1884 e 1933, mais de 93 mil imigrantes sírios e turcos; mais de 150 mil alemães; 142 mil japoneses (entre 1904 e 1933); quase 600 mil espanhóis, entre outras comunidades². Isso significa que atualmente há uma grande quantidade de brasileiros de ascendência estrangeira; são pessoas que possuem uma LH ou mais, e com cada uma delas pode existir uma relação diferente, dependendo dos motivos pessoais, dos vínculos afetivos, da história familiar etc.

No Brasil, a maioria dos descendentes de imigrantes pertencem, no mínimo, à terceira geração, visto que seus ancestrais chegaram no final do século XIX e no começo do XX. Entre 1884 e 1859 chegaram mais de 1.500.000 imigrantes, e mais de 2/3 deles chegou entre 1884 e 1903, época da grande imigração italiana no Brasil. O fluxo migratório continuou após esse período, embora com menor intensidade, como por exemplo, a chegada de 30 mil novos italianos³ nos primeiros 15 anos deste século.

O constante fluxo migratório de italianos no Brasil é um dos motivos pelos quais optamos pelo estudo sobre ensino e formação de professores de italiano como língua de herança. Não há dúvidas de que a imigração é um dos temas críticos de nossa época e, consequentemente, como afirma Lynch (2014, p. 239), “olhando para frente, os fluxos globais e as migrações transnacionais em massa, na era da pós-modernidade, com certeza

¹ Estima-se a presença de mais de 20 milhões de descendentes de italianos hoje no Brasil.

² Disponível em: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933.html> Acesso em 29 nov. 2018.

³ Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/675/pais-recebe-30-mil-novos-imigrantes-italianos-entre-2000-e-2015> Acesso em 28 nov. 2018. Os dados citados referem-se ao projeto “*Nuovi Arrivati*” (Recém-Chegados), realizado conjuntamente por várias instituições italianas.

tornarão os falantes de língua de herança um fenômeno ainda mais presente em todas as regiões do mundo”⁴.

Quando os imigrantes chegam ao país de acolhimento, a língua desse país atua de forma dominante, fazendo com que as línguas maternas (LM) da primeira geração de imigrantes sejam cada vez menos faladas pelos filhos de imigrantes e pela comunidade. É, exatamente, em um contexto de perda progressiva da língua de origem que este estudo se desenvolveu.

Este trabalho relata o processo de formação de uma professora de italiano LH no ex-núcleo colonial, fundado em 1952, hoje município de Pedrinhas Paulista (SP). A formação teve início com o objetivo de revitalizar a língua e cultura italianas nessa cidade, visto que os habitantes, desde a fundação da colônia, sofrem o movimento de perda progressiva da língua italiana e dos dialetos devido ao uso predominante da língua que eles chamam de “brasileiro”. No município, as segundas gerações⁵ raramente interagem em italiano, ou dialeto, com seus filhos e, às vezes, não usam mais o italiano com seus pais ou entre eles.

O interesse pelas línguas de herança é relativamente novo no Brasil, daí a necessidade de estudos empíricos para ampliarmos o conhecimento sobre como se dá a aquisição, como ensiná-las e como formar professores. Curiosamente, em um país como o Brasil, de grande presença italiana, os trabalhos sobre italiano LH são pouquíssimos e têm, principalmente, foco linguístico. Em particular, a formação de professores de LH é considerada como uma área ainda a ser explorada. Soares (2012, p. 43) considera que a necessidade de formar docentes e de elaborar materiais didáticos para esse contexto, um “grande entrave à criação de cursos diferenciados entre língua estrangeira e LH”.

No Brasil, este é o primeiro trabalho que analisa o processo de formação de professores de italiano como LH. Nosso objetivo principal foi investigar as particularidades do contexto de formação de professores de língua de herança durante o planejamento e a execução de um curso de italiano LH na cidade de Pedrinhas Paulista. Além disso, pretendemos também, investigar as contribuições da teoria do Pós-Método na formação de professores de LH. Com base nesses objetivos, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

⁴ “Looking ahead, global flows and transnational mass migrations in the age of postmodernity will surely make HL speakers an even more present phenomenon in all regions of the world”.

⁵ Consideramos ‘primeira geração’ as pessoas que nasceram fora do país onde emigraram; são da ‘segunda geração’ as pessoas que têm pelo menos um dos pais nascido fora do país em que elas nasceram. As ‘terceiras gerações’ têm os pais que nasceram no mesmo país que elas. (ANDERSON-MEJÍAS, 2005).

Como se caracteriza o processo de formação de uma professora de italiano língua de herança nas fases de planejamento e realização do curso?

A realização deste estudo e de outros ligados ao Grupo de Pesquisa *Italiano como Língua de Herança*, deve-se, em grande parte, à participação generosa da Profa. Giliola Maggio que, tendo realizado sua tese de doutoramento sobre as memórias da primeira geração e sobre a língua “ítalo-pedrinhense” (CASTRO, 2002), apresentou a Profa. Fernanda Ortale aos membros da comunidade.

O meu primeiro contato com Pedrinhas Paulista aconteceu em 2015, ano em que elaboramos as bases do Grupo de Pesquisa e os estudos que derivariam do contexto de Pedrinhas Paulista. Coube a mim o desafio, que aceitei prontamente, de realizar encontros a distância, com uma professora da comunidade, com vistas a desenvolver o processo de formação que lhe permitisse elaborar o material didático e ministrar o curso de italiano LH naquele contexto.

Ser autor deste trabalho, que relaciona o fenômeno da imigração ao ensino de LH tem significado pessoal forte para mim, italiano no Brasil há mais de oito anos, com uma filha de 3 anos. Trabalhar com LH significa adotar uma concepção de linguagem, e de educação, que abrange não apenas a língua, os alunos, os professores, a sala de aula, mas que considera, segundo a definição de educação proposta pela pedagogia Pós-Método, os processos histórico-políticos e socioculturais. Não há como trabalhar com ensino-aprendizagem de língua de herança e não levar em consideração a forma e o lugar onde essa língua nasceu e se desenvolveu. Isso, como veremos ao longo do trabalho, significa estudar as interações dentro da comunidade em que a língua está presente, pensar em quais materiais podem ser relevantes para aprendizes que têm uma vivência informal com a língua, mas sobretudo significa pensar na língua como identidade e também como instrumento social para se comunicar.

No nível de produção acadêmica, o Grupo de Pesquisa *Italiano como Herança* tem como frutos até o momento: uma tese de livre-docência sobre a interação entre formador e professora de LH em formação (ORTALE, 2016), bem como vários trabalhos que focam no material didático de italiano LH: uma dissertação de mestrado (FORNASIER, 2018) e uma pesquisa de iniciação científica (MATTOS, 2017). Em andamento temos uma dissertação de Mestrado sobre a música italiana na comunidade pedrinhense e um Doutorado sobre a políticas públicas e familiares na preservação da cultura e do italiano LH. Quanto à publicação em periódicos, foram publicados três artigos que focalizam princípios e questões éticas na elaboração do material didático de

LH: Mattos et al. (2018), Fornasier, Ortale e Corrias (2018), Ortale, Corrias e Fornasier (2017). No nível prático, além do curso de formação e dos quatro semestres do curso de italiano língua de herança, os cursos continuam sendo oferecidos pela professora da comunidade e têm, atualmente, apoio institucional da Prefeitura de Pedrinhas Paulista e do Consulado Italiano de São Paulo.

Este trabalho reforça, portanto, a necessidade de pensar no aluno de língua de herança em suas especificidades, não como um aluno de língua estrangeira. Como afirmam Polinsky e Kagan (2007, p. 38), os falantes de LH são um grupo especial, justamente porque eles têm um conhecimento que pode ser linguístico e/ou cultural, pode ser recente ou antigo, pode ser dado pelo sentimento de pertencimento ancestral ou por uma afiliação, e esse conhecimento que eles carregam é um grande diferencial:

A introdução de cursos de língua de herança reflete o reconhecimento que os falantes de língua de herança são um grupo muito especial e, em alguns casos, um recurso nacional fortemente subaproveitado; com um ensino adequado, eles poderiam alcançar uma ótima fluência linguística e sociocultural, melhor do que os aprendizes de língua estrangeira. Dito isso, precisamos dizer o que é um ensino ‘adequado’. Isto representa uma tarefa excitante e assustadora para os educadores linguísticos⁶.

A tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o conceito de LH e suas várias definições, além de discutir questões presentes no debate científico atual sobre o tema, tais como: a relação da LH com a comunidade, com a língua do país de acolhimento e com o passado. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos os tipos de pesquisa sobre LH que existem no Brasil e alguns estudos sobre italiano LH no mundo. O segundo capítulo é dedicado à formação de professores e à Perspectiva Pós-Método, cujos princípios nortearam o presente trabalho. Ainda nesse capítulo, analisaremos os conceitos de comunidade de prática e comunidade de investigação, que representam duas formas de trabalhar a LH, com aprendizes e com futuros professores. No terceiro capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos da pesquisa, a descrição do contexto, os participantes e os instrumentos de geração de dados. O quarto capítulo apresenta a análise de dados, a partir de um arcabouço teórico, denominado KARDS, proposto pelo autor da Pedagogia Pós-Método. Finalmente, este trabalho se conclui com as considerações finais,

⁶“The introduction of heritage language courses reflects the acknowledgment that heritage language speakers are a very special group, and in some sense a severely underutilized national resource; with proper instruction, they are much more likely than any second language learner to achieve near-native linguistic and socio-cultural fluency. That said, we need to be able to formulate what the ‘proper’ instruction is to be. This is an exciting and daunting task for language educators”.

em que são apresentadas as principais conclusões advindas da análise dos dados, bem como as contribuições e as limitações deste trabalho.

1 LÍNGUAS DE HERANÇA

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, veremos a relação que as LHs mantêm com a língua do país de imigração e o papel das comunidades em que são faladas. Na segunda, após analisar como as LHs se relacionam com o passado, trataremos do italiano LH, analisando políticas linguísticas, status sociolinguístico e pesquisas no mundo. Finalmente, a terceira parte é dedicada aos estudos de LH no Brasil.

1.1 O sentido e o significado para a definição de língua de herança

Atuamos continuamente dentro de contextos constituídos por elementos semióticos, que se apresentam como “um conjunto de significados e sentidos possíveis de serem atribuídos à situação” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 28). Esse conjunto, que foi chamado de Rede de Significações, é caracterizado por contínuas reorganizações de suas configurações; ainda segundo as mesmas autoras (p. 28) isso promove “novas formas possíveis de comportamento das pessoas em interação, além de vários novos percursos potenciais de desenvolvimento”. Em outras palavras, é possível dizer que os participantes constroem continuamente novos significados, porque mudanças ocorrem sempre em alguma das dimensões envolvidas, participantes, contexto, concepções etc.

Durante uma aula da disciplina ‘Teorias de aprendizagem da língua estrangeira: atividades de ensino’⁷ foi dito que significados são aqueles que encontramos em um dicionário, fixados por algumas convenções linguísticas e/ou sociais; quando alguém decide pegar um desses significados definidos e aplicá-lo em sua ação estaria lhe dando um sentido ou “novos significados” pessoais. Dessa visão, derivaria que os sentidos vão se constituindo na atividade social, na rede de interações e significações.

Rey (2004, p. 61), apoiando-se em Vygotsky, afirma que o sentido é uma formação, enquanto o significado é só uma de suas “zonas”. Para o mesmo autor, os sentidos

são as combinações das emoções com outros elementos da vida psíquica e as sequências de desdobramentos que se produzem nessa relação que vão

⁷ Trata-se de uma disciplina de pós-graduação, que o pesquisador cursou no segundo semestre de 2016, oferecida pela Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi, do Departamento de Letras Orientais da FFLCH-USP.

configurando novos sistemas de sentidos os quais estão além dos significados e das construções atuais do sujeito.

Dentro do presente trabalho, os conceitos de sentido e significado serão utilizados como pano de fundo para refletirmos as diferentes visões que os sujeitos de pesquisa têm sobre os diversos conceitos de ensino-aprendizagem de línguas. Essas visões são continuamente negociadas durante as interações entre o pesquisador-formador e a professora em formação (pesquisador e pesquisado), dentro de uma perspectiva construtivista que vê a interação como co-construída (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). As interações entre pesquisador e pesquisado têm como base, portanto, a complexa e dinâmica rede de significações. Nela, há significados historicamente constituídos, mas também há sentidos que cada indivíduo pessoalmente cria na relação com outros indivíduos e no aqui-agora da pesquisa.

Sentido e significado nos ajudam também na compreensão do conceito de LH. Ao fazer uma ‘excursão’ pelos vários sentidos que, dependendo da época ou do país, lhe foram atribuídos, devemos ter em mente, necessariamente, que nenhum deles pode ser considerado certo ou errado. Da mesma forma, o sentido que nós lhe atribuiremos surge de nossa análise do contexto em que a pesquisa se desenvolve. Se tivéssemos considerado a LH de segundas gerações que hoje possuem cinco ou sei anos de idade, provavelmente teríamos dado outro sentido ao termo; da mesma forma, trabalhando em um contexto diferente de uma ex-colônia italiana, talvez tivéssemos adotado outra postura. Como veremos, LH pode ter sentidos diferentes dependendo de vários fatores; no presente trabalho, a definição que forneceremos de língua de herança é baseada em nosso contexto específico de Pedrinhas Paulista. Estamos cientes da existência de inúmeros outros contextos, todos eles complexos, que poderão dar lugar a outros conceitos e sentidos de língua de herança. Ao invés de considerar esse fato uma limitação, acreditamos que essa abertura a vários sentidos para o termo LH seja positivo e que esteja em consonância com a perspectiva Pós-Método, sobretudo no tocante ao princípio da particularidade.

1.2 O conceito de Língua de Herança

O conceito surgiu no Canadá, na segunda metade da década de 1970. O país é uma federação de territórios, ou províncias, de aproximadamente 31 milhões de habitantes e possui duas línguas oficiais - o francês e o inglês -, além de 11 grupos de línguas aborígenes, que somam um total de, aproximadamente, 65 dialetos. Há ainda, comunidades que utilizam outras línguas, por exemplo, o chinês, com mais de 1 milhão de falantes; italiano, com quase 500 mil; punjabi, com mais de 360 mil falantes, entre outros idiomas. Todas essas comunidades têm em comum o fato de serem comunidades que imigraram em diversos momentos históricos para o Canadá.

O grande número de imigrantes falantes de outros idiomas levou o governo de Ontário, a província mais populosa do país, a criar em 1977 um programa para o ensino desses idiomas como atividade extracurricular, destinado às crianças. O governo chamou essas línguas de ‘*heritage languages*’ (línguas de herança). Nesse contexto, o termo referia-se a todas as línguas, menos aquelas oficiais (francês e inglês), as línguas dos nativos (*the languages of First Nations*), a língua das populações Inuit⁸ e as línguas da comunidade de surdos. Em suma, nesse contexto, as chamadas línguas de herança eram as línguas dos imigrantes. Em um país cujas línguas oficiais eram outras, a criação de cursos oficiais para as línguas de herança implicava um reconhecimento da importância da herança linguística na vida das comunidades e a necessidade de tutelá-las frente a essas línguas oficiais. Portanto, inicialmente, LH define-se como a língua dos descendentes dos que imigraram para aquele país. É importante dizer que, independentemente da língua falada em casa, as pessoas poderiam frequentar os cursos de LH.

No começo dos anos 90, o governo mudou o nome para ‘*international languages*’, porque se pensava que o termo ‘*heritage*’ tivesse conotações ligadas à aprendizagem de tradições do passado (CUMMINS, 2014, p. 2). Essa ligação é algo comum nas discussões sobre LH e será tratada com mais detalhe na seção 1.3.1.

Na Austrália, outro país que aqui citamos por ter recebido um grande número de imigrantes⁹, as LH são chamadas de ‘*community languages*’, e, desde 1975, indicam todas as línguas usadas nas comunidades de imigrantes do país, com exceção do inglês e das

⁸ Povo aborígene que vive em maioria no norte do Canadá.

⁹ Segundo os dados publicados no site do Parlamento Australiano, desde 1945 chegaram mais de 7.5 milhões de imigrantes. Disponível em: https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/rp1617/Quick_Guides/MigrationStatistics Acesso em: 17 nov. 2018.

línguas faladas pelos aborígenes (SCARINO, 2014). O termo ‘*community*’ deve-se ao fato que em cada comunidade existia um uso ativo dessas línguas das comunidades de imigrantes. A referência à uma comunidade de pessoas que falam uma LH, aplicada ao contexto de Pedrinhas Paulista, mostra que lá o alto número de moradores italianos, fundadores ou que chegaram nos anos imediatamente sucessivos à sua fundação, em 1952, permitiu que a língua e a cultura italianas estivessem presentes de forma maciça na cidade, como detalhamos na metodologia, e que outras pessoas entrassem em contato de alguma forma com essa língua e cultura e, às vezes, estreitassem laços afetivos com a língua e seus falantes.

Outro termo que encontramos para indicar as LH, foi ‘*langue seconde*’ (segunda língua), em uma pesquisa sobre imigração grega na França (MOUSSORI, 2010). A autora (p. 6) define o grego falado, raramente, pelas crianças nascidas na França - as segundas gerações, de pai e/ou mãe de origem grega -, como “a língua com a qual a criança teve um certo contato, intensivo ou não, no ambiente familiar, depois que nasceu”¹⁰. Ainda segundo a mesma pesquisadora (p. 6-7), essa língua será falada em família ou na comunidade e “representa certos traços culturais com os quais a criança se identifica e dentro da qual ela segue uma escolarização paralela àquela que se fez na língua do país onde mora”¹¹. A autora afirma ainda, que a língua das primeiras gerações de imigrantes é uma ‘língua de origem’, mas que esse termo é problemático porque quando se aplica a um âmbito restrito como o da imigração, está associado a uma língua minoritária. Essa ligação “produz representações sociais negativas, frequentemente próximas aos estereótipos, que iriam contra o princípio do plurilinguismo e do pluriculturalismo” (MOUSSORI, 2010, p. 5).

Outro termo, usado sobretudo nos Estados Unidos, é ‘língua minoritária’ (SCONTRAS; FUCHS; POLINSKY, 2015), embora Kelleher (2010) concorde com a ideia de Moussori que o termo ‘minoritário’ carrega conotações sociais negativas. Além disso, segundo Kelleher (2010), dependendo da comunidade, essas línguas não serão minoritárias. Embora a autora não dê exemplos, podemos pensar que esse é o caso da

¹⁰ “la langue avec laquelle l’enfant a eu un certain contact, intensif ou non depuis sa naissance em milieu familial”.

¹¹ “représentant certains traits culturels auxquels il s’identifie et dans laquelle il suit une scolarisation parallèle à celle qui se fait dans la langue du pays d’accueil”.

comunidade hispânica que, com quase 40 milhões, representa 17% de toda população dos Estados Unidos, e é maioria em 57 dos mais de três mil distritos/condados¹².

Balboni (2018), estudioso da área de ensino de italiano, em consonância com Moussori (2010), considera a LH uma forma particular de L2 e a chama ‘língua étnica’, ou seja: “uma língua falada na comunidade de origem de uma pessoa que não a adquiriu como língua materna, mas que, apesar disso, a ouve nos ambientes familiar e comunitário”¹³ (p. 14). Língua étnica é também usado por outros pesquisadores italianos (COVERI; BENUCCI; DIADORI, 1998; BETTONI, 1993). Apesar de não colocar explicitamente o critério de língua falada em família, Balboni, em seu exemplo, usa apenas o critério familiar, juntamente com contato com a comunidade que a fala, para descrever os falantes de LH.

Uma questão central nas discussões sobre LH é à proficiência linguística dos falantes. Uma distinção pertinente, importante na área, é entre a concepção ampla e a estreita das LH. A concepção estreita considera os aprendizes de LH do ponto de vista de sua proficiência linguística e é exemplificada pela definição de Valdés (2000, 2005) segundo a qual os falantes de LH são indivíduos que cresceram em lares em que fala-se um língua diferente do inglês e que são, em alguma medida, bilíngues. Nessa concepção, os falantes devem ter alguma proficiência, seja na produção oral ou na compreensão, na LH para ser considerados falantes de LH.

Por outro lado, a concepção ampla “ênfatisa possíveis ligações entre herança cultural e herança linguística”¹⁴ (POLINSKY; KAGAN, 2007, p. 2). Essa concepção deve considerar “não apenas o perfil linguístico do aprendiz, mas também suas ligações com a cultura e os fatores afetivos por trás da motivação para estudar a língua de herança”¹⁵ (PARRA, 2014, p. 219). Van Deusen-Scholl (2003, p. 221) afirma que os aprendizes de uma LH são “um grupo heterogêneo que inclui desde falantes nativos fluentes até não falantes que podem pertencer a gerações distantes, mas que sentem-se conectados culturalmente com uma língua”¹⁶.

¹²Disponível em: <http://www.pewhispanic.org/2013/08/29/iii-ranking-latino-populations-in-the-nations-counties/>. Acesso em: 01 set. 2018.

¹³“a language spoken in the community of origin of a person who has not acquired it as a mother tongue but who nonetheless hears it spoken in the family and community environments”

¹⁴ “emphasizes possible links between cultural heritage and linguistic heritage”.

¹⁵ “[...] not only student’s linguistic profile but also her/his ties to the culture and the affective factors behind her motivation to study it”.

¹⁶ “a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to nonspeakers who may be generations removed but who may feel culturally connected to a language”.

Do ponto de vista linguístico, neste sentido amplo, uma LH não é muito diferente de uma LE, se pensarmos em um adulto que aprende essa língua do zero em idade adulta. Do ponto de vista cultural, porém, elas diferem muito. Kondo-Brown (2003, p. 2) afirma que a proficiência linguística não é fator determinante e pode haver pessoas que sentem como própria uma LH sem saber uma palavra dessa língua, após várias gerações em que a família não tinha contato com essa língua e essa cultura. Também Fishman (2001) e Wiley (2005) notam que uma LH pode ter sido deixada de ser falada na família ou na comunidade.

Em poucas palavras, quando temos uma concepção ampla, consideramos LH quando a pessoa tem (KAGAN, 2008, não paginado)¹⁷

uma afinidade com a língua que deriva de um *background* familiar; portanto, sou ligado emocionalmente à língua e quero aprendê-la. A definição estrita é um falante que tem alguma proficiência. Isso significa que a língua é falada em casa, ou que o falante participou, ouviu ou escutou bastante essa língua

As duas concepções estão relacionadas com a forma como a língua está presente nas diferentes gerações. Normalmente, a primeira geração de imigrantes mantém sua língua materna e começam a aprender a língua do país em que se estabeleceu. Bettoni (2006) nota que nas segundas gerações o processo de aquisição da língua dos pais é interrompido cedo, porque todas as funções da língua passam a ser desenvolvidas na língua dominante. A análise que fizemos de nosso contexto e as reflexões sobre ele, nos levam a confirmar isso. Eis as palavras de uma pedrinhense da segunda geração:

“acredito que as pessoas da minha geração, a maioria entende [italiano], mas poucos falam, me parece isso. Alguns falam dialeto em casa, outros o italiano, mas poucos falam, e a maioria entende. Alguns não falam, nem entendem, mas acredito que a maioria entende, porém não fala, pensando nas pessoas com as quais eu convivo, essa é minha impressão” (informação pessoal)¹⁸.

Na terceira geração, a perda linguística é maior; como indica Ortale (2016) e como notamos em nossa pesquisa, através de entrevistas e anotações de campo durante uma viagem para Pedrinhas. Nossos dados confirmam a ideia de que, na maioria dos casos, a

¹⁷ some affinity with the language which stems from my family background. So I'm emotionally attached to the language and I want to learn it. The narrow definition is a speaker who actually has some proficiency. Which means the language is spoken in the home, which means the speaker has participated or listened or heard a lot of this language. Entrevista disponível em: <http://international.ucla.edu/apc/article/93215> Acesso em: 01 out. 2018.

¹⁸ Mensagem recebida por WhatsApp em 01 abr. de 2018, de uma moradora de Pedrinhas Paulista, da 2ª geração de italianos.

terceira geração é formada por pessoas que falam apenas a língua dominante (MAKONI, 2018).

A perda da proficiência na LH acontece por vários motivos. Frequentemente, já a segunda geração não fala a LH em casa com os filhos, porque há convivência no ambiente familiar com uma ou mais pessoas que não falam a língua, como por exemplo, no caso de casamentos mistos. Outro aspecto que influi nas possibilidades de uso são as políticas linguísticas oficiais da comunidade, como a criação de cursos que podem atenuar a perda. As políticas linguísticas incluem também as políticas familiares, aquelas que ocorrem dentro de casa, onde os pais, de casamentos mistos ou não, podem fazer muito para que a língua e cultura de herança sejam mantidas em casa. Além disso, a comunidade em que a língua é falada tem um papel fundamental, como será discutido na seção 1.2.2.

Se consideramos uma LM (ou primeira língua), podemos dizer que seus falantes a usam em família e também em todas as das situações sociais, além de receber, em geral, educação formal nessa língua. Isso significa que há uma exposição notável ao insumo na LM, dado pelo pleno acesso à língua, e também uma necessidade de interação e produção nessa língua em todos os âmbitos. Os herdeiros e aprendizes de LH, que vivenciam a língua na família e, às vezes, em uma comunidade, não terão esse amplo acesso ou necessidade de produção e interação na LH. Esse acesso significa “fazer as coisas” e “se virar” na língua, ou seja, todas as ações que normalmente fazemos ao usar pragmaticamente uma língua.

Essas reflexões desembocam em um processo que alguns autores denominam como “aquisição incompleta” da LH. Muitos pesquisadores da área concordam que a causa principal para esse processo seja o insumo reduzido (LYNCH, 2014), mas têm sido considerados fatores como variedade das fontes de insumo (KUPISICH et al., 2014) e idade de aquisição (SCHWARTZ et al., 2014). Não há, porém, uma resposta definitiva sobre o que seria um insumo suficiente para que a LH se desenvolva. Putnam e Sánchez (2013) relacionam o insumo com o desenvolvimento de uma capacidade de compreensão, mas focam nos esforços e no papel do falante de LH para que a língua seja posta em uso. Essa questão é central na área de aquisição de segundas línguas, com a hipótese do insumo de Krashen (1985) e a hipótese do output de Swain (1993). Concordamos que apenas a exposição ao insumo linguístico não seja suficiente para que o aprendiz fale a língua, ou talvez não seja, o único fator capaz para explicar o fato que alguém fale a LH. Pensamos que a interação na língua, com o maior número possível de pessoas e no maior número de situações possíveis, seja imprescindível para que a pessoas possa chegar a falar a LH.

Vejamos alguns exemplos. O autor do presente trabalho é casado com uma brasileira e fala quase exclusivamente em italiano com a própria filha (3 anos), mas ela não desenvolveu ainda uma proficiência na produção oral e responde sempre em português, embora tenha um ótimo nível de compreensão oral. Piero, outro italiano residente no Brasil e casado com uma brasileira, sempre falou italiano com o filho (9 anos) e afirma que desde o começo a interação foi em italiano, sem problemas. Como foi dito anteriormente, em ambos os casos se trata de matrimônios mistos, pais italianos que falam italiano com os filhos e interagem com a esposa em português. Em um caso, a filha responde sempre em português e no outro, o filho interagiu com o pai desde o início em italiano. Quais os fatores que levam o filho de Piero interagir em italiano com o pai e a filha do pesquisador a responder sempre em português às perguntas do pai, feitas em italiano? Como podemos medir as horas que cada mãe passou com os filhos, a quantidade de exposição a livros e a desenhos animados na LH? O número de viagens para Itália talvez seja algo relevante? Poderia ter influenciado o fato de que o filho de Piero até os 4 anos viveu no Equador e ele falava português com a mãe, italiano com o pai e espanhol fora de casa, estabelecendo entre italiano e português uma relação diferente daquela que a filha do pesquisador estabeleceu? Será que o fato de a língua dominante não ser nem a da mãe, nem a do pai, levou o filho de Piero a não optar em privilegiar nem uma nem outra, mas, ao contrário, manter a língua de interação proposta por cada um dos pais?

Outro caso é o de Munay, uma criança de 3 anos e nove meses, de pai belga, que fala apenas francês com o filho, e mãe brasileira, nascido e residente no Brasil. Desde o nascimento, ele vai uma vez por ano de férias para Bélgica. Porém, até antes da última viagem de julho 2018, Munay entendia tudo o que o pai dizia, mas interagia com ele exclusivamente em português. Essa última viagem de 45 dias, quando tinha 3 anos, foi feita apenas com o pai, ou seja, a criança não tinha ninguém para falar português. Munay começou então, a falar francês e após a volta ao Brasil teve dificuldades, por uma semana, para retomar seu português. Atualmente, ele fala fluentemente português e com o pai fala apenas em francês¹⁹. Durante essa viagem, certamente, aumentou o insumo, mas cresceu a necessidade de ter um ‘output’, já que ninguém, além do pai, entendia português.

A esse propósito, Zabarrah (2015, p. 113) afirma que a exposição à língua pode não ser suficiente para explicar a proficiência dos falantes de LH e devemos considerar

¹⁹ Os relatos sobre Noah, Munay e a filha do pesquisador não foram ainda publicados ou apresentados em nenhuma ocasião e são parte de uma série de entrevistas que o pesquisador fez tanto para este trabalho, quanto para visando a um futuro trabalho.

que são importantes as orientações e as necessidades individuais dos aprendizes. Em muitos casos, segundo a autora, a chave é que os falantes de LH interagem com membros da comunidade. Isso parece ser confirmado pelo fato que Munay começou a falar francês quando foi à Bélgica e teve a necessidade, ou quase obrigação, de interagir em francês com todos. Isso explicaria também o fato de Antonella, a filha do pesquisador, ainda não falar italiano. Porém, como explicar que Noah, filho de Piero, fale italiano sem ter tido muitas ocasiões de interação além daquelas com o pai? Será que podemos atribuir isso ao fato de a criança ter tido contato com uma terceira língua dominante que não estava presente em casa? São perguntas muito importantes que trouxemos para a reflexão e que merecem outras pesquisas independentes, pois relacionam-se diretamente com a área das políticas linguísticas públicas e, antes de tudo, familiares.

A questão da preservação linguística nas várias gerações é importante porque o motivo principal da criação do projeto *Italiano como Herança*, que é parte do presente trabalho, foi a revitalização dessa língua e cultura. A italianidade de Pedrinhas, como tentaremos explicar em detalhes no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, ficou evidente em muitos aspectos. Apenas uma concepção ampla de LH pôde nos ajudar a pensar esse curso, pois adotando uma concepção estreita teríamos excluído muitas pessoas que, apesar de não falarem a língua, não apenas tiveram a possibilidade de usar essa LH, mas também contribuíram para despertar o interesse de outras pessoas da família, como as terceiras gerações. Visto que o curso foi destinado às segundas gerações, o material do curso previa contato com o restante da comunidade pedrinhense, para ‘(re)descobrir histórias’, fortalecendo assim os laços dentro da comunidade e provocando uma transformação dessa comunidade em direção a uma redescoberta de uma italianidade, o que foi uma consequência do projeto.

Em nossa opinião, isso foi possível por meio da “motivação de herança” e de um sentimento de pertença cultural. Muitos pedrinhenses seriam o que Van Deusen-Scholl (2003, p. 222), chama de ‘aprendizes com motivação de herança’ (*learners with heritage motivation*): aprendizes que “podem sentir uma conexão cultural que vai além daquela de imigrantes de primeira ou segunda geração”²⁰.

Vimos até aqui como a percepção alarga-se, a partir de um falante que tem que ter sido exposto à LH em casa, para incluir pessoas que não falam a LH, mas sentem laços culturais embora a ligação familiar possa ser muito distante. Embora não enxergamos,

²⁰ “may perceive a cultural connection that is more distant than that of, for example, first- or second-generation immigrants”.

como Soares (2012), essa ‘ampliação’ de Van Deusen-Scholl que citamos como uma abertura à eliminação do critério da ancestralidade, que até agora é presente em todas as definições de LH que vimos, consideramos que em alguns casos essa ancestralidade possa não existir e ainda assim possamos considerar a possibilidade de alguém se sentir herdeiro de uma língua.

Concordamos com Ortale (2016, p. 26), quando diz que “acreditamos que seria importante acrescentar a essa tipologia [dos aprendizes com motivação de herança] o grupo de aprendizes sem laços ancestrais, mas que conviveram no mesmo contexto sociocultural de falantes de uma língua de herança”. Para justificar essa escolha, nos apoiaremos na distinção entre ‘afiliação’ e ‘herança’ (*affiliation/inheritance*) (RAMPTON, 1990). É, porém, importante antes esclarecer que essa distinção e a inclusão de não descendentes não pretende ser algo generalizável para todos contextos, mas entendemos que isso explica a ideia de herdeiros linguísticos no contexto de Pedrinhas Paulista.

Afiliação e herança são dois termos que Rampton usa para descrever os elos entre falantes e as línguas, com o objetivo de superar as críticas aos termos ‘falante nativo’ e ‘língua materna’. Para o autor (1990, p. 99), a diferença crucial entre os termos é que “afiliação refere-se à conexão entre pessoas e grupos que são considerados separados ou diferentes, enquanto herança preocupa-se com a continuidade entre pessoas e grupos que são tidos como estritamente ligados”. Enquanto o critério da ancestralidade nas LH diz que apenas os que têm ascendência podem ser considerados falantes/herdeiros de uma língua, adicionando o critério da afiliação, outras pessoas que não são descendentes, podem, eventualmente, fazer parte de esse grupo de falantes de LH.

Há ainda a possibilidade de que não apenas uma pessoa que não tenha ancestralidade se sinta próxima a uma língua, mas também o contrário, pois “novas heranças de valor podem surgir a partir de afiliações poderosas, enquanto heranças estimadas podem perder seu valor e ser renegadas”²¹ (RAMPTON, 1990, p. 99-100). Enquanto uma herança pode parecer eterna, Rampton afirma que um sentimento de afiliação pode ser ainda mais forte. Vejamos como a professora do curso de italiano LH em Pedrinhas fala de um aprendiz de italiano LH por afiliação:

²¹ “new valued inheritances can emerge from powerful affiliations, while cherished inheritances can lose their value and be disowned”.

“ele é um brasileiro, que se casou com uma moça que nem era aqui da comunidade, era de Cruzália, e tem uma ascendência italiana, mas uma ascendência antiga, não é desse pessoal que veio de 1952. Uraci é um caso que aprendeu a língua no jardim da infância com as freiras. Quando ele chegou para nós e fez a matrícula, ele disse que entendia bastante e falava bem e na verdade a gente percebeu que ele até entendia, mas como ele não praticava e não estava muito próximo de quem falava, ele não entendia tão bem quanto disse, e ele não falava nada, mas ele dizia que falava, mas porque ele aprendeu no jardim e achou que porque naquela época ele falava, ele ainda falaria. Mas ele foi movido também pela identificação, porque ele dizia “se é um curso de língua de herança, eu também sou. Ele veio na minha casa pedir para fazer a matrícula: “Eu também quero fazer esse curso, também me sinto no direito de fazer porque aprendi italiano com as freiras, eu também me considero um falante de língua de herança. E o mesmo aconteceu com a Carolina²² [...] ela também se sentia no direito de também fazer o curso porque se sentia como herdeira da língua”.

Uma definição ampla é usada também por Beaudrie e Ducar (2005, p. 13-14) que inclui aprendizes que não possuem relações de ancestralidade, mas falam e/ou entendem a língua em razão de um “período relativamente longo de exposição à língua, normalmente durante a infância, por meio do contato com familiares ou outros indivíduos”²³. De forma parecida, Ortale (2016, p. 27) propõe que pessoas sem laços ancestrais possam sentir uma LH como própria:

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

Com base (a) no estudo do contexto de Pedrinhas Paulista, considerando sua história, a recente fundação da cidade e sua italianidade ainda hoje viva, e (b) nas definições de LH vistas até agora, elaboramos algumas considerações que utilizaremos para construir o sentido de LH neste trabalho, uma língua que é falada dentro de uma família e/ou comunidade, por descendentes de imigrantes e por indivíduos não descendentes, mas que chegaram a ter uma particular proximidade com a língua e/ou cultura de herança. Os indivíduos podem ter vários níveis de proficiência, e é até possível

²² Nome de fantasia.

²³ “relatively extended period of exposure to the language, typically during childhood, through contact with family members or other individuals”.

que uma pessoa não fale ou entenda a língua, mas, graças à identificação cultural, sintase um usuário dessa LH.

Portanto, a nosso ver, as LHs não estão necessariamente relacionadas com uma ascendência do tipo *ius sanguinis*, que ‘transmite’ a língua de um indivíduo para seu descendente de forma automática, mas vivem uma relação dinâmica com o contexto sociocultural, isto é, não são caracterizadas apenas por meio da referência a uma língua, mas também à socialização que resulta do contato e do uso da língua dentro de uma comunidade (ORTALE, 2016, p. 27).

A identificação²⁴ de uma pessoa com determinado grupo no caso das LH é descrita por Ortale (2016, p. 29) em um trecho que citamos integralmente, pois ele refere-se ao contexto de Pedrinhas Paulista e ao curso de italiano LH. Trata-se da descrição de duas pessoas sem laços ancestrais italianos, mas com sentimentos de afiliação:

O primeiro deles apresentou-se para nosso grupo com um sobrenome italiano e, falando fluentemente a língua, contou-nos sobre sua longa experiência com a produção de vinhos como funcionário junto a uma família italiana – cujo sobrenome havia usado para se apresentar, e se dizia mezzo italiano, mezzo brasileiro. A segunda pessoa que motivou a busca por uma redefinição de língua de herança foi uma brasileira - também sem laços ancestrais italianos e fluente na língua, que dizia se identificar muito com a cultura italiana e pediu autorização ao grupo de pesquisa para se inscrever no curso de Italiano como Herança – inicialmente aberto para pessoas da primeira geração nascida no Brasil e seus cônjuges. A inclusão dessa aluna brasileira no curso fez com que enxergássemos a presença de aprendizes brasileiros com sentimento de pertencimento à comunidade italiana e também, sobre os riscos de exclusão.

Com base no exposto, podemos afirmar que não existe consenso entre os pesquisadores sobre a definição de LH e, na maioria dos casos - como nota Aravossitis (2014) e como podemos ver das definições citadas -, a ancestralidade é critério central e a LH está relacionadas à ideia de língua falada em ambiente familiar, em um país em que essa língua não é oficial, e em que ela não é comumente falada fora da família ou de uma comunidade de descendentes de imigrantes. Kondo-Brown (2003, p. 1), juntamente

²⁴Entrada da enciclopédia Treccani “*identificazione*”. Disponível em: <http://www.treccani.it/enciclopedia/identificazione> Acesso em: 11 jan. 2019. Identificação é “um processo através do qual um indivíduo considera-se como parte de uma entidade coletiva”. Nesse sentido, consideramos sinônimos afiliação e identificação.

com outros pesquisadores, afirma que “LH refere-se a qualquer língua ancestral, como línguas indígenas, coloniais, e dos imigrantes. Portanto, pode ou não pode ser uma língua usada regularmente no lar e na comunidade”²⁵. Notamos aqui também a inclusão das línguas nativas no termo LH, algo que parece exclusivo nos estudos realizados nos Estados Unidos.

1.2.1 As línguas de herança e a língua do país de imigração

Outra questão presente nos estudos sobre LH diz respeito à relação entre a LH e a língua do país de imigração. Para Kelleher (2010), LH é um termo usado para identificar línguas diferentes da língua dominante em um determinado contexto social. Segundo a autora, é ‘dominante’ a língua usada pelo governo, na educação e na comunicação pública. Imaginem um italiano de 30 anos que chega sozinho ao Brasil e depois de alguns anos decide ter um filho, de mãe brasileira. Vamos retomar o exemplo da uma criança de 3 anos, filha do autor deste trabalho. Os pais não convivem com uma comunidade italiana, os amigos de família são brasileiros, portanto, a criança não precisa falar italiano para se comunicar e a mãe fala português. Os avós paternos moram na Itália e cinco ou seis vezes por mês há encontros virtuais entre eles e a criança que, devido à pouca idade, não consegue focar na conversa, preferindo fazer atividades mais lúdicas. Em três anos, a criança apenas foi para Itália apenas uma vez, com um ano e quatro meses, quando ainda não falava. Nenhum dos amigos de família fala italiano, eles todos falam português com ela e vice-versa. O pai fala sempre italiano com a criança, embora, às vezes, quando outros amigos estão presentes, ele fale português para que todos entendam. A criança começou a ir cedo para a creche. Ela é a única criança de pais italianos, todos na escola falam apenas português. Às vezes, quando a criança sai da escola, ela vê desenhos animados na TV, em português. Outras vezes, o pai fica com ela e lê um livro italiano para ela, ou mostra algum vídeo italiano. Aos três anos, a criança entende mas não fala italiano, comunica-se apenas em português com o pai e com os avós italianos. O pai sempre pede para ela que fale italiano pelo menos com ele. Mesmo assim, a criança fala em português praticamente sempre. O português é a língua dominante. O italiano é a língua de herança.

²⁵ “HL refers to any ancestral language such as indigenous, colonial, and immigrant languages, and therefore, it may or it may not be a language regularly used in the home and the community”.

Uma das razões para que seja forte a influência da língua dominante é o mito segundo o qual o uso da LH das primeiras gerações com seus filhos impediria a aquisição da língua do país. Beaudrie e Ducar (2005, p. 12), em um estudo sobre atitudes de falantes de espanhol LH sobre a língua e a cultura de herança, notaram que “era evidente que alguns dos aprendizes estavam com medo de ensinar espanhol ao seus filhos e tinham medo que o uso do espanhol poderia impedir a aquisição do inglês por parte das crianças”²⁶.

Com relação a isso, concordamos com Scarino (2014) quando afirma que a visão tradicional, que as enxerga como pano de fundo restrito aos contextos familiares, diminui o papel dessas línguas que, segundo a mesma autora (p. 75), “não estão apenas ‘nos bastidores’; elas são parte do mundo dos aprendizes, parte integrante da estrutura de recursos interpretativos que eles trazem para a aprendizagem. É através da língua no contexto cultural que acontece a nova aprendizagem”²⁷.

Van Deusen-Scholl (2003) também adota uma postura de diálogo entre as línguas e vê no interesse pelas LHs um passo em direção a um multilinguismo, ameaçado pelas línguas dominantes dos países de acolhimento dos imigrantes. O exemplo mais evidente é o caso do inglês, que se tornou língua franca mundial; em muitos casos, “o conhecimento e o uso de língua(s) local(is) foram feitos irrelevantes para propósitos de ensino e aprendizagem do inglês mundialmente”²⁸ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 7). Em outras palavras, além de contextos como os Estados Unidos, em que é língua dominante e ameaça às LH devido à crença de que “os descendentes de imigrantes aprenderão melhor inglês se abandonarem a LH”, o inglês também opera seu poder por meio dos cursos de LE no mundo inteiro.

Soma-se a isso, o fato de que os cursos de LH estão ainda em uma fase relativamente incipiente e que “por um lado, as línguas étnicas são tratadas como problemas, por outro, as línguas estrangeiras como recursos”²⁹ (RUIZ, 1990, p. 23). Se dirigimos nosso olhar para o Estado de São Paulo, o contexto de nossa pesquisa e a área de maior imigração italiana, é fácil ver como o número de escolas, públicas ou

²⁶ “it was evident that some of the students were afraid of teaching Spanish to their children and feared that using Spanish would impede their children’s acquisition of English”.

²⁷ “these languages are not simply ‘in the background’; they are part of the learners’ life-worlds, integral to the framework of interpretative resources that they bring to learning. It is through language in the context of culture, that new learning takes place”.

²⁸ “the knowledge and use of local language(s) were made irrelevant for purposes of learning and teaching English worldwide”.

²⁹ “Ethnic languages are treated as problems, on the one hand, foreign languages as resources, on the other”.

particulares, que oferecem inglês é maior do que as que oferecem italiano. Podemos ver também, que em uma das mais importantes universidades do país, a Universidade de São Paulo, o inglês é a língua mais procurada nos cursos de graduação em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, enquanto o italiano, pela maioria de aprendizes, não é a primeira opção, apesar do grande número de descendentes. Em relação a essa questão, concordamos com Scarino (2014, p. 75) quando diz que

no entendimento atual de aprendizagem e desenvolvimento de línguas, *todas* as línguas que os aprendizes vivem nos processos de socialização e educação são parte dos repertórios linguístico e cultural distintivos dos aprendizes. Esses repertórios são parte integrante de suas identidades. As línguas não são mais compreendidas como separadas dentro da mente do aprendiz. Pelo contrário, entendemos que elas são inter-relacionadas e desenvolvidas através de uma abordagem ‘holística’, como a chamam Cenoz e Gorter (2011). Assim, para aprendizes com um conhecimento prévio, adquirido em casa, da língua que está sendo estudada, as línguas de herança têm um importante papel na aprendizagem da língua e no desenvolvimento linguístico como um todo, e na sua aprendizagem em geral³⁰.

Bettoni (1993, p. 418-9) nota que a manutenção da língua e da cultura de herança no país de acolhimento é condicionada ao controle do imigrante em relação à aprendizagem da língua do país de origem. Se a aprendizagem acontece de forma passiva, em que a cultura e a língua do país de acolhimento são vistas de alguma forma como superior, então a língua e cultura de herança podem ser renegadas. A mesma autora relata duas pesquisas, uma na Austrália e outra nos Estados Unidos, em que foi analisada a percepção de oriundos italianos sobre a língua dominante e ainda, sobre o italiano e o dialeto. Para os emigrantes, a língua dominante é sempre associada a “sucesso, personalidade moderna, culta”³¹ (BETTONI, 1993, p. 449), enquanto o italiano é associado a baixas condições socioeconômicas.

³⁰ “In contemporary understandings of language learning and development, *all* the languages that learners experience in their socialization and education form part of the learners’ distinctive linguistic and cultural repertoires. These repertoires are an integral part of their identities. The languages are no longer conceptualized as being held separately in students’ mind. Rather, they are understood as being interrelated and developed through what Cenoz and Gorter (2011) call a ‘holistic’ approach. As such, for students with a home background in the language being learned, HLs play an important role in the students’ overall language learning and development, and in their learning in general”.

³¹ “Successo, personalità moderna, colta”.

1.2.2 Línguas de herança e comunidades

A relação de forças entre língua dominante, estrangeira e de herança reside no fato de que os cursos de LH são oferecidos na maioria dos casos por iniciativas das comunidades de falantes, e as políticas linguísticas públicas, na maioria dos casos, não estão presentes. Para Lynch (2014, p. 235), onde há um forte sentido de comunidade, há mais possibilidades de resistência à pressão da língua dominante e a comunidade acaba servindo como “cerca” (TANNENBAUM; ABUGOV, 2010). Por esse motivo, as comunidades sempre tiveram um papel central no ensino de LH (ARAVOSSITAS, 2014) e a palavra “comunidade” está presente na maioria das definições de LH que encontramos na literatura. Vale lembrar, no entanto, que existe a possibilidade de uma pessoa sentir a LH como própria, sem fazer parte de uma comunidade que a usa, por um sentimento de identificação com a LH.

Segundo Carreira (2004), usar como critério para falar de aprendizes de LH o fato pertencer a uma comunidade étnica é uma abordagem particularmente importante em contextos em que a LH da comunidade está em perigo de se perder. Carreira descreve a situação linguística da tribo Hannahville, do norte do Michigan/EUA, que chegou a não ter mais nenhum falante fluente de sua língua nativa, o Potowatomi. Por essa razão, membros da comunidade resolveram importar falantes da língua para dar aulas a adultos e crianças. Um aprendiz de LH nessa situação é alguém que pertence a uma comunidade que: (a) tem uma forte identidade linguística/cultural de herança; (b) tem um número limitado de falantes e (c) está lutando para reverter a perda linguística. Adotar apenas o critério de proficiência nesse contexto significaria que não existiriam falantes de LH e cabe a cada comunidade se posicionar quanto a isso, com base em vários fatores, tais como: o número de falantes da LH, os objetivos com relação à revitalização linguística e os recursos para ensinar a língua.

Aravossitas (2014) afirma que os programas de LH organizados nas comunidades têm normalmente muitos desafios, dentre os quais, a participação da comunidade, a falta de fundos e de professores formados, currículos apropriados, além de problemas ligados a espaços de ensino. O autor propõe que o planejamento de iniciativas em prol da LH na comunidade passe pela identificação do que pode ser feito, por uma avaliação dos recursos disponíveis e pela colaboração com outras comunidades no mesmo país ou no exterior.

Nas comunidades, não apenas as ocasiões de uso da LH podem ser mais frequentes, mas também a presença de um potencial número de pessoas interessadas na LH faz com que eventuais ações relacionadas à criação de cursos e outras políticas linguísticas públicas tornem-se realidade. Isso parece confirmado pelas palavras da professora do curso de italiano como LH em Pedrinhas Paulista, alguns meses depois do início do projeto Italiano como Herança: “a italianidade de Pedrinhas estava dormindo e a Fernanda [coordenadora do projeto] *l’ha riportata in vita* [a trouxe de volta para a vida]” (05/11/15). Também, veremos no último capítulo como o curso de italiano LH trouxe, em cadeia, uma série de iniciativas, públicas e em âmbitos familiares, relacionadas à preservação da LH que, em nossa opinião, foram possíveis apenas a partir do conceito de comunidade.

Pelos motivos expostos, o termo ‘*community languages*’ (línguas comunitárias), frequentemente usado nas pesquisas para se referir às LH (TRIFONAS; ARAVOSSITAS, 2014), nos parece extremamente adequado. Ele alarga o âmbito familiar e faz referência sobretudo a contextos em que houve (e ainda há) um fluxo de imigração maior, como foi o caso, por exemplo, da imigração italiana no Brasil no final do século XIX e começo do XX. Vale ressaltar que o adjetivo ‘comunitária’ é usado em muitos trabalhos juntamente com o termo ‘de herança’ e não como alternativo, reforçando a ideia – por nós compartilhada –, de que o sentido de ‘comunitário’ pode ser essencial em muitos contextos em que estão presentes as LH.

Notamos porém, que nos contextos em que o termo ‘*community language*’ é de uso comum, como na Austrália e no Canadá, passou hoje a ser usado como sinônimo de LE, visto que os cursos não requerem que os alunos tenham ascendência ou uma relação particular com a língua para cursá-los e parecem cursos de LE ‘normais’, embora exista sempre uma referência às comunidades de origem. No site do Departamento de Educação do estado australiano de Novo Gales do Sul, podemos depreender que as Escolas de Língua Comunitária (*Community Language Schools*) “ajudam os alunos a aprender e usar a sua língua comunitária e são também abertas para qualquer aluno que queira aprender uma língua comunitária”³². De qualquer forma, parece haver o reconhecimento de que essas línguas, presentes no território por causa de grupos de imigrantes, têm um importante papel social. Scarino (2014, p. 68-9), ao tratar especificamente do italiano como ‘língua comunitaria’, afirma que ele é “aprendido tanto por aqueles com herança

³²Disponível em: <https://education.nsw.gov.au/public-schools/community-languages-schools/setting-up-a-language-school> Acesso em: 01 dez. 2018.

familiar na língua, quanto por aqueles interessados em aprender a língua porque é difundida na comunidade australiana e é uma língua de ‘prestígio cultural’”³³.

Lembremos, também, que há muitos casos em que um falante de LH não está inserido em nenhuma comunidade. A filha de 3 anos do autor deste trabalho hoje está aprendendo italiano em casa, no Brasil, mas ela não fala italiano com ninguém, pois os amigos da escola e da família são lusófonos. Hoje, porém, podemos pensar na importância das comunidades virtuais, já que essa criança interage com os avós na Itália, por Skipe ou WhatsApp. O termo comunidade de LH parece fazer sentido no contexto Pedrinhense, mas não em outros, como o italiano atual no Brasil e, nesses casos, parece ser mais complexo pensar em ações de preservação linguística.

1.3 As línguas de herança: passado e presente em diálogo.

1.3.1 As línguas de herança e suas relações com o passado

Como dito anteriormente, o termo ‘língua de herança’ ficou amplamente conhecido no Canadá, em 1977, com a criação de um programa governamental, que oferecia aos alunos a possibilidade de frequentar cursos, independentemente da língua falada em casa. Nesse contexto, “o termo teve como objetivo reconhecer que essas línguas constituem aspectos importantes da herança de crianças e de comunidades [...]”³⁴ (CUMMINS, 2014, p. 2). O autor acrescenta que o termo ‘línguas de herança’, aplicado a esses cursos foi mudado posteriormente, pois acreditava-se que a palavra ‘*heritage*’ fosse ligada a aprender sobre tradições passadas.

Também Soares (2012, p. 12) nota que, tanto no discurso oficial, quanto na voz dos próprios falantes de herança, está presente o conceito de língua de herança como “algo remoto e passado, ancestral”. Citando Dressler (2010), a autora fala do caso de uma falante de espanhol LH que entendia LH como a língua da bisavó e não como a sua. Essa falante “espelha uma rejeição (consciente ou não) em que uma explicação para tal rejeição pode ser o fato de o termo “herança” ser associado a algo passado e não futuro, evocando

³³a community language that is learnt both by those who have a family heritage in the language and by those who are interested in learning the language because it is widespread in the Australian community and is a language of ‘cultural prestige’.

³⁴ “the term ‘heritage language’ was intended to acknowledge that these languages constitute important aspects of the heritage of individual children and communities [...]”.

os conceitos de antigo, primitivo, em contraposição à ideia de moderno e tecnológico” (SOARES, 2012, p. 11).

Encontramos uma visão consonante em Lopes Landulfo (2016, p. 48-49), que, tratando do ensino-aprendizagem do italiano no Brasil, afirma que “ainda que seja importante conhecer mais da história da imigração italiana no Brasil, uma vez que aqui vivem muitos descendentes de italiano que possuem o direito de poder estudar a sua língua de herança, compreendo também que é preciso ultrapassar” o que a autora, citando Casini e Romanelli (2012) chama de “véu” que separa o italiano/língua do imigrante do italiano como língua do mundo. Consideramos que a relação que a autora faz entre estudar uma LH e conhecer a história da imigração nem sempre existe, já que é possível oferecer um curso de LH em que esse tema não seja contemplado. No entanto, mesmo quando isso acontece, a história da imigração pode ser, a nosso ver, um importante ponto de partida para tratar, de forma crítica, as imigrações atuais, que deveriam estar presentes no curso, caso a concepção de educação esteja intimamente relacionada à possibilidade de transformação.

As LH têm uma relação com o passado, sem dúvidas. Pensamos que deve ser uma tarefa dos educadores deixar claro – por meio da criação de conteúdos relevantes e do debate com os alunos – que essa herança é importante, primeiramente. Porém, ela é um ponto de partida para discutir outros temas atuais também relevantes para os alunos. Pode ser relevante ainda, para propor reflexões críticas sobre estereótipos ligados à língua, à cultura de herança, à própria comunidade e ao país de origem. Isso depende das escolhas que são feitas durante o planejamento e a elaboração do material didático.

Se o curso de LH se limitasse à história da imigração italiana no Brasil no início do século XX, a LH ficaria, de fato, vinculada apenas a ideias relativas ao passado. Mas acreditamos que o curso não pode e não deve ser assim. Para dar um exemplo prático do curso de italiano LH em Pedrinhas Paulista, a discussão acerca da imigração italiana serviu como ponto de partida para refletir sobre o grande debate acerca dos imigrantes hoje na Itália e ainda, sobre como um imigrante estrangeiro pode sentir-se no Brasil. Esses são temas complexos com grande potencial para ações transformadoras e que, se adotarmos a perspectiva do Pós-Método e da Linguística Aplicada Crítica, devem ser incluídos nos materiais.

Se pensamos em uma criança nascida no país de acolhimento do pai e/ou da mãe, que aprende a língua do pai/mãe em casa e, simultaneamente, a língua dominante do país de residência, não me parece que a LH possa se relacionar com o passado. Por outro lado,

alguns dirão que uma situação desse tipo faz com que a língua dos pais e a língua do país sejam duas línguas maternas. No entanto, as configurações do contexto dependem muito das políticas linguísticas familiares, por exemplo, se os pais têm a mesma nacionalidade, se utilizam apenas a LH nas interações com o filho, se viajam muito para o país de origem, se mantêm contato com uma comunidade italiana, se os filhos frequentam uma escola bilíngue etc. Por outro lado, no caso de casamentos mistos, em que a criança terá muito menos insumo na LH, mesmo que ocorram as situações de contato acima citadas, na maioria dos casos, a criança terá a língua dominante do país de residência como materna e a do pai/mãe como LH.

Um fato importante a ser lembrado é que a imigração italiana no Brasil dos últimos 15 ou 20 anos³⁵ faz com que as LH não estejam relacionadas apenas ao passado, mas essa situação é bem diferente daquela de terceira ou quarta geração, como é o caso de Pedrinhas Paulista. Do ponto de vista linguístico, nesse sentido, a aquisição de uma LH tem algumas semelhanças com a de uma LE, se pensarmos no estudo dessa língua em idade adulta. Do ponto de vista cultural, porém, os processos diferem muito, seja pelo sentimento de afiliação que alguém pode sentir por essa língua, seja pelo sentimento de pertencimento a uma comunidade.

A afirmação de que “no aqui-agora das situações podem-se verificar evidências multitemporais (passado ativo no presente)” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 27) parece verdadeira no caso de Pedrinhas. Língua de herança refere-se exclusivamente ao passado ou é necessário um forte olhar para o presente e para o futuro? Qual a relação entre os vários tempos das línguas de herança?

Na definição de ‘herança’ do dicionário Aulete Digital³⁶ lemos: “Aquilo que foi transmitido por gerações anteriores, por antecessores, pela tradição”. No dicionário italiano *Treccani on line*, encontramos ‘*eredità*’ com a seguinte definição: “Transmissão de valores morais, de bens não materiais, para os próprios descendentes ou também para discípulos ou, em geral, para todos que puderem ser seus depositários e continuadores; os próprios bens ou valores transmitidos³⁷”

³⁵São dados do projeto “*Nuovi Arrivati*”, realização do Comitê dos Italianos no Exterior da Circunscrição de São Paulo (Comites-SP) e financiado pelo Ministério das Relações Exteriores e da Cooperação Internacional da Itália (MAECI). Para uma breve descrição do projeto, veja-se o site disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/675/pais-recebe-30-mil-novos-imigrantes-italianos-entre-2000-e-2015> Acesso em 08 dez. 2018.

³⁶ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/heranca> Acesso em 24 out. 2018.

³⁷ “*Trasmissione di valori morali, di beni non materiali, ai propri discendenti o anche a discepoli o in genere a quanti ne possono essere i depositari e continuatori; i beni stessi o valori trasmessi*”. Disponível em: <http://www.treccani.it/vocabolario/eredita/> Acesso em 24 out. 2018.

A relação com o passado aparece de forma evidente, mas, no caso da definição italiana, notamos que há uma ampliação do conceito e além de descendentes há também possibilidade de “continuadores”, independentemente de laços sanguíneos, de heranças imateriais. Uma excessiva identificação com o passado pode ser, em nossa opinião, perigosa para a continuação da herança, se os continuadores não entenderem a importância que esse passado tem e a possibilidade de transformação pela qual os indivíduos passam no processo de desenvolvimento. Segundo Trifonas e Aravossitas (2014, p. xiii), a área de educação em uma LH “é relacionada aos processos de negociação da identidade e de herança linguística, por meio da língua que passa de uma geração para outra como herança tangível do passado que olha para o futuro”³⁸.

Para analisar a relação entre os tempos, presente, passado e futuro, é interessante considerar a perspectiva metodológica da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004), uma ferramenta que nos auxilia tanto na compreensão do processo de desenvolvimento humano, quanto nos procedimentos de investigação. Uma das bases dessa perspectiva é a ideia que os processos de desenvolvimento humano atuam socialmente, ou seja, por meio de interações entre pessoas, entre contextos e entre pessoa e contexto, como se fosse uma rede. O fato de que os acontecimentos se dão dentro de um âmbito espaço-temporal, faz com que eles devam ser analisados considerando o momento e o lugar específicos em que acontecem.

A Rede de Significações considera a possibilidade de que existam, dentro de uma determinada situação, tempos diferentes e não apenas o presente concreto que está sendo analisado. Tempos passados e/ou futuros passam a ser relevantes para a configuração do aqui-agora, e eles são perceptíveis nas formas de organização espacial, social etc. Para dar conta, teoricamente, dos diferentes momentos que convivem em um acontecimento, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 27) identificam quatro tempos: o presente, o vivido, o histórico e o de orientação futura, com a possibilidade de verificar situações de multitemporalidade.

Isso parece ser apropriado ao falar de línguas de herança e de nosso contexto pedrinhense. O presente influi na condição de filhos de italianos, em uma distância da chegada dos primeiros italianos que é cada vez maior e deixa a língua e a cultura mais distantes, o vivido é o que construiu a italianidade deles, a língua, as tradições e outros

³⁸“it is linked to the processes of identity negotiation and cultural inheritance, through language that passes from generation to generation as a tangible legacy of the past that looks to a future”.

hábitos dos pais foram os elementos (do passado vivido, experimentado, vivenciado) que deram origem à LH. O tempo histórico é igualmente importante, porque a LH nasce dos processos migratórios, que são fenômenos históricos mais antigos de grande importância na vida das sociedades. Mas o tempo histórico, ou cultural, é também “o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 27). Finalmente, temos a dimensão do tempo prospectivo, que aponta para o futuro e que nos traz a ideia de que é importante que as pessoas usem a LH e a transmitam para seus filhos, netos, sobrinhos deixando-a como herança. Isso demonstra que “essas quatro dimensões temporais encontram-se dinamicamente inter-relacionadas, umas sustentando, contrapondo-se, confrontando-se e transformando as outras” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 28).

No contexto pedrinhense e nas comunidades de *falantes* de LH em geral, diferentes gerações vivem com mais intensidade uma ou outra dimensão. De fato, não é difícil imaginar que um idoso que chegou da Itália de navio, em 1952, vive a dimensão do tempo histórico de forma diferente do que um jovem de 20 anos, nascido no Brasil que não fala italiano. Como veremos ao longo deste trabalho: “[...] como várias são as pessoas em interação, para cada pessoa, diversos são os significados e os sentidos que derivam dos tempos e a eles remetem” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 28).

1.3.2. A sociolinguística e o italiano língua de herança

Os italianos sempre foram um povo de emigrantes. Segundo a *Fondazione Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana*, a partir de 1876 e durante um século, o número de italianos que expatriaram foi superior aos 25 milhões³⁹, sobretudo rumo aos Estados Unidos, França, Suíça, Argentina, Alemanha e Brasil. Segundo o “*Rapporto italiani nel mondo 2012*”⁴⁰, desde 1861 até 2012 foram 30 milhões, de italianos que emigraram, dos quais 14 milhões no período 1876-1915, chamado de *Grande Emigrazione*. Porém, o número continua alto após a Segunda Guerra, com 226 mil saídas por ano durante 1946 e 1950, 294 mil por ano durante a década de 50 e 265 mil por ano nos anos 60. Após cruzar esses números com o número de pessoas que voltaram para a Itália, temos um saldo de imigrantes de 3.150.000 entre 1946 e 1970. Nos anos 70, há uma diminuição e, pela primeira vez, um saldo positivo entre os que emigram e os que voltam. Desde o início do século XXI, há um novo incremento e o número de emigrantes em 2013 dobrou em relação à primeira década. O relatório citado aponta que há 60 milhões de oriundos italianos no mundo; dado confirmado por Coveri, Benucci e Diadori (1998, p. 66).

³⁹ Disponível em: <http://www.museoemigrazioneitaliana.org/il-viaggio-e-le-mete/> Acesso em 22 nov. 2018.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.museoemigrazioneitaliana.org/assets/Uploads/Rapporto-Italiani-nel-Mondo-2012-scheda-di-sintesi.pdf> Acesso em 22 nov. 2018.

Tabela 1 – Emigração italiana para o exterior entre 1946-2015 e retornos para Itália.
Números em milhares.

Anos	Saídas (por ano)	Retornos (por ano)
1946-1950	225.544	76.001
1951-1960	293.741	132.359
1961-1970	264.699	187.862
1971-1980	108.234	112.150
1981-1990	68.730	69.571
1991-2000	47.088	39.102
2001-2010	40.268	37.054
2011	50.057	31.466
2012	67.998	29.647
2013	82.095	28.433
2014	88.859	29.271
2015	102.259	30.052

Fonte: Albani; Pittau (2017, não paginado)

Esses números indicam três períodos principais para imigração: (1) 1890-1915, (2) 1946-1970 e (3) 2000-2015. Para nossos fins, notamos que cada período corresponde a uma determinada situação linguística na Itália com relação ao uso do italiano e dos dialetos⁴¹. Em 1861, ano da unificação italiana, havia 78% de analfabetos e cerca de 2.5% de italianos falava italiano. Essa porcentagem cresce até 60% em 1911⁴². A situação no

⁴¹ Consideramos os ‘dialetos’ como sistema linguístico completo e autônomo, assim como uma ‘língua’ (BERRUTO, 1995), que se diferencia da concepção de língua devido às situações de uso e à dimensão geográfica limitadas.

⁴² Disponível em: http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/italiano_dialetti/Trifone.html
Acesso em: 01 dez. 2018.

momento da unificação fez com que surgisse um forte movimento institucional contra os dialetos e em prol da aprendizagem exclusiva do italiano padrão; até o final do século XX, todas as gramáticas escolares consideravam os dialetos como algo negativo e que não deveria ter lugar nenhum na educação.

No começo do período (1), o dialeto é considerado a língua dos pobres (SOBRERO; MIGLIETTA, 2006, p. 154) e durante todo o período a maioria dos italianos fala apenas (um) dialeto. Durante o período (2), nos anos 50, inicia-se a difusão maciça do italiano, que se estende até os anos 80 e 90. O italiano é predominante nos contextos formais e ganha espaço nos informais, que antes eram de domínio exclusivo dos dialetos. Isso faz com que a “guerra” contra os dialetos perca um pouco de força, mas apenas em 1978 os dialetos são reconhecidos pelos programas governamentais como patrimônio linguístico e cultural a ser respeitado.

Nos anos 2000, praticamente todos os italianos falam italiano, e o dialeto pôde continuar seu percurso de revitalização. Por exemplo, entre 1995 e 2000, o número de pessoas que falam apenas italiano em família diminuiu um pouco. Neste período, diminuiu tanto o uso exclusivo do italiano, quanto o uso exclusivo do dialeto (SOBRERO; MIGLIETTA, 2006, p. 155).

Esse panorama nos ajuda a pensar qual a língua que veio com os imigrantes italianos nas várias épocas. Nesse sentido, cada vez que pensamos no (ensino de) italiano LH, é preciso lembrar que a língua à qual nos referimos pode mudar dependendo da geração de imigrantes que temos em mente. Em particular, muitos estudos sobre o italiano LH mencionam o dialeto como fator a ser considerado de alguma forma. Dentro dos estudos teóricos, encontramos o termo ‘língua étnica’ ou ‘*lingua degli antenati*’ (COVERI; BENUCCI; DIADORI, 1998), que inclui o italiano e os dialetos italianos falados no exterior, tanto pelos italianos que emigraram, quanto por seus descendentes. Segundo os autores, ao falar de italiano LH, é impróprio usar o termo italiano, pois mais que italiano, se trata de “dialetos depurados das características mais peculiares para tornar-se língua veicular entre pessoas originárias de diferentes partes da Itália”⁴³(p. 68). Os emigrantes da época das grandes migrações e dos anos 50 e 60 não falavam o italiano standard (padrão), mas um italiano popular. Bettoni (1993, p. 415), afirma que o dialeto da região de origem convivia com uma variedade popular de italiano e com a língua do

⁴³ “dialetti originari depurati delle caratteristiche più peculiari per divenire lingua veicolare fra persone provenienti da parti diverse d’Italia”.

país de emigração. Vimos, porém, que o uso do dialeto como código exclusivo foi diminuindo. Vale, portanto, fazer outras considerações para as LH das novas migrações.

De fato, se pensarmos nos italianos que emigraram a partir dos anos 2000, é estatisticamente mais provável que utilizem com seus filhos apenas o italiano, embora o dialeto possa estar presente em algumas situações (BORTOLATO, 2012). Em muitos casos, o motivo do uso do italiano e não do dialeto tem razões instrumentais, isto é, os pais pensam que o italiano possa lhes servir para seu futuro, enquanto o dialeto não teria essa utilidade. Ainda assim, o dialeto está presente. Piero, um italiano que chegou no Brasil em 2012, casado com uma brasileira, interage com o filho de 9 anos em italiano e o filho fala com ele sempre em italiano, afirma: “meu filho não fala siciliano, mas às vezes eu falo para ele algumas frases e ele as traduz em italiano. E quando fico bravo com ele, fico bravo em siciliano”⁴⁴ (informação pessoal). O autor deste trabalho fala com a filha de 3 anos em italiano, mas em algumas situações usa o sardo e pretende usá-lo mais no futuro. Em geral, estes dois exemplos refletem a situação atual da Itália, em que italiano e dialeto convivem dentro de um *continuum*.

O que parece não mudar, em todos os períodos de imigração, é a força da língua dominante do país de chegada. Bettoni (1993, p. 418), referindo-se aos imigrantes italianos dos anos 50 e 60, afirma que

para os italianos, a pressão à assimilação nunca se enfraqueceu. [...] Visto que no exterior o único modelo disponível era aquele local, o conhecimento da nova língua impôs-se em seguida como condição necessária não apenas para a plena participação na vida civil, mas também frequentemente para encontrar trabalho e sobreviver decorosamente. O preço de uma recusa era a marginalização e a alienação⁴⁵.

Como visto em seções anteriores, a partir das segundas gerações, ocorre uma diminuição dos descendentes que sabem a LH e, para frear esse processo, a escola tem uma importância fundamental dentro das políticas linguísticas (BETTONI, 1993) implementadas pelos países que acolhem os imigrantes.

⁴⁴ Mensagem recebida por WhatsApp, em 10 ago. 2018 por um amigo pessoal do autor.

⁴⁵ “per gli italiani, la pressione all’assimilazione non si allentò mai. [...] Poiché all’estero l’unico modello offerto era quello indigeno, la conoscenza della nuova lingua si impose subito come condizione necessaria non solo per la piena partecipazione alla vita civile, ma spesso anche per trovare lavoro e sopravvivere decorosamente. Il prezzo del rifiuto era l’emarginazione e l’alienazione”.

1.3.3 Políticas linguísticas e os italianos no exterior

Segundo Bettoni (1993, p. 450),

é muito importante que não apenas o indivíduo, mas toda a comunidade imigrante – já sacudida entre o velho e o novo, já atormentada com numerosos problemas materiais – não seja abandonada, e seja apoiada, desde o começo, através de uma política iluminada, tanto por parte do país de acolhida, quanto por parte italiana. Porém, devemos constatar que ambas as partes fizeram muito pouco, e esse pouco foi feito tarde”⁴⁶.

Para Bettoni (1993), o ideal para a manutenção da língua é que tanto o país de saída quanto o país de chegada apoiem a LH. Ainda quando existem políticas linguísticas, o italiano LH, como veremos, passa pelos mesmos problemas que outras LH, já que “a política do ensino do italiano no exterior distingue pouco entre os oriundos italianos e os estrangeiros”⁴⁷ (BETTONI, 1993, p. 412).

Segundo o *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale*, (MAECI), ou ‘*la Farnesina*’ - nome da sede do Ministério -, a promoção da língua e da cultura italianas é um dos principais instrumentos que o país tem na área de políticas exteriores e, portanto, é de interesse prioritário. Os dados que apresentaremos a seguir são extraídos do relatório 2017 do Ministério, relativos ao biênio 2015-16⁴⁸. Focaremos no que esses dados apontam a propósito da questão ‘de herança’. Porém, os dados apresentam um quadro muito mais rico, com muitas referências ao estudo do italiano para fins de trabalho, turismo, ou por ser uma língua de prestígio ligada à cultura⁴⁹.

Há um total de 2.065.787 de aprendizes de italiano no mundo, alunos nas escolas de vários graus: institutos superiores, institutos italianos de cultura (IIC), instituições públicas e privadas locais e italianas. A Itália oferece suporte de vários tipos para essas instituições, em alguns casos, trata-se de apoio financeiro para a formação de professores, outras vezes o MAECI envia nas escolas, públicas ou privadas, docentes para o ensino da língua.

⁴⁶ “è molto importante che non solo l’individuo ma l’intera comunità immigrata – già sballottata tra il vecchio e il nuovo, già gravata di numerosi problemi materiali – non sia abbandonata, ma sia invece sostenuta fin dall’inizio da una illuminata politica sia da parte del paese ospitante, sia da parte italiana. Senonché, dobbiamo constatare che da tutte e due le parti si è fatto poco, e quel poco lo si è fatto tardi”.

⁴⁷ “la politica dell’insegnamento dell’italiano all’estero purtroppo distingue poco tra gli oriundi italiani e gli stranieri”.

⁴⁸ Disponível em: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf Acesso em: 01 ago. 2018.

⁴⁹ Para um estudo detalhado, porém limitado aos Institutos italianos de Cultura (instituições gerenciadas pelo governo italiano, ao redor do mundo), sobre as motivações para o estudo do italiano, veja-se Italiano 2000, de Tullio de Mauro, disponível em: <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/09.10%20Analisi%20generale%20dei%20dati.htm> Acesso em: 01 dez. 2018.

Vejamos o que é dito no relatório sobre LH e sobre as comunidades italianas no exterior. A Austrália é o primeiro país, com 258 mil de aprendizes de italiano, número resultante da presença de uma viva comunidade italiana bem integrada à sociedade local. Na França, segundo país em que houve uma grande imigração, 90% do número de alunos são da escola pública e isso é resultado de uma política nacional francesa. Em 1977, surgiram na França os *Enseignements de langue et de culture d'origine* (ELCO), ou seja, cursos de língua e cultura para imigrantes de nove países, dentre os quais a Itália⁵⁰. Segundo o site do *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*⁵¹, os cursos visam a (1) estruturar a língua falada em família; (2) propiciar a realização pessoal dos jovens de outras culturas; e (3) valorizar a variedade linguística nas escolas. Os cursos, dirigidos a crianças e jovens, são opcionais e oferecidos em horário extracurricular. Hoje, os cursos perderam seu caráter ‘de herança’ e são abertos ao público em geral.

Na Alemanha, terceiro país por número de aprendizes de italiano, os cursos têm uma distribuição maior nas áreas onde há mais imigrantes italianos. Em Renânia do Norte-Westfalia, por exemplo, funcionam cursos parecidos com os ELCO franceses, *Herkunftssprachlicher Unterricht* (HSU)⁵², que visam ao ensino para falantes de línguas de origem para um público de jovens. Criados para que as crianças pudessem manter a LH, com vistas a um retorno dos pais ao país de origem, hoje representam cursos para “alunos com uma história familiar internacional, bi- ou multilíngue”. No resto da Europa, segundo o MAECI, a tendência é parecida, ou seja, tudo indica que existe uma forte relação entre a difusão do italiano e a presença de comunidades itálofonas integradas.

Nos Estados Unidos, quarto país em número de aprendizes de italiano, os cursos de italiano estão também relacionados com as comunidades de ítalo-americanos. Segundo o relatório MAECI, o termo falante de herança aparece pela primeira vez em inglês, *heritage speakers*, na seguinte frase: “a concentração de cursos nas escolas norte-americanas do segmento K-12 (desde o primeiro ano até o *High School*) reflete em particular a demografia dos *heritage speakers*, da população AIRE⁵³ e da presença da

⁵⁰ Os outros são: Argélia, Croácia, Espanha, Marrocos, Portugal, Servia, Tunísia e Turquia.

⁵¹ <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

⁵² <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht/Faktenblatt-HSU.pdf>

⁵³ *Anagrafe Italiana Residenti all'Estero* (AIRE) é um registro no qual todo italiano que mora no exterior por um período superior aos 12 meses deveria se inscrever. A inscrição não é, porém, obrigatória. Há italianos que moram há 10 anos no exterior que não fazem parte do registro AIRE. Fazem parte do registro também pessoas que adquiriram a cidadania italiana no exterior.

nova imigração com alto capital intelectual” (Libro Bianco, p. 30)⁵⁴. Se considerarmos que a ‘nova imigração’ representa a primeira geração e não será incluída nos falantes de LH, parece mais difícil entender a diferenciação entre falantes de LH e população AIRE, já que essa última pode ser composta exclusivamente por descendentes de italianos, uma vez que a cidadania italiana apenas é concedida por meio do *ius sanguinis*, ou por italianos imigrantes, e as duas categorias são falantes ou herdeiros da língua italiana.

A parte do relatório que se refere à Argentina é a que mais revela sobre a concepção de LH do MAE. Segundo o estudo, a integração dos descendentes de imigrantes italianos na sociedade argentina torna cada vez menos importante “o componente histórico da imigração da Itália”. Sabemos, como já foi dito, que podemos considerar falantes de LH até mesmo pessoas cuja ascendência remonta a muitas gerações anteriores. Além disso, mesmo com uma integração completa do imigrante à nova sociedade, as pessoas podem sentir uma identificação com a LH, que não estará necessariamente ligada às referências antigas da imigração, mas a questões identitárias. Há evidências de que, muito embora os descendentes estejam totalmente integrados e não falem a LH, podem aproveitar essa identificação para os estudos de língua e cultura italianas (BERARDI-WILTSHIRE, 2009).

Na síntese final da seção americana do relatório, está clara a relação entre o grande número de descendentes de italianos e a demanda de cursos e, paralelamente, evidencia-se um novo público de não-descendentes afirmando-se que conquistar esse público representa um dos maiores desafios para a promoção linguística.

A parte final do relatório afirma que “a presença de comunidades italianas ou de origem italiana” constitui o fator principal para presença de grande número de aprendizes. De fato, entre os primeiros 10 países por número de alunos, seis deles foram ou são destino de grande fluxos da imigração italiana: Austrália, França, Alemanha, Estados Unidos, Argentina e Brasil. Naturalmente, isso não significa que todos os alunos desses países façam parte da comunidade italiana, mas, em muitos casos, um grande número de descendentes produz um interesse pela língua que toca outros aspectos, como

⁵⁴ “Libro Bianco” (livro branco) é um documento criada depois de um encontro internacional sobre o estado da arte da promoção da língua e cultura italianas em 2017. Disponível em: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf Acesso em: 01 dez. 2018. No original: “La concentrazione di corsi nelle scuole statunitensi di segmento K-12 (dalle elementari alla high school) riflette in particolare la demografia degli heritage speakers, della popolazione AIRE e della presenza della nuova immigrazione ad alto capitale intellettuale”.

por exemplo, a possibilidade de encontrar trabalho na Itália ou em empresas italianas no país, além de motivos relacionados ao apelo pelas artes das cidades italianas.

Em muitas escolas canadenses, os cursos de LH para crianças adotam um conceito amplo de LH, que permite que até crianças que não falam a LH possam frequentar o curso; além disso, esses cursos extracurriculares são abertos para quem não tem essa língua como LH⁵⁵. Nesse sentido, o termo parece ter se mantido para designar o nome dos cursos, mas as suas especificidades parecem ter se perdido ao longo do tempo. Reconhecer o papel central da comunidade de (descendentes de) italianos é fato sem dúvida importante e ponto de partida para criação de cursos que respeitem a especificidade desse público. Tal especificidade, como veremos, nem sempre é considerada, embora o número de cursos específicos de LH e os estudos demonstrem a necessidade de que existam materiais específicos e professores preparados para enfrentar a diversidade linguística das salas de aula de LH (PARRA, 2014).

O estudo *Italia 2000*⁵⁶, sob a direção de um dos maiores linguistas italianos contemporâneos, Tullio de Mauro, analisa a situação dos cursos de italiano no mundo, nos IIC, geridos pelo MAECI, com dados relativos aos anos 1999-2000. Em geral, não há nenhuma referência a cursos de italiano LH organizados pelos IIC. Na seção ‘Análise Geral dos dados’, na subseção “*La situazione nei paesi a forte presenza di emigrazione italiana*”⁵⁷, De Mauro afirma que a geral diminuição do interesse pela língua italiana é ainda mais grave nos países em que há uma tradicional presença de imigrantes, pois ela afeta elos fortes que só podem ser reconstruídos à custa de “enormes investimentos em termos de recursos humanos, culturais e financeiros”⁵⁸, isto é, é preciso – a nosso ver –, manter esse elo vivo por meio de uma política linguística focada nas especificidades das LH. Nas conclusões⁵⁹, De Mauro afirma que “parece, portanto, necessário não perder

⁵⁵Dois documentos de duas escolas canadenses sobre programas de ensino de línguas comunitárias. Disponível em: <http://www.stcharles.ca/languages/interlangelementary/?fileID=350298>;

<http://stjohnfisher.lbpsb.qc.ca/Documents1819/PELO-Survey.pdf> Acesso em: 01 dez. 2018.

⁵⁶ O estudo é composto por uma série de questionários sobre vários aspectos do ensino de italiano nos Institutos Italianos de Cultura (IIC) no mundo. No total, o estudo obteve dados de 63 IIC sob um total de 90 institutos no mundo. Quinze deles responderam que não organizam cursos e temos, portanto 63+15=75. O estudo é disponível on-line, porém não é paginado. <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/> Acesso em: 01 dez. 2018.

⁵⁷Disponível em: <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/09.12%20Analisi%20generale%20dei%20dati.htm> Acesso em: 01 dez. 2018.

⁵⁸ “enormi investimenti in termini di risorse umane, culturali e finanziarie”.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/10%20Conclusioni.htm> Acesso em: 01 dez. 2018.

posições no mercado das línguas nas situações com presença de imigrantes italianos é mais forte”⁶⁰.

Segundo o *Portale della Lingua Italiana*⁶¹, um novo site dirigido pelo MAECI, que pretende reunir informações sobre a língua italiana no mundo, nos países caracterizados por uma forte imigração, há cursos destinados especificamente às “coletividades italianas e de origem italiana”, além dos cursos dos IIC. Se isso de alguma forma poderia justificar o fato que os IIC não organizem cursos de LH, o citado estudo *Italia 2000*, analisando as motivações para o estudo do italiano nos IIC, nota que 32.8% estudam por prazer, 25.8% por motivos pessoais, 22.4% por trabalho e 19% por motivos de estudo. Entre os ‘motivos pessoais’ (era possível dar mais de uma resposta), temos (a) 62.7% que estuda porque seu/sua companheiro/a é italiano/a e (b) 54% que estuda porque tem origem italiana. Esse alto número do ponto (b) evidencia a necessidade de ter uma didática que considere essa porcentagem com uma oferta diferenciada para ensino-aprendizagem de LH. Vale a pena lembrar ainda, que ter um(a) companheiro/a italiano/a, em alguns casos, pode levar a considerar esse aprendiz como falante de LH, como aconteceu em nosso curso de Pedrinhas Paulista. Porém, como vimos nos dados desse estudo e ainda, como pode-se notar pelo material didático utilizado⁶², nos cursos do IIC de São Paulo, esse tipo de oferta específica de cursos de Italiano como Língua de herança não existe.

Há alguns meses, no entanto, importantes iniciativas foram apresentadas por essas instituições. O Consulado Italiano em São Paulo, juntamente com o IIC, propôs convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo e de outras cidades em que houve forte imigração italiana – Montes Claros, Jundiaí, Jarinu, Sorocaba, entre outras -, com proposta de formação de professores da rede pública para ensino de italiano para alunos do Ensino Fundamental.

Resumindo, os contextos em que há uma comunidade italiana ou com descendentes são centrais para as políticas linguísticas, como reconhece o MAECI, mas seus principais agentes, os IIC, historicamente não se voltaram para isso, pelo menos nos cursos regulares oferecidos. Contudo, os estudos do MAECI e de De Mauro são tão

⁶⁰ “appare, dunque, necessario non perdere posizioni nel mercato delle lingue nelle situazioni a più forte presenza di emigrazione italiana”.

⁶¹ Disponível em: <https://www.linguaitaliana.esteri.it/lingua/corsi/linguaestero/ricerca.do> Acesso em: 01 dez. 2018.

⁶² Para o segundo semestre de 2018 e para todo o 2019, pelo menos, o livro didático usado nos cursos é *Nuovo Espresso*. O texto, como podemos ver no site da Editora *Almaedizioni*, é um texto de italiano língua estrangeira.

abrangentes em termos geográficos, que deixam de lado especificidades de cada contexto. Por exemplo, retomando nosso olhar para o Brasil, recentemente o Consulado Italiano concedeu um apoio econômico para os cursos de italiano LH em Pedrinhas Paulista (SP), após 2 anos do seu início. Dado o caráter local, é provável que existam outras iniciativas políticas como essa, e que não encontrem espaço em estudos gerais como aqueles citados.

Antes de focar no contexto brasileiro, veremos, a seguir, os tipos de pesquisas que estão sendo feitas com relação ao italiano LH no mundo.

1.3.4 Pesquisas sobre italiano LH no mundo

Um dos aspectos centrais das pesquisas sobre italiano LH diz a respeito à inclusão dos dialetos que, como visto, são uma característica do italiano em geral e, com mais razão, do italiano dos emigrantes em alguns determinados períodos. Sobre os dialetos nos cursos de italiano LH em geral, e nos cursos de italiano LE nos Estados Unidos, nos quais há frequentemente um chamado aos alunos com ascendência italiana, Tortora (2014) afirma que qualquer discurso sobre ensino-aprendizagem de italiano LH deveria ter como ponto central a diversidade linguística e a questão dos dialetos, os quais são quase sempre esquecidos nos cursos.

Vários pesquisadores (DANESI, 1976; HALLER, 1980; REPETTI, 1995) concordam sobre a posição central que os dialetos deveriam ter em qualquer curso de italiano. Siegel (1999, 2003) identifica três formas para o tratamento do dialeto em sala de aula: (1) programas instrumentais, em que o dialeto é a língua de instrução para alfabetização e ensino de conteúdos; (2) programas de acomodação, nos quais os alunos podem usar o dialeto, mas ele não é nem a língua de instrução, nem o foco dos estudos; (3) programas de percepção (*awareness*), nos quais o dialeto é o foco do programa de estudo. Segundo Chan (2014), nos três tipos, o dialeto é visto como um recurso e não como um problema.

Acreditamos que os dialetos não podem ser esquecidos durante um curso de LH, pois representam parte da constituição identitária dos italianos e da história do país, e ainda hoje se refletem quando as pessoas não falam dialeto, nas variedades de italiano regional. Em geral, no curso de Pedrinhas Paulista, houve uma abordagem do tipo (2), porém, como veremos no capítulo de análise de dados, consideramos importante também dedicar parte dos estudos à questão dos dialetos. Essa postura baseia-se no fato de que

usar o dialeto em sala de aula não interfere negativamente na aprendizagem e, pelo contrário, quando usado como recurso, pode acelerar a aprendizagem da língua padrão (CHAN, 2014).

Embora encontremos a relação entre italiano padrão e dialetos em outros idiomas, como o árabe (REDOUANE, 2016), no caso do italiano, a peculiaridade é única devido à grande variedade e à vitalidade dos dialetos. Essa parece ser, portanto, uma das marcas da originalidade na pesquisa sobre LH. Concordamos com Tortora (2014) quando afirma que contemplar os dialetos nas salas de aula de LH não significa necessariamente propor que sejam criados um curso para cada dialeto, e sim pensar em como evitar situações em que a linguagem que alguns alunos trazem para sala de aula possa ser considerada ilegítima por não ser italiano padrão⁶³.

Berardi-Wiltshire (2009) analisa o papel da motivação na construção da identidade italiana de cinco aprendizes de LH que estudam em cursos de italiano LE, na Nova Zelândia. Os resultados demonstram, entre outras coisas, que, independentemente da proficiência na LH, a consciência que os aprendizes têm de sua herança tem implicações positivas profundas. Portanto, deveríamos focar na agência do aprendiz de LH como critério para considerá-lo ou não um aprendiz de LH.

De Fina (2012) analisa interações espontâneas entre os membros de uma família ítalo-americana de três gerações. Além de demonstrar a vitalidade do dialeto siciliano ao lado do italiano no processo de identificação com a LH, ela verifica que até um uso mínimo da língua nas interações familiares indica traços da identidade de herança.

A questão dos dialetos nos cursos de italianos LH nos parece estar presente principalmente quando relacionada à imigração do período entre o final de 1800 até 1970, aproximadamente. Isso é demonstrado pela quantidade de estudos que, em sua maioria, tratam o italiano LH com relação à imigração desse período. Por outro lado, há ainda poucos estudos sobre o italiano LH que trata das novas gerações, filhos e filhas dos italianos que emigraram a partir dos anos 2000, como afirma também Bortolato (2012). Tendo em vista o número significativo de novos emigrantes e o fato de ser um fenômeno relativo ao período recente, esses estudos representarão um novo caminho para as pesquisas em italiano LH. Vejamos, a seguir, algumas pesquisas que têm como referência esse público de falantes de LH e que aspectos elas focalizam.

⁶³ Veja-se Chan (2014) para um estudo detalhado da relação entre dialeto e italiano padrão nos cursos de língua italiana.

Bortolato (2012) trabalha com italiano LH no Canadá, comparando gerações de vênets que imigraram em dois períodos: 1945 a 1967 e 1970 a 2009. O trabalho demonstra quantitativamente que a língua das primeiras gerações é mais complexa do que a usada pelas segundas e terceiras gerações.

Curdt-Christiansen e Morgia (2018) apresentam um estudo comparativo com crianças entre 2 e 8 anos do Reino Unido falantes de italiano, chinês e urdu como LH, para analisar as políticas linguísticas familiares. Os resultados demonstram que os pais, em geral, mantêm mais expectativas sobre o uso da língua dominante, o inglês, do que sobre a LH.

Romano⁶⁴ compara (a) falantes monolíngues italianos, (b) falantes de italiano LH com ótima proficiência, nascidos na Suécia com pai e/ou mãe italianos e (c) falantes de italiano LE com ótima proficiência que aprenderam a língua após os 13 anos. Os resultados desta pesquisa em andamento indicam que o insumo precoce em LH não dá nenhuma vantagem aos falantes de LH, pois suas gramáticas finais (*end-state grammars*) ficam diferentes em comparação à dos nativos.

⁶⁴Disponível em: <https://www.su.se/english/profiles/froma-1.336660> Acesso em 01 nov. 2018. Não há aparentemente artigos ou outros trabalhos publicados, mas encontramos um abstract de um encontro em que ele descreverá sua pesquisa e os resultados: <https://www.su.se/romklass/om-oss/evenemang/registrera-evenemang/are-heritage-language-speakers-like-native-speakers-1.411133> Acesso em 01 dez. 2018.

1.4 Estudos sobre língua de herança no Brasil

1.4.1 As migrações e as perseguições

As Línguas de Herança no Brasil são ligadas às migrações que aconteceram, sobretudo, a partir do século XIX e começo do XX. O IBGE indica que entre 1884 e 1933 chegaram ao Brasil 3.963.559 imigrantes, entre os quais alemães (154.397), espanhóis (587.114), italianos (1.401.335), japoneses (142.457), portugueses (1.145.737) entre outros⁶⁵. De 1945 a 1959, o número total foi de 667.054. Mesmo se considerarmos que uma parte deles voltou para seus países de origem, teremos um número muito alto de imigrantes que, naturalmente, vieram com a língua do país de origem. Em alguns casos, como para os italianos, essas línguas eram tantas quantas as regiões de origem dos imigrantes. Esses números deixam hoje uma herança de 30 línguas de comunidades de descendentes desses imigrantes (OLIVEIRA, 2008)

Durante a Primeira República (1889-1930), houve um esforço nacional para criar uma instrução pública eficiente, que no estado de São Paulo, por exemplo, contribuiu para promulgação da lei 88/1892⁶⁶ de reforma da instrução pública. Contudo, durante esse período, a demanda não era atendida, nem para a população brasileira, nem para os tantos imigrantes (NISHIMOTO, 2011). O fato de que os imigrantes iam a áreas rurais - como foi o caso dos italianos e dos japoneses -, complicava ainda mais a situação. Para fins de educação foram criadas as ‘escolas estrangeiras’ (FIORI et al., 2003), cuja particularidade era que a oferta de algumas disciplinas no idioma da comunidade imigrante.

As comunidades que gerenciavam essas escolas comunitárias, onde os filhos de imigrantes podiam ficar em contato com a cultura e a língua do país de origem, passaram por uma perseguição forte durante a primeira fase de Getúlio Vargas (1930-1945), mas foi durante o Estado Novo (1937-1945) que se alcançou o auge da repressão às línguas dos imigrantes (OLIVEIRA, 2008, p. 5). Em particular, segundo Brito (2000), foi com o Decreto-lei No. 406, de 4 de maio de 1938, que as opressões contra os estrangeiros e suas línguas foram mais explícitas. Para entender a situação, vale citar integralmente Oliveira (2008, p. 6):

⁶⁵Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933.html> Acesso em 01 dez. 2018.

⁶⁶ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html> Acesso em: 01 dez. 2018.

Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas. Instaurou-se uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que, pelo número de falantes, eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadão brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano

Como forma de repressão foram criadas áreas de confinamento (OLIVEIRA, 2008, p. 6) para alemães que insistissem em falar sua língua, e havia filhos que denunciavam os próprios pais dada à política de nacionalização. Esse estado de repressão levou a “sequelas psicológicas insuperáveis para esses cidadãos que, em sua grande maioria, eram e se consideravam brasileiros” (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

O fato de que Pedrinhas Paulista tenha sido fundada em 1952 a deixou fora dessa onda de repressão linguística; mas na cidade, como no resto do Brasil operaram pressões sociais para o uso da língua portuguesa, em todos os setores, inclusive na escola e na família. Por exemplo, Pereira (2002, p. 206) afirma que em Pedrinhas Paulista “algumas famílias chegam a proibir seus filhos de usar o dialeto, mesmo dentro de casa”. Se pensarmos que a família era frequentemente o único lugar em que podia se falar a língua de origem, podemos ter uma ideia da força da língua dominante. Dentro desse quadro, qualquer atividade que vise à manutenção linguístico-cultural das línguas de emigrantes pode ser interpretada como uma resistência à concepção do Brasil como país em que se fala uma única língua. Isso porque, de fato, as políticas linguísticas para as línguas das comunidades de descendentes dos imigrantes não mudaram muito até hoje (CORREA, 2017, p. 564).

1.4.2 Línguas de herança no Brasil

Para ter um quadro mais claro da situação, fizemos uma pesquisa sobre as línguas de herança no Brasil, primeiramente no Catálogo de teses e dissertações⁶⁷ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne registros desde 1987 de trabalhos produzidos em programas de Mestrado e de Doutorado

⁶⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 01 set. 2018

reconhecidos. Procuramos também, na Biblioteca de Estudos Étnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁶⁸, que “tem como objetivo divulgar referências bibliográficas de estudos sobre grupos étnicos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná”.

Em geral, no Brasil, podemos afirmar que os trabalhos relativos às comunidades de imigrantes tiveram cunho etnográfico, sociológico, histórico e cultural. São raros os trabalhos com foco linguístico ou ligados diretamente ao ensino de línguas. Por exemplo, em um trabalho que reúne uma imensa bibliografia sobre imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul (FOCHESATTO et al.), com mais de 1200 referências, os trabalhos sobre língua e educação são pouquíssimos.

Eis alguns trabalhos a partir da busca⁶⁹ do termo ‘herança’ no Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

No âmbito da língua japonesa, Nishimoto (2011) trata da influência da herança cultural das professoras aposentadas de origem japonesa que trabalharam nas escolas étnicas na cidade de Campo Grande (MS). O trabalho oferece interessantes dados sobre as escolas étnicas japonesas e afirma que elas quase sempre, hoje, são abertas também para o público de não descendentes. Setoguti (1999) também discute sobre herança cultural e o sucesso escolar dos descendentes de japoneses na instrução brasileira, relacionando-o à cultura japonesa, que impõe aos aprendizes um estudo muito disciplinado.

Os estudos sobre alemão são mais numerosos, e também apontam para um maior interesse no ensino da LH. Hellmann (1992) fala sobre a identidade teuto-russa-brasileira por meio de elementos culturais e educacionais. Ewald (2014) estuda as práticas de escrita e leitura em LH de teuto-brasileiros durante o período da segunda campanha de nacionalização do ensino. Spiess (2014) analisa os sentidos que as famílias dão ao ensino bilíngue português-alemão, em Pomerode (SC), e seus resultados indicam que “sentidos de futuridade”, ligados a possibilidades de trabalho por meio do estudo do alemão, contribuem para a manutenção do alemão como LH. Krueger (2016) trabalha com memórias da escola de uma segunda geração de falantes de alemão LH. Rosenbrock (2016) analisa a aprendizagem do alemão LH e afirma a importância de se garantir o ensino da LH na educação formal. Maas (2016) estuda as relações entre escolarização e

⁶⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/biblioestudosetnicos/> Acesso em: 01 set. 2018

⁶⁹ A busca foi feita selecionando a grande área de conhecimento Ciências Humanas e depois selecionando, na área de conhecimento: Educação, ensino e aprendizagem, administração de unidades educativas, educação de adultos.

alemão língua de imigração e também aponta para o papel da escola na manutenção da LH e na resistência à língua dominante.

Temos ainda, os estudos de Yonaha (2016), que analisa crenças e ações de mães brasileiras no Japão na área do português LH, e de Moroni (2017), que estuda as representações sobre afetividade, proficiência e identificação do português LH na Catalunha.

1.4.3 Italiano língua de herança no Brasil

Segundo o “Rapporto italiani nel mondo 2011”⁷⁰, no Brasil há 25 milhões de pessoas de origem italiana, das quais 6 milhões encontram-se na cidade de São Paulo, uma das maiores concentrações de italianos no mundo, junto a Nova York e Buenos Aires. Dos pouco mais de dois milhões de alunos de italiano no mundo, 70.381 estão no Brasil, divididos da seguinte forma⁷¹:

Alunos nas universidades: 1318

Alunos em escolas italianas reconhecidas (com dupla titulação) ou não pelo governo italiano, escolas europeias, seções bilíngues, seções internacionais: 1375

Alunos de escolas brasileiras: 33.318

Alunos dos IIC: 3253

Alunos de *Enti Gestori*⁷² (Entes Gestores): 21.793

Alunos da sociedade Dante Alighieri: 1782

Alunos em outros contextos de aprendizagem: 8276

Diante desses números, que precisam ser considerados paralelamente aos números da emigração italiana no Brasil - que indicam que há um grande número de descendentes de italianos -, veremos agora algumas pesquisas sobre italiano LH no Brasil.

⁷⁰<http://www.museoemigrazioneitaliana.org/assets/Uploads/Rapporto-Italiani-nel-Mondo-2011-scheda-definitiva.pdf>

⁷¹ Dados do Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale italiano, relativos ao período 2015/2016. <https://www.linguaitaliana.esteri.it/lingua/osservatorio/dettaglio.do>

⁷² Um “ente gestore” é uma escola ou associação privada que recebe fundos do governo italiano para a organização de cursos e a formação de professores de italiano. Em 2017, o total de fundos destinados, no mundo, foi de 12 milhões de euros: <http://www.alessiotacconi.com/connazionali/scuole-allestero-ed-enti-gestori/> Acesso em: 01 dez. 2018.

Se procurarmos ‘herança’ no Catálogo Capes, usando os mesmos critérios indicados na nota 63, achamos apenas dois trabalhos ligados à língua. Tortora (2018) analisa a construção da identidade cultural de uma comunidade italiana do Paraná, verificando os marcadores culturais que os moradores usam para definir sua italianidade, tais como religiosidade e produção e usufruto de alimentos. Krieser (2015) estuda as representações construídas por atores de uma escola municipal de Rodeio (SC), colonizada em 1875 por imigrantes italianos. A pesquisa aponta para o declínio no uso do italiano, por dois motivos:

(1) A diminuição do uso do italiano na passagem entre uma geração e outra. Embora os filhos sejam expostos ao italiano em casa, onde os pais usam a língua, e assistam aulas na escola, eles parecem não ter “voz ativa” e “não são inseridos ativamente em interações” (p. 93). Segundo Krieser, as razões poderiam ser duas:

(a) os filhos não falam com os pais porque existe uma diferença entre a norma culta que eles aprendem na escola e a variedade que os pais usam em casa, neste caso o dialeto trentino, e isso levaria os filhos a não se sentirem à vontade;

(b) as políticas linguísticas familiares simplesmente não incluem os filhos nas interações.

O primeiro motivo, *em nossa opinião*, remete à questão sobre dialetos e variedades populares e, de forma mais geral, ao reconhecimento de que as línguas faladas em casa são uma variedade de italiano e devem ser consideradas/contempladas nos materiais didáticos para aprendizes de LH, sejam elas relativas à variação diastrática ou diatópica. O problema pode ocorrer também pelo fato de que os aprendizes de LH muitas vezes frequentam cursos de italiano LE, juntamente com aprendizes de LE, e nos livros didáticos atualmente usados nesses cursos, o tema dos dialetos aparece pouco, e apenas em níveis avançados, assim como a questão das diferenças entre variedades. Isso faz com que os aprendizes vejam a língua italiana como algo monolítico e estável (FRANGIOTTI, 2014) e não reconheçam como italiano aquele falado em casa.

(2) O segundo motivo do declínio do uso do italiano diz a respeito ao fato de que a escola e a comunidade recebem pessoas externas, que não têm ligação com a língua italiana. Isso faz com que as interações aconteçam cada vez mais em português. Krieser indica as novas tecnologias como possível solução para aumentar o uso do italiano, que permitem a comunicação entre pessoas que moram em cidades/países diferentes com a mesma língua de origem.

Se procurarmos no Catálogo de teses e dissertações da Capes o termo ‘italiano’⁷³, temos um total de 612 resultados. Entre eles, 33 são relativos ao italiano LH. Três deles são sobre o ensino da LH. Fornasier (2018) estudou a produção de material didático para um curso na comunidade de Pedrinhas Paulista; Hilgemann (2004) sobre mitos e concepções dos professores em ambientes bilíngues. Seiffert (2009) trabalha com as LH de São Bento do Sul (SC) e apresenta uma proposta para a revitalização dessas línguas em perigo. Sendo que qualquer plano com esse objetivo deve contar com o envolvimento da comunidade, a autora propõe quatro ações: inclusão das LH na grade curricular das escolas municipais, co-oficialização em nível municipal, criação de um Conselho das Línguas Brasileiras de Imigração faladas em São Bento do Sul e promoção de eventos como seminários públicos, palestras, debates e cursos.

Muitos trabalhos são relativos a aspectos linguísticos do italiano. Bilia (1998) e Tsai (2006) pesquisam a influência do português no léxico dos italianos que chegaram no Brasil entre 1945 e 1970; Horbach (2013) apresenta variação do ditongo nasal em comunidades bilíngues; Gianni (1997) discute as influências do português na fala dialetal italiana em uma comunidade bilíngue do Rio Grande do Sul; Picol (2013) estuda a morfossintaxe da oralidade vêneta em uma comunidade de RS; Azaredo (2012) focaliza a mudança e a variação de um aspecto fonético da fala na comunidade bilíngue de Flores da Cunha (RS); Caira (2009) estuda como e se foi preservada a língua italiana na fala de imigrantes italianos que chegaram após a Segunda Guerra Mundial; Bonomini (2003) estuda o italiano “maccarônico” dos italo-brasileiros; e Sozzi (2016) trabalhou com a língua escrita na correspondência dos imigrantes;

Alguns trabalhos apresentam foco em questões sociais. Ribeiro (2016) analisa de que modo a língua e cultura italiana e o talian estão presentes em Cascavel (PR); Confortim (1991) trabalha com o dialeto do alto Uruguai Gaúcho; com García (2017), vemos como se faz presente a língua italiana nas representações sociais de dois bairros ‘italianos’ de Jundiá; Krug (2004) estuda o papel da língua na constituição da etnicidade e identidade dos grupos de base imigrante em contato em uma comunidade rural multilíngue e Toscan (2005) escreve sobre identidade e prestígio do italiano LH. Ainda, temos Margotti (2004) sobre a difusão sociogeográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil, enquanto Gaio (2013) e Arcas (1990) analisam manutenção e perda linguísticas.

⁷³ Pesquisa filtrada: Grande Área Conhecimento: Letras, linguística e artes. Área conhecimento: Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Educação

Muitos trabalhos referem-se a dialetos ou variedades como o Talian. Rodriguez (2015) oferece um panorama do bilinguismo português-talian em Santa Teresa (ES); Bortolotto (2015) estuda aspectos lexicais do talian na fala dos imigrantes em Chepecó (PR); Leopoldino (2014) analisa aspectos fonéticos e lexicais do trentino piracicabano em suas duas variantes dialetais; Faggion (2001) trata do uso de uma particular estrutura linguística dialetal em uma comunidade italiana; Pertile (2009) pesquisa o talian entre italiano padrão e português brasileiro; Boso (1992) fala sobre bilinguismo em uma comunidade trentino-brasileira; Pinheiro (2014) trabalha com processo de territorialização das variedades dialetais do sul do Brasil; Leme (1994) estuda a língua da comunidade tirolésa-trentina de Piracicaba; e Piovesan (2007) sobre apagamento do talian em uma comunidade de RS.

Bergamaschi (2006) pesquisa as atitudes linguísticas dos falantes em relação às variedades de dialeto, português padrão e português com interferências do italiano em duas comunidades de imigrantes. Os resultados evidenciam que “as situações envolvendo preconceito linguístico ou estigma fazem parte das muitas lembranças do passado que o sujeito vivenciou ou ouviu dos familiares. São relatos que remetem a um período marcado por dificuldades diversas. [...] Hoje, porém, a realidade desses sujeitos parece ter se modificado. No tempo presente, os entrevistados mostram uma postura mais flexível e positiva [...]” (p. 137-8-9). Balthazar (2016), ao estudar as atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região, nota que as atitudes mais positivas com relação à língua italiana são encontradas entre os mais velhos. Bernieri (2017) analisa as crenças dos ítalo-brasileiros em relação ao talian em Coronel Freitas (SC) e nota como apenas metade das pessoas mantêm crenças e atitudes mais favoráveis em relação à variedade minoritária. Finalmente, Oliveira (2016) estuda a questão da memória e identidade em uma comunidade de imigrantes italianos e em dois livros de italiano como LE, criando também atividades didáticas que abordem a imigração italiana em Cascavel, para o ensino do italiano LE.

A Biblioteca de Estudos Étnicos da UFRGS apresenta, como dito, um levantamento de trabalhos relativos à presença imigrante em três estados brasileiros, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná⁷⁴, contendo documentos acadêmicos ou

⁷⁴ Citando dados do censo de 1950, Pereira (2002, p. 48) afirma que os italianos se concentravam (83,32% do total) na região Sul: 71, 66% em São Paulo, 4,24% no Paraná, 1,23% em Santa Catarina e 6,19% no Rio Grande do Sul.

estudos de outros tipos. A busca nessa biblioteca sobre os estudos italianos, relativos à questão da língua e educação linguística, obteve os seguintes resultados:

Paraná: de 37 trabalhos, apenas dois tratam do tema. Maschio (2012) estuda a escolarização dos italianos e seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre 1875 e 1930; em outro trabalho de 2005, a mesma autora, estuda o processo de escolarização da colônia Alfredo Chaves. O resto trata temas variados, como a religiosidade, processo de assimilação, a identidade das comunidades relacionada à alimentação, a traços de italianidade etc.

Rio Grande do Sul: entre 146 trabalhos, quatro falam de língua. Batista (1996) trata de vivências educacionais; Parcianello (2011) estuda a memória da língua no discurso de cinco descendentes de italiano, trazendo interessantes reflexões sobre o silenciamento das línguas dos imigrantes no Brasil durante o Estado Novo. O trabalho já citado, de Pinheiro (2014), trabalha com representações acerca dos dialetos; Thoen (2011) apresenta representações sobre cultura escolar nas colônias italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XX.

Santa Catarina⁷⁵: há 75 trabalhos citados e oito ligados de alguma forma à língua. Bonatti (1974) estudou o processo de aculturação linguística em uma colônia italiana de SC no período 1875-1974. Poletto (1977) faz um estudo histórico e sociolinguístico de um núcleo italiano do meio-oeste catarinense, Joaçaba. Marco (2009) discute a presença do dialeto trentino e do talian em Santa Catarina. Pereira (2004), Souza (2001) e Virtuoso (2008) tratam o tema da repressão linguística nas escolas catarinenses em vários períodos históricos e, finalmente, Spessatto (2001) analisa as características dialetais dos imigrantes italianos na fala Chapecó.

Sumario do capítulo

Neste capítulo, apresentamos de forma teórica o conceito de LH, com base nas pesquisas desenvolvidas na área. As datas da maioria dos trabalhos citados demonstram que se trata de uma área que só recentemente despertou interesse acadêmico e científico. Isso pode parecer estranho se pensarmos que as LH surgiram com o fenômeno da imigração, existente há muito tempo. Aparentemente, a força da língua do país de origem foi maior

⁷⁵ Vale a pena citar também o trabalho de Furlan (2001), uma bibliografia comentada sobre estudos italianos em Santa Catarina, a partir de 1836. Encontram-se porém pouquíssimas referências a estudos linguísticos.

que as políticas linguísticas a favor dessas línguas. Após a definição de LH e as reflexões sobre aspectos tratados nas pesquisas, passamos a ver mais de perto a situação da língua italiana. Notamos que os poucos trabalhos de italiano LH abordam prevalentemente aspectos linguísticos. Notamos a falta de estudos sobre a implementação de medidas concretas para preservação da LH desenvolvida em nosso projeto em Pedrinhas Paulista.

Nossas instituições, na medida em que abordam explicitamente questões de aprendizagem, são largamente baseadas na hipótese de que aprender é um processo individual, que tem um começo e um fim, que é melhor quando separado do resto de nossas atividades, e que é o resultado de ensino. Por isso, organizamos salas de aula em que os alunos – livres das distrações de sua participação no mundo externo – podem prestar atenção no professor ou focar em exercícios. Projetamos programas de ensino com tecnologia, que acompanham os alunos através sessões individuais que cobrem uma série de informações e exercícios mecânicos. Para avaliar a aprendizagem, usamos testes em que os alunos lutam em combates um contra outro, onde o conhecimento deve ser demonstrado fora de contexto, e onde colaborar é considerado colar. Como resultado, muito de nosso ensino e formação institucionalizados é percebido, pelos eventuais alunos, como irrelevante, e muitos de nós saem dessa experiência, sentindo que aprender é chato e árduo, e que realmente não fomos feitos para isso⁷⁶ (WENGER, 1998, p. 3)

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LH NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO

Escolhemos esta epígrafe para iniciar o capítulo que trata de formação de professores e de pós-método porque nela estão presentes ideias com os quais nos filiamos como profissionais de ensino-aprendizagem. Trata-se de questões que, sem serem exclusivas do contexto de línguas de herança, nem do pós-método, resumem pontos centrais para esses dois campos: a relação entre a sala de aula e o mundo externo, a relevância das atividades para os aprendizes e a colaboração entre aprendizes em sala de aula.

O presente capítulo começará apresentando a perspectiva sociocultural do ensino, que norteia este trabalho. Em seguida, esclareceremos o conceito de método e quais são os motivos para ir além dos métodos em direção ao pós-método. Veremos ainda, quais são os três parâmetros fundamentais da pedagogia pós-método e como eles se relacionam com a formação de professores, tendo sempre um olhar privilegiado para os fatos de nossa

⁷⁶ “Our institutions, to the extent that they address issues of learning explicitly, are largely based on the assumption that learning is an individual process, that it has a beginning and an end, that is best separated from the rest of our activities, and that is the result of teaching. Hence we arrange classrooms where students – free from the distractions of their participation in the outside world – can pay attention to a teacher or focus on exercises. We design computer-based training programs that walk students through individualized sessions covering reams of information and drill practice. To assess learning we use tests with which students struggle in one-on-one combat, where knowledge must be demonstrated out of context, and where collaborating is considered cheating. As a result, much of our institutionalized teaching and training is perceived by would-be learners as irrelevant, and most of us come out of this treatment feeling that learning is boring and arduous, and that we are not really cut out for it”.

pesquisa. Depois de relacionar as comunidades de prática e as comunidades de investigação com os conceitos expostos, terminaremos o capítulo fornecendo um panorama de estudos relevantes na área de formação de professores de línguas de herança.

Existe um quadro teórico, o KARDS, proposto por Kumaravadivelu em 2012, exclusivo para formação de professores de línguas na pedagogia pós-método. No KARDS, acrônimo de *Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing e Seeing*, o autor pretende superar o modelo de formação que vê os docentes em formação como consumidores de conhecimento em vez de produtores. Propusemos como tradução do acrônimo: *Conhecendo, Analisando, Identificando, Fazendo e Observando*, já que não há estudos em português que tenham feito essa tradução. Visto que o KARDS foi usado para interpretar os dados da pesquisa, no último capítulo, dedicado à análise desses dados, apresentaremos o modelo também em seus aspectos teóricos. Portanto, devemos considerar que o tema deste capítulo, a formação de professores segundo a perspectiva pós-método, será completado no capítulo de análise de dados.

2.1 O Pós-Método no Contexto Educacional

A perspectiva Pós-Método tem suas bases na abordagem⁷⁷ sociocultural de ensino, tanto no que diz respeito à relação entre professor e aluno, quanto entre formador e professor em formação. Por outro lado, o modelo de transmissão de conhecimentos ‘*top-down*’, ao qual se contrapõe a perspectiva Pós-Método, é típico de uma abordagem tradicional de ensinar, segundo a qual, o conhecimento tem caráter cumulativo e se adquire por transmissão. Nesse processo, os modelos devem ser seguidos ‘ao pé da letra’ e, portanto, o professor tem um papel totalmente previsível, que não deixa espaço para a improvisação. A esse propósito, Kumaravadivelu (2012b), afirma que “a improvisação é distintiva de um bom ensino, se definimos que é o necessário desvio de uma atividade de sala de aula” planejada⁷⁸. Se deixarmos de lado a improvisação, não estaremos concretizando a macroestratégia ‘maximizando as oportunidades de aprendizagem’ (KUMARAVADIVELU, 2003).

⁷⁷Consideramos abordagem como “[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana” (ALMEIDA-FILHO, 1993, p. 13).

⁷⁸“improvisation is the hallmark of good teaching, if we define it as a necessary deviation from a planned classroom activity”.

De acordo com a abordagem tradicional, “Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico” (MIZUKAMI, 1986, p. 11). Ele não pode opinar sobre os conteúdos em nenhuma das fases do processo educativo; sua motivação não tem papel relevante, já que o sucesso na aprendizagem depende de outros fatores, como a escolha do modelo de ensino e a capacidade de memorização.

Nessa concepção de educação, que Freire (2016b) denomina “bancária”, educação é “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2016b, p. 106). Os contextos extraescolares não fazem parte do processo, a não ser no sentido de que a educação bancária visa a adaptar os educandos a um mundo que não podem transformar e em que os conteúdos são “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2016b, p. 103-4).

Do outro lado do *continuum*, a abordagem sociocultural aproxima-se muito da perspectiva Pós-Método. Nela, o homem não pode ser considerado sem referência ao contexto em que vive, “não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). A grande importância desse contexto reside no fato que o homem se constitui como sujeito por meio da reflexão sobre esse ambiente concreto: “quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressivamente e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). Isso reflete-se na definição de Pedagogia proposta pelo autor da Teoria Pós-Método:

Eu uso o termo pedagogia em um sentido amplo, para incluir não apenas assuntos relativos às estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares e formas de avaliação, mas também, uma ampla gama de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam, direta ou indiretamente, a educação linguística.⁷⁹ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34)

Dentro da abordagem sociocultural, a função principal da educação não é fazer com que o aprendiz se ajuste à sociedade, mas que desenvolva uma consciência crítica,

⁷⁹ “I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historiopolitical and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education”.

comprometida com a ação e com o próprio ambiente, para tomar autonomamente decisões e fazer as próprias escolhas; portanto, o processo de ensino deve ser comprometido com a realidade social. A relação entre professor e alunos é horizontal e não imposta, permitindo que o educador se torne educando e vice-versa (FREIRE, 2016b, p. 120).

Podemos dizer que, da mesma forma que o Pós-Método assume pressupostos da abordagem sociocultural, as teorias de ensino baseadas em métodos de ensino estão em consonância com os princípios da abordagem tradicional.

Os métodos são “as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas” (ALMEIDA-FILHO, 1993, p. 25). Segundo Richards (1990, p. 36) todos eles são formados por “uma série de especificações sobre como o ensino deveria ser levado a cabo, derivadas de uma específica teoria sobre a natureza da linguagem e sobre a aprendizagem de uma segunda língua”⁸⁰. Os métodos apresentam prescrições, para professores e alunos, sobre o que deve ou não deve ser feito em sala de aula. Os professores, em outras palavras, não têm muita liberdade, pois deve ser respeitado o que foi prescrito. Quando, normalmente através de provas, eles percebem que os alunos não estão aprendendo, significa que o método não está sendo aplicado da forma certa. Os métodos, portanto, definem o como e o que se deve ensinar (UPHOFF, 2008).

Segundo Pennycook (1989) e Kumaravadivelu (2012a), o conceito de método como direcionador do processo de ensino de línguas acarretaria relações de poder desiguais entre os atores envolvidos nos processos de educação. Kumaravadivelu (2012a) afirma que, para muitos educadores, os métodos representam a “fonte principal que sustenta a dicotomia entre teoria e prática, entre produção e consumo de conhecimento”⁸¹ (p. 9). Em outras palavras, os professores são vistos como meros aplicadores de teorias propostas por especialistas. Isso reflete uma visão essencialmente negativa do professor: já que não podemos garantir a qualidade dos professores, devemos minimizar sua contribuição (RICHARDS, 1990, p. 37). Outro aspecto problemático é que os métodos, ao fazer uso de generalizações e idealizações, não conseguem dar conta das especificidades do contexto (RICHARDS, 1990; BROWN, 2002; KUMARAVADIVELU, 2012a), isto é, das numerosas e imprevisíveis situações e necessidades que se dão no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

⁸⁰ “a set of specifications for how teaching should be accomplished, derived from a particular theory of the nature of language and second language learning”.

⁸¹ “[...] the main source that sustain the dichotomy between theory and practice, between production and consumption of knowledge”.

Esses aspectos críticos deram origem a estudos que desembocaram em uma nova perspectiva, que Kumaravadivelu (1994) chamou de Pós-Método. O seu nome deve-se ao fato de que “representa a busca de uma alternativa ao método, e não um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 10).

No seu último trabalho, *Language Teacher Education for a Global Society*, Kumaravadivelu (2012a), afirma a necessidade de repensar a formação de professores à luz do novo contexto global. Se é verdade que “os métodos são influenciados por objetivos de ensino, os quais são formulados pela sociedade em determinada época da história” (UPHOFF, 2008, p. 9), é a partir da compreensão desse contexto que podemos entender melhor a necessidade de trabalhar com a perspectiva Pós-Método. Para entender o contexto global em rápida evolução, Kumaravadivelu enuncia cinco perspectivas inter-relacionadas: pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissiva e pós-método. O prefixo “pós” não tem apenas acepção cronológica, mas refere-se, sobretudo, a uma mudança conceitual que desafia os paradigmas anteriores.

A *perspectiva pós-nacional* tem a ver com a ideia de estado-nação, que se refere à forma de organização dos estados. Segundo o Dicionário Aulete, ‘estado-nação’ é uma “comunidade política cujos membros têm vínculos históricos, sociais, econômicos e linguísticos”⁸². O termo estado refere-se a um espaço político e de legislação comum, mas não implica em nenhum conjunto de características das pessoas que vivem nele. O estado-nação adiciona um significado cultural, linguístico e histórico, e às vezes religioso (TRECCANI)⁸³. Segundo Kumaravadivelu, o estado-nação é hoje desafiado pela globalização econômica e cultural. Do ponto de vista econômico, assistimos a uma circulação de bens entre países de forma muito rápida, muitas organizações internacionais operam para dar recomendações aos estados-nações, evidenciando um poder supranacional. Em outro nível, nossas casas são cheias de bens que foram produzidos em outros países. Do ponto de vista cultural, percebe-se um contato cada vez maior entre culturas de diferentes países, que levam consigo valores e estilos de vida. Esse contato que poderia representar um enriquecimento, traz consigo tensões de vários tipos que percebem os contatos como ameaças à própria identidade.

⁸² Disponível em: <http://www.aulete.com.br/estado-na%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 01 ago. 2018.

⁸³ Entrada da *Enciclopedia Treccani* sobre ‘estado-nação’. Disponível em: [http://www.treccani.it/enciclopedia/stato-nazionale_\(Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Economia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/stato-nazionale_(Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Economia)/) Acesso em: 01 ago. 2018.

A globalização cultural é central em nosso trabalho, pois os migrantes que mudam de país vão ao encontro de outra cultura. O contato entre as duas culturas deveria ser de mútuo interesse, porém, a falta de políticas para as LH e a hegemonia da língua dominante do país de chegada, muitas vezes, elimina a possibilidade de cultivar a LH entre migrantes de primeira geração e seus descendentes. Nesse sentido, trabalhar com LHs significa para o professor focar no contato entre culturas, pois os aprendizes serão sempre pessoas que pertencem a dois países e duas culturas.

A *perspectiva pós-moderna* está relacionada, principalmente, com a nossa concepção de conhecimento. O pós-modernismo reconhece a complexidade e celebra a diversidade e a diferença, desafia visões hegemônicas e questiona aspectos de raça, gênero, classe etc. Segundo Correa (2017, p. 565), para discutir o pós-modernismo é essencial falar sobre linguagem e refletir não apenas sobre a descrição linguística, mas também em aspectos sociolinguísticos que demonstram a heterogeneidade do uso.

Essa perspectiva está diretamente relacionada ao conceito de identidade como continuamente (re)construída pelos indivíduos. Enquanto no modernismo, a identidade era única e atribuída aprioristicamente, o pós-modernismo considera importante a agência da pessoa. De novo, consideramos isso central em um trabalho com LH, pois como vimos no capítulo anterior, que o fato de que um falante se identifique com uma língua pode fazer com que ele a sinta como herança. A questão da agência é também central para a formação de professores, já que no pós-método é essencial que o conhecimento pedagógico surja da sua ação.

A *perspectiva pós-colonial* está relacionada, principalmente, a quem trabalha com línguas que têm características coloniais como o inglês, francês e espanhol (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 6). Não podemos nos esquecer, porém, que o português no Brasil é também uma língua colonial e que houve muita repressão às outras línguas do país. Concordamos com Oliveira (2008, p. 3) quando afirma:

o fato que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘fato natural’ que o ‘português é a língua do Brasil’ foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.

Uma perspectiva pós-colonial implicaria o reconhecimento de que essa política do monolinguismo vem carregado de significados culturais, pois negando uma língua, estamos negando uma série de outros aspectos.

A *perspectiva pós-transmissiva* procura “transformar o modelo de formação de professores baseado na informação em um baseado na investigação, com o objetivo final

de produzir indivíduos que se autodirecionem e se autodeterminem”⁸⁴ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 9). Esta perspectiva retoma o que foi dito sobre abordagem tradicional de ensino, que enxerga a relação entre professor e aluno como transmissão de conhecimento em que o professor tem papel de condutor e carece de qualquer agência. A mudança da fase transmissiva para a pós-transmissiva acontece justamente através do reconhecimento das capacidades críticas do professor como profissional que pode transformar o mundo. Freire (2016b, p. 135) indica o diálogo como condição essencial para superar esse modelo que consiste em “depositar ideias de um sujeito para outros”.

A *perspectiva pós-método*, já citada anteriormente, trata de como os métodos impedem que seja ouvida a voz do professor e o transformam em um consumidor. O pós-método fala, portanto, sobre autonomia do professor, reconhecendo seu potencial para ir além e sem as indicações de um método que lhe indique sempre o que fazer. Implica um pragmatismo na relação dialógica entre teoria e prática, com base na ideia de que aquela autonomia possa servir para encontrar uma alternativa ao método, por meio da *análise e reflexão sobre seu trabalho*. Com relação a isso, Kumaravadivelu (1994, p. 27) afirma que a condição Pós-Método

[...] pode potencialmente reestruturar a relação entre os teóricos e professores, fortalecendo esses últimos com conhecimento, habilidades e autonomia. Através desse fortalecimento, seriam os mesmos professores que poderiam planejar uma alternativa ao método [...] sistemática, coerente e relevante⁸⁵.

As cinco perspectivas são simbioticamente relacionadas a 3 princípios operacionais que podem explicar o funcionamento da educação linguística. Eles podem funcionar de forma prática, para traduzir valores e crenças em planos de ação, ou de forma teórica, como âncora para os constituintes de unidades maiores. Por exemplo, são usados como base para o quadro teórico das macroestratégias para a sala de aula de línguas (KUMARAVADIVELU, 2003) e para o modelo teórico de formação de professores (KUMARAVADIVELU, 2012). Os três princípios representam a base da pedagogia pós-método, seja para ensino, seja para a formação de professores; são eles: o da particularidade, da praticidade e da possibilidade.

⁸⁴“to transform an information-oriented teacher education model into an inquiry-oriented one, with the ultimate goal of producing self-directing and self-determining individuals”.

⁸⁵ “[...] can potentially refigure the relationship between theorizers and teachers by empowering teachers with knowledge, skill, and autonomy. So empowered, teachers could devise for themselves a systematic, coherent and relevant alternative to method [...]”.

2.2 Os três princípios operacionais da pedagogia Pós-Método

Figura 1 - Os três princípios da pedagogia pós-método (Fonte: Kumaravadivelu (2012a))

Segundo Kumaravadivelu (2012a, p. 10), para redefinir a relação ‘*top-down*’, típica da abordagem tradicional que descrevemos, a perspectiva Pós-Método propõe que a relação entre teoria e prática deve se dar no âmbito da aplicação, na atividade prática de ensino. Por meio da reflexão sobre sua prática, o professor consegue refletir sobre seu contexto específico para mudar a realidade de ensino e melhorar o desempenho. Com o objetivo de definir esse processo e as três ideias principais de autonomia e reflexão sobre o contexto social e pedagógico, a perspectiva Pós-Método elaborou os seguintes princípios operacionais, ou parâmetros, particularidade, praticidade e possibilidade.

O princípio da **particularidade** refere-se à relação que a prática pedagógica tem que estabelecer com o contexto. Ele se funda no conceito de ‘compreensão da situação’ (*situational understanding*), segundo o qual, só uma interpretação holística da situação específica em que o processo pedagógico se dá pode tornar esse processo significativo. Segundo esse princípio, se queremos melhorar nossa pedagogia, devemos melhorar aquela situação específica, sem procurar receitas que possam servir para diferentes situações. Segundo Kumaravadivelu (2012a, p. 13), todo programa de formação de professores “tem que ser sensível aos contextos individual, institucional, social e cultural

nos quais acontece o ensino-aprendizagem; se não, esse programa se tornará logo ineficaz e irrelevante”⁸⁶.

Portanto, a Particularidade tem a tarefa de ajudar os professores em formação⁸⁷ no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades necessárias para avaliar as necessidades locais, recursos disponíveis ou limitações. Dentro de nosso trabalho, trabalhar com o princípio da particularidade significou, primariamente, estudar o contexto de Pedrinhas Paulista para entender o que era LH nessa cidade. Tratou-se não apenas de uma análise das necessidades dos futuros alunos, mas de uma análise que envolveu a comunidade toda, através de encontros-entrevistas, anotações durante as visitas à cidade e estudo de experiências educativas que não tinham funcionado nesse lugar. A particularidade envolve, portanto, os contextos social, histórico e educacional da cidade.

É também importante que um curso de formação de professores considere o contexto institucional em que o professor vai atuar. Como aponta Almeida Filho (1993), a abordagem de ensinar do professor opera juntamente com outros aspectos com os quais deve se harmonizar, como a abordagem do material de ensino, os valores da instituição e dos outros professores etc. Neste aspecto, constatamos que, no Brasil, apesar da maciça imigração italiana, os cursos de italiano LH são um tema ainda novo, e isso tem dois lados.

Um aspecto positivo está, por exemplo, na falta de obstáculos ao uso de um material didático específico. Embora isso signifique um trabalho maior para o professor, que deve preparar o material, criando atividades e textos, e adaptando material que já existe, não podemos esquecer que o livro didático é hoje, em muitos casos, sinônimo de método (ORTALE, 2016). Embora ser sensível ao contexto é, para o material didático, sinal de relevância (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 255), é muito comum que o mesmo idêntico livro didático seja utilizado no mundo todo, eliminando qualquer ideia de particularidade. Com pouquíssimas exceções⁸⁸, nas escolas de italiano como LE no Brasil, que funcionam também para falantes de LH, o mesmo texto é usado para contextos

⁸⁶ “must therefore be sensitive to the local individual, institutional, social, and cultural contexts in which learning and teaching take place; if not, it will soon become ineffective and irrelevant”.

⁸⁷ Com ‘professores em formação’, quando não diversamente especificado, nos referimos tanto aos futuros professores em formação inicial, quanto aos professores em formação continuada ou em serviço.

⁸⁸ Um exemplo de material sensível ao contexto, preparado para um público de brasileiros, é o curso “*Dire, Fare, Partire*” e seu seguilo “*Dire, Fare, Arrivare*”, um curso de italiano on-line que integra vídeos, áudios e textos, produzido pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas e da Área Didática em Língua e Literatura Italiana da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas em parceria com a Superintendência de Tecnologia da Informação / Diretoria de Mídias Digitais da Universidade de São Paulo, sob a coordenação didática da Profa. Dra. Paola Baccin. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/course/view.php?id=131> Acesso em: 28 dez. 2018.

e públicos totalmente diferentes. Quando um professor começa a trabalhar em uma escola, em muitos casos, o uso de um determinado livro é obrigatório, embora o professor não o conheça. Portanto, a possibilidade de criar material *ad hoc* para o contexto representa um avanço e, no final das contas, um privilégio.

O aspecto negativo no ineditismo dos cursos de LH consiste, em primeiro lugar, pela ideia que as pessoas têm de LH, isto é, ‘língua de herança’ é um termo recente, ainda pouco usado, que desperta às vezes receio, às vezes curiosidade. Por exemplo, uma professora de uma universidade brasileira disse que falar de LH significava perder alunos, pois ‘herança’ remetia ao passado; em outro caso, a coordenadora de uma escola de uma cidade brasileira não permitiu sequer que sua escola fosse citada, em uma pesquisa, em relação à palavra ‘italiano como herança’.

Em segundo lugar, a falta de um curso já pronto e estruturado, prevê que os atores façam tudo de zero, como aconteceu em nosso caso⁸⁹. Uma das ações necessárias, entre outras, é dialogar com as autoridades para obter algum tipo de apoio. Quando o curso de Pedrinhas começou, as professoras trabalharam de forma voluntária por 4 semestres, antes que as instituições contribuíssem financeiramente. Por outro lado, depois de apenas um semestre, a prefeitura da cidade ofereceu uma sala para o curso que, antes, devia usar uma sala de uma escola pública, que não estava sempre disponível e não podia ser ‘decorada’ com mapas e outros elementos que contribuiriam ao processo de ensino.

A particularidade tem também uma aplicação prática, em sala de aula. O professor deve “observar sua prática de ensino, avaliar seus resultados, identificar os problemas, e encontrar soluções, pondo-as em prática para ver o que funciona ou não”⁹⁰ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 13). A propósito, veja-se o seguinte exemplo, em um excerto de um encontro de formação, quando o formador pergunta quais seriam as especificidades das LH e quais seriam os materiais didáticos úteis para nosso contexto. A professora em formação afirma que será possível avaliar o que pode ser melhor em sala de aula, só depois das primeiras aulas:

⁸⁹O assunto da falta de apoio institucional será discutido também na seção final deste capítulo.

⁹⁰ “assess the local needs, observe their teaching acts, evaluate their outcomes, identify problems, and find solutions, and trying them out to see once again what works and what doesn’t”.

“[...] acho que as primeiras aulas as prepararemos juntos eu você Fernanda, mas depois dos primeiros dias [de aula], falaremos do que é .. do que aconteceu [...] nessas aulas e realmente veremos o que será útil e o que não será útil”⁹¹ (22/10/2015).

Voltando para o material didático, considerando as restrições de tempo, acreditamos que um curso de formação deveria dedicar muita atenção a esse tema. No curso de formação, objeto deste trabalho, começamos a preparar o material aproximadamente 10 meses depois do início dos encontros de formação. Nesse tempo, tentamos entender o contexto e quais conteúdos poderiam ser incluídos no material. Ainda assim, uma aderência ao princípio da particularidade requer uma observação contínua; isto é, a “ação é um pré-requisito para o desenvolvimento de uma teoria pedagógica sensível ao contexto”⁹² (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 35). Foi por isso que em um encontro de formação (27/06/16), dois meses antes do começo do curso, a coordenadora afirma: “é melhor não pensar na apostila após a página 12, por enquanto, vamos pensar nela só depois do começo do curso, conhecer os alunos, ver quem são e outros aspectos”. O restante da apostila só foi completada após o começo do curso de LH.

Os dois exemplos citados evidenciam como o princípio da particularidade não pode ser analisado e compreendido sem o princípio da praticidade.

O princípio da **praticidade** trata da relação entre teoria e prática, no sentido amplo do termo, e, mais especificamente, da capacidade do professor de monitorar seu próprio trabalho, para propiciar uma reflexão que conduza, quando necessário, a mudanças em prol de uma melhoria na prática pedagógica. Esse princípio relaciona-se diretamente à questão da crítica ao modelo de transmissão de tipo *top-down*, em que os professores têm que seguir determinadas diretrizes e teorias, produzidas em por pessoas externas ao trabalho deles. Em contraposição a essa ideia, o parâmetro da praticidade “[...] visa a romper a divisão do trabalho estabelecida entre os teóricos e o professor, entre o produtor e o consumidor de conhecimento”⁹³ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 13), e afirma que, para que tenha alguma relevância local, o conhecimento pedagógico deve surgir da prática cotidiana em sala de aula. Segundo o autor, esse conhecimento necessário em sala de aula

⁹¹ “[...] credo che le prime lezioni le faremo insieme io tu Fernanda, ma dopo i primi giorni, parleremo di quello che è..che sarà successo [...] in queste lezioni e vedremo davvero cosa sarà utile e cosa non sarà utile”

⁹² “action in a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic theory”.

⁹³ “[...] aims to break the established division of labor between the theorist and the teacher, between the producer and the consumer of knowledge”.

deve necessariamente ser “explorado” pelos próprios professores, para depois elaborarem uma teoria própria, baseada nessa prática.

Para que os professores possam teorizar a partir de sua própria prática, uma das tarefas centrais para os formadores consiste em fornecer aos professores em formação a autonomia e os conhecimentos necessários para a construção de uma teoria da prática. Segundo Kumaravadivelu (2003, 2012a), para que isso seja possível é necessário dar aos professores instrumentos adequados para a observação em sala de aula e para a exploração pedagógica. Como tentaremos demonstrar no capítulo de análise de dados, acreditamos que essa observação e reflexão sobre a prática aconteça também, dentro de comunidades de investigação (WELLS, 1999).

A praticidade tem, porém, outro lado formado pelas intuições e compreensões que os professores acumulam ao longo dos anos e que são chamados de “conhecimentos pessoais” (KUMARAVADIVELU, 2003, 2012a). São representados pela “compreensão do professor, não explicado e às vezes inexplicável, sobre o que constitui um bom trabalho em sala de aula”⁹⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36). O papel desse tipo de conhecimento não é bem definido, ou seja, não sabemos como as crenças e outras intuições do professor influenciam o trabalho em sala de aula. Alguns dos aspectos mais pesquisados dizem respeito a como os professores tendem a replicar nas suas salas de aula o que vivenciaram quando alunos e ao descompasso entre o que acreditam que seja bom em sala de aula e o que realmente fazem.

O princípio da praticidade representou uma parte central em nosso trabalho, pois o curso de formação foi pensado com base na futura prática em um determinado contexto. O fato de ter à disposição tempo suficiente (outra limitação de muitos cursos de formação) nos permitiu acompanhar a professora em formação durante o primeiro semestre do curso e pudemos ficar disponíveis nos outros semestres, embora mais distantes. Essa reflexão conjunta sobre a prática será vista detalhadamente no próximo capítulo. Cabe aqui dizer que, consideradas todas as restrições existentes e os vários contextos de formação de professores no Brasil, fica evidente a dificuldade de ter cursos de formação que possam acompanhar os professores ao longo de seu trabalho (CELANI, 2009). Nossa experiência evidencia que um caminho pode ser, por um lado, responsabilizar o futuro professor para aspectos importantes do curso, isto é, acompanhar de perto, mas não o deixar dependente

⁹⁴ “teacher’s unexplained and sometimes unexplainable awareness of what constitutes good teaching”.

do formador e, por outro, pensar em uma comunidade de investigação que leve os profissionais a dialogarem constantemente entre si.

Segundo Freire (2016b, p. 135) o diálogo é “uma exigência existencial” e é nele que a reflexão e a ação dos sujeitos na educação se encontram com o objetivo de transformação e humanização de si mesmos e do mundo. Essa transformação é o foco do princípio da possibilidade.

O princípio da **possibilidade** baseia-se nas teorias de Paulo Freire sobre educação crítica (2016a; 2016b). A sala de aula torna-se um espaço socialmente construído e determinado historicamente; nesse *locus* o objetivo não é a transmissão de conhecimentos, mas a transformação da realidade por parte dos aprendizes e, por meio dessa ação, a transformação dos próprios aprendizes.

Segundo Kumaravadelu (2012a, p. 14), a relevância das teorias freirianas para a formação de professores está ligada à necessidade de que os professores “desenvolvam teorias e práticas que sejam relevantes para as experiências individuais e coletivas que os participantes trazem para o contexto da sala de aula”⁹⁵. Segundo o autor, essas experiências podem dar origem a atividades e acontecimentos de sala de aula que não tinham sido planejados ou previstos. Por meio dessas práticas criadoras, os participantes podem “formar e transformar suas identidades social e pessoal”⁹⁶. O princípio da possibilidade reconhece que a educação não é nunca neutra, é política (GOUNARI, 2014); isso implica que existem relações de poder assimétricas, entre atores que participam do processo educativo ou entre línguas. Uma educação política significa também, entender que há quem decide o que é conhecimento, e isso pressupõe inevitavelmente uma determinada visão de mundo, uma leitura (como interpretação) dos fatos e uma visão de futuro para as futuras gerações.

Uma educação linguística crítica (PENNYCOOK, 2001) é, usando o subtítulo de um congresso no qual o autor desta tese participou, “o compromisso da linguística com a sociedade”⁹⁷, significa adotar em nossas aulas temas que sejam relevantes não apenas em um nível mais prático, como sempre acontece na tradição dos livros didáticos de línguas, que tratam de assuntos como ‘comprar uma passagem de trem’, ‘pedir um café’ etc., mas também, que ajudem os aprendizes a refletir sobre o mundo em que estamos e nas relações

⁹⁵ “[...] to develop theories and practices that are relevant to the individual and collective experiences that participants bring to the classroom setting”.

⁹⁶ “[...] they can form and transform their personal and social identity”.

⁹⁷ Trata-se da I Jornada de Linguística Aplicada Crítica, realizada em Brasília em abril de 2017 pela Universidade de Brasília.

de poder presentes. Se transpusermos esse discurso para as LHs, alguns dos temas principais são: a relação entre LH e língua dominante (GOUNARI, 2014), a questão da imigração e a relação entre as variedades e a língua padrão.

2.3 Do papel do professor às comunidades de prática e de investigação

Os três princípios da perspectiva pós-método remetem a uma mudança radical da figura profissional do professor. Qualquer curso de formação, inicial ou continuada, deve ter bem claro que profissional queremos formar. O seguinte quadro resume três papéis do professor ao longo da história:

Tabela 2 – os papéis do professor: um sumário

	Professores como técnicos passivos	Professores como profissionais reflexivos	Professores como intelectuais transformadores
Papel principal do professor	conduíte	facilitador	agente de mudança
Fonte primária de conhecimento	conhecimento profissional + pesquisa empírica feita por especialistas	conhecimento profissional + Conhecimento pessoal do professor + Pesquisa-ação guiada por professores	conhecimento profissional + conhecimento pessoal do professor + pesquisa auto-exploratória por professores
Objetivo primário de ensino	maximizar conhecimento de conteúdos através de atividades prescritas	O anteriormente dito + maximizar o potencial de aprendizagem através atividades de <i>problem-solving</i>	o anteriormente dito + maximizar consciência sociopolítica através de atividades problematizadoras
Orientação primária de ensinar	abordagem discreta, baseada na disciplina	abordagem integrada, baseada na sala de aula	abordagem holística, baseada na sociedade
Atores principais no processo de ensino (em ordem de importância)	especialistas + professores	professores + especialistas + aprendizes	professores + aprendizes + especialistas + ativistas da comunidade

Fonte: Kumaravadivelu (2003, p. 16) (tradução nossa)

Enquanto o professor como técnico passivo é próprio da abordagem tradicional, em que ensinar significa transmitir conhecimentos, o professor como profissional reflexivo apresenta a visão do ensino como atividade reflexiva. Schon (1983) distingue dois tipos de reflexão: ‘sobre a ação’ e ‘na ação’; em ambos, a reflexão é do professor e

não de outros agentes externos. No primeiro tipo, o professor reflete antes, por exemplo quando prepara um plano de aula e depois, quando pensa nessa aula e no que funcionou ou não. O segundo tipo acontece *na* sala de aula, durante o ensino, em que o professor monitora o que está acontecendo enquanto a aula se desenvolve.

Segundo Kumaravadelu (2003), há pelo menos 3 questões que apontam para uma superação do modelo de professor reflexivo, lembrando que algumas características estão presentes em mais de um dos papéis, como podemos ver na tabela anterior. As três problemáticas do movimento reflexivo são:

- a) Considerar a reflexão como um movimento introspectivo, enquanto é um processo interativo, que envolve várias outras pessoas, como aprendizes, colegas, administradores etc.;
- b) Focar excessivamente na sala de aula em detrimento dos fatores sociopolíticos que influenciam a reflexão;
- c) Contribuir muito pouco em prol de uma teorização do professor e mais para a dependência em relação às teorias.

A partir desses três pontos, chegamos no ‘professor como intelectual transformador, que é o papel do professor segundo a pedagogia pós-método, direcionado pelos três princípios que vimos. Ao analisar a tabela, parece que o princípio da possibilidade representa um dos aspectos principais, como denotam os termos “agente de mudança”, ‘consciência sociopolítica’, ‘abordagem holística baseada na sociedade’. Notamos, finalmente, que entre os ‘atores principais no processo de ensino’, há duas mudanças: (1) os aprendizes são agora mais importantes que os especialistas e (2) os ativistas da comunidade entram como participantes no processo. Esses últimos, em nossa opinião, no contexto do ensino-aprendizagem de LH, podem ser os próprios professores e os membros da comunidade de prática e/ou investigação.

A partir (a) do conceito de comunidade de prática, visto no capítulo 1 e (b) do papel da comunidade, pensamos que o ensino de italiano LH no contexto pedrinhense tem uma relação estreita com o conceito de “comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Comunidade de prática (CP) é um espaço de atividade baseado em uma teoria social da aprendizagem cujo foco principal é a aprendizagem como participação social (WENGER, 1998, p. 4). Neste contexto, ‘participação’ refere-se ao processo de “ser

participante ativo nas práticas de comunidades sociais e construir identidades em relação a essa comunidade”⁹⁸ (WENGER, 1998, p. 4). Um dos componentes necessários para que a participação ocorra no processo de aprendizagem é a prática, que foca na aprendizagem como ação (WENGER, 1998). Para exemplificar, nos encontros mensais em que os alunos se encontravam fora da sala de aula, a culinária foi sempre um elo muito forte. Os alunos se encontravam, muitas vezes, para lembrar receitas familiares e prepará-las juntos.

Ao longo do processo de formação, e durante o período em que o curso estava ocorrendo, refletimos sobre quais seriam as características de um curso de LH como e como se diferenciaria de um curso de italiano LE. Na análise de dados, notamos como a sala de aula era algo muito parecido com uma CP. Sentimos que o curso não poderia se restringir à sala de aula. Na verdade, a própria comunidade começou a colaborar, espontaneamente, com nosso grupo de pesquisa, oferecendo documentos que tinham em casa e sugerindo temas, eventos fora da sala de aula e atividades para as aulas. Esse aspecto talvez seja o que mais diferencia uma sala de aula de LH de uma sala de aula de LE. Como vimos no capítulo de LH, há discussões sobre se, e como, as LH e seus falantes e aprendizes se diferenciam com relação aos de uma LE. No caso de nossa pesquisa, sentimos a necessidade de que a comunidade de Pedrinhas Paulista fosse parte do curso que, por motivos óbvios, teve que fixar um número máximo de participantes. Pensamos que a participação da comunidade deveria ser a mais ampla possível. É, portanto, um aspecto que deve ser ponto de investigação e estudo em qualquer curso de formação de professores de LH.

A comunidade, como a de Pedrinhas Paulista, ou seja, um “conjunto de pessoas que compartilham um determinado contexto geográfico”⁹⁹ não necessariamente coincide com uma CP. No entanto, uma CP não é algo complexo; por exemplo, dois colegas que almoçam juntos regularmente e conversam sobre como melhorar o próprio trabalho, compartilhando conhecimentos e técnicas, podem formar uma CP. Todos fazemos parte de alguma, às vezes sem intencionalidade, e elas existem desde sempre.

Comunidade de prática é um “grupo de pessoas que compartilham um interesse ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor através de uma

⁹⁸ “being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities”.

⁹⁹ Definição do dicionário Aulete on-line. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/comunidade> Acesso em: 09 jan. 2019.

interação regular”¹⁰⁰ (WENGER-TRAYNE; WENGER-TRAYNE, 2015, p. 1). Não é, portanto, suficiente ter um interesse em comum, mas é necessário desenvolvê-lo através da prática. Para que possamos falar de CP são precisos três elementos (WENGER-TRAYNE; WENGER-TRAYNE, 2015, p. 2):

- (1) o domínio: a CP tem uma identidade definida com base em um interesse compartilhado;
- (2) a comunidade: os membros empenham-se em atividades juntos, ajudam-se e compartilham informações, aprendem uns com os outros;
- (3) a prática: os membros são praticantes e desenvolvem um repertório de recursos através da interação, que podem ser histórias, artefatos, estratégias para lidar com problemas etc.

O termo ‘comunidades de prática’ foi criado por Lave e Wenger (1991) em seus estudos sobre ‘*apprenticeship*’ como modelo de aprendizagem. Os aprendizes participam de comunidades de praticantes para adquirir cada vez mais conhecimento e domínio nas atividades que são foco da comunidade. Eles passam de uma condição de recém-chegados (ou novatos) a um domínio cada vez maior, por meio da “participação periférica legítima” (PPL doravante). Esse conceito serve para explicar as “relações entre os especialistas e os recém-chegados, e entre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática”¹⁰¹ (LAVE; WENGER, 1991, p. 29). A ideia para desenvolver esse trabalho surgiu da observação de uma comunidade de ‘alfaiates’ na Libéria, em que se observou que os recém-chegados se tornavam especialistas por meio do envolvimento em experiências de aprendizagem, sem que houvesse aulas, provas, e sem que eles tivessem que reproduzir mecanicamente alguma tarefa diária (p. 30).

Em um estágio, as oportunidades de aprendizagem são, na maioria das vezes, “estruturas pelas práticas de trabalho, ao invés de serem determinadas pelas relações especialista-novato, fortemente assimétricas”¹⁰² (LAVE; WENGER, 1991, p. 93). Isso acontece porque a estrutura das CP permite espaços em que os aprendizes não-especialistas possam interagir entre eles. De qualquer forma, em geral, as relações que

¹⁰⁰ “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do better as they interact regularly”.

¹⁰¹ “relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice”.

¹⁰² “given structure by work practices instead of by strongly asymmetrical master-apprentice relations”.

normalmente intercorrem entre aprendizes novatos, ou entre eles e os mais experientes, são menos rígidas do que aquelas onde vige uma pedagogia institucional diretiva.

O aspecto que aproxima o conceito de PPL do trabalho com LH é, primeiramente, a questão dos níveis de proficiência muito diferentes entre falantes de LH. Como adotamos uma definição ampla de LH e esta inclui até mesmo pessoas que não falam italiano, porém se identificam com a língua e a cultura, em nossa sala de aula, houve aprendizes que (quase) não falavam/entendiam a LH, junto com outros que tinham um alto grau de competência na língua. Isso foi algo difícil de gerenciar, como ficou evidente na análise dos dados de pesquisa. De fato, houve até um momento em que a professora pensou em dividir o grupo, pois essa diferença estava sendo muito difícil para a didática.

Alguns dos problemas que nasceram em sala de aula deveram-se à dificuldade de repensar a relação entre aluno-professor de forma que o poder do professor fosse descentralizado. Nesse sentido, é importante lembrar que, apesar do nome ‘participação periférica legítima’ (PPL), nas CP não existe a periferia, assim como não existe o centro. A participação periférica conduz à ‘participação total’ (*full participation*), termo preferido à ‘participação completa’, pois este último poderia ser interpretado como corpo fechado de conhecimentos. Portanto, adotar uma visão descentralizada da relação entre ‘mestre’ e ‘novato’ leva a uma educação dialógica como em Freire (2016b).

A partir da citação seguinte (LAVE; WENGER, 1998, p. 94), entendemos que a posição central do professor é algo que não depende apenas de sua postura, mas da ideia que um aprendiz precisa sempre recorrer ao seu auxílio:

compreensão que a maestria não reside no mestre, mas na organização da comunidade de prática da qual o mestre faz parte: O mestre como *locus* de autoridade (em muitos sentidos) é, afinal de contas, um produto da teoria de aprendizagem convencional e centrada na aprendizagem tanto quanto no aprendiz individual. De forma parecida, uma perspectiva descentralizada do mestre como pedagogo muda o foco da análise, do ensino para a intrínseca estrutura de recursos de aprendizagem de uma comunidade¹⁰³

Nas aulas que analisamos do curso de italiano LH, muitos alunos ‘novatos’ na língua, durante atividades em grupo, quando não sabiam completar alguma atividade, perguntavam quase exclusivamente para as professoras. A mudança de configuração para

¹⁰³ “Understanding that mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part: The master as the locus of authority (in several senses) is, after all, as much a product of the conventional, centered theory of learning as is the individual learner. Similarly, a decentered view of the master as pedagogue moves the focus of analysis away from teaching and onto the intricate structuring of a community’s learning resources”.

grupos de 4 pessoas levou a uma colaboração entre os alunos. Outro fato a ser mencionado é que o fato de haver aprendizes com mais proficiência que a professora nos leva a olharmos para curso como uma CP, e parece correto dizer que a professora não era mais a (única) especialista e, portanto, os papéis ‘tradicionais’ de aluno e professor estavam menos definidos.

De qualquer forma, a PPL não é uma estratégia ou uma prática de sala de aula, mas um “ponto de vista analítico sobre aprendizagem”¹⁰⁴ (LAVE;WENGER, 1991, p. 29). Sem negar que a PPL e as CP possam coexistir em um processo de ensino, os autores diferenciam entre ‘aprendizagem’ e ‘intenção instrucional’. Essa distinção é reconhecida na área de ensino-aprendizagem, como afirma Kumaravadivelu (2003, p. 44): “ensinar, não importa quão proposital seja, não pode levar automaticamente à aprendizagem, pela simples razão que a aprendizagem é, antes de tudo, um construto pessoal controlado por cada aprendiz”¹⁰⁵. Contudo, Lave e Wenger (1991, p. 49) adotam uma posição mais social, pois entendem que “em contraste com a aprendizagem como internalização, aprendizagem como maior participação em comunidades de prática diz respeito a qualquer pessoa que age no mundo”¹⁰⁶.

O conceito de CP pode contribuir para o âmbito da formação de professores não apenas para repensar a sala de aula, mas também, a comunidade. Nessa perspectiva, Etienne e Beverly Wenger-Trayner (2015, p. 5), tratando das aplicações das CP em contextos educacionais, afirmam que

a escola não é o *locus* privilegiado de aprendizagem. Não é isolado, um mundo fechado e independente no qual os aprendizes adquirem conhecimentos a serem aplicados fora, mas uma parte de um sistema mais amplo de aprendizagem¹⁰⁷.

Como visto no capítulo 1, a comunidade tem papel essencial na manutenção das LH. Parece difícil pensar na manutenção da língua e da cultura italiana em Pedrinhas sem o envolvimento da comunidade. Trata-se, porém, de definir de que forma uma comunidade no sentido ‘geográfico’ pode se tornar uma comunidade de prática. Para as comunidades, o foco na participação significa “que a aprendizagem é uma questão de

¹⁰⁴ “an analytical viewpoint on learning”.

¹⁰⁵ “Teaching, however purposeful, cannot automatically lead to learning for the simple reason that learning is primarily a personal construct controlled by the individual learner”.

¹⁰⁶ “in contrast with learning as internalization, learning as increasing participation in communities of practice concerns the whole person acting in the world”.

¹⁰⁷ “the school is not the privileged locus of learning. It is not a self-contained, closed world in which students acquire knowledge to be applied outside, but a part of a broader learning system”.

refinar suas práticas e assegurar novas gerações de membros”¹⁰⁸ (WENGER, 1998, p. 7). O objetivo da CP no contexto de ensino-aprendizagem de LH deve então ser evitar que essa perda da LH que normalmente ocorre, no máximo, até a terceira geração de descendentes.

Mas que tipo de comunidade de prática seria formada ao redor de uma LH? Cabe dizer que nesse caso, a língua é o meio e instrumento. A comunidade deveria usar a língua em suas atividades, mas a língua e a cultura devem também ser o objeto da prática da comunidade. Não é suficiente que as pessoas compartilhem apenas o interesse pela língua; é essencial o envolvimento na prática e a produção de conhecimento. Antecipando algumas coisas que veremos no capítulo de análise de dados, surgiu uma via de mão dupla entre a sala de aula e a comunidade de Pedrinhas, isto é, a comunidade entrou na sala de aula e vice-versa. Foram planejadas atividades em que os alunos tinham que interagir com a comunidade para procurar histórias ou outras informações, por exemplo, no trabalho de fim de semestre, os aprendizes gravaram um vídeo perguntando para alguém da comunidade um ditado em dialeto, e depois explicavam o seu significado em italiano. Houve ainda, apresentações de música dos alunos em eventos e festas típicas da cidade. Por outro lado, houve pessoas da comunidade que doaram para materiais e documentos pessoais para o curso. Por exemplo, uma senhora, nascida na Itália e que chegou ao Brasil quando criança, ofereceu à professora uma carta, um ‘texto de memória’ que ela tinha escrito no Brasil sobre as coisas que ela lembrava da Itália. A partir dessa carta, foram elaboradas atividades em sala de aula, a autora foi convidada para um debate durante uma aula e, no curso de formação, refletimos como essas lembranças poderia ter relevância hoje, para além do nível linguístico.

Encontramos o conceito de CP relacionado às LHs em Bilash (2006), que observa que a escola, ou a sala de aula, podem ser vistas como CP, em que cada um precisa ter um papel o mais ativo possível ou, se não for possível uma participação direta, apoiar a CP, reconhecendo sua importância para as LHs.

Oriyama (2016, p. 291), define as CP de LH como “grupos de LH, conectados intimamente e socialmente e com uma ideologia comum: valores, atitudes, normas, conhecimentos e fins”¹⁰⁹. Os grupos funcionam através de escolas ou associações e mantêm contatos regulares e de alta qualidade. Em seu estudo longitudinal com crianças

¹⁰⁸ “that learning is an issue of refining their practice and ensuring new generations of members”.

¹⁰⁹ “socially and closely networked HL groups with common ideology: values, attitudes, norms, knowledge, and goals”.

que têm o japonês como LH no Canadá, são comparadas crianças que usam a LH dentro de uma CP (bilíngues comunitários) com outras que a usam apenas em casa com os pais (bilíngues individuais). Ambos os grupos tiveram aulas de japonês quando crianças; o estudo analisa o que acontece com a LH dos dois grupos, 10 anos após o final das aulas. Os resultados demonstram que a participação nas CP facilita a manutenção das LH, e que um contato apenas na família não garante os mesmos resultados, já que alguns dos bilíngues individuais deixaram a LH para usar a língua dominante. O estudo evidencia que as crianças que participavam de uma CP envolviam-se mais em várias atividades privadas com a LH, comparadas com os bilíngues individuais, e como resultado, tinham maior grau de proficiência quando adultos.

Van Deusen-Scholl (2018) propõe a criação de uma CP virtual para o ensino de LH. A ideia é interessante e permite que o conceito de CP seja adotado até mesmo quando não existe uma comunidade física. Não encontramos nenhum trabalho que relacionasse o conceito de CP com o italiano língua de herança.

Tanto nas comunidades de prática, quanto na pedagogia pós-método, aparece como central a ideia de ‘prática’. Nas CP, ela é “uma forma de falar sobre perspectivas, quadros teóricos, recursos histórico-sociais e compartilhados que podem sustentar o envolvimento mútuo na ação”¹¹⁰ (WENGER, 1998, p. 5). Como tal, ela não é apenas fazer por fazer, mas fazer em contextos históricos e sociais (WENGER, 1998). No pós-método, a construção de uma teoria da prática do professor representa um dos aspectos principais e envolve ação e reflexão em um ciclo contínuo. A prática, nesse contexto, refere-se à ação, à habilidade do professor em monitorar suas ações em sala de aula para chegar, através da reflexão, à teoria. Em ambos os casos, a prática envolve muitas mais coisas do que simplesmente ação. Uma forma para entendê-la melhor é através de sua relação com a teoria, já que os dois termos são considerados frequentemente, e de forma equivocada, como antônimos.

A pergunta, essencial para um curso de formação de professores, é: “o que constitui uma teoria?” e qual é a relação entre teoria e prática? De forma geral, a teoria na área de ensino de língua é considerada algo sobre a qual os professores não têm muito a dizer. Há uma divisão entre o trabalho dos professores e o dos especialistas que formulam teorias ou estudam a sala de aula. Mesmo quando professores-pesquisadores

¹¹⁰ “a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action”.

analisam uma sala de aula, trata-se, em geral, de aulas de outro professor, e não da própria prática.

A teoria é vista como “uma série de estratégias de ensino e aprendizagem, indicadas por teóricos ou por aqueles que produzem o material, ou os que planejam o currículo, que o professor adota ou adapta”¹¹¹ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 18). Se trabalhamos com algum método, a teoria é externa, preparada por especialistas, válida para qualquer contexto. Se trabalhamos com o pós-método, a teoria surge da ação reflexiva do professor. Em ambos os casos, há consenso sobre o fato de que a ação do professor em sala de aula é guiada por algum senso comum, que representa o que ele acha que seja bom fazer em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2003, 2012a). Esse senso comum, em muitos casos, difere de uma teoria apenas pelo seu grau de formalidade e pode ele próprio ser considerado uma teoria, a ‘teoria pessoal’ (CAMERON e ali, 1992).

Essa teoria pessoal tem sido vista em oposição com uma teoria profissional (O’HANLON, 1993). A primeira é criada pelos professores através de sua prática, testando em sala de aula as teorias profissionais, criadas por outros. Essa distinção, porém, alimenta a divisão entre teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2003), pois os professores somente podem entender, interpretar e testar teorias de outros, os especialistas.

Em nosso contexto, parece mais condizente uma distinção entre teoria como produto e teoria como processo (ALEXANDER, 1984, 1986). Enquanto a primeira refere-se aos conteúdos de uma determinada disciplina, a segunda refere-se à atividade intelectual necessária para teorizar. Essa atividade deveria, em nossa opinião, ser um caminho “rumo à construção de uma prática docente de autoria” (ORTALE, 2016, p. 124), em que o professor possa construir as próprias teorias de ensino com base nos problemas de suas salas de aula.

A relação entre um tipo de conhecimentos concebidos como “informação adquirida, mas frequentemente inerte” (WELLS, 1999, p. 122) e outros ligados à ação é um dos aspectos centrais das comunidades de investigação (*communities of inquiry*) (WELLS, 1999), um tipo específico de comunidade de prática que pode aplicar-se aos professores (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 92), embora possa existir também na sala de aula entre alunos.

¹¹¹ “a set of teaching and learning strategies indicated by theorist or the syllabus designer or the material producer, and adopted or adapted by the teacher”.

Vimos como o ensino de LH pode concretizar-se como uma comunidade de prática. Agora tentaremos ver porque o conceito de comunidade de investigação (CI doravante), em nossa visão, é interessante dentro de um trabalho sobre formação de professores de LH norteado pelos princípios do pós-método.

Em primeiro lugar, a CI nos parece interessante, porque “como abordagem à educação, investigação também dá pleno reconhecimento à relação mutuamente constitutiva entre indivíduo e sociedade”¹¹² (WELLS, 1999, p. 121) e essa relação, como vimos, é essencial para a pedagogia pós-método.

Esse caráter social permite que a formação de professores esteja atenta ao que acontece fora da sala de aula, cientes de que o ensino de línguas é muito mais do que ensinar línguas (KUMARAVADIVELU, 2012b); as complexidades linguísticas, no nosso caso das línguas de herança, são apenas um aspecto do trabalho do professor, que não pode deixar de lado as complexidades sociais, históricas, políticas e culturais.

Uma característica fundamental das comunidades de investigação é sua natureza ativa e orientada para um objetivo, que pode ser representado pela criação de respostas ou soluções a questões relevantes para os participantes, ou também por artefatos trabalhados ou melhorados na investigação. Esse fato nos leva a olhar nosso curso de formação como uma CI em que o artefato construído foi o curso de italiano e o material didático elaborado, já que a formação foi, desde o começo, totalmente focada na proposta do curso de italiano LH.

Um dos aspectos que diferenciam as CI de outros tipos de CP é a importância do metac conhecimento, por meio da reflexão sobre o que está sendo desenvolvido na CI. Através da prática, os participantes constroem conhecimento e, ao mesmo tempo, o analisam. Aprender, porém, é apenas um aspecto da participação e não pode ser o fim em si. Por isso, as CI diferenciam-se de outras comunidades que podem ser ativas na área de educação e que têm como fim a aprendizagem, assim como alguns grupos de pesquisa, por exemplo.

Vale ressaltar que Wells (1999) relaciona o conceito de investigação com a educação continuada que é uma das grandes questões na formação de professores, não apenas porque a formação inicial na área de línguas é praticamente inexistente (CELANI, 2009), mas também porque, em nossa opinião, apenas uma formação inicial dificilmente pode dar conta dos diferentes contextos em que um futuro professor vai operar. Celani

¹¹² “as an approach to education, inquiry also gives full recognition to the mutually constitutive relationship between individual e society”.

(2009, p. 9) afirma que “parece até que as autoridades, de modo geral, pressupõem que os professores estão sempre capacitados a compreender o novo e a pô-lo em prática sem necessidade de uma especial preparação”. Como conciliar os tantos compromissos, burocráticos e didáticos dos professores com o tempo que requer uma formação continuada?

Em nossa visão, as CI são ‘lugares’ em que os profissionais, como professores, futuros professores, administradores, diretores etc. trabalham juntos, cada um com um nível de participação e competência variáveis, como vimos também no conceito de ‘participação periférica legítima’ das comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Como afirmamos, já havia uma série de ações planejadas para a revitalização da língua e cultura italianas em Pedrinhas Paulista, o que torna mais fácil pensar em como a CI trabalhou com um objeto em vista. Em outros casos, parece mais difícil pensar que a formação, inicial ou continuada, tenha em vista um objeto comum a ser criado, como em cursos a distância que visam a uma preparação geral.

Contudo, o caráter compartilhado do conhecimento nas comunidades de prática e de investigação parece central para a formação. Ouvimos, ao longo dos anos, muitos relatos de professores em serviço, do ensino público e particular, de vários graus, que tinham dificuldade em encontrar alguém para discutir assuntos problemáticos de suas salas de aula ou para conversar sobre assuntos da profissão. Acreditamos que nessas situações, em que é complexo organizar um curso de formação mais ‘formal’, com início, fim, leituras etc., os conceitos de CP e CI possam contribuir para a formação continuada.

2.4 Formação de professores de Língua de Herança

De forma geral, ser professor de LH significa lidar com uma profissão ‘subrepresentada’ (CHO, 2013). No capítulo 1, vimos que as comunidades são frequentemente encarregadas de organizar e levar adiante as iniciativas linguísticas sobre as LH. Essa situação é decorrente da falta de suporte, nacional ou local, nos níveis político, institucional e financeiro (VARGHESE, 2008). Mesmo em contextos em que a LH é mais institucionalizada, como é o caso do espanhol nos Estados Unidos, o ensino de LH sofre com vários problemas. Por exemplo, Carreira (2014, p. 37) relata que nos espaços em que existe ensino, ele está nas mãos de professores não efetivos. Isso, sem necessariamente incidir sobre a qualidade dos cursos, leva à falta de “planejamento curricular e institucional a longo prazo”. Segundo Varghese (2008, p. 223) trata-se de uma profissão ameaçada e desprovida de meios, a tal ponto que “um caminho profissional estável [...] frequentemente não é possível”¹¹³.

Segundo Cho (2014, p.192), “os professores de LH tendem a ser marginalizados, devido ao fato de que a educação pública não promove a manutenção da LH. Sem reconhecimento e credenciais apropriadas, seria desafiador esperar um alto nível de dedicação ao ensino de LH”¹¹⁴. A esse propósito, Wu, Palmer e Field (2011) notaram que a identidade profissional de três professores de chinês LH nos Estados Unidos era enfraquecida porque seu trabalho era voluntário ou não o principal.

Essa falta de institucionalização impede que seja reconhecida a profissão de professor de LH. Isso reflete-se não apenas no caráter voluntário citado, que também foi uma realidade de nossa pesquisa, mas também na falta de pesquisas sobre formação de professores de LH. Lynch (2014) nota que de um total de 75 artigos de pesquisas empíricas publicadas nos primeiros dez anos de vida do *Heritage Language Journal*, apenas 5 deles, ou 7%, abordam o trabalho do professor através de suas atitudes, crenças e práticas.

Nesse sentido, o projeto relatado neste trabalho apresenta um caso em que cursos de LH foram reconhecidos pelas instituições. A formação da professora de italiano LH em Pedrinhas começou graças à criação do projeto Italiano como Herança, coordenado

¹¹³ “a stable professional path [...] may not often be possible”.

¹¹⁴ “HL teachers tend to feel marginalized due to the public educational system that does not promote HL maintenance. Without an appropriate recognition and credentials, it would be challenging to expect a high level of commitment to HL teaching”.

por uma professora da Universidade de São Paulo. Esse apoio garantiu profissionais para a formação de professores, porém o trabalho de professora, quando o curso começou foi totalmente voluntário. A prefeitura de Pedrinhas Paulista contribuiu com uma sala de aula, porém tratava-se de uma sala com algumas restrições, de dia e horário; por exemplo, a turma não podia prolongar a aula pois a sala precisava ser fechada. Depois de três semestres, a prefeitura concedeu uma sala para o grupo e depois de três anos do início dos cursos de italiano LH propôs uma remuneração para a professora. Aproximadamente no mesmo período, o Consulado Italiano de São Paulo também ofereceu uma ajuda financeira e materiais para o curso.

Não podemos ter certeza se o apoio institucional teria sido o mesmo sem a colaboração entre os profissionais de Pedrinhas Paulista e a Universidade de São Paulo. Podemos dizer que, por parte da universidade, houve vários encontros com as autoridades para discutir sobre a importância do curso de Pedrinhas. Membros da prefeitura e do consulado foram também sempre convidados para eventos públicos relacionados com o curso. Vale notar que do começo do curso até o período de obtenção de apoio financeiro passaram-se mais de dois anos. Consideramos esse tempo muito longo, dado que nesse período, a professora e as colaboradoras do curso trabalharam de forma voluntária, o que tornava necessário conciliar essa atividade com outro emprego. O trabalho voluntário, se por um longo período, pode desmotivar os profissionais, embora isso não tenha acontecido em nosso caso, seja pela relação das professoras com a comunidade de Pedrinhas Paulista e a LH, seja porque desde o começo até hoje o projeto foi relacionado com pesquisas acadêmicas em andamento, todas elas dos atores do processo.

Faz-se, portanto, necessário um apoio maior por parte das instituições e estamos convencidos de que um aumento das pesquisas e dos trabalhos empíricos sobre ensino-aprendizagem de LH, formação de professores de LH etc. possa contribuir para que o apoio aumente e a área de LH ganhe um reconhecimento na área de Linguística Aplicada.

Do ponto de vista do trabalho em sala de aula, as pesquisas pedagógicas que examinam a formação de professores de LH são escassas (CHO, 2013). Veremos a seguir alguns trabalhos que indicam alguns caminhos e pontos importantes que devem ser tratados na formação. Acreditamos que o ponto de partida deva ser a conscientização crítica, conceito apresentado na exposição sobre o parâmetro da possibilidade. Recorrer a uma abordagem crítica é considerada uma prática necessária (GOUNARI, 2014; PARRA, 2014) pois ajuda a refletir sobre aspectos socioculturais das línguas, como as

variedades diferentes da língua padrão, que estão ligadas diretamente às relações de poder entre a LH e a língua dominante (e aos falantes dessas línguas).

A pedagogia crítica pressupõe o reconhecimento da bagagem que cada aluno traz para a sala de aula e um ensino diferenciado (PARRA, 2014) que possa dar conta dos vários níveis de proficiência dos alunos e valorizar cada diferença. Devemos, em outras palavras, conscientizar os futuros professores em relação ao fato de que a língua de cada aluno é portadora de histórias que podem e devem ser valorizadas. Isso significa também, ampliar a visão para além de fatores estritamente linguísticos para considerar a importância da cultura dos aprendizes de LH no ensino (BURGO, 2017).

Reconhecendo que, frequentemente, na falta de outras opções, os aprendizes de LH são inseridos em cursos para LE, Carreira (2014) ressalta a importância de incluir noções de LH nos programas de formação de professores de LE para que possam aproveitar a presença de aprendizes de LH em suas classes. Embora a autora afirme que não devemos parar de procurar um avanço no número de cursos específicos para LH, ela aposta que a vitalidade das LH possa depender também da inserção de uma agenda de LH em cursos de línguas gerais. Redouani (2016) ressalta que os professores destes grupos mistos podem tirar vantagem do rico *background* cultural e linguístico dos alunos de LH, para a construção de sentidos relevantes.

A organização cultural ‘Brasil em mente’¹¹⁵ oferece um programa de formação de professores de português brasileiro LH, desenvolvida *online* em três fases, num total de 55 semanas ou, segundo as indicações, 110 horas + 6 de encontros virtuais. O programa é dirigido a professores e pesquisadores, com ensino superior completo, e abrange o trabalho em contexto familiar, comunitário ou escolar. O programa consta de uma primeira fase teórica que aborda conceitos como identidade, aculturação, imigração, papel das famílias e da comunidade na manutenção da língua etc. A segunda e a terceira fase incluem a análise e criação de material didático. Entre os objetivos da segunda fase, há o fornecimento de “estratégias, uma metodologia bem embasada e um repertório de

¹¹⁵ Segundo a descrição presente no site, “A Brasil em Mente (BEM) é uma organização cultural fundada por Felicia Jennings-Winterle em 2009, que promove a língua portuguesa e a cultura brasileira entre as famílias pluriculturais que vivem no exterior. A BEM surgiu do trabalho da escola Ciranda Cirandinhas que entre 2009 e 2014 desenvolveu diversos programas educacionais e culturais pioneiros na região metropolitana de Nova Iorque [...] A Brasil em Mente é uma referência mundial sobre o ensino, promoção e manutenção do Português como Língua de Herança (PLH). Produz e catalisa recursos, conteúdo selecionado e networking em um só lugar e assim, reúne educadores de todo o mundo dada a paixão e o respeito que têm pela língua portuguesa e o objetivo em comum de construir um estilo de vida bilíngue, diariamente”.

ideias e materiais que garantam que essa herança dará frutos que serão vantagens socioculturais e cognitivas”¹¹⁶.

Kagan e Dillon (2009) propõem um arcabouço teórico para a formação de professores de LH, formado por cinco pressupostos:

(1) o professor deve conhecer os alunos da melhor forma possível;

(2) o professor deve conhecer a comunidade, pois as LH são caracterizadas frequentemente pela sua presença. É importante notar que a língua e cultura de herança na comunidade não são monolíticas, pois estão em contato com aquela do país de chegada. O professor deve conhecer as idiossincrasias e a situação sociopolítica da comunidade;

(3) é preciso conhecer o que o aluno já sabe e avaliar esse conhecimento com testes de ingresso que não podem ser iguais àqueles para LE, pois o conhecimento dos aprendizes de LE é muito diferente; por exemplo, muitos não sabem escrever e não têm conhecimentos explícitos de gramática, dois aspectos bastante cobrados nos testes de LE;

(4) é preciso que o professor saiba construir um percurso de ensino-aprendizagem que valorize o conhecimento global do aluno. Segundo as autoras, construir um curso focando apenas em “corrigir erros morfológicos ou de ortografia, ao invés de desenvolver as proficiências globais do aprendiz, pode não ter o efeito desejado, pois os aprendizes seriam mais cientes de suas falhas do que seus pontos fortes”¹¹⁷ (KAGAN; DILLON, 2009, p. 165);

(5) os professores devem saber desenvolver estratégias e tarefas pedagógicas relevantes, baseadas em conteúdos que exponham os estudantes aos vários registros da comunidade e que envolvam a comunidade no curso, usando uma abordagem holística e não focada nas formas da língua.

Os trabalhos analisados evidenciam alguns pressupostos para a formação de professores de LH. Temos o papel da comunidade e de sua diversidade linguístico-cultural que são patrimônio a ser (re)descoberto, já que na relação com a língua e a cultura dominantes as evidências demonstram amplamente que língua e cultura de herança correm sérios perigos de desaparecer. Porém, o objetivo, sobretudo dentro da perspectiva

¹¹⁶ Disponível em: <http://www.brasilemmmente.org/apresentaccedilatildeo-fplh-fase-2.html> Acesso em: 08 jan. 2019.

¹¹⁷ on correcting errors of morphology or spelling only rather than developing the learner's global proficiencies, it may not produce the desired effect since learners would be more aware of their deficits than their assets.

pós-método que adotamos, não é tirar de uma para dar à outra, ou considerar uma língua/cultura boa e a outra não, ou criar divisões; muito pelo contrário, é preciso saber que as LH vivem em um território fronteiriço que necessariamente se faz presente nas salas de aula, e elas “são também pontes entre essas comunidades e a língua e cultura dominantes” (GOUNARI, 2014, p. 266).

O aprendiz é o sujeito que experiencia esse contexto complexo; tem uma LH, mas vive em um contexto em que essa LH frequentemente não é valorizada. Em muitos casos, os aprendizes de LH falam a língua dominante com sotaque considerado ‘estranho’, mas também, falam a LH com traços da língua dominante. Além disso, os que aprenderam a LH em família podem falar dialetos e/ou variedades linguísticas não padrão. Para um ensino bem-sucedido, é necessário que os professores entendam a legitimidade de cada uma dessas línguas e variedades, abrindo a sala de aula para essas ‘outras’ línguas.

Concluimos este capítulo, enfim, cientes das dificuldades de construir salas de aula específicas para herdeiros linguísticos, no entanto acreditamos que os professores em formação, continuada e/ou inicial, devem estar preparados para trabalhar com dois perfis de alunos: de LE e de LH.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

*There are more things in heaven and earth, Horatio,
Than are dreamt of in your philosophy.*
William Shakespeare

O presente capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, “um caminho a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade estudada” (TOZONI-REIS, 2010, p. 119). Detalharemos todas as partes que possam auxiliar os leitores na compreensão plena dos procedimentos adotados durante as várias partes deste trabalho científico, visto que caracterizar com rigor e clareza o objeto de estudo é necessário para o avanço do conhecimento na área estudada. A seguir veremos (a) os objetivos e as perguntas direcionadoras de nosso processo; (b) o que entendemos por paradigma de pesquisa, indicando e justificando nossa escolha a favor do paradigma qualitativo; (c) o tipo de pesquisa que foi escolhido dentro desse paradigma; (d) o contexto da pesquisa; (e) os participantes; (f) os instrumentos de coleta; (g) como foram organizados os dados.

3.Os objetivos e as perguntas direcionadoras

Nosso objetivo principal foi investigar as particularidades do contexto de formação de professores de língua de herança durante o planejamento e a execução de um curso de italiano na cidade de Pedrinhas Paulista. Dentro dessa atividade principal, pretendemos também investigar as contribuições da teoria do Pós-Método na formação de professores de língua de herança. Com base nesses objetivos, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se caracteriza o processo de formação de uma professora de italiano língua de herança nas fases de planejamento e realização do curso?

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

- a) **Quais as especificidades do processo de formação de uma professora de língua de herança nas fases de planejamento e de realização do curso?**
- b) **Em que medida os princípios do Pós-Método contribuem para o processo de formação de uma professora de língua de herança?**

3.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Um paradigma de pesquisa coordena nossa forma de interpretar a realidade e deve ser dirigido para nossa área específica de atuação, ou seja, as ciências humanas e sociais e, dentro dessa macroárea, o campo da educação. Segundo Tozoni-Reis (2010), as ciências humanas e sociais estão focadas, há algum tempo, no esforço de superar o paradigma positivista, predominante nas ciências exatas e naturais, que por décadas foi usado também nas ciências humanas.

Nosso trabalho insere-se no paradigma qualitativo, de natureza interpretativista. Esse paradigma é baseado no pressuposto de que “todo o nosso conhecimento sobre a realidade depende das práticas humanas e é construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo no qual vivemos, sendo transmitido em um contexto social” (SACCOL, 2009, p. 262). Celani (2005, p. 109), de forma parecida, argumenta que um pressuposto básico na pesquisa qualitativa é que “tudo o que constitui o ser humano [...] é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental”.

Na pesquisa qualitativa, “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros” (CELANI, 2005, p. 109). Esse fato tem resultados práticos no desenho da pesquisa, pois ela é co-construída (SCHEGLOFF, 1992; GARCEZ, 2008) entre todos os participantes e, portanto, é mais complicado pensá-la em um planejamento fechado. De fato, a pesquisa qualitativa pressupõe o encontro com fatos imprevistos e é “uma situação aberta, com um fim não previsível” (CELANI, 2005, p.110). Em nosso trabalho, experimentamos esse caráter aberto de várias formas, como no ingresso de participantes de pesquisa que não constavam no projeto inicial da pesquisa, como as duas colaboradoras da professora em formação.

Saccol (2009, p.268) afirma que uma grande diferença entre os paradigmas positivista e qualitativo é que o primeiro acredita em fatos, enquanto o segundo preocupa-se com a interpretação desses fatos.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, Tozoni-Reis (2010, p. 217) oferece uma descrição dos objetivos e caminhos, que acreditamos se aproxime dos objetivos e do referencial teórico deste trabalho:

[...] se a educação investiga os fenômenos educativos na educação escolar ou fora da escola, esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Somente, desse modo, podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.

Dentro do paradigma qualitativo, adotamos o referencial metodológico de estudo de caso, caracterizado pelo seu teor empírico e raciocínio indutivo, não experimental e que recorre a múltiplas fontes de dados (NUNAN, 1991). Coutinho e Chaves (2002, p. 223) definem ‘estudo de caso’ como “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso”.

É interessante notar que “o caso propriamente dito se constrói no processo de pesquisa, à medida que se identificam os múltiplos fatores que concorrem para sua configuração” (PADUA, 2012, p. 75).

Coutinho e Chaves (2002, p. 224) propõem cinco características que definem um estudo de caso:

- é um sistema limitado, em termos de tempo, evento ou processos; o pesquisador deve, portanto, estabelecer esses limites;
- é um caso sobre algo, que confere foco e direção à investigação;
- deve ser preservado o caráter único e específico do caso; tendo em vista uma finalidade holística, ou seja, a pesquisa deve “preservar e compreender o “caso” no *seu todo* e na *sua unicidade*”;
- a investigação acontece em ambiente natural;
- o pesquisador recorre a “fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados”.

Nesse sentido, nosso trabalho configura-se como um estudo de caso, pois tem como foco o processo de formação de uma professora de italiano como língua de herança, em interação com o formador-pesquisador, no contexto específico de Pedrinhas Paulista.

3.3 O contexto da pesquisa¹¹⁸

O atual município de Pedrinhas Paulista era originalmente uma colônia, chamada de “Núcleo Colonial Pedrinhas”, fundado em 1952. Em maio de 1980, a colônia tornou-se distrito e em dezembro de 1991 alcançou o status de município. A cidade situa-se no sudoeste do estado de São Paulo, e dista 550 km da capital São Paulo. Seu nome deve-se a um rio cheio de pedras ao fundo, o Riacho Pedrinhas, que passava na região onde foi criada a colônia.

Os pedrinhenses, segundo os dados disponíveis no site oficial, são 2.940¹¹⁹. As origens agrícolas da cidade foram mantidas até hoje e a cidade vive principalmente da cultura de soja, milho e rebanhos leiteiros.

Nosso interesse por Pedrinhas deve-se à história de sua fundação, visto que ela ainda hoje imprime o caráter ‘italiano’ à cidade. Segundo Borges Pereira (1987, p. 226-7), a forte presença italiana no Brasil, já desde o final do século XIX, distribuiu-se segundo três modelos: (1) em grandes cidades brasileiras, onde serviu como mão-de-obra na indústria, no comércio e nas artes, desempenhando ainda, um importante papel de consciência política; (2) em áreas rurais como mão-de-obra, sobretudo, nas plantações de café, onde substituiu – entre final do século XIX e início do XX – os escravos negros e (3) em áreas rurais em forma de núcleos coloniais.

É nesse terceiro modelo que se encaixa Pedrinhas Paulista. Esses núcleos coloniais constituíram uma “espécie de territorialidade étnica italiana [...] oferecendo ao imigrante excepcionais condições ecológicas e históricas de cultivar, como grupo concentrado e relativamente isolado, suas tradições culturais e seus padrões organizatórios [...]” (BORGES PEREIRA, 1987, p. 227).

Pedrinhas nasce com o interesse do governo brasileiro em fomentar a imigração do exterior para colonizar o interior do país. Para tal fim, em 18 de setembro de 1945, com o Decreto-Lei n. 7967, o governo declarou que a imigração era de utilidade pública e começou a regular a seleção de trabalhadores provenientes do exterior. Uma das consequências foi um acordo assinado entre a Itália e o Brasil em 08 de outubro de 1947, que, entre outras coisas, criou a *Companhia Brasileira de Colonização e Imigração*

¹¹⁸ As informações sobre o contexto têm como base nas o site oficial da Prefeitura de Pedrinhas Paulista (cf. nota de rodapé seguinte) e os trabalhos de Borges Pereira (2002), Ortale (2016) e Fornasier (2018).

¹¹⁹ <http://www.pedrinhaspaulista.sp.gov.br/> Acesso em 01 de dez 2016. Segundo o site, o número de habitantes refere-se aos dados IBGE de 2010.

Italiana, formalizada em 28 de setembro de 1950. O acordo visava também a renovar as relações amistosas entre os dois países, depois de um período tenso devido às posições divergentes durante a segunda guerra mundial, já que, durante os anos em que a Itália esteve do lado da Alemanha nazista (entre 1939 e 1943), o Brasil adotou leis e políticas contra imigrantes italianos, como a proibição da posse de bens no Brasil, entre outras.

Com essas bases, em 1949 chegou ao Brasil a primeira missão italiana, composta por técnicos agrários, visando a encontrar lugares adequados para o começo de uma imigração agrícola. Depois de anos de exames e relatórios, “a escolha definitiva recaiu sobre uma gleba de terras – Pedrinhas – de 3565 hectares, localizada na bacia do Rio Paranapanema, na direção sudoeste do planalto paulista” (BORGES PEREIRA, 2002, p. 45). Dessa forma, em 1952, chegaram 143 famílias de italianos¹²⁰, provenientes de 15 diferentes regiões da Itália (BORGES PEREIRA, 2002), que receberam uma casa e um lote de terra, com base nos acordos assinados pelos dois países em 1947. A *Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana* era encarregada da fixação e sustentação dos novos colonos.

No meio da mata e do serrado, muitas trilhas foram aparecendo, várias estradas abertas, e os tratores não paravam, os operários encarregados das construções das primeiras casas não vacilavam e dia após dia, tudo foi se transformando e aparecendo escolas, cinema, clube, ambulatório, jardim da infância, postos de gasolina, hotel, restaurante, comércios diversos, cooperativa, fazendo inveja a muitas cidades do mesmo porte, e quando deram conta o milagre estava feito, e um oásis de verde e de vida se emergiu entre eles, era Pedrinhas Paulista que acabava de nascer¹²¹.

A fundação da colônia aconteceu em 21 de setembro de 1952, após a visita de um grupo de engenheiros civis italianos. Em maio de 1980, Pedrinhas passou a ser distrito e em 30 de dezembro de 1991 alcançou a autonomia administrativa, tornando-se município. Ainda hoje, grande parte da população de Pedrinhas é composta por descendentes desses italianos que chegaram após a II guerra mundial. Pedrinhas é, portanto, uma cidade ítalo-brasileira e assim é reconhecida por todos os habitantes e pessoas que a conhecem. Por exemplo, no logotipo da administração municipal coexistem as bandeiras italiana e brasileira, na cidade existem vários monumentos e praças que lembram a história da imigração italiana, muitas festas tradicionais preparadas pelos imigrantes italianos e seus descendentes.

¹²⁰ Esse número depois diminui quase do 50% porque uma parte dessas famílias decidiu ir para outras cidades ou voltar para Itália.

¹²¹ Disponível em: <https://www.pedrinhaspaulista.sp.gov.br/> (não paginado). Acesso em: 01 de out. de 2018.

A ‘italianidade’ de Pedrinhas Paulista, devido à composição de sua população, tornou essa cidade um lugar relevante para pesquisas com foco linguístico histórico e cultural. Castro (2002), por exemplo, focaliza a língua falada pelos fundadores italianos da cidade depois de terem passado cinco décadas no Brasil; Borges Pereira (2002) conduziu um estudo amplo e detalhado sobre a constituição do núcleo colonial, ao qual somos devedores por várias informações presentes nesta seção.

Muitas pessoas da primeira geração nascida no Brasil aprenderam português somente aos 7 anos, no ensino fundamental. Isso porque na creche, 0-3 e 3-6, as crianças aprendiam apenas italiano, uma vez que as educadoras eram freiras italianas que falavam só italiano. Uma creche da prefeitura começou a funcionar em Pedrinhas Paulista apenas quando a cidade se tornou município, em 1991, e, a partir dessa data as crianças passaram a aprender apenas português na creche. Havia, porém, casos em que as crianças eram filhos de pais brasileiros ou de casamentos mistos e, nesse caso, iam à creche sabendo falar português.

A partir do ensino fundamental, o italiano desaparecia, oficialmente, da grade. Durante um encontro de formação, a professora afirma porém que “Eu descobri em nosso curso de italiano, que a esposa do senhor Mario Rossi¹²², que é um italiano que trabalhou na Companhia de Imigração, ela pegava essas crianças que eram filhas de italianos, que estavam na escola e eram proibidas de falar em italiano, porque diz que não podia falar porque se não atrapalhava a aprendizagem do português, eles foram proibidos de falar italiano na escola, então eles aprenderam português. Então ela pegava algumas crianças, ela oferecia, para as crianças, ela ensinar italiano, na casa dela, em troca dessa criança mais velha ensinar o português para ela. Teve isso. Uma coisa que descobri nas histórias” (04/11/16)

Depois que a cidade se tornou município, teve início a oferta de cursos de italiano durante o mandato da prefeita Ida Franzoso de Souza, por volta do começo dos anos 90. Depois dessa prefeita, no novo governo da cidade, “mantiveram o italiano assim assim”, mas os outros projetos que eles tinham junto com o Sebrae para transformar em estância turística, eles pararam” (informação pessoal¹²³).

Quando a coordenadora de nosso projeto, *Italiano como Herança*, falou com o pesquisador da ideia de um curso de italiano em Pedrinhas Paulista, no primeiro semestre de 2015, os únicos cursos de italiano, ativos desde 2003, eram aqueles da Escola

¹²² Nome de fantasia.

¹²³ Informação verbal em uma conversa durante uma viagem de campo para Pedrinhas.

municipal de Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, com aulas de 1h e 15m, uma vez por semana. Durante o processo de formação de professores relatado no presente trabalho, foi feita uma tentativa de envolver a professora de italiano do Ensino Fundamental I no projeto, porém ela, por motivos pessoais, não pôde participar. Ainda no que concerne à educação pública, o município passou a oferecer, em 2018, o ensino de italiano nas escolas de ensino infantil da cidade.

Em 2003 começou um curso noturno de italiano para adultos; que deixou de ser oferecido em 2013 por falta de público, segundo a professora que ministrava as aulas nessa época. As aulas desse curso focavam predominantemente no ensino da gramática, segundo nos contaram ex-alunos desse curso.

Depois do início do curso de italiano como LH, aconteceram várias iniciativas relacionadas à língua italiana, que relataremos na parte das conclusões finais pois consideramos que devem ser incluídas nos resultados da pesquisa.

3.4 Os participantes¹²⁴

3.4.1 A professora em formação

Rosângela, neta de italianos, de 38 anos, nasceu em José Bonifácio (SP), perto de São José do Rio Preto, uma cidade a 390 km de Pedrinhas. Seu pai é de origem italiana (região Vêneto), a mãe é descendente de portugueses. Aos nove anos, foi com a família viver em uma fazenda perto de Assis. Nessa cidade, ela fez o ensino médio e cursou a Faculdade de Letras na Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde obteve Licenciatura em italiano e português em 1999.

Durante a faculdade, Rosângela encontrou seu marido, um pedrinhense descendente de italianos, filho de um dos fundadores da colônia de Pedrinhas em 1952.

Rosângela trabalhou como professora substituta em uma escola estadual de Pedrinhas, aproximadamente de 2003 a 2006. A direção indicou que nessas aulas em que a professora substituída professores titulares fossem trabalhados temas transversais e aceitou a proposta da professora de dar aulas de italiano, como matéria opcional para o

¹²⁴ Optamos, nesta fase, por manter os nomes reais dos participantes. A decisão de mudá-los, para manter seu anonimato, será tomada em fase final. Portanto, aqui e no capítulo de análise de dados, usaremos os nomes: Vinício, ou formador (F); Rosângela, ou professora (P) e Fernanda Ortale, ou coordenadora (C).

ensino fundamental e médio. Como faltava professora praticamente todos os dias, Rosângela acabava dando aulas de italiano muito frequentemente.

De 2003 a 2006 trabalhou no Jardim da Infância de Pedrinhas Paulista, como coordenadora pedagógica e administrativa, e deixou as aulas de italiano na escola do Estado. Depois, de janeiro de 2006 até junho de 2017, trabalhou em um colégio particular de Maracaí (SP), cidade próxima a Pedrinhas Paulista, como professora de língua e literatura portuguesa. Além das aulas de português, ela deu aula de italiano por quatro anos como matéria optativa, duas horas por semana, para alunos de idades variadas.

Relativamente a essa experiência, sabemos que a turma começou com 20 alunos, mas eles foram abandonando aos poucos e, no quarto ano de curso, a turma tinha apenas 4 alunos. Segundo a professora, isso poderia ser devido ao fato que ela usava um método tradicional de ensino. Nas palavras dela, “usava aquilo que tinha aprendido a fazer, que era ensinar gramática”. Quando questionada pelo formador sobre esse método que ela disse ter usado e sobre as teorias que tinha estudado durante a Licenciatura, a professora respondeu:

“abordagem comunicativa não aprendi, a gente não ... a gente trabalhava, deixa eu ver se me lembro, porque faz 20 e poucos anos, ah, não me lembro, a gente estudou Paulo Freire, estudou mas acho que bem pouco, não me lembro, estudou Vigostki .. era tudo muito teórico. Na verdade, Vinicio, como eu, eu acho que professor a gente aprende a ser trabalhando. Sabe por quê? Eu acho que se eu fosse pro curso hoje, talvez tudo fizesse mais sentido para mim; naquela época não. [...] Na verdade, talvez não me lembre muito das coisas porque não me faziam tanto sentido” (04/11/16)

A Professora Rosângela, na época em que começou a dar aula de italiano, procurou melhorar sua fluência em italiano, procurando pessoas na Internet com as quais pudesse interagir, pois ela sentia que “precisava falar melhor do que ela já falava”. Com o marido ela não podia praticar, pois apesar de ser filho de italianos, dizia que não sabia falar italiano, apenas vêneto.

Atualmente, Rosângela é doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (PPGLL, com um projeto ligado à LH. Sua dissertação de Mestrado¹²⁵ relatou o processo de produção de material didático para o curso de italiano LH em Pedrinhas Paulista. Quando começou o curso de formação, em

¹²⁵Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-29062018-131825/pt-br.php>
Acesso em 01 de nov. de 2018.

agosto de 2015, a professora estava participando da seleção para ingresso no Mestrado, no mesmo programa em que hoje faz Doutorado. Entrou oficialmente no Mestrado em agosto de 2016 e terminou em janeiro de 2018.

Na transcrição dos trechos de interação do próximo capítulo, será identificada com a letra P (professora).

3.4.2 O formador-pesquisador

O pesquisador, Vinicio, 40 anos, é italiano, da região da Sardenha, aluno do programa de doutoramento na Universidade de São Paulo, chegou no Brasil em junho de 2010. Formou-se na Itália em Letras e trabalha como professor de italiano como LE desde 2008. Antes de vir ao Brasil, trabalhou por cinco anos como professor de italiano na faculdade de Letras da *Universidad Central del Ecuador*, em Quito. Fez Mestrado na Universidade de São Paulo, na área de Linguística Aplicada, com um projeto sobre a competência interacional dos aprendizes de italiano como LE¹²⁶.

No momento em que a coordenadora do curso propôs ao pesquisador que entrasse no projeto de Italiano como Herança, ele não tinha experiência com ensino e pesquisa sobre línguas de herança, portanto o conhecimento em relação ao tema foi co-construído com a professora em formação.

Ele tem uma filha de três anos e poucos meses, nascida no Brasil, com uma brasileira. Portanto, a reflexão sobre a LH está sempre presente na forma como tenta inserir o italiano nas interações com ela.

Na transcrição dos trechos de interação do próximo capítulo, será identificada com a letra F (formador).

3.4.3 A professora-coordenadora

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

¹²⁶ Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-09062015-104843/pt-br.php>
Acesso em 01 de nov. de 2018.

planejamento das aulas e da elaboração dos materiais didáticos do curso *Italiano como Herança*.

Na transcrição dos trechos de interação do próximo capítulo, será identificada com a letra C (coordenadora).

3.4.4 As duas colaboradoras da professora em formação¹²⁷

Antes do começo do curso de italiano, nas reuniões de formação surgiu a ideia que a professora em formação pudesse ser acompanhada por duas colaboradoras em suas aulas. Elas foram escolhidas entre pessoas da comunidade de Pedrinhas Paulista conhecidas nos encontros com a comunidade italiana da cidade; os encontros tinham como objetivo aprofundar o conhecimento da comunidade para melhorar o curso de italiano LH com relação ao parâmetro da particularidade. As duas colaboradoras são da segunda geração de italianos; nenhuma das duas tinha experiência como professora.

Valéria tem cerca de 50 anos e trabalha na área de tecnologia informática da Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista. O pai dela nasceu na região do Friuli, a mãe nasceu no Lazio, porém ela falava dialeto vênето, porque os pais dela tinham emigrado poucos anos antes, do Veneto para Lazio e falavam dialeto em casa. Os pais da Valéria vêm, portanto, de duas regiões com dois dialetos diferente e falavam apenas italiano em casa com ela.

Ela demonstrou-se desde logo muito interessada, durante os encontros em Pedrinhas, em colaborar com a organização do curso; por exemplo, quando o formador e a coordenadora foram convidados em uma rádio da cidade para falar sobre o curso de italiano que começaria em poucos meses, ela se ofereceu para participar e falar sobre a italianidade de Pedrinhas. Ele é filha de um italiano que chegou na cidade poucos anos após a fundação e fala italiano fluentemente. Valeria relatou que quando decidiu fazer uma viagem para Itália, em 1995, seus pais decidiram que era preciso falar mais italiano em casa; até esse momento, ela entendia tudo, mas não falava muito. Depois que voltou da viagem, decidiu continuar a falar italiano com os pais e também estudar a língua em um curso em Pedrinhas.

Marina, de aproximadamente 55 anos, é proprietária de um restaurante em Pedrinhas Paulista. Ela fala italiano e dialeto vênето e os aprendeu em ambiente familiar,

¹²⁷No capítulo 4, seção 4.4.3, é presente uma análise do significado de ter duas colaboradoras no curso de italiano LH.

já que os pais nasceram no Veneto. A decisão de envolvê-la como colaboradora do curso deve-se ao fato de ela ser muito interessada na língua, ter uma excelente competência comunicativa, sobretudo, nas habilidades de produção e compreensão oral, tanto em italiano quanto em dialeto vêneto.

3.4.5 Os alunos do curso

Houve 31 alunos matriculados, dos quais quatro eram brasileiros, sem ascendência italiana; cinco eram cônjuges de descendentes ou descendentes distantes; 17 eram da segunda geração de italianos (a primeira nascida no Brasil) e 5 da terceira geração. No começo, o plano era abrir o curso apenas para a segunda geração de pessoas, porém, devido à grande procura que houve na fase pré-curso, decidimos alargar o público-alvo; com essa decisão, entrou no grupo um aluno da terceira geração e algumas pessoas que vieram para o Brasil muito pequenas, situando-se em uma linha divisória entre primeira e segunda geração.

A seguir o perfil dos alunos. As habilidades foram autodeclaradas antes do começo do curso; as categorias são relativas

Tabela 3. Perfil inicial do grupo de alunos do curso de italiano como LH.

Aluno	Não entende e não fala	Entende pouco e fala pouco	Entende bem e fala pouco	Entende bem e fala bem
Brasileiro	1	1		2
Cônjuge/descendente distante	1	3	1	
Segunda geração		4	11	2
Terceira geração		3	2	

Fonte: nossa adaptação de Fornasier (2018)

3.5 Os instrumentos para a geração de dados

Os dados principais são constituídos pelas gravações dos encontros de formação. Os três participantes interagiram durante 15 meses, desde agosto de 2015 até novembro de 2016, com o final do primeiro estágio do curso de Italiano como Herança. As reuniões

aconteceram em várias modalidades: os três juntos, encontros entre formador e professora em formação, encontros entre formador e coordenadora. A duração dos encontros não era pré-definida, exceto em poucos casos em que algum dos participantes tinha algum compromisso marcado que forçava o fim da reunião.

A partir de maio 2016, a coordenadora participou de vários encontros para discutir questões relativas ao currículo do curso e à preparação do material e às atividades didáticas. A coordenadora participou também de alguns encontros posteriores ao começo do curso (agosto de 2016).

Consideramos importante dizer que, embora as gravações dos encontros tenham terminado após a conclusão do primeiro semestre do curso, no final de 2016, o formador e a coordenadora continuaram a apoiar a professora Rosângela através reuniões, revisão de materiais didáticos criados pelas professoras e qualquer outro tipo de auxílio que a professora ou as colaboradoras solicitassem no grupo *WhatsApp* formado pela coordenadora, formador, professora em formação e as duas colaboradoras. A busca por auxílio foi ficando cada vez menos frequente com o passar do tempo. Em muitos casos, era o pesquisador que perguntava para a Rosângela como estavam indo os cursos, que temas estavam sendo tratados etc. Decidimos colocar nas Considerações Finais uma lista de fatos importantes que ocorreram a partir de 2017 até 2018, no período entre o fim do curso de formação e a data de fechamento do presente trabalho, pois pensamos que estão estritamente relacionadas com tudo o que aconteceu durante a fase do curso de formação e que podem contribuir para entender melhor todo o processo.

A maioria dos encontros aconteceu a distância, usando o software de chamadas Skipe, que permite chamadas por Internet. A modalidade virtual foi escolhida porque os participantes da pesquisa moram em cidades diferentes, o que inviabilizava encontros frequentes. O pesquisador-formador morava em São Paulo, a professora em formação, em Pedrinhas Paulista e a coordenadora em Campinas, duas cidades que distam, respectivamente, 470 km e 80 km de São Paulo.

Houve, porém, diversos encontros presenciais, dos quais alguns com a participação da coordenadora, a partir do mês de setembro de 2016, até final de novembro. Esses encontros se tornaram possíveis porque Rosângela começou a cursar uma disciplina de pós-graduação na Universidade de São Paulo, dentro do Programa de Mestrado. Isso fez com que ela estivesse presente, um dia por semana, em São Paulo. Ainda assim, os encontros presenciais não puderam acontecer semanalmente, pois durante algumas

semanas nesse período, Rosangela teve aula pela manhã e à tarde, e depois tinha que retornar a Pedrinhas.

Os encontros a distância foram gravados em áudio, com o software *Audacity*, utilizado principalmente por profissionais da música, visto que permite também a edição do áudio, além de garantir uma excelente qualidade de som. Durante os primeiros meses, os encontros foram gravados também com outro software áudio, *CallNote*, como respaldo caso houvesse algum problema nas gravações. Com o passar do tempo, após a verificação que *Audacity* era confiável o suficiente, *CallNote* foi abandonado. Antes da coleta de dados, foram feitos vários testes com o software *Audacity*, para verificar a qualidade da gravação. O software *Skype* não precisou desse teste, visto que o pesquisador o utiliza frequentemente para ligações nacionais e internacionais, tanto de forma recreativa quanto profissional e estava, portanto, certo da sua confiabilidade.

Normalmente, alguns segundos antes de começar a ligação, o pesquisador iniciava o programa de gravação. A escolha de usar dois programas diferentes para ligações virtuais e para gravações foi devido ao fato de não ter achado um programa único que incluísse as duas funções. Isso representou um problema uma única vez, já que o pesquisador esqueceu de iniciar a gravação e só se deu conta disso após o término da ligação; para compensar o ocorrido, o pesquisador pediu para a professora em formação fazer um resumo detalhado do encontro. Outro problema derivado do meio virtual dos encontros foi a conexão internet que em alguns momentos: várias vezes, durante um encontro, tivemos que parar a ligação por causa de falhas na conexão. Isso às vezes interrompia o fluxo da conversa. Em um dos encontros, dadas as frequentes interrupções que impossibilitavam o encontro, decidimos usar o telefone celular, enquanto a gravação foi feita com o sistema de sempre.

Os encontros presenciais foram gravados com um gravador digital de tipo Panasonic RR-US551, que permite grande autonomia de horas gravadas (mais de 250 horas). Sua confiabilidade já tinha sido comprovada pelo pesquisador durante uma pesquisa anterior.

Além disso, outros instrumentos para geração de dados foram:

- entrevistas gravadas em vídeo de descendentes de italianos da cidade de Pedrinhas Paulista;
- anotações sobre os encontros entre pesquisador-formador e professora em formação, feitas pelos dois indivíduos;

- e-mails entre pesquisador-formador e professora em formação (em alguns casos também incluindo a professora coordenadora) e entre pesquisador-formador e coordenadora;
- anotações de campo relativas a duas viagens a Pedrinhas Paulista em julho e dezembro de 2016.
- entrevistas com as colaboradoras do curso;
- questionários aplicados aos alunos do curso;
- entrevista com o então prefeito eleito, empossado em 1º de janeiro de 2017.

3.6 A organização dos dados e os eixos temáticos da análise

A seguir apresentamos um quadro que sintetiza as interações analisadas entre formador e professora em formação. Procuramos registrar a data, duração da interação, e os temas principais de levantados em cada encontro. Não havia, no começo do curso, um plano de temas previamente escolhidos ou uma lista de leituras.

Tabela 4. Sequência cronológica dos encontros entre formador e professora, duração e os temas abordados a cada encontro.

DATA	DURAÇÃO	TEMAS
27/08/15	1h15	Conversa sobre a comunidade de italianos em Pedrinhas. Preparação para o ingresso no mestrado na USP.
03/09/15	1h39	Língua e Dialeto. Cantores italianos e brasileiros como possível fonte de materiais didáticos.
10/09/015	1h59min	Gravação dos vídeos com pessoas da comunidade. A professora pergunta sobre os verbos no imperativo em italiano e em português e o modo subjuntivo.
24/09/2015	1h20 min	O primeiro dia de aula do curso que está sendo preparado. A professora pergunta sobre colocação pronominal em português e em italiano.
01/10/2015	1h15 min	Ideias para a primeira aula do curso. Receio acerca da heterogeneidade da turma.
22/10/2015	1h05 min	Exposição do formador sobre o conceito de Língua de Herança. Professora fala sobre suas leituras sobre abordagem comunicativa.
05/11/2015	1h14 min	Relato sobre a visita de Fernanda a Pedrinhas Paulista. A iniciativa de ter um programa curto da professora na rádio da cidade.
17/11/2015	1h22 min	Relato da professora sobre como trabalha com contos na aula de literatura. O ensino da gramática e a dificuldade de alunos brasileiros com a terminologia.

19/11/2015	1h41 min	Professora conta sobre a abordagem gramatical com o qual aprendeu italiano na universidade, perfil dos professores, materiais. A questão da motivação no ensino de línguas.
26/11/2015	1h33 min	Características culturais de Pedrinhas: papel da mulher. Tratam da forma de ensinar léxico mínimo antes de uma atividade.
17/12/2015	1h27 min	Normas da ABNT para elaboração do projeto. Organização do trabalho para retomada no dia 03/01.
03/01/2016	0h20 min	Conversa pessoal sobre o fim de ano.
20/01/2016	2h29 min	Elaboração do questionário para os futuros alunos com base em texto sobre Língua de Herança. Planejamento do curso.
03/02/2016	1h26 min	A abordagem comunicativa em textos para a prova de seleção do Mestrado. Planejamento do curso.
09/03/16	0h35 min	Possibilidades de materiais didáticos. Planejamento do curso.
16/03/2016	2h02 min	Projeto de pesquisa para ingresso no mestrado. Planejamento do curso.
06/04/2016	0h52 min	Texto sobre interlíngua. Planejamento do curso.
28/04/2016	1h19 min	Texto sobre os conceitos de erro, interlíngua e tarefas. Planejamento do curso.
23/06/2016	1h35	Frases úteis para gerenciar os turnos e expressões típicas usadas em sala de aula.
27/06/2016	1h57	Possibilidades de inserir as cartas escritas por uma italiana da comunidade como parte do material didático.
19/07/2016	1h16	A primeira unidade didática: apresentação e discussão do material. O tema da imigração como input linguístico para uma educação crítica.
09/09/16	1h10	A produção de material didático a partir de trabalhos dos alunos e de outros indivíduos da comunidade.
30/09/16	0h50	Curso de Mestrado que a professora está fazendo; atividades didáticas das aulas anteriores.
04/11/16	1h15	Apresentação oral do projeto de pesquisa do formador; paradigmas de pesquisa qualitativa; entrevista sobre percurso acadêmico e de trabalho da professora.

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

Tabela 5. Sequência cronológica dos encontros entre formador, professora e coordenadora, duração e os temas abordados a cada encontro.

DATA	DURAÇÃO	TEMAS
23/05/16	1h15	O público-alvo do curso e formas de trabalhar as entrevistas em vídeo como parte do material didático.
25/05/16	0h58	Seleção dos temas presentes em cada unidade didática do material em elaboração.
30/05/16	Não gravado	A primeira aula: dúvidas e proposta de sequência didática.
10/06/16	1h25	Preparação da segunda parte da primeira unidade do material. Proposta de começar a corrigir a produção oral da professora.
13/06/16	1h42	Folha de apresentação do curso e ficha de matrícula com questionário.
20/06/16	1h19	Unidade didática 1 e o material em vídeo editado para uso em aula.
05/07/16	1h25	O encontro do grupo de pesquisa em Pedrinhas Paulista de 15 a 18/07.
26/07/16	1h40	Propostas do formador e da coordenadora à versão final da 1ª unidade do material didático.
03/08/16	1h50	A primeira aula do curso de italiano do dia 01/08.
26/08/16	2h10	Dinâmica/didática das primeiras aulas do curso e planejamento para as próximas; trabalho de equipe com as colaboradoras.
02/09/16	1h50	Dinâmica/didática das primeiras aulas do curso e planejamento para as próximas.
30/09/16	0h30	Discussão sobre as atividades das aulas anteriores.

A principal divisão na organização dos dados deu-se entre dados coletados antes do começo do curso e depois de iniciado o curso, já que um dos focos da análise será a relação entre teoria e prática docente.

Como referencial teórico para a análise de dados foram utilizados estudos sobre língua de herança e os três princípios da pedagogia Pós-Método. Utilizaremos também, o arcabouço teórico KARDS, baseado na teoria Pós-Método, elaborado por Kumaravadivelu em 2012. Os cinco componentes do modelo representam as cinco ações norteadoras do trabalho do professor e, portanto, pontos importantes para analisar e propor cursos de formação de professores.

4. ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO SEGUNDO O ARCABOUÇO KARDS

“Theory failed, but this was primarily a failure to grasp what theory is and what it is for” (FERGUSON, 2009, p. 42).

A partir dos princípios da pedagogia pós-método, Kumaravadivelu¹²⁸ propõe um modelo para formação de professores que chama de KARDS, acrônimo de *Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing e Seeing*. Esse modelo, fruto de mais de uma década de trabalho, apresentado no texto *Language Teacher Education For A Global Society* (2012), foi criado pois, segundo o autor, os modelos existentes para a formação de professores não dariam conta dos desafios propostos pela globalização, nos vários níveis: cultural, econômico e educacional. Nesse sentido, o KARDS representa uma proposta de “reestruturação radical da educação de professores de línguas”¹²⁹ (KUMARAVADIVELU, 2012a, prefácio) e visa à construção de uma pedagogia pós-método cujos conteúdos e reflexões nascem *da* e *na* sala de aula, a partir do trabalho dos professores, pois são eles quem criam o próprio caminho enquanto o percorrem (KUMARAVADIVELU, 2012a), ao invés de ser tornarem usuários de teorias construídas por outras pessoas e para outros contextos.

Trata-se de um modelo “cíclico, interativo, multidirecional e multidimensional”¹³⁰ formado por cinco módulos. Cada um é nomeado a partir de uma ação, por exemplo, o primeiro é *Knowing* e o verbo está no gerúndio, indicando que a ênfase está no processo de construção desses conhecimentos, mais do que no conjunto deles como produto. As bases do modelo são representadas pelos 3 princípios vistos no capítulo anterior – particularidade, possibilidade e praticidade - e são sintetizadas em cinco pressupostos (KUMARAVADIVELU, 2012a, prefácio):

- 1) qualquer conhecimento pedagógico sensível ao contexto, para que seja significativo, só pode surgir da sala de aula;
- 2) é o professor em serviço a pessoa mais apropriada para produzir e aplicar esse conhecimento;

¹²⁸ Cabe lembrar que o autor, de origem indiana, vive e trabalha nos Estados Unidos, na *San José State University* (SJSU) da Califórnia, no *Department of Linguistics and Language Development*.

¹²⁹ “a radical restructuring of language teacher education”.

¹³⁰ “cyclical, interactive, multidirectional and multidimensional”.

- 3) ao contrário do que fazem as abordagens atuais de educação de professores de línguas, é preciso preparar professores para serem produtores, e não consumidores de conhecimento pedagógico;
- 4) a sociedade global, em rápida evolução, com o incessante fluxo de pessoas, bens e ideias, está atribuindo responsabilidades enormes aos professores em formação e em serviço e aos formadores de professores;
- 5) os profissionais de ensino de línguas deveriam se tornar pensadores estratégicos, pesquisadores investigadores e intelectuais transformadores; para tanto, é necessário rever o campo de educação de professores de línguas.

Este capítulo visa a investigar em que medida a formação de professores de italiano LH em Pedrinhas Paulista encontra-se em consonância com o KARDS e de que maneira os módulos, pensados para as LE, contribuem para refletirmos sobre a formação de professores de LH. Para tanto, decidimos apresentar cada módulo juntamente com a análise de nossos dados. O capítulo está dividido em cinco partes principais, nomeadas a partir dos módulos do KARDS: (1) Conhecendo/Knowing; (2) Analisando/Analyzing; (3) Identificando/Recognizing; (4) Fazendo/Doing e (5) Observando/Seeing.

Antes de dar início à análise de dados, faz-se necessária uma observação. Muito embora Kumaravadivelu denomine o sistema KARDS como “modelo”, ele não pode ser compreendido como algo a ser “aplicado” a diferentes âmbitos de formação docente, visto que os cinco pressupostos acima mencionados apresentam linhas direcionadoras de ações do formador de professores e do professor em formação ou em serviço e não constituem, de forma alguma, um conjunto de técnicas a serem aplicadas no âmbito da Educação¹³¹.

¹³¹ O aporte teórico KARDS foi usado como base para análise de dados em dois trabalhos, disponíveis em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/09/A-Critical-Look-at-CLIL-on-the-Basis-of-Kards-Model-2015.pdf> e <https://academic.oup.com/eltj/article/70/4/401/2452852> Acesso em: 01 dez. 2018.

Figura 2 – O modelo KARDS (fonte: Kumaravadivelu, 2012a)

4.1 Conhecendo (*Knowing*)

O primeiro módulo do KARDS é denominado “Conhecendo” (*Knowing*); nele discutem-se os papéis de três tipos de conhecimento: profissional, procedimental e pessoal.

4.1.1 O conhecimento profissional

O conhecimento profissional é formado pelos conteúdos de uma dada disciplina, que são adquiridos através de processos de formação, leituras, participação em eventos científicos etc. e “representa o conteúdo intelectual da disciplina, uma compilação de fatos, teorias e conceitos”¹³² (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 24). Segundo o autor, no contexto de formação de professores de LE, esse tipo de conhecimento refere-se ao saber sobre a língua e sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Vejamos, com mais detalhes, como se dá esse tipo de conhecimento e como cada um deles se manifesta na formação da professora de LH em interação com o formador.

O conhecimento linguístico refere-se à língua como sistema, como discurso ou como ideologia. O primeiro foca na estrutura da língua e seu sistema de regras sintáticas, fonológicas, semânticas e morfológicas. O segundo foca na coesão de textos, incluindo a competência sociolinguística, que permite formular textos apropriados à situação comunicativa. A língua como ideologia, no terceiro caso, diz respeito à intersecção entre os significados social, cultural, político e ideológico; isto significa reconhecer que a língua nunca é neutra, e pelo contrário “reflete as percepções e práticas baseadas ideologicamente que são forjadas por forças dominantes institucionais, processos históricos, e interesses adquiridos”¹³³ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 25).

Consideramos o conhecimento sobre a língua muito importante para a discussão do processo de formação da professora de italiano LH no contexto brasileiro de Pedrinhas Paulista. Ele apresenta particularidades, sobretudo nos níveis de sistema e de ideologia. Ao falar de língua como ideologia em nosso contexto de pesquisa, remetemo-nos

¹³² “represents the intellectual content of the discipline, a compilation of facts, theories, and concepts”.

¹³³ “reflects the ideologically grounded perceptions and practices that are shaped by dominant institutional forces, historical processes, and vested interests”.

primeiramente à questão dos dialetos na Itália, tema que será discutido no módulo *Doing*, quando trataremos de como o ensino do professor pode contribuir para a transformação pessoal dos aprendizes, pois acreditamos que, em nosso contexto, falar em dialeto e/ou sobre o dialeto seja uma ação política que transforma, como os dados confirmaram.

O conhecimento das estruturas da língua por parte da professora em formação foi um tema relevante, vista sua preocupação ao longo dos 15 meses de formação. Como apresentado na Metodologia da Pesquisa (capítulo 3), a professora obteve a Licenciatura em italiano em 1999 e deu aula do idioma, durante quatro anos, como matéria optativa para adolescentes, por 2h30m por semana no colégio onde atuava como professora de Literatura e Língua Portuguesa. Após essa experiência, ela retomou o ensino de italiano apenas com o início do nosso projeto.

No começo da formação, uns dos maiores desafios para o formador e a coordenadora do projeto estava relacionado à competência comunicativa da professora (CELCE-MURCIA, 2007). Ela não se sentia segura em falar a língua e, embora a análise das gravações dos encontros de formação demonstre um ótimo desenvolvimento, evidenciado em sua produção oral, quase no final do processo ela afirma ainda, não sentir total segurança ao falar italiano.

Norteados por uma visão comunicativa do ensino de línguas, o formador optou por não dar aulas formais de língua italiana para a professora, embora tenha aconselhado a integrar a prática oral no curso de formação com exercícios de gramática italiana, já que o conhecimento da língua evidentemente é uma questão importante para poder dar aulas dessa língua. Optamos por focar no uso da língua, e um dos caminhos para fazê-lo é através do CLIL (*Content Language Integrated Learning*), uma metodologia de ensino em que os alunos aprendem uma LE através dos conteúdos de outra disciplina. Em nosso caso, isso foi feito através não de uma única disciplina, e sim por meio de conteúdos relacionados à formação de professores, descritos em detalhes na parte metodológica. Portanto, os encontros foram em italiano, com algumas exceções: por exemplo, em um encontro cujo tema principal foram alguns pontos teóricos dos livros que a professora estava lendo para se preparar para ingressar no Mestrado. A própria professora solicitou que se falasse em português, pois seria a língua usada na prova. Em outros casos, a professora pediu ao formador que falasse em português porque achava que era mais efetivo e rápido falar.

Apesar do foco na comunicação, o formador deixou claro que a gramática tinha seu papel também na abordagem comunicativa, tema abordado, por exemplo, na reunião

(22/10/15) em que o formador fala sobre a fase inicial do movimento comunicativo, quando houve uma parte de pessoas que optou por eliminar totalmente a gramática de suas salas de aula.

Além disso, os dados evidenciaram que a abordagem adotada favoreceu o conhecimento linguístico da professora e que o *input* oferecido pelo formador era analisado pela professora, também no nível linguístico. Nos primeiros encontros, por exemplo, Rosângela frequentemente pedia que o formador esperasse um pouco porque estava anotando alguma palavra ou expressão que não conhecia. Esse interesse pelo léxico estará presente também, em suas aulas dedicadas ao vocabulário separado por campo semântico, conteúdo este que a professora inseria nas aulas sem apresentar ao formador durante as discussões sobre o planejamento das aulas, mas apenas como relatos do que havia feito. A professora, em outras ocasiões, fazia perguntas explícitas sobre alguma estrutura que não conhecia, a partir de uma fala sobre qualquer tema¹³⁴:

F: [...] talvez o aluno sabe falar, consegue se apresentar muito bem, sabe apresentar toda a família, sabe usar ‘chiamarsi’ [verbo usado para se apresentar em italiano] e você lhe diz: “o verbo reflexivo” e o aluno diz “não!!! Que difícil” .. “não, você o estava utilizando até agora!” [no original: *no, lo stavi usando sino adesso*], portanto essa meta-linguagem às vezes assusta

P: Vinicio, o que significa ‘sino’?

F: ‘sino’ é ‘até’.

P: nunca tinha ouvido, você também escreveu isso na semana passada e eu não tinha entendido, mas não tive o tempo de procurar, eu pensei inclusive que pudesse ser um erro.

F: estou livre até às cinco, sino, ou pode também ser ‘fino’, com o efe.

P: qual a diferença de usar fino ou sino? ¹³⁵

¹³⁴ Usaremos, para todas as citações de trechos de interação a letra F para Formador, P para professora em formação e C para coordenadora do projeto. Quando presentes, as falas na nota de rodapé são as originais.

¹³⁵ F: [...] magari lo studente sa parlare, sa presentarsi benissimo, sa presentare tutta la famiglia, sa usare ‘chiamarsi’ e tu gli dici “il verbo riflessivo” e lo studente dice “nooo che difficile” .. “no, lo stavi usando **sino** ad adesso”, per cui questo metalinguaggio a volte spaventa proprio.

P: Vinicio, cosa significa sino?

F: sino é até

P: non l’ho mai sentito, tu mi hai scritto la settimana scorsa e io ho non ho capito, ma non ho avuto tempo di cercare, ho pensato anche che fosse uno sbaglio

F: sono libero sino alle cinque, sino, oppure si può dire anche fino, con la effe.

P: qual è la differenza tra fino e sino?

Outra questão que se destacou nos dados, e que se refere especialmente ao ensino de LH, é a questão de qual língua é a LH. Como visto no terceiro capítulo, a língua italiana em Pedrinhas Paulista convive com os dialetos¹³⁶ de várias regiões italianas, pois na época da chegada dos primeiros italianos na cidade, na década de 1950, apenas entre 10% e 18% dos italianos falavam só italiano na Itália, enquanto os outros o alternavam com o dialeto, dependendo das circunstâncias (DE MAURO; LODI, 1979, p. 11). Nem todas as famílias que chegaram em Pedrinhas Paulista tinham a mesma origem regional e, portanto, para poderem se comunicar uns com os outros, era preciso falar italiano, cada um com seu domínio do idioma, deixando o dialeto para os encontros familiares e com conhecidos provenientes do mesmo local.

Essa situação sociolinguística chegou em grande parte igual até os nossos dias. Hoje em Pedrinhas ainda há pessoas que se comunicam em vêneto, dialeto da comunidade mais numerosa; mas também há falantes dos dialetos das regiões de Abruzzo, Lazio e Calábria. Portanto, ao considerar o conhecimento sobre a língua, não podemos ignorar a questão de como, e se, seria viável que um professor conhecesse não apenas uma língua, mas duas ou três. Naturalmente, seria muito difícil que a professora pudesse ensinar os diferentes dialetos. Em primeiro lugar, em nosso contexto, seria preciso encontrar uma pessoa que pudesse ensinar o dialeto como LH, o que não é fácil nem no Brasil, nem na Itália. Em segundo lugar, realmente parece uma tarefa irreal que uma professora de italiano LH tenha tempo de aprender outro dialeto, visto que dentro de um grupo haverá sempre vários dialetos e um não seria suficiente.

Embora o dialeto não tenha integrado a parte relativa ao conhecimento da língua, ou seja, não falamos sobre estrutura do dialeto, ele interessa ao terceiro ponto do ‘conhecimento sobre a língua’, língua como ideologia, que trata de “operações do mais alto grau da linguagem, na intersecção entre os significados social, cultural, político e ideológico”¹³⁷ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 25). De forma parecida, o dialeto é também tema importante do módulo *Teaching*, onde fala-se sobre sua ação transformadora, com relação aos aprendizes e seu contexto e, portanto, será tratado também nessa seção. O fato que os dialetos apareçam em mais de uma seção demonstra sua importância dentro da nossa pesquisa.

¹³⁶Adotamos aqui uma definição sociolinguística de dialeto, (COVERI; BENUCCI; DIADORI, 1998, p.34), segundo a qual a distinção entre língua e dialeto não se refere à estrutura, mas é relacionada ao fato de que o segundo tem um uso cultural e demográfico, mais limitado.

¹³⁷ “higher order operations of language at the intersection of social, cultural, political and ideological meanings”.

Do ponto de vista ideológico, o dialeto nos interessa porque se relaciona com poder e dominação; trabalhar o conhecimento da língua como ideologia dentro de um curso de formação de professores de italiano LH significou olhar para a história da língua, que nos mostra como a partir dos dialetos italianos surgiu uma língua italiana que, lentamente, foi imposta em todo o país, às custas desses dialetos. Portanto, ao mesmo tempo em que foi escolhido o italiano como língua do curso, durante o processo de formação foi uma preocupação do formador e da professora fazer com que o dialeto tivesse seu lugar na formação e no material didático¹³⁸.

Durante os encontros, foi discutida, portanto, a questão teórica da diferença entre línguas e dialetos; foi feito um *excursus* histórico para entender como se chegou à adoção da língua italiana atual, tratou-se da influência dos dialetos no italiano atual e, vice-versa, como o italiano está ameaçando os dialetos. Durante vários encontros, esses temas foram debatidos entre professora e formador para chegar ao entendimento de qual é a relação atual entre dialeto e língua italiana. Ao mesmo tempo, por meio de leituras¹³⁹ e de relatos do formador, foi delineada a situação italiana atual, e a professora em formação fazia referências à situação dos dialetos na cidade. Esses debates contribuíram para que os dialetos fossem parte importante durante a preparação do material didático, tema específico de uma seção do módulo *Teaching*.

4.1.2 Conhecimento sobre ensino e aprendizagem de línguas

Esse tipo de conhecimento refere-se à “natureza dos cinco maiores construtos que constituem a rede insumo-produção na aprendizagem de língua e no uso: insumo, *intake*, fatores de *intake*, processos de *intake*, e produção”¹⁴⁰ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 26) e que explicam como o aluno aprende.

Quando começou o curso de formação para Rosângela, ela já estava inscrita no processo de seleção para ingressar no Programa de Mestrado na mesma universidade do formador, na Área de Língua, Literatura e Cultura Italianas. Esse processo previa, entre

¹³⁸ Lembremos que depois das primeiras 2 unidades da apostila, o material foi preparado pela professora em formação com as duas colaboradoras e o formador apenas teve um papel de revisor.

¹³⁹ A história da língua era também incluída em um dos textos que a professora tinha que ler para a prova de ingresso no Mestrado.

¹⁴⁰ “[...] nature of five major constructs that constitute the input-output chain in language learning and language use: input, intake, intake factors, intake processes, and output”.

outras coisas, uma prova de conteúdos cuja bibliografia era formada por três textos, dois dos quais focavam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O primeiro era *‘La seconda lingua’* (PALLOTTI, 1998), que trata aspectos relacionados à aquisição de uma segunda língua; o segundo, *‘C’era una volta il metodo’*, (SERRA BORNETO, 1998) discute os métodos e as abordagens de ensino, bem como as fases de planejamento, elaboração de materiais didáticos e avaliação.

Ademais, com o mesmo objetivo de ingressar no Mestrado, a professora estava, nessa época, escrevendo seu projeto de pesquisa e, portanto, estava em contato com textos que lhe serviam para embasá-lo teoricamente. Tanto os textos para a prova de conteúdos, quanto do desenvolvimento do projeto, eram debatidos durante os encontros de formação. Essas discussões levaram a estruturarmos uma formação de 360 graus, que não fosse limitada apenas ao curso de LH que seria oferecido posteriormente pela professora, mas que também contemplasse as atividades acadêmicas, sociais e culturais, que ela vivenciava. Isso nos permite definir a formação no âmbito da ‘Pedagogia’, conforme definido por Kumaravadivelu e citado no início desta tese.

O conhecimento sobre ensino de línguas tem sido relacionado, primordialmente, com o conhecimento sobre os métodos de ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 27). O autor classifica esses métodos em dois tipos: se eles usam a abordagem *“use through usage”* ou *“usage through use”*; a primeira é fortemente dependente da língua como sistema, enquanto a segunda propõe que se aprende melhor a língua quando o foco não está na estrutura, mas na compreensão e no ‘fazer’ com a língua.

Como já dito, ao iniciar o curso de formação, Rosângela se preparava para o processo de seleção de Mestrado e estava redigindo seu projeto. Vivia, portanto, uma fase rica de leituras e estímulos. A importância dessas leituras para a formação global da professora aparece quando ela afirma, referindo-se ao livro *‘Dimensões comunicativas no ensino de línguas’* (ALMEIDA-FILHO, 1993), “Estudei bastante esta questão comunicativa, né? Do ensino da língua. Interessante, porque há coisas que eu vi com você, com Fernanda, mas também coisas que eu nunca tinha lido”¹⁴¹ (03/02/16). A importância do contato com essas teorias fica evidente também quando, logo após ter ingressado no Mestrado, ela afirma que fazia muito tempo que não estudava sobre ensino de italiano e por isso ela estava desatualizada: “Para mim foi um momento belíssimo de aprendizagem,

¹⁴¹ Ho studiato abbastanza questa questione comunicativa né? dell’insegnamento della lingua. Interessante perché ci sono cose che io ho visto con te, con Fernanda ma anche cose che io non avevo mai letto.

a aquisição desta teoria”¹⁴² (13/06/16), reforçando assim o papel das discussões nos encontros de formação.

Os temas principais relativos ao conhecimento sobre ensino de línguas foram abordados principalmente a partir dessas leituras feitas pela professora. A forma como as questões eram discutidas variava com os encontros. Apesar de não ter tido um encontro específico que tratasse apenas desse tipo de conhecimento, o tema era frequentemente discutido nos encontros. Às vezes era o formador que fazia perguntas sobre as leituras [“Como vão suas leituras?”¹⁴³ (22/10/2015)], outras vezes era a professora quem levantava o tema, com uma pergunta, uma dúvida ou pedido de esclarecimento. As perguntas e o tempo dedicado para discutir essas questões aumentou conforme se aproximava a prova de conteúdos e a finalização do projeto, como demonstra o encontro de 28/04/16, que focou quase que totalmente em temas propostos pela professora em formação.

É interessante notar como essas discussões desencadeiam temas interessantes que nos ajudam a esclarecer questões gerais sobre a LH, como o caso em que, a partir de uma conversa sobre pragmática, surge o tema de como os italianos parecem mais diretos que os brasileiros.

Há indícios de que a professora relacionava os textos teóricos que estava lendo com a própria atividade profissional de professora de português, como acontece em 22/10/15, quando ela cita um texto sobre ensino comunicativo e leitura. Ela conta sobre a prática de leitura que fazia com seus alunos, e diz que a sua forma de ler (sem parar em todas as palavras desconhecidas) é a mesma que a descrita no livro sobre abordagem comunicativa.

Uma questão naturalmente importante na formação foi ‘o lugar da gramática’ na sala de aula. Em várias ocasiões, Rosângela pergunta para o formador o que ele acha sobre apresentar determinado tema em sala de aula e, na maioria dos casos, trata-se de algum tema relativo à estrutura da língua, o que demonstra a preocupação da professora com a gramática. Isso acontece, por exemplo, quando a professora pergunta se não seria melhor tratar, nas primeiras aulas, da questão fonética. O formador diz que, normalmente, não trata disso explicitamente ou de forma descontextualizada e conversa sobre como pode ser feito durante uma aula sobre ‘saudações’. A coordenadora diz que “não é proibido explicar”, se eles pedirem ou se a professora achar necessário. Porém, diz

¹⁴² Per me è stato un momento bellissimo di apprendimento, acquisizione di questa teoria.

¹⁴³ “Come vanno le tue letture?”

também que “o quando e o como a gramática vai entrar no curso é algo que a gente vai descobrir, porque não sabemos como é com LH”.

Essa questão foi também tratada durante a fase de preparação do material didático, ao refletir sobre as formas de trabalhar um texto. Em um encontro, o formador ressalta a importância da globalidade do texto antes de focar na forma, alerta sobre os perigos de focar excessivamente nos detalhes gramaticais do texto, perdendo de vista o conteúdo. Ele alerta para o fato de que sejam temas que os alunos do curso conhecem e para os quais são relevantes e que o texto deve favorecer a discussão de temas (27/06/16).

O formador frequentemente recorre a exemplos de suas experiências com alunos. Diz que, às vezes, quando há um aluno que pede muitos detalhes gramaticais, há o perigo de dedicar o tempo todo para essa explicação, perdendo de vista os objetivos da aula; mas que quando todos os alunos desejam saber algo, pode ser importante dedicar um momento para esse tipo de explicação.

Incluímos nesta seção de ‘conhecimentos sobre ensino de línguas’ também aqueles relativos aos recursos tecnológicos. O fato de que a maioria dos encontros tenha ocorrido a distância trouxe a necessidade de, inicialmente, ajudar para que a professora se familiarizasse com todos os recursos tecnológicos que os encontros implicavam, desde o uso de softwares para fazer ligações, gravação dos encontros, grande número de pesquisas feitas on-line, acompanhadas de compartilhamento de arquivos com vários métodos etc. Isso aconteceu não apenas para avaliar a utilidade desses recursos, já que a longa duração do processo trouxe inevitavelmente à tona questões problemáticas, como, por exemplo, a má conexão da internet que, muitas vezes, inviabilizava os encontros.

4.1.3 O Conhecimento procedimental

Esse conhecimento é relativo a “conhecer como gerenciar o ensino e aprendizagem em sala de aula. É sobre criar e manter um ambiente em que os resultados da aprendizagem sejam possibilitados. É sobre facilitar o fluxo da aula, canalizando-o na justa direção. Em breve, é sobre gerenciamento da sala de aula”¹⁴⁴ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 29).

¹⁴⁴ “knowing how to manage classroom learning and teaching. It is about creating and sustaining a classroom environment in which desired learning outcomes are made possible. It is about facilitating the flow of the lesson, channelizing it in the right direction. In short, it is about classroom management”.

Segundo Everston e Weinstein (2006, p. 4), o gerenciamento da sala de aula tem o objetivo não apenas de proporcionar aos alunos uma aprendizagem de conteúdos, mas também de permitir um crescimento social e moral. Para alcançar esse objetivo, os autores propõem cinco passos:

- 1) desenvolver boas relações entre os alunos e entre alunos e professor;
- 2) organizar o ensino para otimizar a aprendizagem dos alunos;
- 3) usar estratégias de gerenciamento que encorajem o engajamento dos alunos nas atividades de sala de aula;
- 4) promover o desenvolvimento da autorregulação e de habilidades sociais dos alunos;
- 5) fazer intervenções apropriadas para acompanhar os problemas comportamentais dos alunos.

Entre tantos aspectos do gerenciamento da sala de aula, segundo Kumaravadivelu (2012a), os mais importantes são o gerenciamento da fala e gerenciamento do tópico. O primeiro trata do gerenciamento da troca de informações, de tipo de perguntas e respostas em sala de aula (DINGS, 2007; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Kumaravadivelu (2012a, p. 30), contra as tradicionais sequências interacionais da sala de aula, feitas de perguntas-teste que permitem ao professor e aos alunos o uso de um set fechado de estruturas, propõe uma conversação genuína e o uso de perguntas “referenciais”, que permitem respostas abertas e procuram novas informações e não apenas respostas que professor e alunos já conhecem.

O gerenciamento do tópico refere-se aos conteúdos da fala em sala de aula. Por exemplo, se o professor segue apenas os conteúdos do livro didático ou vai além deles, abrindo espaço e encorajando os alunos a propor temas. Refere-se, portanto, à gestão que o professor faz do plano de aula, à sua liberdade para, se necessário, mudá-lo, mas também se refere a quem tem o poder para escolher os temas da aula.

Bartels¹⁴⁵ (2006, apud KUMARAVADIVELU, 2012b) demonstra que a falta de conhecimento procedimental pode ser um fator significativo para a dificuldade dos professores em aplicar na prática diária o conhecimento profissional aprendido nos cursos de formação. Porém, também pode ser verdade o contrário. Por exemplo, em um encontro Rosângela afirma que seguir passo a passo o plano da aula, sem poder mudá-lo em nada

¹⁴⁵BARTELS, N. **The construct of cognition in Second Language Teacher Education and Development**. Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek, 2006.

durante as aulas, pode ser uma estratégia a ser usada, porque ela acha que “não domina a língua”.

O tema do conhecimento procedimental foi em várias ocasiões originado de perguntas da professora em formação, como acontece quando ela pergunta: “você entra em sala de aula e depois pergunta algo para fazer com que os alunos falem ou não? Como você faz?”¹⁴⁶ (03/02/2016). Em sua resposta, Vinicio fala de vários momentos da sala de aula, por exemplo, de como é comum e estranho fazer para os alunos perguntas-teste, ou seja, perguntas das quais já conhecemos a resposta.

No mesmo encontro de 03/02/2016, o formador introduz o tema do tempo de fala do professor e o tempo de fala dos alunos, abordando questões relativas à interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno em sala de aula. Um dos temas principais do encontro foi a importância de prestar atenção no tempo de fala do professor, para percebermos quando estamos falando demais sem dar a oportunidade para os alunos falarem. Relativamente à questão, o formador fala sobre a gravação das aulas como instrumento para que os professores possam analisar a fala nas aulas. É também discutida a situação inversa, ou seja, de como é importante pensar no ‘*timing*’ das falas dos alunos para que cada um tenha a oportunidade de falar, sem que ninguém monopolize a conversa. É interessante notar que a professora, neste momento, diz ter o receio de que uma pessoa que fala muito participe e ela não saiba controlar a situação, ou seja, ela parece já preocupada em estabelecer relações com o curso que irá começar. A coordenadora propõe que seja feito um encontro “totalmente dedicado”, entre professora e formador, para discutir frases, em italiano, que sirvam a gerenciar a interação, por exemplo, interromper o turno de alguém, ou pensar em atividades que possam servir para gerenciar essas situações.

Durante esse encontro, a professora afirma que quer trabalhar com expressões que possam ajudá-la “naqueles momentos delicados em que alguns alunos podem falar, não deixar falar os outros amigos, estas coisas”¹⁴⁷ (23/06/16) e faz várias perguntas sobre frases usadas para mudar de assunto. O formador, além de responder as perguntas, fala sobre o trabalho em grupos, como forma de gerenciar a sala de aula, seja quando há algum problema relacionado a alunos que monopolizam a conversação, mas também quando

¹⁴⁶ “tu entri in aula e poi chiedi qualcosa per far sì che gli alunni parlino o no? Come fai?”

¹⁴⁷ “in quei momenti delicati dove alcuni alunni possono parlare, non lasciare gli altri amici parlare, queste cose”.

alguém tem receio de falar na frente do grupo e sente-se mais à vontade trabalhando em pequenos grupos.

Em um encontro em que professora e formador estavam conversando sobre atividades didáticas a partir de um texto de uma moradora de Pedrinhas Paulista, houve várias conversas sobre organização do tempo em sala de aula: Veja-se a fala do formador: “você pode decidir um tempo, ou decidir um tempo para estas atividades, por exemplo, você diz ‘eu queria dedicar 30 minutos, ou queria dedicar 10 minutos para a leitura, ou cinco, 15 para o trabalho em grupo em eles pegam as informações, e 15 para o debate’”¹⁴⁸ (27/06/16).

A partir desta discussão sobre o gerenciamento da fala, o formador levanta uma questão de sociolinguística ligada a italianos e brasileiros: o fato de os italianos serem considerados mais diretos quando fazem perguntas e que, portanto, essas perguntas podem não ser bem ‘recebidas’ e o pedido pode não ser acolhido. Isso, às vezes, pode levar a problemas na comunicação, embora as frases pronunciadas sejam gramaticalmente corretas, pois “há regras de uso sem as quais regras gramaticais seriam inúteis”¹⁴⁹ (HYMES, 1972, p. 178). Como afirma Balboni (2007, p. 101) “há [...] ações que em italiano são neutras, mas que podem ser consideradas agressivas por estrangeiros”¹⁵⁰ e por esse motivo, o formador trata de potenciais problemas de algumas afirmações. O formador perguntou, então, para a professora se, na opinião dela, as frases sugeridas poderiam ser excessivamente diretas para um público brasileiro:

F: Você acha que estas expressões que eu disse não são muito diretas? Ficaram boas?

P: eu acho que é uma forma de falar de um italiano, sabe? Se este curso é para revitalizar esta língua, para mim está bom.

F: o problema é, não podemos tampouco correr o risco, no sentido que devemos ser gentis.

P: sim, mas eu acho que as pessoas de Pedrinhas, pelo menos aquelas que moram com italianos vindos da Itália, são assim, Ricardo é assim, Ricardo [o marido da professora] é uma pessoa direta [...] Acho que para um brasileiro podem ser um pouco diretas estas frases, mas não para um italiano¹⁵¹.

¹⁴⁸ “tu puoi decidere un tempo ... o decidere um tempo per queste attività, per esempio tu dici vorrei dedicare 30 minuti, oppure vorrei dedicare 10 minuti alla lettura, o cinque, 15 al lavoro in gruppo in cui loro prendono queste informazioni, e 15 al dibattito”.

¹⁴⁹ “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless”.

¹⁵⁰ “ci sono [...] mosse neutre in italiano che possono essere viste come aggressive da stranieri”.

¹⁵¹ “F: Secondo te queste espressioni che io ho detto non sono troppo dirette? Vanno bene?”

No trecho transcrito acima, a formadora identifica um aspecto interessante dos falantes de LH: eles, quando viveram em famílias italianas ou tiveram contato com primeiras gerações de italianos, possuem conhecimentos pragmáticos da língua, como, por exemplo, saber que os falantes italianos são mais diretos em vários atos de fala. Vale a pena lembrar que o conhecimento pragmático é considerado um aspecto frequentemente negligenciado pelos livros didáticos (NUZZO, 2013) e é mais difícil de aprender, se comparado a outros aspectos da língua, pois suas regras são mais complexas (DEL BONO; NUZZO, 2015).

4.1.4 Conhecimento pessoal (Personal Knowledge)

O conhecimento pessoal se forma ao longo do tempo, é cumulativo, é “uma viagem longa e solitária [...] que reflete o empenho individual do professor”¹⁵² (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 32). É composto pelas experiências do professor durante, antes e depois dos cursos de formação e envolve “a habilidade para reconhecer, refletir, revisar, e reinventar as próprias identidades, crenças e valores, de forma crítica”¹⁵³ (p. 32) Portanto, ao aumentar a própria bagagem de experiências profissionais, os professores adicionam novos conhecimentos e, simultaneamente, vão reconstruindo os que já possuem.

Em nossa pesquisa, o conhecimento pessoal da professora foi frequentemente trazido à tona durante o curso de formação, já que ela, nessa época, trabalhava como professora de português. Em nossa opinião, é importante que o professor em formação seja estimulado a fazer referências a esse conhecimento, quando possível, pois é dessa forma que ele é construído e reconstruído, em um processo de autorreflexão contínuo, que é sedimentado através de “observações, experiências e interpretações” (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 32).

P: io penso che è un modo di parlare di un italiano, sai? Se questo corso è per ‘revitalizar’ questa lingua, per me va bene.

F: il problema è, non si può neanche correre il rischio però, nel senso bisogna essere gentili

P: sì ma io penso che le persone di Pedrinhas, io penso almeno quelle che abitano insieme agli italiani venuti proprio dall’Italia, sono così, Ricardo è così, Ricardo [o marido da professora] è una persona diretta [...] Credo che per una persona brasiliana possono essere un po’ dirette queste frasi, ma per un italiano no”.

¹⁵² “personal knowledge reflects the individual endeavor of the teacher [...] is a long and lonely journey”.

¹⁵³ “the ability to critically recognize, reflect, review, and reinvent their own identities, beliefs, and values”.

O conhecimento pessoal é reavaliado, por exemplo, durante as leituras feitas e discutidas nos encontros com o formador, quando a professora, por exemplo, comenta que ao ler um texto, a questão da definição dos objetivos de um curso pois, de acordo com a sua experiência, em muitas escolas brasileiras, o objetivo principal é o conhecimento da estrutura da língua. A professora diz ainda, que este é o caso da escola onde trabalha: “o inglês que se ensina aí é o inglês para saber a estrutura, não para falar”¹⁵⁴ (03/02/16).

Ao longo do curso de formação, com frequência, o formador e a coordenadora pediram explicitamente para a professora pensar sobre seu conhecimento pessoal, de modo a relacioná-lo com o futuro curso de LH que ministraria e em torno do qual a formação se estruturava. Veja-se, por exemplo, o seguinte trecho:

Coordenadora [...] não será muito diferente do que acontece também em tuas aulas com os adolescentes.

P: sim, acho que vai ser diferente, porque eles são adultos e os conheço bem.¹⁵⁵

Acima, a coordenadora estabelece um paralelo entre o papel atual como professora de português e o curso de italiano que vai começar a ministrar. Notamos, porém, que a professora recorre a seu conhecimento para pontuar uma diferença entre o contexto da prática atual e a futura: a faixa etária dos alunos nos dois contextos, e o fato de conhecer bem os futuros alunos adultos, pois fazem parte da comunidade em que vive.

Em outra ocasião, a professora aponta a diferença entre o trabalho de ensinar sua língua materna e o ensino da LH que estava prestes a começar, colocando-se no papel de ‘aprendiz de professora’ e também da língua que estará ensinando: “para mim será um momento para aprender, aprender a ser uma professora, aprender o italiano junto com eles, é algo diferente do que eu faço na escola onde trabalho”¹⁵⁶ (27/06/16).

De fato, em muitos casos, as menções da professora à sua experiência vão na direção de encontrar diferenças, mas há momentos em que os conhecimentos pessoais se materializam, como a professora relata durante o primeiro encontro após o começo do

¹⁵⁴ “l’inglese che si insegna lì, è l’inglese per sapere la struttura, non per parlare”.

¹⁵⁵ “Coordenadora: (...) non sarà tanto diverso da quello che succede anche nelle tue lezioni con gli adolescenti.

P: Sì, credo che sarà diverso, perché loro sono adulti e li conosco bene”.

¹⁵⁶ “per me sarà un momento di imparare, imparare ad essere un’insegnante, imparare l’italiano insieme a loro, è una cosa diversa da quello che io faccio alla scuola dove lavoro”.

curso de LH. É interessante notar que a professora relaciona o que aconteceu na primeira aula do curso com as várias referências que o formador havia feito à importância do conhecimento pessoal dela.

Uma das formas de refletir sobre o conhecimento pessoal da professora foi solicitar-lhe que pensasse sobre a própria experiência como aluna de italiano na universidade. Nesse sentido, o conhecimento pessoal é muito parecido com as crenças (*beliefs*) que integram o módulo ‘Reconhecendo’, uma vez que nossas crenças nascem de nossos conhecimentos pessoais.

Um aspecto interessante do conhecimento pessoal da professora foi o fato de que ela tinha sido docente de italiano para adolescentes no colégio em que ensinava português, por um período de quatro anos, logo após se formar, mas nunca havia mencionado isso durante os encontros de formação. O pesquisador descobriu que ela tinha sido professora de italiano apenas no final do curso de formação, durante um encontro quase exclusivamente voltado para conhecer a história da professora.

Em primeiro lugar, isso levanta uma questão metodológica crucial, pois tal informação, se obtida no início da pesquisa, poderia ter sido evocada para refletir sobre a prática da professora em relação à língua que voltaria a ensinar em outro contexto, sobre suas crenças e convicções etc. Teria sido necessário, sem dúvida, antes mesmo do início de nossa formação, explorar de modo mais preciso e detalhado o histórico da professora para que essa informação tivesse vindo à tona.

Por outro lado, como interpretar o fato de que em nenhum momento a professora em formação tenha mencionado essa experiência tão importante? Ao ser indagada sobre sua atitude, a professora respondeu que a experiência havia sido informal com um grupo de adolescentes que se interessavam pela língua e parecia não considerar relevante essa experiência para a sua formação, mas, ao contrário, acreditamos que qualquer contexto de ensino contribui para a formação da identidade docente.

O conhecimento pessoal do formador também é evocado nas conversas com a professora. Isso acontece, por exemplo, quando ela pergunta explicitamente como ele se comporta em determinada situação, mas também quando os dois falam sobre temas teóricos e o formador traz seu conhecimento pessoal para explicar algo.

4.2 Analisando

Nesta subseção trataremos do segundo módulo do sistema KARDS, correspondente à letra A, denominado *Analyzing*. Segundo Kumaravadivelu (2012a), o professor em formação tem que desenvolver a habilidade para analisar e entender as necessidades, a motivação, autonomia do aprendiz, bem como as identidades, crenças e valores construídos. Na pedagogia pós-método, esses aspectos variam conforme o contexto e é preciso fazer uma análise detalhada de cada um deles para que o ensino seja adequado, já que está relacionado a questões centrais, como, por exemplo, à elaboração ou seleção do material didático a ser usado.

4.2.1 As necessidades, a motivação e autonomia do aprendiz

As necessidades dos alunos, “a língua que os aprendizes devem aprender” representaram desde o começo do curso de formação um tema central. Encontramo-lo também no módulo ‘Conhecendo’ (*Knowing*), ao tratarmos da relação entre língua e dialeto e no módulo ‘Fazendo’ (*Doing*), também em relação ao dialeto. A fase de análise das necessidades pode acontecer anteriormente e posteriormente ao início do curso; seu objetivo central é “descobrir que língua os aprendizes devem aprender, o que eles gostam de aprender e o que eles ainda não aprenderam”¹⁵⁷ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 39).

Kumaravadivelu distingue entre necessidades objetivas e subjetivas. As primeiras são normalmente determinadas por atores externos ao processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, outros professores, instituições como a escola ou o governo etc. e podem ser determinadas com base nos dados pessoais dos alunos ou, eventualmente, em outras análises anteriores. As necessidades subjetivas, ao contrário, são diagnosticadas apenas com a participação ativa e cooperação dos aprendizes.

Em relação à fase anterior ao início do curso de LH, foram desenvolvidas duas ‘ações’ principais: uma ligada aos futuros alunos e outra à comunidade. Quanto à primeira, já em um encontro de fevereiro de 2016, o formador e a professora conversam sobre a criação de um questionário (Apêndice A), para ser preenchido antes do começo

¹⁵⁷ “is to discover what language learners have to learn, what they like to learn, and what they have not yet learned”.

do curso, no ato da inscrição. O formulário visava a conhecer as seguintes informações sobre o aprendiz:

- se ele é descendente, ou cônjuge de descendentes;
- se ele fala e/ou entende a língua italiana e o dialeto, em sua autopercepção;
- com quem ele fala/falava italiano e/ou dialeto;
- se ele gostaria que os filhos aprendessem italiano e/ou dialeto.

A elaboração do questionário seguiu um percurso compartilhado entre formador, professora e coordenadora. Durante um encontro em fevereiro de 2016, foi decidido que os primeiros dois iriam pensar em algumas questões importantes que deveriam ser inseridas no formulário. Depois, durante o encontro seguinte, os pontos apresentados foram debatidos, revisados e debatidos juntos com a coordenadora do projeto e, finalmente, foram fechadas as perguntas do formulário.

Como visto no capítulo sobre LH, os aprendizes de uma LH apresentam níveis de proficiência muito variados (LYNCH, 2014); inclusive, a definição que adotamos neste trabalho inclui entre os ‘herdeiros de LH’, indivíduos sem nenhuma proficiência linguística (ORTALE, 2016). Isto é, consideramos o pertencimento à segunda geração como único critério para formar a primeira turma de italiano LH, pensando que as questões sociolinguísticas – por exemplo a questão do dialeto - seriam mais importantes do que aquelas estritamente linguísticas. Por esse motivo, escolhemos não fazer teste de nível e enfrentar a diversidade dos níveis como um fator positivo.

Uma ação importante para trabalhar as necessidades dos alunos foi um ‘encontro-entrevista’ com a segunda geração de Pedrinhenses. O encontro aconteceu em julho 2016, dois meses antes do começo do curso; foi uma etapa essencial para começar a preparação do material didático e pensar nas necessidades dos alunos. Além disso, permitiu que a professora colocasse ‘a mão na massa’, passando da teoria e das discussões sobre o curso para a prática. O encontro-entrevista foi planejado durante o encontro entre o formador, a coordenadora e a professora (05/07/16).

Como enunciado também na parte metodológica, a segunda geração de imigrantes foi escolhida como o público-alvo do curso; porém, no período da entrevista com os potenciais alunos, as inscrições não estavam ainda abertas, portanto os participantes desse encontro não foram necessariamente os futuros alunos. Todos os participantes da entrevista pertenciam à segunda geração, o que permitiu que compreendêssemos o que as

peessoas que têm 40 anos hoje, a primeira geração nascida no Brasil, potenciais alunos ou não, pensam/pensavam sobre “a questão da língua, como eles veem a proposta deste curso”¹⁵⁸ (Coordenadora, 05/07/16).

A coordenadora propõe algumas questões a serem discutidas durante a entrevista, relacionadas à língua “se falam ou não falam o dialeto, o que pensam do curso, como é a relação com respeito à língua que eles usam com seus filhos”¹⁵⁹ (05/07/16). Depois do encontro-entrevista, em data 19/07/16, foram discutidas as informações coletadas e que que serviram como base para a preparação do curso.

Além das necessidades dos alunos coletadas nos formulários de inscrição ou dos potenciais alunos, identificadas no encontro-entrevista, foram consideradas também, as necessidades da comunidade de Pedrinhas Paulista como um todo. Para esse fim, foram importantes as entrevistas feitas pela coordenadora do projeto com os fundadores da cidade. Embora as entrevistas tivessem também outros objetivos, por exemplo, o de serem usadas como material didático e como material de acervo para o museu de Pedrinhas Paulista, elas forneceram informações úteis ao curso.

As várias formas de levantamento de necessidades que citamos forneceram informações semelhantes entre si. Uma questão muito importante foi a opinião das pessoas sobre um curso de italiano que tinha sido oferecido na cidade alguns anos antes. Vários dos entrevistados citaram esse curso, como exemplo a não ser reproduzido, porque era excessivamente focado na gramática e não na conversação. Outra questão que surgiu das entrevistas foi que a língua italiana estava se perdendo na cidade, como resultou na percepção dos fundadores, nas entrevistas à segunda geração e nos formulários para os alunos inscritos.

Quanto à análise da motivação do aprendiz, esta é um aspecto central no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Uma forte motivação é capaz de ser o diferencial e, portanto, desencadear uma variação no ritmo da aprendizagem e na participação do aluno na sala de aula, e pode levar tanto a um grande empenho quanto ao abandono escolar.

Segundo Little (2009) o envolvimento do aluno é um princípio que poderia contribuir para a promoção da motivação e da autonomia do aluno. Esse princípio requer que os professores envolvam os alunos no planejamento, no monitoramento e na avaliação (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 49).

¹⁵⁸ “la questione della lingua, come vedono la proposta di questo corso”.

¹⁵⁹ “se parlano o non parlano il dialetto, come è il rapporto tra lingua e dialetto, che cosa pensano del corso, com’è il rapporto per quanto riguarda la lingua con i propri figli”.

Para envolver os alunos, foi decidido desenvolver um encontro mensal - fora da sala de aula -, de confraternização entre os alunos. Eles eram inteiramente responsáveis pela organização dos encontros. Eles decidiram, por exemplo, que o lugar deveria ser sempre a casa de um deles e não um espaço formal ou institucional porque dessa forma, como disseram, se sentiriam mais à vontade.

A motivação está relacionada também, à relevância dos temas escolhidos para compor o material didático elaborado para nosso contexto de ensino de LH. Foram altamente motivadores temas como o nascimento da colônia, a questão dos imigrantes na Itália atual, os dialetos trazidos pelos italianos a Pedrinhas, a primeira creche que acolheu os italianos e os brasileiros na cidade, os pratos típicos ainda presentes na comunidade, com influências brasileiras e regionais - trazidas pelas famílias italianas que chegaram à comunidade, entre outros.

Parte importante da motivação deu-se por conta de visitas de membros da comunidade às aulas, com o objetivo de relatar experiências pessoais, informações e detalhes sobre fatos do passado e que estavam relacionados aos temas das aulas.

A reflexão sobre a motivação dos alunos está estreitamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia, visto que muitas iniciativas propostas pela professora acabaram sendo assumidas pelos alunos, como por exemplo, os encontros mensais e a preparação das perguntas a serem feitas aos membros da comunidade convidados para participar das aulas.

A autonomia pode ser definida como “a habilidade para tomar conta da própria aprendizagem”¹⁶⁰ (HOLEC, 1981) e envolve o desenvolvimento e exercício de uma capacidade de reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente por parte do aprendiz (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 46). Portanto, autonomia do aluno exige falarmos sobre agência do aluno em relação ao próprio percurso de aprendizagem.

Kumaravadivelu (2003) distingue, com base em Paulo Freire, entre as visões estreita e ampla desse conceito. Na primeira, a autonomia do aprendiz refere-se ao aprender a aprender, dando-lhes os instrumentos necessários para que eles aprendam por si mesmos; enquanto na segunda visão, a finalidade é aprender a (se) libertar, para realizar o próprio potencial humano e desenvolver a conscientização crítica sobre a realidade em que vive.

¹⁶⁰ “the ability to take charge of one’s own learning”.

Nessa visão ampla, pensar a autonomia significa desenvolver nos aprendizes uma consciência crítica das construções culturais, das ideologias, e dos posicionamentos sociais (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006, 2012a) que existem nos discursos aos quais esses aprendizes estão expostos. Através dessa consciência os alunos e os falantes da língua podem exercer sua agência.

O que foi dito anteriormente sobre motivação é válido também para a autonomia, já que motivação e autonomia mantêm uma relação estreita; não apenas possuem uma dimensão política, mas toda ação relacionada à motivação deve ser vista dentro do quadro teórico da autonomia. Nos parece bastante evidente que a iniciativa dos alunos de organizar um evento mensal, paralelo ao curso, é tanto uma ação que motiva os alunos como também, uma forma de dar-lhes autonomia. O movimento é circular, pois o fato de dar a autonomia para planejar essa atividade foi uma forma também de motivá-los.

Outras ações ligadas à autonomia resultaram de ações que a própria professora em formação realizou após o início do curso de italiano LH. Como afirmamos no começo do capítulo, as questões do processo de formação que surgiram após o início do curso serão analisadas no módulo “Observando” (*Seeing*). Por esse motivo, a questão da autonomia dos aprendizes será retomada na seção 3.5.

Vale a pena notar, por fim, que os acontecimentos ocorridos durante o curso de LH não apenas são parte essencial da formação, mas também podem contribuir para retro-alimentar a reflexão para os futuros cursos. Por exemplo, a professora envolveu os alunos na decisão sobre qual seria a forma de avaliação final, mas sem ter discutido isso com o formador, que soube dessa negociação apenas em um encontro posterior à atividade de avaliação. Essa ação da professora não teria sido identificada se os encontros com o formador tivessem sido interrompidos depois do início do curso. Em nossa opinião, o acompanhamento da prática da professora em serviço traz elementos para avaliar o próprio processo de formação e ainda, o surgimento de ações inovadoras da professora, que podem contribuir para outros contextos de ensino de LH.

4.3 Identificando

Este terceiro módulo do sistema KARDS é o *Recognizing*, traduzido aqui como ‘Identificando’. As ações deste módulo envolvem a reflexão sobre as identidades, crenças e valores do professor.

4.3.1 As identidades do professor

As identidades do professor em uma sociedade global são construídas em um conjunto de intersecções entre o individual, o social, e as realidades nacional e global (KUMARAVADIVELU, 2012a). As palavras-chave da identidade do professor no KARDS parecem ser ‘*agência*’ e ‘*fragmentação*’. O termo ‘*agência*’ diz respeito à transição do conceito de identidade como algo fixo, rígido e apegado às normas sociais vigentes na época, de forma que “a cada um era dado um lugar ao sol, habilmente planejado, hierarquicamente codificado”¹⁶¹ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 57) para o conceito de identidade pós-moderna, definida como algo construído pelo indivíduo e, como tal, requer um alto grau de agência por parte da pessoa. Por outro lado, o termo ‘*fragmentação*’ define bem essa visão pós-moderna de identidade, fragmentos que existem dentro de um processo contínuo, não linear e instável.

Esse novo conceito de identidade é típico de nossa época global. Uma frase comum entre os adultos italianos de minha geração, nascidos nos anos 70 do século XX, é que ‘não existe mais o posto de trabalho único para a vida toda’ assim como era comum entre nossos pais, mas devemos nos adaptar a mudarmos tanto de trabalho e a sermos ‘flexíveis’. Embora se trate de uma fala que generaliza a situação, o conceito pós-moderno de identidade pressupõe uma forma nova de relações entre pessoas, bens e ideias. A situação atual é de fronteiras que caem, mas também de países e pessoas que, justamente por causa dessa queda, tentam construir muros; alguns enxergam a globalização como um fenômeno positivo, outros tentam combatê-la e outros criaram ainda o termo ‘glocal’ para indicar a mistura entre global e local. Estas e outras tensões divergentes fazem com que a formação da identidade seja um processo que requer conhecimento crítico.

¹⁶¹ “everybody was assigned a neatly designated, hierachically-coded place under the sun”.

Segundo a pedagogia pós-método, a formação da identidade dos professores reside, em ampla medida, na criação de significado dentro as realidades contemporâneas e como negociam expectativas contraditórias e como eles extraem sentido de um contexto igualmente caótico (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 58). Dentro desse aporte teórico, é dever dos professores exercer a própria capacidade de agir e o sucesso desse trabalho nasce da resistência e da reflexão sobre as políticas e práticas de poder que podemos encontrar, por exemplo, na gestão dos municípios, nos livros didáticos ou na direção das escolas. A ‘qualidade de agência’ visa a desenvolver pedagogias contra-hegemônicas nas quais a Linguística Aplicada tem que ter um compromisso com a sociedade.

Encontramos em nossos dados uma atitude desse tipo na organização do curso, mais especificamente, ao convidarmos duas pessoas da comunidade para colaborarem ao lado da Professora Rosângela durante as aulas. Elas foram escolhidas por serem, na opinião da coordenadora [falando com a professora], “duas pessoas que precisam ser resgatadas e podem ajudar no curso, servir como apoio inclusive [...] elas sabem bem italiano e eu acho que você deveria ter algumas bases de apoio mesmo não? Elas não podem ser simples alunas, na minha opinião, elas têm que ser convidadas por você de uma forma diferente” (23/05/2016).

O conceito de ‘identidade do professor’, como indicado por Kumaravadivelu (2012a), coloca em evidência o dever do professor de concretizar o seu poder de agência em relação às instituições. Porém, notamos que, em nosso contexto, as instituições estavam longe de representar um obstáculo, um problema. Desde o começo buscamos apoio logístico e financeiro das instituições locais - a Prefeitura e a Associação Vêneta, em especial. Do ponto de vista acadêmico, os formadores, representantes da Universidade de São Paulo que participavam do projeto de pesquisa, tentaram incentivar sempre o desenvolvimento do poder de agência por parte professora, por exemplo, incentivando-a a ingressar na pós-graduação, a reivindicar seu espaço como professora que, apesar de trabalhar sem remuneração durante os dois anos de Mestrado, merece o reconhecimento de tipo financeiro por parte da Prefeitura.

A não intervenção das instituições trouxe liberdade para planejarmos o curso sem a obrigação de usarmos um livro ou outro tipo de material didático, o que nos trazia todas as condições para criar e inovar no curso de LH. Além de não necessário adotar um livro didático, foi possível ter três ‘professoras’ na mesma sala: a Rosângela e as duas colaboradoras convidadas.

Podemos concluir que, visto que os cursos de LH ainda são raros e pouco institucionalizados, sob vários aspectos, eles não sofrem as pressões e imposições que os cursos de LE encontram nas escolas de línguas ou de Educação Básica.

Por outro lado, a postura dos formadores é importante para que a identidade do professor seja fortalecida, ‘adquirir a qualidade de agência’ e isso significa que a dimensão política deve estar sempre presente no perfil do professor.

4.3.2 As crenças do professor

Segundo Kumaravadivelu (2012a, p. 60), as crenças são “visões, proposições e certezas que são caras a alguém, consciente ou inconscientemente, sobre o valor de verdade de algo”¹⁶². Uma crença é construída através dos mais variados meios, como em experiências pessoais, relações familiares, encontros educacionais, transmissão cultural e até divulgação pública. Isso faz com que elas sejam juízos subjetivos e às vezes desafiem a lógica. As crenças cobrem todas aquelas áreas sobre as quais não temos tanto conhecimento, mas mesmo assim temos bastante confiança para opinar ou agir.

Em nossa pesquisa, as crenças podem ser identificadas quando analisamos a fala da professora sobre suas experiências com o ensino de português. Na fase inicial dos encontros de formação em que é discutido o papel da gramática em sala de aula a professora afirma que: “em português acho que seja importantíssimo que os alunos aprendam a gramática”¹⁶³ (17/11/15). No mesmo encontro, ela diz: “acho que não ensinar a gramática será algo bom, porque as pessoas têm medo da gramática, mas eu acho que para mim será uma experiência diferente daquela que eu já provei porque ensinei português, mas não sei como ensinarei italiano, porque ensinei a gramática”¹⁶⁴.

Notamos acima que a professora distingue entre o ensino de português e o ensino de italiano LH. Em especial, ela afirma que o ensino da gramática é mais importante para os alunos de português do que para os futuros alunos de italiano LH. Ela afirma também, que não ensinar a gramática vai ser algo bom e diferente para ela no curso de LH que vai

¹⁶² “Views, propositions, and convictions one dearly holds, consciously or unconsciously, about the truth value of something”.

¹⁶³ “in portoghese credo che sia importantissimo che gli alunni imparino la grammatica”.

¹⁶⁴ “io credo che non insegnare la grammatica sarà una cosa buona, perché la grammatica fa paura alle persone...ma io penso che per me sarà un’esperienza diversa da quella che ho già provato perché ho insegnato portoghese ma non come insegnerò l’italiano, perché ho insegnato la grammatica”.

começar. Nessa fase dos encontros de formação já aparecem as opiniões da professora que parecem ter sido influenciadas pelas leituras sobre abordagem comunicativa e pelas discussões sobre os objetivos do curso de LH. Nesse mesmo encontro, o formador afirma que optar pelo ensino comunicativo não significa necessariamente abandonar o ensino explícito de gramática, ao dizer: “mas a gramática a ensinamos, a abordagem comunicativa no começo era isso, era abandonar a gramática, hoje não, hoje diz que a gramática tem seu lugar que ... não é mais a única protagonista, a protagonista principal, a protagonista principal é a comunicação, porém a ideia é que o aprendiz se comunique de forma correta”¹⁶⁵ (17/11/15).

O papel de professora de português continua contribuindo para construção da prática e da identidade como professora de italiano. Depois de sete meses de formação, quando o formador pergunta: “O que você faria com esse texto italiano com seus alunos?”, a professora responde: “se fosse em português, a gente ia trabalhar primeiro a compreensão dele, levantamento de vocabulário desconhecido, depois a gente ia descobrir significados, porque o texto traz informações que ficam escondidas, a gente diz que faz inferência né? Geralmente tem figura de linguagem, procurar encontrar figura de linguagem, linguagem figurada, que torna o texto mais bonito ... se fosse para trabalhar a gramática né, porque a gente trabalha muito a gramática em português, infelizmente” (27/06/16).

No excerto acima, a professora começa citando várias atividades que ela desenvolveria com o texto em sua sala de aula de português, embora o formador tenha perguntando sobre o que faria na aula de italiano. Notamos que, embora a maioria delas sejam atividades que focam no significado do texto, ela conclui dizendo que em português se trabalha muito com a gramática. Porém, o que chama ainda mais a atenção é o advérbio “infelizmente” no final da frase, que indica que o trabalhar excessivamente com a gramática seja para ela algo negativo.

Traçando um breve histórico das falas da professora, notamos que em novembro de 2015 a professora distinguia entre o ensino da gramática na sala de aula de português, como algo importante, e na sala de aula de italiano: algo a se evitar. Na fala de junho do

¹⁶⁵ “però la grammatica noi la insegniamo, l’approccio comunicativo all’inizio era questo, era l’abbandono della grammatica, oggi no, oggi dice che la grammatica ha una sua parte che ... non è più l’unica protagonista, la protagonista principale, la protagonista principale è la comunicazione, però l’idea è che l’allunno comunichi in modo corretto”.

ano seguinte, porém, a professora afirma que o foco excessivo na gramática, mesmo nas aulas português, é algo negativo.

O motivo dessa mudança pode ter sido, em nossa opinião, a série de conversas sobre abordagem comunicativa, papel da gramática em sala de aula e os vários encontros focados nos conceitos de *focus on form* e de *focus on forms*. Além disso, a fala da professora foi influenciada, provavelmente, pelas leituras que ela fez durante a preparação para ingressar no Mestrado. Tudo isso pode ter contribuído para que o papel da gramática fosse revisto até mesmo no ensino de português. A questão aqui exposta – sobre o papel da gramática no ensino –, poderia também ser incluída na categoria de conhecimentos pessoais da professora; frequentemente, porém, as crenças dos professores são construídas a partir de ações que realmente acontecem em sala de aula.

Essa questão relacionada ao papel da gramática retorna durante um dos encontros ocorridos durante o curso de LH, quando a professora relata uma atividade lexical que desenvolveu com seus alunos. Essa atividade que teve como insumo uma lista de palavras relativa a um determinado campo semântico, da forma como foi relatada por ela, não foi contextualizada, representando, por isso, um distanciamento claro com relação às outras atividades da aula e à unidade didática elaborada.

4.3.3 Os valores do professor

Em relação à análise dos valores identificados no discurso e nas ações da professora, partimos da ideia de que ensinar é uma atividade moral. O que significa para um professor trabalhar com a moralidade do ensinar parece ser o que, em muitos casos, é definido como a ‘missão’ do professor, ou seja, ampliar os conhecimentos e os interesses dos alunos, estar cientes do poder que temos em nossas mãos para enriquecer e estimular nossos aprendizes. Segundo o autor do KARDS, o professor pode exercer a dimensão ética da profissão de várias formas, como por exemplo na seleção dos textos, na apresentação dos conteúdos, no ‘cultivo’ das relações em sala de aula, no gerenciamento de relações conflituosas entre alunos etc. (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 66).

Assim como ocorreu em outros momentos da análise do sistema KARDS, pareceu-nos difícil encaixar algumas ações em apenas um dos módulos, pois a mesma ação pode estar relacionada a dois ou mais módulos. Esta questão, por exemplo, dos

valores do professor está relacionada tanto ao módulo ‘Conhecendo’- relativo ao gerenciamento das relações entre alunos -, quanto ao módulo ‘Analisando’.

Os valores do professor, a moralidade inerente ao ato de ensinar foi verificada antes do começo do curso de LH, sobretudo, através das relações entre a professora e a comunidade. Rosângela pode ser considerada pedrinhense adotiva, já que morava, quando começou o curso de formação, há mais de vinte anos em Pedrinhas Paulista. A professora mudou-se para a cidade em 1993, quando casou-se com o filho de um italiano da primeira geração. Além disso, suas origens italianas e sua formação acadêmica contribuíram para que ela tivesse condições para ser aceita como professora de italiano.

Mesmo assim, quando a notícia de que começaria um curso de italiano tornou-se pública, a professora, sentiu receio de receber críticas quanto ao possível julgamento da comunidade em relação ao seu nível de proficiência linguística em italiano; afinal, ela não é da terceira geração de descendentes e não aprendeu italiano em família, como era o caso de parte dos alunos que frequentariam o curso. Se por um lado, a presença de duas colaboradoras da comunidade contribuiu para que a professora ganhasse mais segurança, foi apenas com o andamento do curso que ela venceu a resistência na comunidade de Pedrinhas Paulista. Entrevistada ao final dos 4 semestres da primeira turma do curso de italiano LH, a professora afirma:

“Ficou diferente na comunidade, Vinicio, eu percebi, assim, que eu ganhei, um espaço que eu não tinha, as pessoas começaram a me olhar diferente, especialmente os italianos mesmo, os que chegaram da Itália, as pessoas de mais idade, começaram a reconhecer em mim como alguém que estava lutando para manter vivo uma coisa que eles não queriam perder. Entendeu? Minha própria sogra agora é totalmente diferente comigo” (23/10/18).

A nosso ver, algumas escolhas feitas durante o planejamento do curso contribuíram para a aceitação de Rosângela como professora de italiano na comunidade, tais como: a valorização dos diferentes dialetos falados na cidade, a abertura do curso de LH também aos cônjuges de italianos, a reconstrução da história da cidade e de histórias de vida de membros da comunidade, a organização de eventos para falar italiano, o foco na produção oral dos alunos e não na gramática, entre outros.

4.4 Fazendo

Este quarto módulo do sistema KARDS, correspondente à letra D (*Doing*), traduzido aqui como ‘Fazendo’, é formado por três processos: ensinando, teorizando e dialogando. Como podemos inferir do nome do módulo, trata-se da parte mais prática da profissão de ensinar e, portanto, segundo o autor, é também o principal. Qualquer programa de formação deve preparar professores que consigam êxito no trabalho de ensinar e nos resultados de aprendizagem esperados, que consigam chegar a uma “teoria pessoal da prática” (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 78) a partir de suas teorizações e, finalmente, que dialoguem, de forma crítica, consigo mesmo e com interlocutores instruídos.

4.4.1 Ensinando

O tópico relativo ao processo de ensinar é dividido em duas partes: (a) potencializando as oportunidades de aprendizagem e (b) guiando a transformação pessoal¹⁶⁶.

Em geral, podemos dizer que esta subseção do *teaching* trata de questões que já foram vistas nos módulos anteriores; por exemplo, a gestão da sala de aula, a escolha de atividades que favoreçam a negociação de significados e a consciência cultural dos alunos, a promoção da autonomia dos alunos, entre outros, fazem parte (também) do módulo 4.1, Conhecendo (*Knowing*), e as reencontramos aqui, aplicadas à sala de aula. Como afirma Kumaravadivelu na apresentação do módulo ‘Fazendo’ (2012a, p. 78), todas as partes anteriores, relativas aos conhecimentos do professor, à análise de alguns aspectos principais dos aprendizes e do professor, “não seriam quase nada se a pessoa que precisa fazer não o faz”¹⁶⁷. É preciso, portanto, olhar para dentro da sala de aula, para observar como a professora age.

Embora esta pesquisa não use dados de gravações em sala de aula ou de sua observação direta, os relatos da professora durante os encontros de formação trazem informações importantes que nos permitem compreender sua prática de sala de aula.

¹⁶⁶“a) maximizing learning opportunities e b) mentoring personal transformation”.

¹⁶⁷ “the knowing of professional, personal, and procedural knowledge, the analyzing of learner needs, motivation, and autonomy, and the recognizing of teacher identities, beliefs, and values will all come close to naught if the doer is not doing”.

Na pedagogia pós-método é preciso entender que para que o ensino seja efetivo, ou seja, para que os aprendizes atinjam os objetivos do curso, é fundamental que eles estejam dispostos a colaborar para aproveitar, da melhor forma possível, as oportunidades criadas pelo professor. Isto é, tanto o professor, quanto os aprendizes são responsáveis para, juntamente, aproveitar e criar oportunidades de aprendizagem. Portanto, segundo Kumaravadivelu (2012a, p. 80), não podemos pensar que sejam suficientes ao sucesso pedagógico apenas elementos externos a esse processo interativo, como um currículo ou um livro didático.

Com relação a isso, o autor (p. 80) afirma:

deveríamos estar focando mais na criação e utilização de oportunidades de aprendizagem não influenciadas por limitações impostas pelos instrumentos relacionados com o ensino, como um sílabo pré-determinado, livros didáticos, ou planos de aula. É nesta conexão que Allwright (2005, p. 16)¹⁶⁸ nos alerta sobre qualquer excessiva confiança em planos de aula prontos porque eles não apenas deixam de lado o aprendiz, mas também distorcem “a relação entre ensino e aprendizagem, sugerindo que o que conta é que se ‘ensina’ e não o que se ‘aprende’”. Ele continua dizendo que sem necessariamente abandonar totalmente os planos de aula, deveríamos pensar em termos de enriquecer as oportunidades de aprendizagem¹⁶⁹

Durante um encontro (03/02/16), a professora afirma não conhecer o léxico específico usado na rotina da sala de aula de línguas e que lhe falta fluência porque faz muitas pausas: “parar para pensar para mim não é uma coisa boa”¹⁷⁰. Quando o professor lhe diz que acha que ela fala bem, e que podem ser pensadas algumas estratégias para trabalhar essa insegurança em sala de aula, *ela responde que a estratégia deve ser aquela de seguir o plano de aula sem fugir dele*, “se eu preparei eu sei o que devo dizer, mas se a conversação pega outro caminho, eu preciso...”¹⁷¹

Neste relato, evidencia-se a estrita relação entre conhecimento linguístico e ensino, e como a falta do primeiro leva à insegurança quanto ao ato de ensinar. Quando o formador, no mesmo encontro, insiste em dizer que acha que ela conseguirá gerenciar desvios quanto ao plano de aula, “nós o estamos fazendo continuamente em nossos

¹⁶⁸ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, vol. 39, n.1, p. 9-31, 2005.

¹⁶⁹ “[...] we should be focusing more on the creation and utilization of learning opportunities in class unfettered and undeterred by the limitations imposed by teaching related aids such as pre-determined syllabi, textbooks, or lesson plans. It is in this connection that Allwright (2005:16) cautions us against any over-reliance on pre-meditated teaching points because they not only leave out the learner altogether but also misrepresent “the relationship between teaching and learning, suggesting that what matters is that things get ‘taught’, not that they get ‘learned.’”. He goes on to say that without necessarily abandoning teaching points altogether, we should think in terms of enriching learning opportunities”.

¹⁷⁰ “fermarmi per pensare per me non è una cosa buona”.

¹⁷¹ “se io ho preparato io lo so cosa devo dire, ma se la conversazione prende un altro cammino, io devo...”

encontros [...] nós não temos coisas pré-definidas aqui quando nós falamos, portanto se você pode fazê-lo aqui, porque não deveria conseguir fazê-lo em sala de aula”¹⁷², e a professora responde: “Não sei. Preciso tentar e depois te falo”¹⁷³.

Se, como vimos, a insegurança quanto ao conhecimento linguístico pode afetar o comportamento da professora em sala de aula, concluímos que esta é uma questão importante a ser trabalhada na educação de professores. Por outro lado, devemos reconhecer que em um curso de LH os aprendizes desenvolvem um papel ativo e mais interativo, com uma bagagem cultural e/ou linguística que normalmente já possuem e levam para o curso.

Existe uma relação direta entre a bagagem cultural que pressupusemos que os alunos levariam para o curso e a elaboração do material didático. Os temas que foram identificados como mais apropriados para uma pedagogia crítica em nosso contexto foram, desde o início, a imigração e os dialetos. O primeiro foi também um daqueles escolhidos pelo formador quando, em reunião com a professora e a coordenadora encontraram-se para decidir quais temas entrariam no material didático (25/05/2016). Nesse encontro, os três concordaram com o fato de que a imigração deveria ser o tema dos primeiros encontros, ou talvez, ser o fio condutor de todo o curso. Os dois temas representam um conteúdo conectado com a realidade concreta do público alvo e, em geral, da comunidade de Pedrinhas Paulista. Segundo Freire (2016a, p. 103-104), é também através dessa relação entre a realidade do aluno e os conteúdos tratados que a educação se torna transformadora.

A imigração é um tema inerente às LH, já que a própria noção de LH se aplica aos contextos de imigração (MOUSSOURI, 2010). Foi essa uma das primeiras preocupações em nosso curso de formação, com relação à uma pedagogia crítica. A imigração foi tratada com o cuidado de não limitar o tema apenas ao período da fundação de Pedrinhas, mas tentando focar também nas migrações atuais, que representam, internacionalmente, um dos temas sociais mais delicados de nossa época. Na Itália de hoje, por exemplo, a imigração é um tema que ocupa todos os dias as primeiras páginas dos jornais e as agendas dos políticos. O tema foi abordado de dois pontos de vista principais: (a) a

¹⁷² “noi lo stiamo facendo continuamente nei nostri incontri [...] noi non abbiamo delle cose da dire predefinite qua quando noi parliamo, per cui se tu sei capace di farlo qua, perché non dovresti essere capace di farlo in classe?”.

¹⁷³ “Non lo so. Devo provarci e dopo ti dico”.

história da imigração italiana em Pedrinhas e (b) a imigração na Itália atual como símbolo de tantas outras imigrações no mundo.

Em um dos primeiros encontros em que se falou sobre material didático (09/03/16), ao tratar de alguns vídeos que uma aluna¹⁷⁴ estava gravando na Itália para serem didatizados e usados no curso. O formador diz que seria interessante que essas entrevistas fossem feitas também com os imigrantes, não apenas com italianos, para que tivéssemos as duas perspectivas.

Em julho (19/07/16), durante um encontro de preparação do material didático, a professora falou sobre um texto italiano sobre imigração, de Manuela Lunati¹⁷⁵. A professora encontrou o texto em uma rede social da autora e o achou interessante para o tema da imigração que estava em debate e o trouxe para ser discutido com o formador. O texto foi escrito após um episódio em que um nigeriano foi assassinado por um italiano, na cidade italiana de Fermo¹⁷⁶. O homicídio, foi consequência de uma briga entre os dois, que começou quando o italiano ofendeu a esposa do nigeriano. O texto é intitulado “Fermo” que, além de ser o nome da cidade em que aconteceram os fatos, significa “fique parado/pare”, e representa uma mensagem de acolhimento para os imigrantes na Itália.

Durante o encontro, o texto foi lido e debatido; falou-se sobre o episódio que originou este e outros crimes raciais que aconteceram nesse período na Itália. Além disso, fizemos uma pesquisa para encontrar um texto jornalístico que pudesse ser trabalhado em sala de aula juntamente com o texto literário de Lunati. Os dois textos foram escolhidos para serem usados no curso (Apêndice B, p. 21-23) e foram preparadas algumas perguntas que poderiam servir para a sua compreensão e para o debate em sala de aula, por exemplo¹⁷⁷:

-Em sua opinião, a imigração hoje, na Itália e em outros países da Europa, é parecida com a que houve no Brasil no passado? Por quê?

-Qual título você daria a esse texto? [o texto foi apresentado sem título]

¹⁷⁴ Tratava-se de uma aluna matriculada no curso de pós-graduação da mesma área e universidade do pesquisador, que estava fazendo um intercâmbio na Itália e estava gravando uma série de vídeos como material didático do curso de LH. Essa aluna chegou a gravar alguns, mas depois por motivos pessoais saiu do projeto e os vídeos não foram usados.

¹⁷⁵ M. Lunati é uma autora italiana que na época vivia no Brasil e cursava o Mestrado na mesma instituição da professora e do formador.

¹⁷⁶ Disponível em:

https://www.repubblica.it/cronaca/2017/01/18/news/migrante_ucciso_a_fermo_mancini_patteggia_condanna_a_4_anni-156327339/ Acesso em 30 out. 2018.

¹⁷⁷ Tradução nossa a partir do material didático do curso.

-De qual parte do texto você gostou mais? Quais partes te emocionaram mais?

Para entender melhor como o texto reflete questões importantes e críticas de nossa época, decidimos traduzir a primeira parte dele:

Pare! Não se mexa. Deixe-me olhar nos seus olhos e ver neles o seu longo caminho.

Pare! Não fuja. Fique e fale comigo. Fale-me das planícies, dos céus que não têm chuva e da vida que resiste. Fale-me dos altiplanos de Jos e de Biu. Fale-me dos rios, do Niger e do Benué. Eu te falarei do Tenna e do Chienti¹⁷⁸ e, quando terminarmos de falar, falaremos um para o outro que um rio é um rio.

Pare! Não se distancie. Fique e fale-me de seus filhos. Daqueles que a violência dos homens tirou de você e daqueles que a sorte lhe deixou. Eu lhe falarei dos meus filhos. Os meus, como os seus, têm olhos grandes e pequenas mãos. Porque todos os filhos são filhos.

É interessante dizer que foi a professora quem fez essa busca de forma autônoma e depois propôs inseri-lo no material didático. Ela adota, ao buscar o texto, uma visão ampla e crítica do fenômeno migratório, não restrita à imigração italiana no Brasil, como é o caso de Pedrinhas Paulista. Veja-se isso nas palavras dela:

“gostei muito do texto, daí eu trouxe para mostrar para vocês e achei que tinha tudo a ver com o tema da imigração no mundo, que hoje está muito assim né?, as pessoas estão deixando seus países, indo para outros países né, no mundo inteiro, não é só a Itália que recebe imigrantes. Foi essa a ideia de usar o texto dela [da M. Lunati] porque a gente achou realmente um texto muito bonito e fala desse sentimento forte, né? em relação ao outro que é tão diferente, a questão da aceitação. Deu uma discussão bem boa na sala” (informação pessoal¹⁷⁹).

Outro tema que propiciou o desenvolvimento do parâmetro da possibilidade, ou seja, a concretização de uma prática consoante à pedagogia crítica, foi a questão da língua italiana padrão *versus* dialeto. A língua oficial, a língua dominante (GOUNARI, 2014), impõe aos dialetos seu poder; em muitos casos, isso acontece através de políticas linguísticas que não deixam espaço aos dialetos nas escolas, como aconteceu na Itália até

¹⁷⁸ Tenna e Chienti são dois rios italianos.

¹⁷⁹ Mensagem WhatsApp que a professora Rosangela mandou para o pesquisador – 29 out. 2018.

quase o final do século XX (SOBRERO; MIGLIETTA, 2006, p. 50). Os fundadores de Pedrinhas chegaram ao Brasil justamente em meados desse século, em que as pessoas ainda falavam muito o dialeto, mas estavam sendo convencidas de que falar dialeto era algo que deveria ser evitado e que era necessário aprender a língua italiana. Hoje sabemos que o número de falantes de dialetos continua diminuindo, assim como a variedade de contextos em que ele é usado (MARCATO, 2015).

No âmbito de uma educação crítica e transformadora, concordamos com Gounari (2014, p. 262) quando afirma que “este tipo de educação nunca poderia funcionar se baseada na exclusão dos recursos básicos através dos quais os aprendizes bilíngues tornam-se donos de seu próprio pensamento”¹⁸⁰. Por isso, consideramos importante fazer referência aos dialetos no processo de formação de professores de italiano. Além das discussões para entender o que é dialeto e o que é língua, já tratadas no módulo ‘Conhecendo’ (*Knowing*), tentamos fazer com que o dialeto estivesse presente concretamente na sala de aula, materializado inclusive por meio do material didático.

Veja-se, por exemplo, o seguinte trecho da interação entre professora, formador e coordenadora (13/06/16):

P: essa parte aqui em que eu expliquei língua de herança está bem compreensível?

C: acho que é uma parte que ficou muito boa [...] O que você acha, Vinicio?

F:[...] não sei se vocês querem pôr essa coisa, colocar em algum parágrafo a palavra dialeto ou talvez não, não sei

C: interessante

F: a língua e a cultura italianas esse aí está bom

P: incluir o dialeto onde? Em que parte?

F: não sei

C: entendi o que o Vinicio está falando, acho que faz todo sentido, a gente já desde o programa dizer que o dialeto ele faz parte também dessa .. também é herança, né? Cultural [uma ou duas palavras incompreensíveis]

F: eh, [lendo a parte que a professora tinha escrito] “com o objetivo de resgatar e manter a língua e a cultura italiana neste município”, nessa parte talvez.

C: sem deixar de lado os dialetos, ou valorizando também a riqueza dos dialetos.. alguma coisa assim né

¹⁸⁰ “this kind of education could never function on the basis of excluding the basic means by which bilingual students become masters of their own thinking”.

P: tá, vou ver aqui então. (lendo) “com o objetivo de resgatar e manter a língua e cultura italiana neste município...valorizando também a riqueza dos dialetos?”

A discussão acima trata de um texto de apresentação do curso, um tipo de ‘declaração de intenções’, para ser lido com os alunos no primeiro dia de aula. Após tê-lo escrito, ela o traz para debate durante nosso encontro. O formador aconselha incluir alguma referência aos dialetos, em um dos parágrafos do texto; a coordenadora concorda e no final é a professora que propõe uma frase em que poderia entrar a questão do dialeto. Depois, desenvolve-se uma conversa sobre como pode ser inserida a questão do dialeto na apresentação; os participantes conversam para reescrever uma parte do texto e incluir essa questão. Literalmente, o novo parágrafo que é produzido é fruto da co-construção dos 3 participantes.

Os dialetos entraram também na discussão sobre os temas gerais das unidades didáticas; e no encontro em que eles foram propostos, tanto o formador quanto a professora os citaram como importantes em sala de aula. Vale lembrar que os temas foram propostos e discutidos em alguns encontros de formação, mas antes de iniciar o curso foi preparada apenas a primeira unidade da apostila. As restantes foram responsabilidade da professora, que decidiu com total autonomia sobre quais temas entrariam e de que forma. Assim, os dialetos foram escolhidos para fechar a primeira apostila do curso.

Na unidade 4, (Apêndice B, p. 36-38), “*Per concludere*”, os alunos discutiram sobre língua italiana e dialeto, além de ouvir algumas pessoas falando sobre sua relação com o dialeto, e puderam debater sobre a própria relação com o dialeto. Segundo a professora (informação pessoal)¹⁸¹ “foi por isso que depois acabamos optando pelo trabalho de final de ano feito em dialeto, porque foi do que mais eles gostaram. Os alunos que estão no curso, a maioria sabe o seu dialeto, porque são da primeira geração que nasceu no Brasil”.

No trabalho final citado pela professora, cada aluno tinha que gravar um vídeo, pedindo para alguém da família um ditado popular em seu dialeto local de origem, e depois tentava explicar esse ditado em italiano. Além disso, segundo a professora (informação pessoal)¹⁸², após esse primeiro contato no primeiro módulo, os alunos gostaram tanto que “a gente começou, na primeira unidade do segundo semestre, com o

¹⁸¹ Mensagem WhatsApp que a professora Rosangela mandou para o pesquisador – 13 ago. 2018.

¹⁸² Ibid.

dialeto e aí fez mais um monte de atividades [...]”. Esses vídeos foram apresentados no dia da formatura do primeiro semestre do curso.

Segundo a professora (informação pessoal)¹⁸³, o dialeto foi o tema de que mais gostaram:

“por fim foi o que mais chamou a atenção dos alunos e foi a partir daí que eles começaram a interagir mais na aula, porque foi uma fase em que a gente valorizou muito os dialetos e eles deixaram de achar que era uma língua feia ou que tinha menos valor que a língua italiana, por exemplo, tanto é que, não sei se você se lembra mais [...] aquela professora que estava na minha banca do Mestrado que disse que a gente poderia inverter e começar, depois que trabalhar um pouco a questão da imigração já entrar com o dialeto e não com a comida, inverter a sequência de unidades, porque realmente se configurou como algo realmente muito importante dentro do curso”.

Pode parecer um pouco estranho que, apesar da importância dada aos dialetos, discutida durante o curso, eles aparecem como ‘tema’ apenas na última parte da apostila. Porém, como podemos ver na mesma apostila, a maior parte dela foi dedicada ao tema da imigração e, antes dos dialetos há apenas uma unidade sobre ‘alimentação’. Por outro lado, durante o curso de formação, o dialeto foi tratado mais como uma língua legítima e que os alunos poderiam usar em sala de aula ao lado do italiano.

Isso significa que o dialeto deve ser considerado língua de uso e não apenas um conhecimento a ser explorado; é importante usar o dialeto ao invés de conhecer *sobre* o dialeto. Por exemplo, em um encontro (26/07/16), o formador propõe que algumas atividades sejam desenvolvidas em dialeto, para que os alunos entendam sua importância e que ele também é LH. Durante as primeiras fases de preparação do material didático, decidimos usar, para começar a apostila e motivar os alunos a falar, um ‘decálogo’ (cfr. Apêndice B p. 1), ou seja, uma série de conselhos para os alunos, elaborada por uma colega professora de italiano. Porém, o decálogo tinha sido pensado para um contexto de LE e, para adaptá-lo ao contexto, foi decidido justamente citar a questão dos dialetos, para deixar claro desde o começo que os alunos podiam usá-lo nas interações em sala de aula quando achassem necessário ou simplesmente desejassem.

¹⁸³ Ibid.

4.4.2 Teorizando

Esta subseção sobre o papel da teorização é essencial, pois está relacionada com o princípio da praticidade, que pressupõe o fim da ideia de que o professor é apenas um consumidor de teorias elaboradas por especialistas da área de ensino-aprendizagem. A partir disso, afirma-se que a teoria deve nascer a partir do próprio trabalho do professor em sala de aula. Ele, com o seu conhecimento profissional, precisa estabelecer a própria agenda de questões, que seja *classroom-based*, e precisa não apenas aprimorar sua prática, mas sobretudo criar seu próprio conhecimento, de forma organizada.

A esse respeito, Kumaravadivelu cita três tipos de pesquisa do professor, representados “em um *continuum* em termo de que exercita a agência na pesquisa docente. Defino agência como a liberdade e flexibilidade para iniciar, executar, e avaliar projetos de pesquisa baseados na sala de aula”¹⁸⁴ (2012a, p. 85). Em um extremo há um tipo de pesquisa segundo a qual o professor não tem as capacidades necessárias para iniciar, executar e avaliar projetos, autonomamente, precisando, portanto, ser totalmente guiada por especialistas.

No meio, encontramos um tipo de pesquisa que tenta combinar os conhecimentos dos especialistas com a experiência pessoal do professor; é uma pesquisa resultante da colaboração, enriquecedora para ambos os atores. Porém, apesar da colaboração do professor, o especialista acaba sempre em uma posição de superioridade. Além disso, frequentemente, a pesquisa é aproveitada apenas por um público acadêmico e não tem reflexos para o professor.

No outro extremo do *continuum*, a pesquisa enfatiza a agência e autoridade do professor, o especialista é um “mentor não-intrusivo em que o professor pode confiar, sempre que necessário”¹⁸⁵ (p. 86). O objetivo não é apenas melhorar a prática de sala de aula, mas também, produzir conhecimento, teorizar a partir da prática. “Ele visa a estimular o professor a considerar como a pesquisa na sala de aula de línguas pode levar à melhoria pedagógica, enriquecimento pessoal, e desenvolvimento profissional, que

¹⁸⁴ “on a continuum in terms of who exercises agency in teacher research. I define agency as the freedom and flexibility to initiate, execute, and evaluate classroom-based research projects”.

¹⁸⁵ “non-intruding mentor the teacher can rely on, when-ever necessary”.

caracterizam o modelo transformativo do ensino e da formação de professores”¹⁸⁶ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 86).

Como vimos no primeiro módulo, *Knowing*, Rosângela pôde aproveitar as leituras que estava fazendo para a prova de ingresso no Mestrado; de forma parecida, podemos dizer que a pesquisa que ela desenvolvia no Mestrado pode ser tratada aqui como exemplo da teorização que os professores podem fazer em sala de aula. No Mestrado, sob a orientação da coordenadora do projeto, a professora em formação coletou dados no curso de italiano LH. A pesquisa foi acompanhada, durante o período do curso de italiano LH, e, portanto, ajudou na reflexão sobre o que acontecia em sala de aula. Uma pesquisa de tal tipo cumpre com um dos requisitos que Kumaravadivelu (2012) aponta para o teorizar: a pesquisa desenvolvida deve ter caráter público e deve ser compartilhada com outras pessoas.

Essa situação não pode ser considerada sempre replicável em outros cursos de formação de professores, ou seja, não seria viável pensar que todos os professores em formação, seja pré-serviço ou continuada, estejam na condição de cursar um curso de pós-graduação durante a formação. Além disso, conhecemos vários professores que conseguem fazê-lo, mas a pesquisa de pós-graduação, às vezes, não tem relação com o seu trabalho de professor.

Um motivo que explica isso pode ser o fato de que os professores associam a palavra pesquisa com a pesquisa científica convencional, vista frequentemente como algo complexo e difícil de levar a cabo autonomamente. Kumaravadivelu (2001, p. 550) afirma que o teorizar do professor não necessariamente implica

estudos experimentais, estatísticos, altamente sofisticados, para os quais os professores em formação não têm tempo e energia. Pelo contrário, envolve ficar de olhos, orelhas e mente abertas, para ver o que funciona em sala de aula e o que não funciona, com quais grupos de alunos, por qual motivo, e avaliar quais mudanças são necessárias para que o ensino alcance seus objetivos desejados”¹⁸⁷

Nesse sentido, o tópico ‘Teorizando’ se aproxima muito do próximo módulo, ‘Observando’ (*Seeing*), que trata, entre outros aspectos, das formas que o professor tem

¹⁸⁶ “It is aimed to encouraging the teacher to consider how research in the language classroom can lead to pedagogic improvement, personal enrichment, and professional development all of which characterize the transformative model of teaching and teacher education”.

¹⁸⁷ “highly sophisticated, statistically laden, variable controlled experimental studies, for which practicing teachers have neither time nor the energy. Rather, it involves keeping one’s eyes, ears, and mind open in the classroom to see what works and what does not, with what group(s) of learners, and for what reason, and assessing what changes are necessary to make instruction achieve its desired goals”.

para observar a própria sala de aula. Porém, para que uma observação possa transformar-se no ato de teorizar do professor, é preciso que seja feita, de forma sistemática, e que trate não apenas de melhorar alguma situação específica de sala de aula, mas também, de produzir conhecimento. Foi também com esse intuito que os encontros de formação acompanharam a professora durante todo o primeiro semestre do curso de LH (de um total de 4 semestres).

A presença de especialistas, nesse caso o pesquisador e a coordenadora do projeto, deve ser pensada de forma muito atenta, pois há o risco de impor uma agenda para o professor em formação.

No final de um dos encontros, o último antes do começo do curso, o formador pergunta se nos próximos encontros seria melhor focar nas eventuais dificuldades do curso ou na preparação da segunda unidade do material didático. A coordenadora sugere que a professora anote suas dificuldades para que não as esqueça (26/07/18). Com o passar do tempo, atuamos apenas quando éramos solicitados pela professora, tanto nos contextos dos cursos de italiano LH quanto nos novos cursos para crianças da rede municipal para os quais a professora foi convidada a lecionar.

4.4.3 Dialogando

O tópico ‘Dialogando’ (*Dialogizing*) refere-se ao processo de “interação entre significados, vozes e sistemas de crenças”¹⁸⁸ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 90) e, para que ele seja significativo, todos os participantes da interação, independentemente do papel, aprendem uns com os outros e beneficiam uns aos outros.

A primeira relação foi bem expressa pela coordenadora durante o primeiro encontro posterior à conclusão do processo de ingresso da professora no Mestrado. A professora diz: “você dois [a coordenadora e o formador] contribuíram com este processo, para mim foi um momento riquíssimo de aprendizagem, de todo o que vocês me ensinaram, quase um ano que nós falamos sempre”¹⁸⁹. Em resposta, a coordenadora diz “se pensamos que o conhecimento, todo o que adquirimos, é co-construído, estes

¹⁸⁸ “interaction between meanings, between voices, between belief systems”.

¹⁸⁹ “tutti e due [a coordenadora e o formador] avete contribuito con questo processo per me è stato un momento ricchissimo di apprendimento, di tutte le cose che mi avete insegnato, quasi un anno che parliamo sempre”.

momentos são momentos importantíssimos, não apenas para você, Rosângela, mas também para nós, enquanto construímos juntos, aprendemos muitas coisas”¹⁹⁰(13/06/16).

Essas palavras pronunciadas quando Rosângela ingressou no Mestrado podem bem ser aplicadas a todo o curso de formação, pois as decisões foram sempre tomadas de forma coletiva, a partir da escolha do público-alvo, passando pelo planejamento e produção da primeira parte do material didático do curso. Na preparação do material, além da professora, da coordenadora e do formador, foram envolvidos os alunos do curso de Licenciatura em Italiano, ministrado pela coordenadora do projeto. No encontro do dia 13/06/16, o formador ensinou para Rosângela como entrar na plataforma *Google Drive* em que era guardado o material preparado pelos alunos alguns meses antes, e foi analisado o possível uso desse material. Cabe dizer que os alunos de Licenciatura que prepararam esse material conheciam muito bem o contexto pedrinhense por tê-lo estudado durante o curso; além disso, a Professora Rosângela tinha feito uma visita aos alunos de Licenciatura em Italiano durante uma aula na universidade, convidada pela coordenadora. Nesse dia, os alunos puderam conhecer melhor a história de Pedrinhas e, portanto, criar um material mais condizente com o princípio da particularidade.

A nosso ver, o conceito de *dialogizing* assume dentro desta pesquisa uma posição central através do conceito de *comunidade de prática* (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER-TRAYNER E.; WENGER-TRAYNER B., 2015), definida como comunidade formada por um grupo de pessoas ligadas por um interesse comum ou uma paixão por algo, que interagem regularmente umas com as outras para aprofundar seu conhecimento, aprimorar suas capacidades e enriquecer suas experiências. Segundo os autores (1991, p. 98), uma comunidade de prática “é um conjunto relações entre pessoas, atividade e mundo, por um determinado período.

O conceito do ‘*dialogizing*’ dentro do curso de formação concretizou-se na forma de dois grupos: um deles refere-se à interação entre a professora, o formador e a coordenadora; o outro diz respeito à interação entre a professora, a turma de alunos LH e a comunidade de Pedrinhas Paulista. As colaboradoras que a professora teve ao seu lado no curso podem ser consideradas como o elo entre essas duas comunidades de prática, ao mesmo tempo em que participam de ambas as comunidades.

¹⁹⁰ “se pensiamo che la conoscenza, tutto ciò che acquisiamo, è co-costruito, questi momenti sono momenti importantissimi, non solo per te, Rosângela, anche per noi, mentre discutiamo costruiamo insieme, impariamo tante cose”.

As duas colaboradoras são pedrinhenses, ambas falantes de italiano LH: Valeria, filha de um imigrante italiano que chegou poucos anos após a fundação da cidade, afirmou, durante um encontro com a coordenadora, ter vontade que algo formal com a língua italiana fosse feito em Pedrinhas e que se isso acontecesse ela estaria pronta para ajudar. A outra colaboradora, Marina, é filha de um dos fundadores da cidade e fala italiano e dialeto vêneto como línguas de herança. Elas se tornariam importantes colaboradoras em sala de aula, tanto no primeiro semestre quanto nos 3 módulos seguintes. A ideia da coordenadora de convidar as duas pessoas para atuarem como colaboradoras foi rapidamente acolhida pelo formador – que considerou a proposta interessante porque permitia que a comunidade de Pedrinhas fosse envolvida de forma mais ativa no curso -, e pela professora em formação que se sentiu mais segura porque ambas poderiam apoiá-la tanto na dinâmica das aulas, quanto nas possíveis dificuldades linguísticas que pudesse encontrar.

No mesmo encontro, e em alguns sucessivos, foi aprofundada a questão de como poderia se dar essa colaboração. Segundo o formador, elas poderiam, em primeiro lugar, fazer reuniões semanais com a professora para discutir o conteúdo das aulas. Além disso, foi dito que elas poderiam organizar “os cafés italianos”, os encontros mensais, um tipo de sarau com comida, fora da sala de aula, em que os alunos do curso e todos os interessados poderiam conversar em italiano e poderiam participar dos encontros na rádio da cidade, organizados semanalmente para divulgar informações sobre o curso e sobre a Itália. A coordenadora afirmou (13/06/2016) que “quando o curso começar, o ‘como’ vai ser natural”, reafirmando não apenas a importância do princípio da particularidade e da praticidade, mas evidenciando uma característica das comunidades de investigação, ou seja, sua potencialidade para criar conhecimento, para ter um desenvolvimento teórico, *sempre a partir de experiências de primeira mão*.

No encontro de 13/06/16, a professora diz ter criado um grupo no WhatsApp com as duas colaboradoras. Após uma semana (20/06/16) ela diz que explicou “a questão da interlíngua” para Marina e Valeria, durante um encontro feito para conversar sobre o curso, tornando-se, de certo modo, ‘formadora de professores’ ela mesma. Essas duas ações de Rosângela, é interessante ressaltar, surpreenderam a coordenadora e o formador, pois não haviam sido planejadas nos encontros de formação. Foram, portanto, decisões autônomas da professora sobre a construção da comunidade de prática e demonstram um alto grau de autonomia.

O processo relatado é ligado também, à questão dos conhecimentos linguísticos, pois o trabalho em conjunto com outras duas professoras é visto como algo que ajudaria a professora em sua autopercepção de falta de fluência na língua italiana. A professora afirma: “para mim será um momento de aprender, aprender a ser uma professora, aprender o italiano junto com elas”¹⁹¹ (26/07/16). As palavras indicam que a professora se coloca na posição de alguém que vai aprender a língua com duas pessoas que têm o italiano como LH. Embora ela seja a professora responsável, podemos ver aqui uma postura em que cada um aprende com cada um, típico das comunidades de prática.

Podemos considerar que o fato de a professora ter colaboradoras em sala de aula é também, um passo na direção de um novo papel professor, não mais o único portador do saber em sala de aula, mas uma pessoa aberta para aprender e compartilhar com outras a responsabilidade do processo de ensino, que na maioria dos casos recai ainda totalmente apenas no professor.

Além disso, no próprio momento em que foi proposta a ideia de ter duas colaboradoras, ficou claro que elas tinham que pertencer à comunidade de Pedrinhas e que isso representaria uma grande abertura na formação de uma comunidade de prática que fosse aberta também à comunidade da cidade. Como demonstram as palavras da coordenadora, pronunciadas no mesmo encontro em que ela propõe a colaboração: “[...] mais que um curso é uma comunidade de prática da língua, não é? Do uso mesmo, e da vivência, de experiências em italiano, é isso que a gente está criando, uma comunidade para experienciar a língua, para viver a língua italiana” (23/05/2016).

Antes do curso foram feitos alguns cafés culturais para a comunidade em geral, em que circularam a notícia do futuro curso. Além disso, como já dissemos no capítulo sobre metodologia da pesquisa, a primeira ação do projeto por parte do grupo de pesquisa ao chegar a Pedrinhas, foi realizar entrevistas com pessoas de 1ª e 2ª gerações. Por esse motivo, quando uma das ‘fundadoras’ da cidade soube da notícia, decidiu mandar para a professora uma carta que tinha escrito alguns anos depois de sua chegada ao Brasil. Rosângela não apenas recebeu a carta, mas também convidou a autora para a lê-la durante uma das aulas sobre imigração, depois de iniciado o curso.

O *dialogizing* entre o professor, a coordenadora e o formador foi, desde o começo, direcionado para favorecer a autonomia da professora, já que o processo visava à criação e oferecimento de um curso de italiano LE por quatro semestres. O formador-pesquisador

¹⁹¹ “per me sarà un momento di imparare, imparare a essere un’insegnante, imparare l’italiano insieme a loro”.

acompanhou a professora apenas até o fim do primeiro dos quatro semestres do curso, embora ainda hoje tanto o formador, quanto a coordenadora estejam fornecendo, quando preciso, apoio didático ao curso. Portanto, durante o primeiro semestre, em várias ocasiões, foi levantada a questão de *se e como* a professora e suas colaboradoras poderiam continuar o processo sem o auxílio do curso de formação.

Nossos receios são bem resumidos nas palavras de um amigo pessoal, que nos acompanhava nas viagens a Pedrinhas Paulista: “Tem que ter cuidado com quanto apoio vocês da USP oferecem para as professoras em Pedrinhas Paulista na criação deste curso. Vocês precisam conseguir dar para elas independência e autonomia. Isso é essencial, porque se não acontecer, quando vocês terminarem de preparar esse primeiro semestre, ou quando o curso de formação terminar, elas não vão conseguir dar sequência ao curso” (informação pessoal).

Atentos a essa questão, a formação teve a autonomia da professora como objetivo central e trabalhou nessa questão ao longo de todo o processo. Nos parece que esse tema possa bem ser incluído no *Dialogizing*, pois a autonomia é construída ao longo do processo, através do diálogo entre os participantes. Por outro lado, ela pode também ser parte do *Theorizing*, ou seja, da capacidade do professor de construir teorias. Vejamos, a seguir, como a autonomia da professora se construiu no curso de formação.

Uma forma simples e eficaz de propiciar o desenvolvimento da autonomia da professora é permitindo-lhe fazer escolhas importantes dentro do processo de formação, o que podemos chamar de autonomia decisional. O adjetivo ‘*importante*’ que usamos aqui refere-se, por exemplo, ao trabalho sobre material didático que será realmente usado dentro de um curso, isto é, não estamos apenas falando de uma opinião da professora sobre alguma teoria ou material a ser usado, mas ela está tomando uma decisão com consequências pedagógicas concretas. Como o título desta seção – *dialogizing* – dá a entender, em momento nenhum, durante o curso de formação, o formador e/ou a coordenadora pediram para a professora tomar decisões sozinha, a não ser de que ela quisesse.

No trecho seguinte, por exemplo, podemos ver como o formador prefere, diante da pergunta da professora sobre como usar o texto, que primeira a professora forneça sua opinião sobre as possíveis formas de trabalhar um texto que uma senhora idosa da comunidade havia dado à professora:

P: este texto da senhora Rosetta fala um pouco do Estado em ela morava e fala um pouco sobre as estações do ano, sabe, e pensei que fosse interessante usar perto de este conteúdo, sabe?

F: de este dos Estados?

P: sim ... mas não sei como usar, se fazemos uma copia para todos os alunos, fazemos a leitura, não sei bem como fazer, **o que você acha?**

F: **primeiramente, como você gostaria de usá-lo?**¹⁹²

(27/06/16)

A professora responde à pergunta do formador sobre como ela trabalharia o texto, reforçando a ideia de que as atividades têm que ser desenvolvidas de forma conjunta, porém ao mesmo tempo, ela já fala sobre o que ela pensa em fazer com o texto:

P: não pensei muito nisso [como usar o texto da senhora Rosetta] não tive tempo, mas se pego esse texto, **posso fazer algumas perguntas e depois te envio para ver se podemos fazer algo melhor, não sei** [...] uma coisa que pensei de perguntar aos alunos é que parte do texto chamou a atenção deles, sabe, porque em alguns momentos me senti tocada, uma emoção diferente

F: pode ser interessante, com certeza¹⁹³.

Essas ideias da professora são, como vemos na última linha do trecho anterior, sempre encorajadas pelo formador, e isso representa uma outra forma de fazer com que a professora sinta-se mais segura e desenvolva mais autonomia.

¹⁹² “P: questo testo della signora Rosetta parla un po’ della regione dove lei abitava e parla un po’ delle stagioni dell’anno, sai, e ho pensato che era interessante usare vicino a questo contenuto, sai?

F: a questo delle regioni?

P: sì ... ma non so come usare, se facciamo una copia per tutti gli alunni, facciamo la lettura, non so bene come fare, **cosa ne dici?**

F: **come ti piacerebbe usarlo? Prima di tutto**”.

¹⁹³ “P: non ho pensato molto a questo [come usare il testo di Rosetta] non ho avuto tempo ma se prendo questo testo, **posso fare alcune domande e dopo te le invio per vedere se possiamo fare qualcosa di meglio, non so** [...] una cosa che ho pensato di chiedere agli alunni è che parte del testo li ha colpiti, sai, perché in alcuni momenti mi sono sentita toccata, un’emozione diversa.

F: può essere interessante, sicuramente”.

4.5 Observando

Este é o último módulo do sistema KARDS, correspondente à letra S (Seeing), que traduzimos como ‘Observando’, e é descrito aqui em suas três dimensões: as perspectivas do aprendiz, do professor e do observador. Como veremos, sobretudo na perspectiva da professora sobre o curso, este módulo é como um fio que entrelaça os outros quatro módulos do KARDS (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 99). Ele é dedicado à observação em sala de aula como um ato crítico que vai além de uma observação superficial (*seeing-in*) ou que se limita a observar para encontrar semelhanças ou diferenças com experiências passadas (*seeing-as*). Observar envolve uma aplicação crítica do que vemos e uma abordagem que reconheça “os mundos, complexos e em competição, dos discursos que existem na sala de aula, e desta forma permita aos professores refletir sobre e enfrentar as estruturas sociocultural e sociopolítica que, direta ou indiretamente, moldam o caráter e conteúdo do discurso da sala de aula”¹⁹⁴ (*seeing-that*) (KUMARAVADIVELU, 2012a, p.101).

Não diferentemente da concepção que acompanha todos os outros módulos do KARDS, de forma coerente com o conceito de pedagogia pós-método, é preciso analisar não apenas o que acontece na sala de aula, mas também - e sobretudo -, os contextos social, econômico, político e histórico. Kumaravadivelu divide este módulo em três partes para apresentar como se dá a observação: a partir do ponto de vista do aprendiz, do professor e do observador.

Consideramos muito importante a continuação do curso de formação durante o primeiro semestre do curso de italiano LH. Ouvir e discutir o ponto de vista da professora sobre o que acontecia dentro da sala de aula foi essencial para pensar em futuros cursos de formação para contextos semelhantes; foi importante também para que a professora pudesse, por meio das discussões com o formador, refletir sobre a própria prática para, em seguida, criar conhecimento, concretizando assim, o princípio da praticidade. Depois de vários meses de encontros sobre o curso, a análise nos permite apreciar os pontos positivos e os problemas que surgiram durante a pesquisa, tanto no que diz respeito à interação com a professora quanto ao planejamento do curso.

¹⁹⁴ “the complex and competing world of discourses that exists in the classroom, thereby enabling teachers to reflect on and cope with sociocultural and sociopolitical structures that directly or indirectly shape the character and content of classroom discourse”.

4.5.1 A perspectiva do aprendiz

Já na terceira aula do curso, a professora, após uma sugestão do formador, preparou e entregou aos alunos um questionário para colher percepções sobre as atividades desenvolvidas durante as duas primeiras aulas. Segundo a professora em formação, “é interessante ver estas respostas porque será um termômetro para nós e para as próximas aulas”¹⁹⁵ (17/08/16). Isso é algo muito importante para que o curso continuasse a ser planejado, respeitando o princípio da particularidade.

O questionário podia ser respondido também de forma anônima e apresenta poucas perguntas:

- 1) De quais atividades você gostou mais durante os dois primeiros encontros? Por quê?
- 2) De quais atividades você não gostou? Por quê?

Os aprendizes deveriam responder o questionário em sala de aula. A professora levou em consideração as respostas obtidas de forma muito profissional e séria, tanto que ela se propõe ler todas as respostas durante o encontro de formação. O primeiro comentário que apresenta refere-se à crítica de um aluno que achou muito longa a atividade de apresentação oral da lição de casa de cada um:

“[...] alguns aprendizes disseram que essa atividade da apresentação da lição de casa foi um pouco longa ... seria interessante ler, não sei se vocês estão com tempo, ler cada, cada resposta, não sei se consigo fazer isso, mas há alunos que me disseram que a atividade da última aula foi, como posso dizer .. non è ... deixa eu achar aqui ... não foi produtiva”¹⁹⁶ (17/08/16).

A professora afirma saber que um dos aprendizes que escreveu isso “ela não fez a lição de casa, ela já fala bem, ela não fez a lição, não entrevistou ninguém”¹⁹⁷ e para ela não foi um momento bom como foi para nós”

¹⁹⁵ “è interessante vedere queste risposte perché sarà per noi e per le prossime lezioni un termometro”.

¹⁹⁶ “[...] alcuni studenti hanno detto che quell’attività della presentazione del compito è stata un po’ lunga ... sarebbe interessante leggere, non so se voi avete tempo, leggere ogni, ogni risposta, non so se posso fare questo, ma ci sono alunni che mi hanno detto che l’attività della lezione scorsa è stata, come posso dire .. non è ... deixa eu achar aqui ... non è stata produttiva”.

¹⁹⁷ A lição de casa pedia que os alunos entrevistassem alguém da família ou da comunidade de Pedrinhas Paulista.

F: mas foi apenas ela ou houve outros que disseram isso?

[...]

P: poucas pessoas, acho que cinco de trinta, mas estas pessoas que disseram isso me parece que são aquelas que escreveram em italiano, que sabem bem a língua ... que para eles esta atividade não foi prazerosa, porém esses alunos que não sabem nada, elogiaram todas as atividades, até esta que foi um pouco longa. Houve aqueles que falaram “foram umas histórias lindas, para mim é importante” e estas cinco pessoas falaram “não foi um momento produtivo”¹⁹⁸

Temos aqui várias questões importantes. A primeira é que, como veremos na parte relativa à ‘perspectiva da professora’, o nível linguístico dos aprendizes era muito heterogêneo, o que trouxe dificuldades durante as atividades didáticas. Os alunos que têm uma proficiência maior, nesta ocasião, consideraram a atividade pouco produtiva e excessivamente longa. A primeira questão, ‘pouco produtiva’ pode ser interpretada como uma crítica a uma tarefa muito simples para aqueles que já falam bem a língua.

O fato que os aprendizes tenham considerado a atividade ‘excessivamente longa’ foi possivelmente devido ao fato que alunos com uma proficiência menor podem deixar a atividade mais lenta porque precisaram de mais ajuda por parte do professor.

A questão levantada pelos alunos é também ligada ao gerenciamento do grupo. Por exemplo, em uma das atividades, conforme relatado pela professora, os alunos deviam apresentar alguém da família ou da comunidade, com informações por eles coletadas em casa. Porém, visto que o número de alunos era 23, e que eles não foram divididos em grupos, nos parece que essa atividade teria sido demorada demais até mesmo para um grupo sem tantas diferenças de proficiência entre os alunos.

Elaborar questionários como o que acabamos de citar, ou outras formas de fazer com que os aprendizes tenham possibilidade de se expressar, é uma forma de evitar que as perspectivas do aprendiz entrem em conflito com os objetivos do professor, gerando

¹⁹⁸ “P: lei non ha fatto il compito, lei parla bene già, lei non fatto il compito, non ha fatto quest’intervista a nessuno e per lei non è stato un bel momento come per noi.

F: ma è stata solo lei o ci sono state altre persone che hanno detto questo?

[...]

P: poche persone, credo cinque persone su trenta, ma queste persone che l’hanno detto mi sembra che sono quelle che hanno scritto in italiano, che sanno bene la lingua ... che per loro quest’attività non è stata piacevole, ma quegli alunni che non sapevano niente, hanno elogiato tutte le attività, anche questa che è stata un po’ lunga. Ci sono stati quelli che hanno detto “sono state belle storie, per me è importante” e queste cinco persone hanno detto “non è stato un momento produttivo”.

mal-entendidos: situações em que há um desencontro de algum tipo entre o que diz o professor e o que o aluno entende. Minimizá-los é uma das dez macroestratégias que Kumaravadivelu (2003) propõe para melhorar a sala de aula.

Outra forma de dar voz à perspectiva dos alunos e minimizar os mal-entendidos é envolvê-los na organização das atividades do curso. Como visto na seção 3.2, *Analyzing*, no que se refere ao aprendiz, e na seção 3.4, *Doing*, o curso de LH incluiu momentos fora da sala de aula, encontros mensais recreativos, com música, comida, saraus, leituras de cartas antigas escritas por italianos pedrinhenses etc. Em nossa opinião, esses encontros, abertos à comunidade pedrinhense, são parte integrante do curso de italiano LH e, portanto, devem ser considerados quando falamos de perspectiva dos alunos. A escolha e a organização das atividades eram responsabilidade dos alunos, com a única restrição de ter apenas atividades em italiano. Acreditamos que esse tipo de organização seja um bom exemplo para observar como os aprendizes enxergam o curso, a partir das atividades que eles decidem incluir nos encontros.

4.5.2 A perspectiva do professor

A perspectiva da professora sobre o curso e sua própria prática abrange muitos aspectos dos cinco módulos do arcabouço Kards.

Uma das formas que o professor tem para olhar a sala de aula é a autoavaliação crítica¹⁹⁹. No primeiro encontro sucessivo ao começo do curso, seguindo a indicação da coordenadora de anotar em uma caderneta as questões mais importantes da aula (26/07/16), a professora em formação disse ter escrito três páginas e meio, “comecei a escrever para não perder as coisas” (03/08/16). Ainda quando isso não acontecia, um encontro sempre era marcado o mais cedo possível, tentando deixar passar pouco tempo após a aula de forma que os conteúdos fossem ‘frescos’. Além disso, Rosângela fazia encontros semanais com suas duas colaboradoras, para discutir fatos da sala de aula e preparar a aula sucessiva.

Uma primeira questão que notamos é relativa a importância de Rosângela como professora de português. Lembremos que no módulo *Knowing* tratamos dos

¹⁹⁹ É importante lembrar que a professora, durante o curso de LH, estava desenvolvendo a pesquisa de Mestrado nesse contexto.

conhecimentos pessoais da professora em formação e frequentemente, durante o processo de formação, foi debatida a experiência da Rosângela como professora de português. Depois do início do curso, a professora afirma (03/08/16):

“Vinicio ou você [a coordenadora], não lembro, tinham me dito que eu usaria a professora de português na aula de italiano e ela estava lá comigo, foi a mesma coisa ... porque os alunos eram todos maiores do que eu, a maioria, mas eu lá era a professora”²⁰⁰

A professora reconhece que a experiência com o ensino de português a ajuda na sala de aula de italiano; que as experiências se integram na prática pedagógica. A coordenadora reconhece na experiência profissional pregressa uma capacidade de observação já formada: “eu imagino que a prática dela como professora dá a ela, é como se ela tivesse esses óculos para observação” e o formador também afirma que essa experiência “com certeza ia sair à tona, ia surgir, ia ajudar, ia ser importante” (03/08/16).

No primeiro encontro sucessivo ao começo do curso, Rosangela afirma que, após um pouco de ansiedade nos dias anteriores ao primeiro dia de aula, no primeiro dia ela sentiu segurança em sala de aula. Essa segurança, lhe foi dada pela preparação detalhada da aula e pela presença das colaboradoras, como ela afirmou (03/08/16). Em especial, cita uma das duas colaboradoras e diz que ela havia ajudado muito porque tomou decisões sozinha para resolver problemas:

“ela enxerga lá na frente, vai fazendo as coisas, com autonomia. [...] Se ela está enxergando um problema já vai resolvendo para mim, não precisa pedir” (03/08/16).

Em geral, durante os encontros que acompanharam o curso, a professora não relatou ter tido problemas linguísticos. No encontro sobre a primeira aula (03/08/16), a professora demonstra ter entendido que isso faz parte do ‘jogo’ e conta que perguntou aos alunos uma palavra que não se lembrava como se dizia em italiano: “não me lembrava, eu perguntei, estava falando, parei e perguntei”²⁰¹.

No mesmo encontro, a professora declara estar tranquila em relação à sua insegurança linguística, mas no encontro seguinte (09/08/16), relata que uma aluna a

²⁰⁰“Vinicio o tu [la coordinatrice], non ricordo, mi avevate detto che io avrei usato la professoressa di portoghese nella lezione di italiano e lei era lì con me, è stato la stessa cosa ... perché gli alunni erano tutti più grandi di me, la maggioranza, ma io lì ero la professoressa”.

²⁰¹ “non mi ricordavo, io ho chiesto, stavo parlando, mi sono fermata e ho chiesto”.

corrigiu por um verbo errado, mas isso não parece tê-la afetado, já que o episódio é descrito com extrema tranquilidade. As duas colaboradoras deram-lhe segurança desse ponto de vista e ela parece ter se apropriado de uma ideia que foi bastante discutida durante o curso de formação, ou seja, de que é normal que o professor possa não saber algumas palavras, possa não ter a resposta pronta para algumas perguntas do grupo e que essas ocasiões podem ser uma chance de envolver o grupo em um debate sobre a resposta.

A professora contou ainda, que durante uma atividade em que aparecia o termo ‘*faccia*’ (rosto), uma aluna lhe disse que a mãe dela, italiana, havia lhe dito que não podia usar essa palavra porque era feia, e devia se usar ‘*viso*’. Nesse momento, a professora disse para a aluna que não sabia de tal diferença então, consultou o dicionário à disposição em sala de aula, mas não encontrou nada que confirmasse o que havia sido dito pela aluna. Diante disso, a professora informou a aluna que tiraria essa dúvida com o formador ou com a coordenadora.

Este episódio foi discutido em um encontro de formação entre professora, formador e coordenadora. Essa última afirma que seria interessante discutir em sala de aula a seguinte questão:

“como a percepção da linguagem possa mudar de uma pessoa para outra, portanto valorizar a pergunta que ela fez, porém, dando ... é justamente a oportunidade que temos para dizer e para esclarecer a ideia segundo a qual a língua é diferente, não é que uma pessoa que tem o italiano como língua materna terá sempre as mesmas percepções sobre as palavras, é também um interessante espaço de reflexão [...] de discussão, para dizer que os falantes não tem esta ideia homogênea, “todos pensam da mesma forma” é uma visão idealizada do nativo, da língua, como se fosse possível dizer “esta palavra soa assim”. Depende, de quem a ouve, quais experiências teve com a língua, onde a aprendeu, com quem. É interessante levar isso [para sala de aula], valorizar, porém dizer “não, espera, essa é sua impressão sobre a palavra”²⁰² (17/08/16).

A fala da coordenadora indica como, a partir de uma questão lexical, é possível ampliar os horizontes e tratar de questões sociolinguísticas que envolvem outros aspectos

²⁰² “come la percezione del linguaggio possa cambiare da una persona all'altra, quindi valorizzare la domanda che lei ha fatto però dando ... è proprio lo spunto che abbiamo per dire e per chiarire l'idea secondo la quale la lingua è diversa, non è che una persona di lingua madre italiana avrà sempre le stesse percezioni sulle parole, è anche uno spazio interessante di riflessione [...] di discussione, per dire che i parlanti non hanno quest'idea omogenea, “tutti pensano allo stesso modo” è una visione idealizzata del nativo, della lingua, come se fosse possibile dire “questa parola suona così”. Dipende, da chi la sente, quali esperienze ha avuto con la lingua, dove l'ha imparata, con chi. È interessante portare questo, valorizzare ma dire “no, aspetta, è la tua impressione di quella parola”.

da linguagem. Ao convidar a professora para refletir com os alunos sobre essas questões estamos comunicando uma visão de língua que vai além da estrutura, e adotando um tipo de observação que vai além do fato em si. Veja-se, por exemplo, a crítica à idealização do falante nativo, que muitas vezes é visto como modelo único e como falante de uma língua monolítica/homogênea, o que não corresponde à realidade, como demonstram os estudos na área da sociolinguística (SOBRERO-MIGLIETTA, 2007, p. 57-153). As palavras da coordenadora ainda remetem à importante relação entre língua e experiência, para dizer que o conceito de certo ou errado com relação a uma palavra depende da experiência que essa pessoa teve com a palavra.

Podemos dizer, portanto, que a insegurança linguística, declarada várias vezes pela professora antes do começo do curso, não foi considerada um problema logo após o início do curso. Pelo contrário, a partir dos relatos dela, podemos afirmar que a diferença nos níveis de proficiência dos alunos foi uma questão mais problemática do que sua insegurança quanto ao seu desempenho linguístico em italiano.

A heterogeneidade dos aprendizes quanto ao conhecimento da língua italiana é considerada pela professora, em alguns momentos, como algo natural, conforme notamos no excerto em que Rosangela, ao responder ao formador sobre a língua usada durante uma atividade oral, afirma:

P: “sim, os que conseguiam falar sim, os que não, não, mas ... assim ... eles foram tentando, algumas com o nariz meio virado porque tinha alguns que não sabiam muito. Alguns falam já bem, com alguns errinhos, mas nada grave, outros arriscaram metade em português e metade em italiano. As palavras que conheciam falavam em italiano, as que não conheciam iam enfiando o português no meio. Achei engraçado [...] uma das alunas quando terminou disse ‘foi ruim né, foi difícil?’ eu virei para eles e disse ‘entendemos tudo não foi?’ e eles riram”.

No trecho cima, podemos ver que, quando o objetivo da atividade é a produção oral, a professora não se preocupa com as diferenças entre os níveis de competência linguística dos alunos; pelo contrário, ela fala sobre a eficácia comunicativa, prestando mais atenção no significado do que na forma. Ainda no excerto, porém, ao analisarmos a voz do aprendiz, notamos que a sua autopercepção foi negativa pelo nível de dificuldade que sentiu para falar em italiano. As palavras demonstram que alguns alunos, que já falam a língua, ficam incomodados pela falta de proficiência linguística de certos colegas, “com

o nariz meio virado porque tinha alguns que não sabiam”. Portanto, ao abordar a questão dos níveis de proficiência em um curso de formação, é importante refletir sobre o fato de que a heterogeneidade é, sim, um desafio, sobretudo nos cursos de LH, onde a heterogeneidade costuma ser bem evidente. Esse é um desafio não só para o professor, mas também, na elaboração do material didático ou das atividades, e no gerenciamento da sala de aula, já que a questão pode afetar a harmonia do grupo.

Situações desse tipo - em que aluno que sabe mais não colabora com aquele que sabe menos -, foram relatadas em várias outras ocasiões. A professora cita, por exemplo, o caso de um aprendiz que, durante as primeiras aulas, apresentava atitudes negativas como, por exemplo, tirar sarro dos colegas que não falam bem e não prestar atenção quando esses colegas falavam em italiano. Vejamos uma das situações narradas:

1 **P**: “Lia parou de falar [porque uma outra aluna riu quando ela falouportunhol]

2 **F**: aí dá para ver mais a importância de trabalhar em grupos pequenos, nos quais eles
3 não são tão expostos, porque obviamente, níveis diferentes, alguém pode ter um pouco
4 de vergonha.

5 **P**: [incompreensível] coisas mais simples antes, porque a estas pessoas que sabem
6 pouquíssimo temos que dar mais instrumentos para eles, ou os outros devem esperar
7 um pouco [...] nosso público principal são estas pessoas.

8 **F**: é preciso não deixar ninguém para trás, é preciso ver esta situação não como um
9 problema, há níveis diferentes ... como podemos trabalhar? Claro que vai ter uma
10 atividade que para alguém que é mais avançado é um pouco “aborrecente” por ser
muito

11 simples e, vice-versa, vai ter uma atividade que para um principiante é muito difícil.
12 É preciso que todos tenhamos, tenham, um pouco de paciência, não é?

13 **C**: sim, o sentido da colaboração.

14 **F**: e diversificar as atividades, porque todas as aulas com debates e conversação para
15 os principiantes, será mais difícil.

16 **P**: depende de cada pessoa, os que sabem bastante, os que sabem pouco [...] me parece
 17 que as pessoas que sabem pouquíssimo, eles gostaram de todas as atividades que
 18 trouxemos para eles, mas aqueles que já sabem, que falam bem, conhecem bem a
 19 língua, eles são, não têm paciência com os outros ... sua importância de ...

20 **C**: a colaboração

21 **P**: de ensinar para aqueles que não sabem muito e que não é apenas uma
 22 responsabilidade minha, mas também de todos aqueles que sabem bem [a língua]. Eu
 23 sempre disse que “eu estou aqui na frente de vocês, mas as pessoas que sabem muito,
 24 que falam bem, têm que ajudar sempre, ajudar aqueles que sabem menos ou quase
 25 nada ... porque é para nossa comunidade [...] Essas pessoas deveriam pensar “eu tenho
 26 que ajudar Rosângela, Valeria e Marina [as três professoras] e fazer um pouco mais
 27 de atenção para aqueles que sabem pouco, mas não .. elas estão lá não sei porque, não
 28 entendi. Aqui em Pedrinhas há um problema, mas eu acho que seja, é algo cultural, as
 29 pessoas julgam tudo o que acontece na cidade, se eu faço um curso, há pessoas que
 30 estão lá só para ver²⁰³.

²⁰³ **P**: “Lia ha smesso di parlare

F: lì si vede di più l'importanza di lavorare in piccoli gruppi, in cui loro non sono così esposti al pubblico, perché ovviamente livelli differenti ... uno può vergognarsi un po'.

P: [incomprensível] cose più semplici prima, perché a queste persone che sanno pochissimo dobbiamo dare più strumenti a loro, gli altri devono aspettare un po' [...] il nostro pubblico principale sono queste persone.

F: Non bisogna lasciare nessuno indietro, bisogna vedere questa situazione non come un problema, ci sono diversi livelli ... come possiamo lavorare? Chiaramente ci sarà un'attività che per uno che è più avanzato è un po' noiosa perché è troppo semplice, e viceversa ci sarà un'attività che per un principiante è molto difficile. È necessario che tutti abbiamo, abbiano, pazienza, no?

C: sì, il senso di collaborazione

F: e variare le attività ecco, perché tutte le lezioni con dibattiti e conversazione per quelli principianti sarà un po' difficile

P: depende de cada pessoa, os que sabem bastante, os que sabem pouco [...] mi sembra che le persone che sanno pochissimo, tutte le attività che abbiamo portato a loro sono piaciute, ma quelle persone che sanno già, che parlano bene, conoscono bene la lingua, loro sono, non hanno pazienza con gli altri ... la sua importanza di ...

C: la collaborazione

P: di insegnare a quelli che non sanno molto e che non è solo una responsabilità mia, ma anche di tutti quelli che sanno bene [la lingua]. Io ho sempre detto che ‘io sono qui davanti a voi, ma queste persone che sanno molto, che parlano bene, devono sempre aiutare quelle che sanno meno o quasi niente .. perché è per la nostra comunità [...] quelle persone dovrebbero pensare: ‘io devo aiutare Rosângela, Valeria e Marina [as três professoras] e fare un po' di attenzione a quelle persone che sanno poco, ma no .. loro sono lì non so perché, non ho capito. Qui a Pedrinhas c'è un problema, ma io penso che sia, è una cosa culturale, le persone giudicano tutto quello che succede nella città, se io faccio un corso, ci sono persone che sono lì solo per vedere .

Esse longo trecho traz vários aspectos importantes para nossa análise. O ponto de partida da narrativa foi uma aluna que se sentiu intimidada porque outros do grupo riram de seus erros ao falar italiano. Na conversa percebemos duas abordagens diferentes: de um lado, há o formador com uma visão que tenta achar um ponto de convergência entre as várias pessoas, através do trabalho em grupo e a variação das atividades propostas, para que todos sejam incluídos (linhas 8-12) e; do outro lado, temos a professora, que afirma que devemos priorizar os que sabem menos (linhas 5-7).

As palavras da docente remetem ao que foi dito na seção 3.4.3, *Dialogizing*: a sala de aula de LH é uma comunidade de prática, um lugar em que cada um tem o dever de ajudar os outros e compartilhar o conhecimento que tem. As comunidades desse tipo são “um contexto vivente que pode dar aos novatos acesso à competência”²⁰⁴ (WENGER, 1998, p. 214). Nesse sentido, a professora expõe isso de forma muito clara (linhas 21-27), afirmando que a responsabilidade para o sucesso não é apenas do professor, mas deve ser compartilhada entre os alunos (linhas 21-22). Nessa parte, encontramos a resposta a uma pergunta central, relacionada ao papel do professor, segundo a pedagogia pós-método: “A criação de oportunidades de aprendizagem é responsabilidade apenas do professor?”²⁰⁵ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 44). A resposta é apresentada pelo autor durante a exposição do módulo *Doing*, em que menciona o macro-estratégia “maximizar as oportunidades de aprendizagem”, mas também no módulo *Analyzing*, ao falar sobre a motivação dos alunos. Nós pensamos que não deve ser apenas o professor o responsável pela aprendizagem: a perspectiva da professora demonstra que os alunos devem ter um papel propositivo e que esse papel, uma vez superadas as dificuldades de gerenciamento do grupo, pode ser muito proveitoso para todos.

As dúvidas da professora no gerenciamento do grupo provam a necessidade de trabalhar mais com questões que podem nascer da diferença de níveis dos aprendizes; lembremos que na seção anterior foi visto que isso pode levar a considerar uma atividade pouco produtiva por parte de alguns alunos. Embora o tema tenha sido tratado várias vezes durante a formação pré-curso, sobretudo em relação ao material didático, esse episódio nos faz pensar que essa questão precisa ser aprofundada em cursos de formação, contemplando estratégias para gerenciar situações deste tipo.

Uma solução adotada pela professora foi formar duplas ou grupos de forma que alguém que tem pouca ou nenhuma proficiência trabalhasse junto a alguém que poderia

²⁰⁴ “a living context that can give newcomers access to competence”.

²⁰⁵ “Is it the responsibility of the teacher alone to create learning opportunities?”.

ajudá-lo, como a docente relatou em um encontro (26/08/16) que aconteceu aproximativamente um mês depois do começo do curso:

P: [...] quando chego na aula arrumo as carteiras, como quero trabalhar naquele dia, o primeiro dia foi em duplas, o segundo foi em duplas, no terceiro fiz trios. Aí o que aconteceu? Teve gente que catou a carteira do trio e tá [saiu do trio para formar uma dupla]. Aí eu deixei, não falei nada, será que eles não perceberam que eu queria que ficassem em trios? Aí na outra aula fiz grupos de quatro, arrumei as carteiras e tudo. Eu achei que assim em 4 foi muito legal, o que que aconteceu? Ai misturou os grupos do jeito que eu queria, porque na verdade não fez panela, aí por exemplo a F interferiu muito na M, que é amiga dela, numa aula anterior que ela atrapalhou muito porque não acompanhava a aula, desta vez a M sentou com outra pessoa e produziu a aula inteira, foi ótimo estar longe da F. E aí meu sobrinho R estava sentado sozinho e botei ele junto com a F, e a F acabou ajudando o R....

C: Quer dizer que o que a gente está percebendo também é que a forma de configurar a sala de aula é muito importante para o andamento da sua aula

P: Eu achei. Eu gostei em quatro. Em dupla eles gostam bastante porque fica com o parzinho, só que acho que não rende tanto porque vai estar sempre com os mesmos pares, então em quatro é assim, eles vão chegando aleatoriamente e a gente vai infiando aqui ali

C: Foi o que você mais gostou em quatro ... e essa experiência já tinha antes? [de trabalhar em grupos de quatro]

P: Não, eu pensei, em três eu achei que não rolou teve gente que quis trocar a cadeira de lugar e trocou, neste de quatro ninguém trocou de lugar

O longo trecho anterior mostra como a professora, mudando a composição dos grupos, por tentativa e erro, consegue trabalhar bem a questão da heterogeneidade do nível de italiano dos alunos, formando grupos de 4 alunos. Vemos como F, uma aluna que tinha boa proficiência na língua e que nas aulas anteriores havia sido um ‘problema’ porque tinha trabalhado com outra aluna de nível parecido e elas, durante uma atividade não prestaram atenção porque a consideraram muito simples. O episódio que agora relata a professora demonstra como uma mudança na formação dos grupos trouxe um duplo resultado: uma aluna ‘trabalha’ a aula inteira e a outra ajuda um colega com proficiência menor.

Outra forma que a docente encontrou para enfrentar o problema – também derivado da heterogeneidade de nível entre os alunos –, foi conversar sobre a visão do erro como algo natural no processo de aprendizagem e sobre o conceito de interlíngua. Após essa conversa no início de uma aula, não houve mais alunos que zombaram ou riram de outros.

Apesar de várias tentativas bem-sucedidas da docente para trabalhar com a questão, um dia o formador e a coordenadora ficaram surpresos ao serem comunicados que ela e as colaboradoras haviam decidido separar os grupos porque, segundo elas, o trabalho em sala de aula era muito difícil por causa da diferença nos níveis de proficiência. A professora comunicou a decisão de maneira informal, porém, depois de alguns dias, a decisão foi discutida em um encontro de formação, quando, aliás, as professoras já tinham voltado atrás com a decisão:

F: mas quantas seriam no total do grupo estas pessoas, porque falamos frequentemente sobre isso, não? Deste tema, as pessoas que têm um nível diferente, foi um tema que sempre acompanhou nossos encontros, não é?

P: sim, eu acho que ...

F: eh, porque vocês pensaram .. porque começamos trabalhando em grupos, trabalhando .. enfim, de várias formas, não é? Houve algo que fez com que .. o que, por exemplo, fez com que você mudasse ideia sobre .. ou te fez pensar que realmente existe a necessidade desta divisão?

P: Porque estes alunos que não sabem muito da língua, que quando começou o curso não sabiam nada, os alunos que quase nunca falam [...] mudamos os grupos, nós os colocamos junto a pessoas que sabiam mais, para ajudar, porém Raissa se desenvolve mais que eles, mas os outros não, não sei como fazer.

F: no sentido que você não viu progresso?

P: sim, não muito.

F: e você tentou, né? No começo lembro que eles ficam fazendo grupo entre eles.

P: Ah, nós fizemos de tudo, sim, em dupla, em grupos de quatro, em círculo, pensamos de trabalhar em grupos de três, porém sempre esses aprendizes falavam pouquíssimo [aqui ela descreve algumas situações em sala de aula], mas hoje, depois da ultima aula, pensei que temos que deixar assim como é, porque falta apenas uma unidade do livro.

F: Contudo, seria útil pensar no como, de qualquer forma ... estava pensando .. em como se poderia .. porque vocês identificaram um problema

P: sim

F: que é o das pessoas que não falam, não se inserem, então pensar em como poderíamos tentar .. eliminar não podemos, já que vocês vão até o final juntos agora, mas tentar pelo menos amenizar esta diferença, não é simples, como você disse²⁰⁶.

Quando a professora se reúne com o formador, a decisão de dividir o grupo em dois já havia sido descartada. No entanto, os dados demonstram a relevância da questão da heterogeneidade e da reflexão sobre as possíveis atitudes para transformar a diferença de níveis, considerada um problema para muitos professores, em um recurso. Embora esse aspecto tenha sido discutido desde a fase pré-curso dos encontros de formação, a professora oscila entre afirmar que encontrou a solução e que, talvez, a solução fosse dividir o grupo em dois.

4.5.3 A perspectiva do observador (*Observer perspective*)

O desenvolvimento de um alto grau de autonomia da professora foi resultado do empenho dela, mas também das atitudes do formador, não invasivas (ALLWRIGHT, 2003), que impediram que o formador/pesquisador impusesse sua agenda. Ao contrário, ele deixou que fosse a docente a propor eventuais questões e pontos de discussão sobre as aulas.

²⁰⁶ F: ma quanti sarebbero sul totale del gruppo queste persone, perché noi ne abbiamo parlato spesso no? Di questa cosa, le persone che hanno un livello diverso, è stato un tema che ha accompagnato sempre i nostri incontri no?

P: sì, io penso che ..

F: eh, perché voi avete pensato.. perché abbiamo iniziato lavorando a gruppi, lavorando .. insomma, in diversi modi, no? C'è stato qualcosa che vi ha fatto .. che cosa per esempio ti ha fatto cambiare idea sulla .. o ti ha fatto pensare che realmente esiste la necessità di questa divisione?

P: Perché questi alunni che non sanno molto della lingua, che quando il corso è cominciato non sapevano nulla, quegli alunni non parlano quasi mai [...] abbiamo cambiato gruppi, messo insieme a persone che sapevano di più, per aiutare, però Raissa si sviluppa più di loro, ma gli altri no, non so come fare.

F: nel senso che non hai visto un progresso

P: sì, non tanto

F: e você tentou né? Porque all'inizio erano in gruppo da soli, mi ricordo

P: ah, abbiamo fatto di tutto, sì, in coppia, in gruppi di 4, ho fatto circolo, abbiamo pensato di lavorare in tre, però sempre questi studenti parlavano pochissimo, [aqui ela descreve algumas situações -19:19] ma oggi, dopo la lezione scorsa, ho pensato che dobbiamo lasciare com'è perché manca solo un'unità [...]

F: ma quindi sarebbe comunque utile pensare a come comunque ... stavo pensando ... a come si potrebbe .. perché voi avete individuato un problema no?

P: sì

F: che è questo delle persone che non parlano, non si inseriscono, quindi pensare come magari si potrebbe cercare .. eliminare non si può, perché appunto adesso se voi non dividete più sino alla fine però cercare almeno di amenizar, come si dice, di attenuare questa differenza, non è semplice, come tu hai detto

Já no primeiro encontro, após o começo do curso, o formador afirma que estes encontros eram destinados justamente a “observar, observar tudo, para ver reações dos alunos, como você se sente”; ele diz para a professora “legal que você escreveu logo após a aula essas três páginas, eu acho super importante esse fato, apesar de não ter gravado [...] eu acho isso essencial, essa reflexão, para o curso, para saber [...] (03/08/16).

Depois de uma formação pré-curso, predominantemente orientada à ação, que começou no final de agosto de 2015, chegou o primeiro dia de aula do curso de italiano como LH, no começo de setembro de 2016. Esse momento crucial foi acompanhado por muitas dúvidas do formador, sobre as perguntas que deveria fazer para a professora no primeiro encontro após o começo do curso. Foram anotadas algumas questões em um caderno. Essas questões foram escolhidas com base em pontos que haviam sido mais debatidos e/ou problemáticos durante a formação.

Mesmo com as perguntas elaboradas, o formador sentia-se inseguro sobre como direcionar a reunião e, em conversa com a coordenadora, ela apresentou um texto de Dick Allwright (2003), “*Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching*”, que discute sobre comportamentos e as atitudes que os pesquisadores ‘acadêmicos’ deveriam adotar. Allwright afirma (2003, p. 117) que nós pesquisadores “poderíamos agir melhor como consultores de pesquisa, e não, como era usual, diretores de pesquisa. De tal forma, nós poderíamos assessorar, quando procurados, sobre a conduta das investigações, mas não controlar a agenda da pesquisa”²⁰⁷.

A partir dessa leitura, o formador percebeu que as perguntas que ele tinha preparado era sua agenda, e que, talvez, as perguntas não tivessem nada a ver com o que havia acontecido na sala de aula ou com o que a professora desejava falar.

Esse texto fez com que o pesquisador mudasse totalmente de ideia. Após a leitura e a releitura do texto, e após conversar sobre a questão com a coordenadora/orientadora, o pesquisador decidiu mudar sua postura e não começar o primeiro encontro pós-curso com as perguntas elaboradas previamente sobre a primeira aula. Decidiu não usá-las ou, pelo menos, não usá-las no começo da reunião. Em vez disso, decidiu deixar a professora falar sobre a aula, de forma totalmente livre de restrições. Dessa forma, agimos em acordo com os princípios da Prática Exploratória, e tentamos evitar uma criticidade da observação externa, citada por Kumaravadivelu (2012b, p. 109): “é relatado que os

²⁰⁷ “could best act as research consultants, not, as was usual, research directors. So we would *advise*, if asked, on the conduct of investigations, but *not control* the research agenda”.

professores em formação sentem que são frequentemente obrigados a agir de acordo com as expectativas e preferências dos próprios formadores”²⁰⁸

Por outro lado, consideramos que um diálogo periódico com algum observador externo pode fornecer ao professor uma outra perspectiva sobre a sala de aula. No curso de italiano LH de Pedrinhas Paulista essa visão se deu pela presença de três professoras e suas reuniões semanais para preparar a aula seguinte e discutir a anterior. Desta forma, parece haver a possibilidade de garantir múltiplos olhares e, ao mesmo tempo, não interferir na autonomia da professora como pode acontecer diante do olhar externo de um especialista.

O trecho seguinte é uma fala da professora (26/08/16) em um encontro entre ela, o formador e a coordenadora, enquanto refletiam sobre o material didático para a segunda unidade da apostila. Especificamente, é uma discussão sobre uma teoria segundo a qual os imigrantes vênnetos representaram a maioria dentro dos fluxos de imigração italiana no Brasil porque eram considerados mais submissos e, portanto, propensos aos trabalhos duros da lavoura. O fato que a maioria dos imigrantes em Pedrinhas Paulista fossem de origem vêneta levou as professoras a não querer falar sobre isso em sala de aula, para evitar discussões.

P: “a gente decidiu não pôr uma parte que fala .. tem uma parte assim que a gente acha vai ser muito polêmica, que fala assim ‘porque tem mais imigração vêneta e não de outras regiões?’. A gente achou um assunto meio delicado para falar e decidimos não usar essa parte.

No encontro seguinte (02/09/16), a professora disse que realmente, ao ler o texto sobre imigração que relatava o fato de a maioria dos imigrantes terem sido de origem vêneta, os alunos perguntaram o porquê. “A Marina [uma das colaboradoras] teve uma saída estratégica” “tocar naquele assunto não ia dar certo”. F: mas é apenas a opinião de uma pessoa né? Eu nunca teria pensado nisso, conhecendo os vênnetos que eu conheço hoje, nunca teria chegado pessoalmente numa conclusão dessa. Então sempre é, a ideia é de .. eu acho .. quando nascem esses temas, seja de estrutura da língua, seja de perguntas assim, sabe, são temas complexos, realmente, porque tem vários aspectos [...] é sempre um olhar crítico, “o que que vocês acham? Porque que do Vêneta foi maior? [a

²⁰⁸“it is reported that student teachers feel that they are often compelled to perform according to the expectations and preferences of their teacher educators”.

imigração]. Depois de fazer várias hipóteses sobre como poderia ser explicado o fato, o formador continua: “...eu não sei como é, mas “vamos ver, vamos pesquisar”.

C: talvez ter jogado isso para os alunos .. dizendo “vocês não querem pesquisar?”

F: “o que você acham?”.. até fazer uma hipóteses, isso é por exemplo um jeito de conversar que é um jeito legal porque eles falam de coisas que querem saber, e é uma questão difícil realmente, e até procurar .. o professor acho que não pode ter a responsabilidade de procurar, de dar uma resposta para os alunos porque .. qual resposta vai dar? Como que você vai saber que essa resposta está certa?

P: é uma coisa muito complexa, não é uma coisa assim, pontual

F: e aquele vai falar que o vêneto era mais submisso, ou era mais servile. O outro vai falar outra coisa, claro tem umas referências, mas o que vocês responderiam? Há uma resposta?

P: a gente resolveu não tocar no assunto, entendeu, a Marina disse isso, eu achei providencial

O formador começa aqui a falar de novo sobre a imigração italiana. Aos poucos nascem histórias pelas palavras da professora, que começa a contar histórias sobre a imigração italiana em Pedrinhas. Depois de alguns minutos, a coordenadora diz:

C: “São as histórias todas que chegam, né, da comunidade, das emoções que afloram”

F: eu acho que quando nascem questões assim, puxar os alunos, “o que que vocês acham? Por quê? E aí um começa ... pode ficar até a aula toda, mas é uma questão interessante, até porque em Pedrinhas a maioria são vênetos, eles devem ter uma resposta, acredito que eles devam ter uma hipótese, pelo menos

C: seria interessante...

F: ouvir essa hipótese, é uma coisa histórica mesmo, de livro

P: essa oportunidade né ... na verdade é assim, a gente excluiu a hipótese de continuar os slides, nós não nos preparamos para responder, se houvesse uma pergunta, sabe assim, quando ninguém pensou, alguém vai perguntar ..

C: e eles perguntaram?

P: na hora, batata, duas pessoas, juntas

F: mas acho que é isso, o professor não tem que saber a resposta, porque não tem uma só verdade,

P: sim, mas assim na hora, eu não tive esses insights aí e daí assim, eh, talvez tivesse sido mais significativo se na hora a gente tivesse virado o jogo para eles, eu tenho que aprender esses truques, está me faltando isso

C: acho que isso também vem da prática né, mas nada impede que também você chegue e fale “sabem que ficou uma coisa na minha cabeça que a gente estava discutindo lá na USP, que vale a pena a gente pensar, porque que os vênets são mais ... [...] então aí você pode dizer “as razões que a Marina contou são plausíveis, mas a gente pode, quem sabe, pensar em outras, porque nunca tem uma razão só (59:50)

F: dez minutos de conversa em grupo e depois cada grupo tem que sair com uma hipótese, ou uma questão, de repente acham uma resposta válida.

No trecho acima, podemos ver como o formador e a coordenadora fornecem para a professora em formação uma perspectiva que ela não tinha considerado, que permite alargar a visão para além da sala de aula, em uma perspectiva crítica relacionada a tocar assuntos polêmicos, críticos, em sala de aula. No trecho, é interessante ver como a professora parece pensar que o professor tem que dar uma resposta para os alunos; veja-se, também, como o formador propõe fomentar esse debate, para criar oportunidades de aprendizagem. No final, a professora demonstra entendimento de como isso teria representado uma oportunidade “significativa”.

Uma pergunta interessante diz a respeito de como os primeiros encontros de formação posteriores ao início do curso influenciaram nas escolhas do material para o restante do curso. Lembremos que, quando o curso começou, apenas a primeira parte do material didático estava pronta, como já relatado, para que o resto do material pudesse ser feito sob medida para os aprendizes. Em um encontro (27/08/16), por exemplo, a coordenadora afirma “eu acho que se eles gostam de vocabulário, a gente pode pensar em outro campo semântico que interesse para vocês trabalharem”. A ideia surgiu porque a professora tinha feito uma atividade sobre o léxico da qual os alunos tinham gostado muito.

Uma diferença substancial entre o *Seeing*, sobretudo a perspectiva do observador, de Kumaravadivelu e nossa experiência consiste no fato que o autor aconselha que o observador, para poder conversar com o professor em formação, assista às aulas gravadas e não apenas ouça os relatos como aconteceu em nosso percurso de formação. Apontamos isso como limitação de nossa pesquisa, embora o fato que a professora tivesse reuniões semanais com os formadores e que escrevesse suas considerações logo após as aulas a

ajude (a) ter uma ideia clara dos acontecimentos da sala de aula. Porém, há essa diferença que o formador apenas ouve o que a professora decide lhe contar. Porém, não sabemos se uma observação em sala de aula seja aconselhável, pois assim o professor acabaria impondo seu ponto de vista, o que é considerado prejudicial (ALLWRIGHT, 2003).

Em outra fala da professora, é possível perceber que, muitas vezes, a atividade de conversação é vista como algo que não pertence à aula. Veja-se como o formador propõe que esses momentos estejam mais presentes (linha 17):

1 **P**: “eu acho que, realmente, estar com menos alunos é interessante, a gente conversou
2 um pouco .. no final da aula, a gente começou a bater papo em italiano. E aí começamos
3 a brincar, a fazer piada, sabe? E aí, achei que o pessoal se soltou para falar. Interessante
4 isso, né? Porque já não era mais a aula, a gente estava só batendo papo [...]

5 **F**: o negócio é de tentar recriar esse ambiente ...

6 **P**: informal ... teve uma fala de uma professora [que era também aluna do curso] [...] na
7 festa italiana que teve agora na semana passada; ela me encontrou na festa, estava com
8 a irmã dela e ela disse assim para a irmã: “Iole, tem que ver que legal, eles fazem como
9 a gente alfabetiza, eles usam o texto, eles não começam do comecinho e vão pro texto,
10 não, eles começam do texto, eles começam da parte grande e aí a gente trabalha com
11 texto, não é palavras não”. Eu achei um barato ela dizer isso, [incompreensível].

12 **F**: É bom ouvir essas coisas né? Mas, olha, [temos que] fazer com que de repente
13 algum dia esse papo da última vez dure um pouco mais ... porque são momentos em
14 que realmente as pessoas se soltam e usam a língua. Só que muitas vezes o que
15 acontece? Que é considerado como extra, come se não fosse aula,

16 **P**: eh

17 **F**: mas era aula, você estava na sala de aula, tudo faz parte

18 **P**: porque é assim, eu falei assim “a gente pode ficar aqui conversando um pouco mais
19 né”. Aí a Raissa brincou: “ah, mas eu estou com fome”, tudo em italiano, e começaram
20 a falar, “vou comer tal coisa, vou comer tal coisa [...] depois mandaram foto do que
21 estavam comendo, lá no grupo

Nesta citação, notamos não apenas esse momento de conversação que pareceu prazeroso e profícuo para alunos e professora, mas também evidenciamos (linhas 6-11) suas representações sobre aula e sobre o curso de italiano. Esse ponto, infelizmente, foi percebido pelo formador apenas no momento da análise de dados e, portanto, não foi

possível refletir sobre o fato de que a professora não parecia considerar a importância dos momentos informais de conversação. Isso teria, talvez, sido possível se o professor tivesse ouvido a gravação logo após o encontro de formação, o que não aconteceu e, portanto, pode ser apontado como uma das limitações deste estudo.

No presente capítulo, apresentamos a discussão sobre os dados de nossa pesquisa. O KARDS, que em português, segundo nossa tradução, torna-se CAIFO, representou uma ferramenta muito completa para a análise de nosso contexto, demonstrando sua potencialidade para aplicação em outros contextos, diferentes da formação de professores de LE para o qual ele foi pensado. Se tivéssemos que pensar em algum aspecto que poderia melhorar de alguma forma o KARDS, no sentido de deixá-lo mais aderente ao nosso contexto de LH, seria inserir um espaço para o papel da comunidade, que nesta análise colocamos na subseção ‘Dialogando’ do módulo ‘Fazendo’. A comunidade, no sentido amplo, incluiria tanto a comunidade em que os falantes de LH se encontram, quanto as comunidades de prática e de investigação descritas neste capítulo e no anterior.

Considerações finais

Nesta seção, pretendemos retomar algumas questões principais que surgiram durante a fase de análise de dados, além de falar das limitações, das contribuições e de alguns encaminhamentos para futuros trabalhos.

No capítulo 1, inicialmente, apresentamos o conceito de língua de herança. Tratamos da crítica feita ao termo língua de herança por remeter a tradições remotas, mas vimos de que maneira é possível articular memórias do passado para discutir sobre a comunidade pedrinhense e sobre a Itália atual. Vimos ainda, que uma das questões centrais nas pesquisas é relativa à proficiência dos falantes; com relação a isso, nesta pesquisa decidimos adotar uma concepção ampla do termo LH, que inclui não apenas pessoas com alguma proficiência na língua e ancestralidade, mas também pessoas que não têm nenhuma proficiência e, em nosso caso, ancestralidade. Por serem línguas que nascem e se desenvolvem nas famílias e/ou nas comunidades, as salas de aula de LH tornam-se lugar de grandes variações sociolinguísticas e, em nossa situação específica, de vários dialetos falados na comunidade. Observamos também, que no caso do italiano, o ensino de LH é frequentemente negligenciado nas políticas linguísticas e, portanto, os aprendizes apenas podem contar com cursos de italiano LE. Porém, os estudos demonstram a particularidade dos falantes de LH e a necessidade de lhes fornecer um ensino diferenciado, para desenvolver os seus potenciais em sala de aula.

No capítulo 2, discutimos sobre a formação de professores à luz da pedagogia Pós-Método, que tem como pressuposto a superação da visão do professor como profissional cujo único papel é aplicar teorias de outros. Em nosso trabalho, ao contrário, consideramos que ele deve ter a autonomia para criar suas próprias teorias, seu material didático e refletir sobre a prática com liberdade, a partir da observação da própria sala de aula. Esse novo papel do professor implica a ideia de que ele não é a única autoridade em aula, de que pode colaborar com os alunos para transformar a sala de aula em uma comunidade de prática, e com os colegas, em comunidades de investigação. Ainda no capítulo 2, vimos como o pós-método nos propõe um olhar para fora da sala de aula, para considerar aspectos políticos, históricos e sociais do contexto e da vida dos aprendizes.

No capítulo 3 apresentamos a metodologia deste estudo de caso, de caráter qualitativo e no capítulo 4, analisamos os dados de nossa pesquisa, por meio do arcabouço teórico KARDS (KUMARAVADIVELU, 2012), em nossa tradução, CAIFO, baseado

nos três princípios do pós-método e em cinco ações que deveriam ser desenvolvidas em um curso de formação de professores.

Nosso objetivo principal foi investigar as particularidades do contexto de formação de professores de língua de herança durante o planejamento e a execução de um curso de italiano na cidade de Pedrinhas Paulista. Dentro dessa atividade principal, pretendemos também, investigar as contribuições da teoria do Pós-Método na formação de professores de língua de herança. Com base nesses objetivos, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se caracteriza o processo de formação de uma professora de italiano língua de herança nas fases de planejamento e realização do curso?

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

- c) Quais as especificidades do processo de formação de uma professora de língua de herança nas fases de planejamento e de realização do curso?**
- d) Em que medida os princípios do Pós-Método contribuem para o processo de formação de uma professora de língua de herança?**

Para responder as perguntas, utilizamos como guia um arcabouço – o KARDS – baseado nos princípios da pedagogia pós-método. Relativamente aos conhecimentos da professora em formação, tema do primeiro módulo do KARDS, há dois aspectos principais que merecem destaque nesta seção.

O primeiro diz respeito à competência linguístico-comunicativa da professora. Essa questão esteve presente desde o começo no curso de formação porque a professora sentia-se insegura em relação a isso. A competência comunicativa é um aspecto importante da preparação de um futuro professor, já que, como vimos nos dados, quando ele não se sente seguro, está mais propenso a seguir o plano de aula, sem aproveitar oportunidades de aprendizagem ‘imprevistas’ que as interações em sala de aula sempre proporcionam. Contudo, uma das especificidades da sala de aula de LH é que, muitas vezes, os aprendizes possuem conhecimento linguístico e/ou cultural que o professor não

possui. É necessário, portanto, que um curso de formação foque no papel do professor de línguas também como mediador e aprendiz. Por muito tempo, o professor foi a única autoridade em sala de aula, ele tinha que saber tudo e esse conhecimento era inquestionável. É preciso que na formação seja indicada a validade de dizer que não sabemos a resposta para todas as perguntas que podem surgir em sala de aula e que isso, longe de representar um problema, pode ser uma oportunidade para envolver mais os aprendizes e abrir debates em sala de aula.

Outro aspecto é relativo à importância de saber que a língua padrão não é o único modelo que deve ser apresentado em sala de aula, visto que as variações sociolinguísticas estão amplamente presentes entre os falantes de LH. Em particular, no curso de formação, vimos que os dialetos italianos, variação diatópica, não podem ser deixados de lado, pois são uma realidade para muitos aprendizes. Os dialetos representam uma realidade do italiano atual e do italiano dos imigrantes que chegaram em Pedrinhas Paulista na década de 1950; eles estão, portanto, presentes na vida da comunidade e dos participantes ao curso de italiano LH. Na Itália, os dialetos foram frequentemente vistos como algo negativo, enquanto no ensino de línguas estrangeiras, eles são normalmente deixados como uma questão a ser apresentada apenas a níveis avançados. No curso de Pedrinhas, tentamos fazer o contrário, considerá-los algo positivo, um importante recurso do qual dispunham os alunos desde o primeiro dia de aula.

Ao lado dos dialetos, há outras variações, devidas ao fato que as LHs se desenvolvem em um ambiente familiar e comunitário caracterizado pela informalidade e pelo contato com a língua dominante do país de acolhimento. Faz-se necessário, portanto, durante um curso de formação de professores, falar da importância de reconhecer e valorizar esses conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula.

O segundo módulo do KARDS foi dedicado à análise das necessidades, motivações e autonomia do aprendiz. Como apontado em muitas pesquisas sobre LH, este trabalho também indica que a heterogeneidade na proficiência dos aprendizes é algo sempre presente em um curso de LH. No processo de formação esse aspecto foi considerado desde o começo como algo positivo, mas vimos a importância de que o tema seja devidamente abordado para que a professora possa enfrentar a heterogeneidade de forma construtiva. Concretamente, isso se reflete na preparação do material didático, que deve considerar que uma mesma tarefa em sala de aula deve poder ser desenvolvida por alunos de vários níveis. Trata-se de um “ensino diferenciado” (PARRA, 2014, p. 226),

que consta de materiais didáticos múltiplos e atividades que considerem essas diferenças nos níveis do aluno.

A questão da heterogeneidade dos alunos, quanto ao conhecimento linguístico e/ou cultural, revelou-se, porém, mais crítica em termos de gerenciamento de sala de aula, como ficou evidente durante a parte da formação após o início do curso de LH. Isso envolveu a construção de estratégias para trabalho em equipe e uma visão da sala de aula como lugar em que os participantes do processo educativo colaboram entre si para alcançar os melhores resultados. Apenas por meio da colaboração, em que aprendizes mais proficientes trabalham lado a lado com aqueles com menos conhecimentos é possível tentar superar o grande desafio da heterogeneidade.

Relativamente aos dois últimos aspectos citados, as variações sociolinguísticas e a questão da heterogeneidade, é interessante citar o trabalho de Parra (2014), que propõe como foco da pedagogia para as LHs os vários graus de proficiência funcional e “as circunstâncias sociais únicas em que cada um de nossos aprendizes desenvolveu”²⁰⁹ (p. 217). Para tanto, recomenda-se dar aos professores instrumentos que lhes permitam capturar e entender essas diferenças, como o modelo ecológico (BRONFENBRENNER, 1979) que reconhece que (1) os alunos aprendem a partir de vários contextos e (b) esses contextos interagem entre si, forjando o desenvolvimento linguístico, social, emocional dos aprendizes. Para a autora (2014, p. 218), o objetivo principal do uso do modelo ecológico no ensino de LH reside em entender que as identidades linguística e cultural dos alunos não se desenvolvem de forma isolada, mas interagem com a bagagem do aluno. Em outras palavras, é importante que o professor saiba que os vários níveis de proficiência, as variedades linguísticas que o aluno traz para sala de aula, como é o caso dos dialetos para o italiano ou de variedades diferentes da língua padrão, carregam a cultura familiar e comunitária e devem ser valorizadas.

Essa questão nos remete para fora da sala de aula, ao conceito de comunidades de prática, que representaram um caminho central em nosso processo de formação. Em primeiro lugar, as CP permitem uma descentralização do professor, para que a responsabilidade da aprendizagem seja distribuída entre todos os participantes. Com isso, o papel do professor muda, conforme vimos também no começo desta seção; porém, em nossa opinião, muda ainda mais o papel do aluno, que passa a ser co-responsável do processo de reconstrução da cultura e revitalização da língua na comunidade. Por meio

²⁰⁹ “the unique social circumstances in which each one of our students has developed”.

das CPs os aprendizes de uma LH organizam-se para conversar com outras pessoas da cidade que compartilham do objetivo de manter vivas e ativas a língua e cultura. Esse contato entre sala de aula e comunidade pode acontecer através do convite a membros da comunidade para participar das aulas, para contar histórias ou para falar de algum aspecto cultural relevante para o objetivo da aula, ou para a produção de material através de entrevistas, encontros culturais abertos para a comunidade, entre outros.

Relativamente ao módulo ‘Identificando’ do arcabouço KARDS, que trata de valores, crenças e identidade do professor, o resultado principal de nossa pesquisa foi relacionado com a autonomia da professora em formação. Entendemos autonomia como a possibilidade e a oportunidade de tomar decisões relativas ao processo de ensinar, avaliar e decidir o que é adequado ou não em uma determinada situação. Os métodos, por muitas décadas e, frequentemente, ainda hoje, eram vistos como portadores de todas as respostas; o professor apenas devia aplicar o que os especialistas ditavam, sem conhecer o contexto.

Fornecemos todo tipo de apoio necessário para a professora em formação, mas deixamos claro que era ela quem devia tomar as decisões principais sobre o curso. Durante uma fase pré-curso, isso significou ouvir as dúvidas da professora e refletir em conjunto para decidir os temas dos encontros de formação; na fase de acompanhamento após o início do curso, essa autonomia da professora foi desenvolvida ao deixarmos de lado nossas agendas, ouvindo o que a professora tinha para dizer, para que a formação não fosse excessivamente guiada por nós.

Deixar que a professora tivesse a oportunidade de tomar decisões relativas ao curso como caminho para a autonomia garantiu também que o curso de italiano como LH continuasse ‘com suas próprias pernas’, mesmo após a primeira parte, em que nossa presença como formadores foi mais branda, como relatado nesta tese. O formador e a coordenadora do curso continuaram, e continuam até hoje (janeiro/2019), à disposição da professora e das colaboradoras do curso de LH. Continuam ativos os grupos de WhatsApp, os debates, as reuniões, mas apenas quando solicitado por uma delas. Lembremos que o processo de formação que relatamos aqui terminou em dezembro de 2016, com o encerramento do primeiro módulo do curso, mas a coordenadora e o formador continuaram acompanhando o curso ocorreu até o final dessa primeira turma, em agosto/2018.

O penúltimo módulo do KARDS é relativo ao ‘fazer’, em sala de aula; que focaliza a prática e retoma questões dos módulos anteriores. Uma das questões principais é a

importância que a formação abranja a fase prática em sala de aula, uma vez que, apenas ouvindo os relatos da professora sobre suas aulas é que podemos entender melhor as especificidades dos cursos de LH, como por exemplo, a heterogeneidade dos grupos e as formas para lidar com isso.

Relativamente ao último módulo, Observando, a questão principal evidenciada na análise de dados diz a respeito à postura dos especialistas: o formador deve respeitar a visão do professor sobre sua sala de aula, evitando impor sua visão sobre os fatos. A formação de professores se dá por meio de uma comunidade de investigação, é caracterizada pelo caráter compartilhado do conhecimento - construído exclusivamente na prática -, pela análise desse conhecimento, e pela ausência de papéis hierarquizados entre os participantes. Por meio desse distanciamento dos formadores, que podem ser observadores e/ou pesquisadores, a professora em formação adquiriu os instrumentos para análise de sua própria prática.

Um último importante aspecto deste processo de formação está relacionado às políticas linguísticas, ou melhor, à falta de institucionalização, que é comum na área de LH. Em nosso contexto, isso teve dois reflexos principais. Um deles foi positivo, visto que a presença de instituições poderia trazer imposições relativas ao uso de materiais didáticos, métodos e formas de ensinar. Em nosso caso, o curso de formação começou do zero e, portanto, tivemos a liberdade de organizá-lo sem pressões externas. Por outro lado, a falta de apoio por parte de órgãos públicos e instituições representou também um fator negativo. No começo do curso de formação, tivemos que cuidar de tudo: procurar uma sala de aula, pensar na publicidade para promover o curso, preparar e imprimir o material etc., sem auxílio por parte das instituições. A professora e as colaboradoras trabalharam por um ano e meio sem remuneração. As políticas linguísticas em prol do italiano LH em Pedrinhas Paulista eram inexistentes quando iniciamos nossa formação; mas a partir do segundo semestre do curso houve uma série de ações públicas de apoio, que listamos a seguir:

- 13/03/17 Início do segundo módulo do curso (aulas no Centro Cultural).
- Nova gestão municipal, a prefeitura passou a imprimir o material do curso para os alunos.
- 19/06/17 Encerramento do segundo módulo do curso.

- 04/04/17 Início de novo grupo de alunos (grupo 2, misto adolescentes e adultos). Esse grupo se extinguiu, parte dos adultos se juntou ao primeiro grupo e continuaram juntos até o final. O grupo de adolescentes não prosperou.
- 21/06/17 Encerramento do grupo 2 e fusão com o grupo inicial.
- 14/08/17 Início do terceiro módulo do curso.
- 13/11/17 Participação do grupo de italiano LH, pela primeira vez da Festa do Imigrante em Pedrinhas.
- 04/12/17 Encerramento do terceiro módulo.
- Dezembro/2017 A professora foi convidada pela secretária de educação para dar uma oficina chamada Riquezas da Nossa Terra, para alunos do ensino fundamental I da escola municipal.
- Fevereiro/2018 A professora foi contratada como prestadora de serviços pela prefeitura, que passou a remunerá-la também pelas aulas do curso de LH. As duas colaboradoras, porém, continuaram a fazer trabalho voluntário.
- 26/02/18 Início do quarto módulo, último semestre do curso de LH.
- O material passou a ser impresso em cores e encadernado pela prefeitura a pedido das professoras.
- 29/09/18 Encerramento do quarto módulo e Formatura, com presença do Representante do Consulado Italiano Augusto Bellon, que veio a convite da professora, das colaboradoras, dos alunos e da professora Fernanda Ortale (coordenadora do projeto Italiano como Herança), para conhecer o projeto para uma possível ajuda financeira, tendo em vista que as colaboradoras ainda faziam trabalho voluntário.
- Foi firmado acordo entre o Consulado Italiano em São Paulo, o Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro de São Paulo e a Prefeitura de Pedrinhas Paulista. O curso receberá materiais e verba para pagamento da professora e das colaboradoras.

Há duas questões que queremos destacar sobre as políticas linguísticas. A primeira é que a presença da Universidade de São Paulo, instituição à qual pertencem o pesquisador, a professora do curso e a coordenadora do projeto, pode ter contribuído para que órgãos públicos decidissem apoiar o curso. A segunda é que as políticas linguísticas em um curso de formação de LH se desenvolvem também no nível familiar; por exemplo, foi decidido que o público-alvo do curso fosse a segunda geração de pedrinhenses porque acreditamos

que se eles entendem a importância de manter a língua italiana na cidade, essas ideias circularão entre filhos e netos.

Finalmente, podemos dizer que os três princípios do pós-método - particularidade, praticidade e possibilidade -, guiaram todo o processo de formação. Em nossa opinião, a particularidade refere-se mais ao conceito de LH, à análise do contexto que o futuro professor precisa realizar antes de começar o curso, e à importância da comunidade nesse processo. A praticidade diz respeito a aspectos gerais da formação de professores, como a relação entre futuro professor e especialistas. A possibilidade é o princípio que permite que um projeto se transforme em algo concreto e de impacto social, através da participação e colaboração de cada um dos atores envolvidos.

Relativamente ao princípio da possibilidade, concordamos com Gounari (2014) e Parra (2014), que sinalizam a importância de uma pedagogia crítica em sala de aula, pois as LHs são periféricas na educação e refletem frequentemente histórias de grupos de imigrantes também periféricos. A pedagogia crítica “ajudará a mover esses grupos subjugados da periferia do currículo de nossas escolas para um palco central onde eles serão capazes de recontar suas próprias histórias em suas próprias línguas”²¹⁰ (GOUNARI, 2014, p. 266)

Por ser um âmbito relativamente novo, há poucos trabalhos no Brasil sobre ensino-aprendizagem de LH, e menos ainda, sobre formação de professores de LH, pois a área de LH é recente. Portanto, esperamos que esta tese contribua para que se reconheçam as especificidades do ensino de LH em relação ao de LE, assim como a importância de criar cursos específicos de italiano LH. Na área formação de professores, este trabalho contribui indicando caminhos na interação entre formador e professor em formação, e sugerindo a importância de incluir questões cruciais ligadas ao contexto de italiano LH.

Este trabalho não está isento de limitações. Mencionaremos o fato de que faltou uma observação das aulas do curso de italiano LH para que os relatos da professora pudessem ser confrontados com o ponto de vista do observador. Uma observação direta das aulas teria permitido, entre outras coisas, jogar luz sobre o papel das duas colaboradoras, cujo rico trabalho desenvolvido não pudemos descrever.

²¹⁰ “will help move these subjugated groups from the periphery of our school curricula into a centre stage where they will be able to recount their own histories in their own languages”.

Relativamente aos futuros caminhos apontados por esta pesquisa, a nova emigração italiana torna as LHs e seu ensino uma questão atual. Podemos generalizar para o Brasil o que afirma o MAECI²¹¹ em relação ao contexto suíço e sobre a necessidade de “implementar iniciativas escolares para o benefício da nova emigração (como se sabe está aumentando o número de italianos, em sua maioria pessoas com elevada cultura, que quer serviços de primeira qualidade para os filhos”²¹² (p. 48). O relatório dos italianos no mundo 2018²¹³, publicada em janeiro de 2019, indica que o Brasil é o quinto país entre os destinos dos italianos que emigraram em 2017, recebendo 7% dos que deixaram a Itália. Parece, portanto, uma tarefa urgente trabalhar para que não se repita com os filhos desses emigrantes o que aconteceu com as segundas gerações do passado, nas quais o italiano foi aos poucos se perdendo por falta de políticas linguísticas, tanto públicas quanto familiares.

Finalmente, gostaria de terminar com as palavras de uma das colaboradoras da professora no curso de italiano, pronunciadas em setembro de 2018, na formatura da primeira turma após dois anos de curso de LH. As colaboradoras foram essenciais no processo, mas não tiveram o merecido destaque, porque não houve observação direta das aulas e os encontros aconteceram apenas com a professora Rosangela. Valéria escreveu as seguintes palavras em italiano, traduzidas por nós:

Gostaria de falar um pouco de minha experiencia como colaboradora neste bellissimo projeto. Quando recebi o convite, fiquei “em chamas” com a ideia, antes de entender como eu, que não sou professora, poderia ajudar. Sou só uma descendente orgulhosa de minhas raízes. Por isso estava um pouco desiludida em ver que a riqueza da língua e cultura italiana ia se perdendo em nosso povoado. Rosangela, Marina e eu tentamos, junto com o material personalizado, deixar que o surgimento das histórias, das memórias, fosse parte fundamental do curso. Foram dois anos belíssimos de troca de histórias de vida, de tradição familiar, com participação de migrantes, e com muita emoção. Nossas segundas-feiras [o dia de aula] eram o dia mais esperado da semana e acho que todos nós

²¹¹ https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf

²¹² “varo di iniziative scolastiche a beneficio della nuova emigrazione (come noto è in aumento il flusso di connazionali in arrivo, composto per lo più da persone con elevata cultura, che pretende quindi servizi di prima qualità per i figli”

²¹³ http://www.astrid-online.it/static/upload/sint/sintesi_rim2018.pdf?fbclid=IwAR1MU5JiWO4_kjSbfzlaKGWHy7EjxTlwb_er9_VNN0gSo88k0On10o-r47xA

aprendemos muito. Por isso que o projeto “Italiano como Língua de Herança”, que tem muitas mais ramificações além do curso, é tão especial. Hoje, posso dizer que já sinto uma diferença em nossa Pedrinhas. As autoridades da Prefeitura entenderam a importância, e assim as pessoas são mais interessadas em manter esta cultura [...]. é com muito orgulho que hoje comemoramos a formatura da primeira turma, acho que seja só a primeira colheita e que esta planta dará, daqui para frente, só frutos bons. Quero dizer para nossos caríssimos alunos que hoje é só uma cerimônia para comemorar uma etapa e que vocês, ou melhor, NÓS, temos a responsabilidade, melhor, a honra de continuar este caminho de manutenção da nossa cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada**. 11ª ed. Campo Grande: UNAES, 2007. v. 1, p. 17-42.
- ALBANI, M.; PITTAU, F. L'emigrazione degli italiani: dai picchi del dopoguerra ai nuovi flussi. **Dialoghi mediterranei**, n. 26, 2017. Disponível em: <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/lemigrazione-degli-italiani-dai-picchi-del-dopoguerra-ai-nuovi-flussi/> Acesso em: 01 dez. 2018.
- ALEXANDER, R. J. **Primary Teaching**. London: Cassell, 1984.
- ALEXANDER, R. J. Innovation and continuity in the initial teacher education curriculum. In: ALEXANDER, R. J.; CRAFT, M.; LYNCH, J. (Ed.) **Change in Teacher Education: Context and Provision Since Robbins**. London: Holt, Rinehart and Winston, 1986, p. 103-160.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, Cambridge University Press, v. 7, n. 2, p.113-141, 1 jun. 2003.
- ANDERSON-MEJÍAS, P.L. Generation and Spanish use in the Lower Grande Rio of Texas. **Southwest Journal of Linguistics**, n. 24, p. 1-24, 2005.
- ARAVOSSITAS, T. Communities taking the lead: Mapping Heritage Language Education Assets. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, cap. 7, p. 141-166.
- ARCAS, S. M. **Bilinguismo residual: um perfil sociolinguístico da cidade de Nova Friburgo**. 1990. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.
- AZEREDO, P. S. **A troca da vibrante por tepe em onset silábico: uma análise de variação e mudança lingüística na comunidade bilíngüe de Flores da Cunha (RS)**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALBONI, P. **La comunicazione interculturale**. Venezia: Marsilio, 2007.

BALBONI, P. **A theoretical framework for language education and teaching**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

BALTHAZAR, L. L. **Atitudes linguísticas de ítalo-brasileiros em Criciúma (SC) e região**. 2016. 302 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2016.

BARBATBUM, S. E. **Acquisition of Standard Italian in an Heritage Language Program: Accuracy in Gender Marking**. 1987. Dissertação (Mestrado) – Department of Applied Linguistics, Concordia University, Montréal, 1987.

BATISTA, K. M. **Silveira Martins: Uma análise das vivências educacionais no contexto da imigração italiana**. 1996. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria. 1996.

BEAUDRIE, S; DUCAR, C. Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners. **Heritage Language Journal**, vol. 2, n. 1, p. 1-26, 2005.

BERARDI-WILTSHIRE, A. **Italian identity and heritage language motivation: Five stories of heritage language learning in traditional foreign language courses in Wellington, New Zealand**. 2009. 315 f. Ph. D. Thesis (Linguistics and Second Language Teaching), Massey University, Palmerston North, 2009.

BERGAMASCHI, M. C. Z. **Bilingüismo de dialeto italiano-português: atitudes linguísticas**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras E Cultura Regional) – Centro de Ciências Humanas, Universidade De Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2006.

BERNIERI, S. R. **Crenças e atitudes linguísticas em relação a línguas minoritárias: alemão em São Carlos/SC e italiano em Coronel Freitas (SC)**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal Da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

BERRUTO, G. **Fondamenti di sociolinguistica**. Roma-Bari: Laterza, 1995.

BETTONI, C. Italiano fuori d'Italia. In: SOBRERO, A. A. (Coord.). **Introduzione all'italiano contemporaneo**. La variazione e gli usi. Bari: Laterza, 2006, (primeira ed. 1993).

BILASH, O. So you want to make a change in your school – your chances of success are based on your *Community of Practice*. Artigo publicado originalmente na **Newsletter da International & Heritage Language Association (IHLA)**. 2006 Disponível em: https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/IHLA_PDFs/CommunityofPractice_IHLAarticle.pdf , Acesso em 01 dez. 2018.

BILIA, M. B. **Análise lexical das interferências da língua portuguesa na língua italiana falada por italianos de nível universitário residentes na cidade de São Paulo**. 1998. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONATTI, M. **Aculturação linguística numa colônia de imigrantes italianos de S. Catarina, Brasil (1875-1974).** São Paulo: Faculdade Salesiana de Lorena, 1974.

BONOMINI, G. A. **O Italiano macarrônico: a língua dos ítalo-brasileiros.** 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BORTOLATO, C. **Language maintenance-attrition among generations of the Venetian-Italian community in Anglophone Canada.** 2012. 259 f. Ph. D. Thesis (Italian), University of Exeter, Exeter, 2012.

BORTOLOTTI, P. C. M. **O Talian na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó (SC) e Pato Branco (PR): manutenção e substituição dos termos de parentesco.** 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal Da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança.** Sugestões para quem mora fora do Brasil. Material produzido com o apoio do Consulado-Geral do Brasil em Miami e da Must University e distribuído gratuitamente pelo Consulado-Geral do Brasil em Miami. Disponível em: [https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/CgToquio/pt-br/file/livro%20Como%20Manter%20e%20Desenvolver%20o%20Portugu%C3%AAs\(1\).pdf](https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/CgToquio/pt-br/file/livro%20Como%20Manter%20e%20Desenvolver%20o%20Portugu%C3%AAs(1).pdf) Acesso em: 01 dez. 2018.

BOSO, I. M. **Entre passado e futuro - bilinguismo em uma comunidade trentino-brasileira.** 1992. 304 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

BRITO, C. **Escola de japoneses.** A construção da etnicidade em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UNIDERP, 2000.

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

BURGO, C. Culture and instruction in the Spanish Heritage Language Classroom. **Philologica Canariensia**, vol. 23, p. 7-17, 2017.

CAIRA, R. **O italiano falado em Curitiba por um grupo de falantes nativos que vive no Brasil há cerca de cinquenta anos.** 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Área de língua, literatura e cultura italianas, Universidade De São Paulo, 2009.

CAMUS, P.; ADRADA-RAFAEL, S. Spanish heritage language learners vs. L2 learners: What CAF reveals about written proficiency. **E-Journall**, vol.2, n.2, p. 31-49, 2015.

CARREIRA, M. Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”. **Heritage Language Journal**, California, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2004.

CARREIRA, M. Teaching Heritage Language Learners: A study of programme profiles, practices and needs. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. cap. 2, p. 20-44.

CASINI, M.C.; ROMANELLI, S. Italianistica in Brasile: ricerca di prospettive e prospettive di ricerca. **In.iT**, n. 27, p. 15-18, 2012.

CASTRO, G. M. **Pedrinhas Paulista: Memória e Invenção**. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CELANI, M.A.A. Prefácio. In: TELLES, J.A. (org.) **Formação inicial e continuada de professores de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, no. 1, p. 101-122, 2005.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A; JORDÀ, M. P. S (ed.) **Intercultural Language Use and Language Learning**, 2007. cap. 3, p. 41-57.

CHAN, L. **Non-standard Italian dialect heritage speakers’acquisition of clitic placement in standard Italian**. 2014. 149 f. Ph. D. Thesis (Linguistics), The City University of New York, New York, 2014.

CHO, H. ‘It’s very complicated’ exploring heritage language identity with heritage language teachers in a teacher preparation program. **Language and Education**, v. 28, n. 2, p. 181-195, 2013.

CHO, G.; SHIN, F.; KRASHEN, S. What do we know about heritage languages? What do we need to know about them? **Multicultural Education**, vol. 11, n.4, p. 23-26, 2004.

CONFORTIM, H. **A faina linguística: estudo de comunidades bilingues italiano-portugues do Alto do Uruguai Gaúcho**. 1991. 336 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CORREA, D. A. Reflexões sobre políticas linguísticas e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 2, p. 561-576, 2017.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n. 1, p. 221-243, 2002.

COVERI, L.; BENUCCI, A.; DIADORI, P. **Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana**. Roma: Bonacci Editore, 1998.

CUMMINS, J. Mainstreaming Plurilingualism: Restructuring Heritage Language Provisions in schools. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.). **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. cap. 1, p. 1-19.

CUMMINS, J. A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **The Modern Language Journal**, vol. 89, n. 4, p. 585-592, 2005.

CURDT-CHRISTIANSEN, X.; MORGIA, F. Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. **Multilingua**, vol. 37, n. 2, p. 177-200, 2018.

DANESI, M. Teaching Standard Italian to Students with Dialect Backgrounds. In: MOLLICA, A. (Ed.) **A Handbook for Teachers of Italian**. Ontario: Livingstone, 1976. cap. 12, p. 195-208.

DE FINA, A. Family interaction and engagement with the heritage language: a case study. **Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication**, n. 31, v. 4, p. 349-379, 2012.

DE MAURO, T.; LODI, M. **Lingua e dialetti**. Roma: Editori Riuniti, 1979.

DEL BONO, F.; NUZZO, E. L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti? **Italiano LinguaDue**, n. 2, p. 1-12, 2015.

DINGS, A. **Developing interactional competence in a second language**: A case study of a Spanish language learner. 2007. (Não publicada). Ph. D. Thesis (Linguistics), University of Texas at Austin, Austin, 2007.

DRESSLER, R. "There is no space for being German": Portraits of Willing and Reluctant Heritage Language Learners of German. **Heritage Language Journal**, vol. 7, n. 2, p. 1-21, 2010.

EVERSTON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. Classroom management as a field of inquiry. In: EVERSTON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Ed.). **Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 3-15.

EWALD, L. **"Essa mancha ficou!": memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional De Blumenau, Blumenau, 2014.

FAGGION, C. M. **O uso de "ghe/ ghen" em registros escritos do dialeto italiano da serra gaúcha**. 2001. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2001.

FERGUSON, H. **Self-Identity and Everyday Life**. London: Routledge, 2009.

FISHMAN, J. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Ed.) **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. Washington: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001. p. 81-89.

FOCHESATTO, C. M. et al. **Bibliografia sobre imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://www.renegertz.com/arquivos/Bibliogra2017b.pdf> Acesso em: 01 dez. 2018.

FORNASIER, R. M. L. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método**, 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FORNASIER, R. M. L.; ORTALE, F. L.; CORRIAS, V. Os aspectos culturais na elaboração de material didático para o ensino de língua de herança: estudo de caso. **EntreLínguas**, vol. 4, n. 1, p. 81-96, 2018.

FRANGIOTTI, G. **As variedades sociolinguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 53. ed., 2016a (1ª ed. 1996).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 60. ed., 2016b (1ª ed. 1974).

FURLAN, O. A. Gli italiani nello stato di Santa Catarina. Una bibliografia commentata. **Fragmentos**, Florianópolis, vol. 21, p. 103-137, julho 2011.

GAIO, M. L. M. **Imigração italiana em Juiz de Fora: manutenção e perda linguística em perspectiva de representação**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.). **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GARCIA, C. A. **As línguas minoritárias vêneta e trentina em Jundiá: memória e pertencimento**. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras) - Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2017.

GIANNI, E. **Transferências lexicais da língua portuguesa para a fala dialetal italiana em uma comunidade bilíngüe do Rio Grande do Sul**. 1997. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 1997.

GOUNARI, P. Rethinking Heritage Language in a Critical Pedagogy. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. cap. 12, p. 254-268.

Guidelines on Heritage Language Instruction. University of California. University of California Consortium for Language Learning and Teaching. 2002. Disponível em: <http://uccllt.ucdavis.edu/white-papers/heritage-language-instruction.pdf> Acesso em: 01 dez. 2018.

HALL, J. K. A prosaics of interaction: the development of interactional competence in another language. In: HINKEL, E. (Ed.). **Culture in second language teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 137-151.

HALLER, H. W. The Teaching of Italian Dialects and Dialect Literature. **Italica**, vol. 57, n. 3, p. 195-200, 1980.

HANKS, W. F. **Language and communicative practices**. Boulder, CO: Westview, 1996.

HE, A.; YOUNG, R. Language proficiency interviews: A discourse approach. In: YOUNG, R.; HE, A.W. (Ed.). **Talking and testing. Discourse approaches to the assessment of oral proficiency**. Amsterdam: John Benjamins, 1998. cap. 1, p. 1-24.

HILGEMANN, C. M. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2004.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

OSWALDO, H. **A identidade teuto-russo-brasileira através de elementos culturais e educacionais resgatados entre os imigrantes do Alto Uruguai rio-grandense**. 1992. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 1992.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

HORBACH, A. R. **A variação do ditongo nasal âo nas comunidades bilíngues de Panambi e Flores da Cunha, no Rio Grande do Sul**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2013.

HUTTER, L. M. A imigração italiana no Brasil (Séculos XIX e XX). In: DE BONI L. A. (Org.) **A presença italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987, p. 74-101.

KAGAN, O.; DILLON, K. The Professional Development of Teachers of Heritage Learners: A Matrix. In: ANDERSON, M.; LAZARATON, A. (Ed.), **Building Contexts, Making Connections**: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2009. p. 155-175.

KELLEHER, A. What is a heritage language? Heritage Briefs – Center for Applied Linguistics, 2010. Disponível em: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**: Approche interactionnelle et structure des conversations. Paris: Armand Colin, vol.1, 13. ed., 1990.

KIGAMWA, J. C. Overcoming challenges of language choices in heritage language development amongst multilingual immigrant families. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. cap. 8, p. 167-182.

KOLLING, N. B. **Educação e escolas em contextos de imigração pomerana no sul do Rio Grande do Sul** – Brasil. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2008.

KONDO-BROWN, K. Heritage Language Instruction for Post-Secondary Students from Immigrant Backgrounds. **Heritage Language Journal**. v.1, n.1, p. 1-25, 2003.

KRASHEN, S. The Input Hypotheses: issues and implications. London-New York: Longman, 1985.

KRIESER, D. S. “São nossas raízes, é mais uma língua nossa, a língua mãe”: **representações sobre a língua italiana em um contexto intercultural**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Regional De Blumenau, Blumenau, 2015.

KRUEGER, D. H. **Escolarização e plurilinguismo: memórias de falantes de alemão como língua de herança**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

KRUG, M. J. **Identidade e comportamento linguístico na comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de Imigrante – RS**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 537-60, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Learning**. New York and London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The word and the world. Interview to B. Kumaravadivelu. **MarcoEle revista de didática ELE**, n.14, 2012b.

KUPISICH, T. Foreign accent in adult simultaneous bilinguals. **Heritage Language Journal**, vol. 11, vol. 2, p. 123-150, 2014.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEOPOLDINO, E. A. **O dialeto trentino da colônia tiroleza de Piracicaba: aspectos fonéticos e lexicais**. 2014, 524 f. Tese (Doutorado em Letras) - Língua, Literatura e Cultura Italianas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LEME, M. L. A. **A linguagem da comunidade tiroleza-trentina de Piracicaba**. 1994. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESP**, São Paulo, vol. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LITTLE, D. Language learner autonomy and the European language portfolio: two L2 English examples. **Language Teaching**, v. 42, n.2, p. 222-33, 2009.

LIU, Y; EVANS, M. Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools of England. **Cambridge Journal of Education**, vol. 46, n. 4, p. 553-568, 2016.

LYNCH, A. The first decade of the Heritage Language Journal: A retrospective view of research on heritage languages. **Heritage Language Journal**, California, vol. 11, n. 3, p. 224-242, 2014.

LOPES LANDULFO, C. M. C. S. **Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2016.

MAAS, M. R. **Escolarização e língua de imigração: representações a partir dos enunciados de três gerações**. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional De Blumenau, Blumenau, 2016.

MAKONI, B. Beyond country of birth: Heritage Language Learning and the Discursive Construction of the Identities of Resistance. **Heritage Language Journal**, vol. 15, n. 1, p. 71-94, 2018.

MARCATO, C. **Vitalità e varietà dei dialetti**. 2015 Disponível em: http://www.treccani.it/enciclopedia/vitalita-e-varietà-dei-dialetti_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/ Acesso em: 01 dez. 2018.

MARCO, E. A. D. **A trajetória e presença por talian e do dialeto trentino em Santa Catarina**: por uma educação intercultural. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARGOTTI, F. W. **Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil**. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2004.

MASCHIO, E. C. F. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba**, entre táticas e estratégias de *italianità* e *brasilidade* (1875-1930). 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MASCHIO, E. C. F. O processo escolar entre imigrantes italianos: o caso da colônia Alfredo Chaves no Paraná. **Revista do Circulo de Estudos Bandeirantes**, Curitiba, n. 19, p. 19-24. set. 2005.

MATOZO, D. L. **Crenças e atitudes linguísticas de ítalo-descendentes no contato português/talian: contexto urbano e rural de Chapecó – (SC)**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal Da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

MATTOS, T. I. et al. Insumo e autoria na produção de material didático de italiano como língua de herança. **Revista de Italianistica**, São Paulo, n. 36, p. 47-57, 2018.

MELLO, S.A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004, cap. 5. p. 135-155.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino. As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORONI, A. S. **Português língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas/ Universidade de Barcelona, 2017.

MOUSSOURI, E. Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues seconds/d'origine. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, v. 7, n. 2, 2010.

NESTERUK, O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 31, n. 3, p. 271-286, 2010.

- NISHIMOTO, M. M. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2011.
- NUNAN, D. Methods in Second Language Classroom-Oriented Research. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 13, n. 2, p. 249-274, 1991.
- NUZZO, E. La pragmatica nei manuali d'italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. **Revista de Italianistica**, v. 2, n. 26, p. 5-29, 2013.
- O'HANLON, C. The importance of an articulated personal theory of professional development. In: ELLIOTT, J. (Ed.). **Reconstructing Teacher Education: Teacher Development**. London: The Falmer Press, 2003, p. 243-355.
- OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)/Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), jul. 2008.
- OLIVEIRA, N. P. **Memória e identidade: ensino de Italiano como LE na era pós-método**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2016.
- ORIYAMA, K. Community of Practice and Family Language Policy: Maintaining Heritage Japanese in Sydney – Ten Years Later. **International Multilingual Research Journal**, vol.10, n.4, p. 289-307, 2016.
- ORTALE, F. L.; CORRIAS, V.; FORNASIER, R. M. L. Desafios no ensino de língua de herança: o desafio de Pedrinhas Paulista. **Letras Raras**, vol. 6, n. 2, p. 72-86, 2017.
- ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria**. 2016. 163 f. Tese (Livre-Docência em Letras), Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**. Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2002.
- PALLOTTI, G. **La seconda lingua**. Milano: Bompiani, 1998.
- PARCIANELLO, J. F. **O dizer na e sobre a língua de sujeitos descendentes de imigrantes italianos e a fronteira enunciativa**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- PARRA, M. L. Strengthening our teacher community: Consolidating a 'Signature Pedagogy' for the teaching of Spanish as Heritage Language. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. cap. 10, p. 213-236.

PASCUAL Y CABO, D.; DE LA ROSA-PRADA, J. Understanding the Spanish heritage language speaker/learner. **E-Journall**, vol. 2, n. 2, p. 1-10, 2015.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 23, p. 589-618, 1989.

PEREIRA, J. B. B. **Italianos no Mundo Rural Paulista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

PEREIRA, V. R. B. **Nacionalização - autoritarismo e educação: inspetores e professores nas escolas catarinenses (1930-1940)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

PERTILE, M. T. **O talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro: manutenção e substituição lingüística no Alto Uruguai gaúcho**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2009.

PICOL, G. D. **A morfossintaxe na oralidade do Vêneto Sul-Rio-Grandense: perfil dialetal de comunidades rurais da região da 4ª Léguas, Caxias do Sul/RS**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura), Universidade De Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2013.

PINHEIRO, L. S. *Processos de territorialização de variedades dialetais do italiano como línguas de imigração no nordeste do Rio Grande do Sul*. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PIOVESAN, A. A. **I piccoli signori: bilinguismo ítalo-português e apagamento do talian em Viadutos (RS)**. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

POLETO, I. G. **Italianos em Joaçaba: estudo histórico e sociolinguístico do núcleo italiano da micro-região do meio-oeste catarinense**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1977.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage Languages: in the “Wild” and in the Classroom. **Language and Linguistics Compass**, vol.1, n. 5, 2007.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the ‘native speaker’: expertise, affiliation, and inheritance. **ELT Journal**, vol. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.

REDOUANE, R. Heritage Learners versus Non-Heritage Learners in Five Less Commonly Taught Languages: Conditions, Practices, and Challenges. **Journal of National Council of Less Commonly Taught Languages**, vol. 21, p. 59-97, 2016.

REPETTI, L. Teaching about the Other Italian Languages: Dialectology in the Italian Curriculum. **Italica**, vol. 73, n. 4, p. 508-515, 1995.

REY, F. L. G. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o

debate. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 59-65.

RIBEIRO, A. R. **Descendentes de (i)talianos de Cascavel-PR: língua e cultura encobertas**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Letras) - Língua, Literatura E Cultura Italianas, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, S. L. **Mi parlo taliàn: análise sociolinguística do bilinguismo português-dialeto italiano no município de Santa Teresa (ES)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2015.

RICHARDS, J. C. **The Language Teaching Matrix**. New York: Cambridge University Press, 1990.

ROSENBROCK, E. **“Era uma vez um man e um menino e eles montavam um schlitten”: letra(s em anda)mento em cenário de língua de imigração alemã**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional De Blumenau, Blumenau, 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ROSSETTI FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A.P.S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 23-33.

RUIZ, R. Official Languages and Language Planning. In: ADAMS K. L.; BRINK, D. T. (Ed.). **Perspectives on Official English: The Campaign for English as the Official Language of the USA**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1990. p. 11-24.

RUMBAUT, R. G. Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality. **International Migration Review**, vol. 31, n. 4, p. 923-960, 1997.

SACCOL, A. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, ago. 2009.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SADLER, R.; DOOLY, M. Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. **ELT Journal**, Oxford, v. 70, n. 4, p. 401-413. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/70/4/401/2452852>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SARTIN, E. B. G. **O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SCARINO, A. The place of heritage languages in Languages Education in Australia: A Conceptual Challenge. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. cap. 4, p. 66-88.

SCHEGLOFF, E. A. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, v. 97, n. 5, p. 1295-1345, 1992.

SCHON, D. A. **The reflective Practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Book, 1983.

SCHWARTZ, M. et. al. Acquisition of Noun Plurals among Early Sequential Russian-Hebrew Speaking Bilinguals: a Longitudinal Multiple Case-Study. **Heritage Language Journal**, vol. 11, n. 2, p. 151-185, 2014.

SCONTRAS, G.; FUCHS, Z.; POLINSKY, M. Heritage Language and Linguistic Theory. **Frontiers in Psychology**, vol.6, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4598584/> Acesso em: 01 dez. 2018.

SEIFFERT, A. Paula. **Línguas Brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SERRA BORNETO, C. (Org.). **C'era una volta il metodo**. Tendenze attuali nella didattica delle lingue moderne. Roma: Carocci, 1998.

SETOGUTI, R. I. **A Escolarização entre descendentes de japoneses no brasil: pontos para uma reflexão**. 1999. 217 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo, 1999.

SIEGEL, J. Creole and minority dialects in education: an overview. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 20, p. 508-531, 1999.

SIEGEL, J. Social Context. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed.). **The Second Language Acquisition Handbook**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 178-223.

SPIESS, V. B. **Discursos sobre ensino bilíngue em contexto intercultural: as vozes das famílias**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras Instituição de Ensino, Universidade Regional De Blumenau, Blumenau, 2014.

SOARES, C. D. S. M. de C. **Português Língua de Herança: da Teoria à Prática**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Porto, 2012.

SOBRERO, A. A.; MIGLIETTA, A. **Introduzione alla linguistica italiana**. Bari: Laterza, 2006.

SOUZA, S. A. B. **A etnia, a língua oficial e a escola**. 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SOZZI, R. C. **Cartas Familiares de Imigrantes Italianos Residentes no Brasil: Um Estudo sobre o Léxico e o Contato Linguístico**. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Língua, Literatura E Cultura Italianas, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2016.

SPESSATTO, M., B. **Marcas da história: características dialetais dos imigrantes italianos na fala Chapecó**. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. **The Canadian Modern Language Review**, vol. 50, n. 1, p.158-164, 1993.

TALEBINEZHAD, M. R.; POUR, V. S. A critical look at CLIL on the basis of KARDS model. **International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World**, Kuala Lumpur, v. 9, n. 2, p. 254-271, 2015.

TANNENBAUM, N.; ABUGOV, M. The Legacy of the Linguistic Fence: Linguistic Patterns among ultra-Orthodox Jewish Girls. **Heritage Language Journal**, vol. 7 n.1, p. 74-90, 2010.

THOEN, C. F. C. **Representações sobre Etnicidade e Cultura Escolar nas Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul (1905 – 1950)**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2011.

TORTORA, A. C. **“Nono, vem aqui que tem gente”: cultura e identidade na Comunidade São Pio X – Km 20, Francisco Beltrão, Paraná**. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

TORTORA, C. Heritage nation VS heritage language: Towards a more nuanced rhetoric of ‘heritage’ in Italian language pedagogy. **Forum Italicum**, vol. 48, n. 2, p. 268-291, 2014.

TOSCAN, M. P. **O comportamento linguístico na comunidade bilíngue ítalo-brasileira de Nova Pádua/RS: identidade, prestígio e estigma linguísticos**. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras E Cultura Regional), Universidade De Caxias Do Sul, Caxias Do Sul, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C.. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S.Z. (Org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores**. Educação, Cultura e Desenvolvimento. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 111-148. Nota: a numeração utilizada nas citações de nosso trabalho refere-se à versão disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf> Acesso em: 31 out. 2016.

TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

TRUZZI, O. **Italianidade no interior paulista**. Percursos e descaminhos de uma identidade étnica (1880-1950). São Paulo: Editora Unesp, 2016.

TSAI, M. C. **Palavras da memória: uma análise lexical das interferências da língua portuguesa na língua italiana falada por italianos na cidade de São Paulo**. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2006.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. **A língua inglesa na escola**. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.

VALDÉS, G. The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic teaching professionals. In: KAGAN, O.; RIFKIN, B. (Ed.). **The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures**, Bloomington: Slavica, 2000, p. 375-403.

VALDÉS, G. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, vol. 2, n. 3, p. 211-30, 2003.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Heritage language education in a distance environment: Creating a community of practice. In: BAUCKUS, S.; KRESIN, S. (Ed.), **Connecting across languages and cultures: A heritage language Festschrift in honor of Olga Kagan**. Bloomington: Slavica, 2018, p. 127-139.

VARGHESE, M. Bilingual Teachers-in-the-making in Urbantown, **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 27, n. 3, p. 211-224, 2006.

VIRTUOSO, T. S. Disputa de identidades: a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930). 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZABARAH, H. College-Level Arabic Heritage Learners: do they belong in separate classrooms? **Journal of National Council of Less Commonly Taught Languages**, vol. 17, 2015.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry**. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WENGER, E. **Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Communities of practice**. A brief introduction. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> Acesso em: 01 dez. 2018.

WU, H.; PALMER, D; FIELD, S. L. “Understanding Teachers’ Professional Identity and Beliefs in the Chinese Heritage Language School in the USA.” **Language, Culture and Curriculum**, vol. 24, n. 1, p. 47-60, 2011.

YONAH, T. Q. O PLH no contexto de emigrantes brasileiros no Japão. Crenças e ações de mães brasileiras. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2016.

YOUNG, R. F. Sociolinguistic approaches to SLA. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 19, p. 105-132, 1999.

YOUNG, R. F. **Interactional competence: challenges for validity**. Artigo apresentado no simpósio “Interdisciplinary interfaces with language testing” durante o encontro da “American Association for Applied Linguistics and the Language Testing Research Colloquium”. Vancouver, 2000.

YOUNG, R. F. Interactional competence in language learning, teaching and testing. In: HINKEL, E. (Ed.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Vol. 2. London e New York: Routledge, 2011, p. 426-443.

APÊNDICES

A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS ANTES DO INÍCIO DO CURSO

DADOS BIOGRÁFICOS

- Nome (facultativo)

- Nacionalidade:

-Idade:

- **Línguas e dialetos** conhecidos. Indique, na tabela, a língua e auto-avalie sua competência em uma escala de 1 a 5, onde 5 é o máximo.

LÍNGUA	FALAR	ENTENDER	LER	ESCREVER

Outra opção neste campo, poderia ser deixar algumas linhas para responder, deixar espaço para que eles descrevam suas competências, suas habilidades na(s) língua(s)

Relação com a língua italiana

- Você já estudou italiano? Por quanto tempo (horas)? Como foi essa experiência?

- Você tem contato com a língua italiana? Indique, com detalhes, como isso acontece em sua vida, em que ocasiões e lugares você tem esse contato com o italiano?

Nos conte brevemente se você entende quando as pessoas falam, se você fala ou escreve ou lê em italiano.

Relação com a cultura italiana

Conte-nos um pouco o que é para você a Itália e a língua italiana? Que tipo de contato você tem com a cultura italiana? De onde vem isso? É devido ao fato de você morar em Pedrinhas, ou você é filha/neta/bisneta de italianos?

Curso de língua italiana em Pedrinhas

- Por que você gostaria de fazer um curso de língua e cultura italiana?
- Quais são os temas que você gostaria fossem tratados/tocados no curso?
- O que você espera do curso?
- Como você pensa que pode contribuir no curso com base na sua formação/experiência?

B – APOSTILA DO CURSO DE ITALIANO LÍNGUA DE HERANÇA

Curso de italiano para descendentes de italianos

Vinicio Vinicio

BENVENUTO AL CORSO!

1. Non vergognarti e parla che ti fa bene!
2. Esercitati e cerca di parlare solo in italiano.... parla in portoliano o nel tuo dialetto!
Ma...parla che ti fa bene!
3. Sfrutta ogni momento di questa lezione e parla che ti fa bene!
4. Buttati nella lingua! Crea. Usa la fantasia e parla che ti fa bene!
5. Gioca con le parole, divertiti e parla che ti fa bene!
6. Ascolta il tuo compagno e parla che ti fa bene!
7. Non avere paura di sbagliare e parla che ti fa bene!
8. Ripeti le frasi o le espressioni che trovi importanti e parla che ti fa bene!
9. Le cose che già sai in italiano o in dialetto sono molto importanti per il corso. Non importa se è una storia o un'espressione, parla che ti fa bene!
10. Abbi fiducia in te stesso e parla che ti fa bene!!!!

(Adattato da Maria Eugênia Savietto)

Tocca a te. Vuoi aggiungere qualcosa?

Unità 1 - Chi Siamo?

1. Guarda le interviste alla prima generazione di italiani di Pedrinhas e poi rispondi a queste domande:

Persona 1

Nome:

Età:

Provenienza:

Persona 2

Nome:

Età:

Provenienza:

Persona 3

Nome:

Età:

Provenienza:

2. Riascolta i video e prendi nota delle espressioni che le persone usano per:
 - dire il nome:
 - dire l'età:
 - dire la città/provincia/regione di provenienza:
- Vuoi aggiungere qualcosa?
 - Conosci altri modi di dire queste cose?
 - Come si dice nel tuo dialetto?

Tocca a te. Adesso, presentati ai tuoi compagni. Puoi usare le indicazioni qui sotto.

- paese/provincia di provenienza
- dialetto parlato
- professione
- data di arrivo in Brasile dei genitori
- parola/espressione preferita in italiano e in dialetto
- piatto o ricetta preferiti

- Vuoi aggiungere qualcosa per presentarti meglio?
- Hai qualche domanda che vuoi fare a qualcuno del gruppo?

Stato San Paolo e municipio di Pedrinhas

COME È GOVERNATA L'ITALIA?

La **Regione** è il più importante ente territoriale substatale previsto nella Costituzione italiana. Gli Organi della regione sono il Consiglio regionale, la Giunta e il suo presidente (Presidente della Giunta regionale).

La **Provincia** è l'ente territoriale intermedio tra Comune e Regione. Le Province - così come i Comuni e le Regioni – sono “enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione”. Attualmente le province italiane sono 110.

Comune è una forma di governo autonomo cittadino. Il primo cittadino di un comune è chiamato Sindaco (*prefeito*).

Città: centro abitato di una certa estensione che, per le sue funzioni amministrative, economiche, sociali, culturali, ecc., è il punto di riferimento del territorio circostante. “*La città di Milano*”

In poche parole...

L'Italia è divisa in 20 Regioni.

Queste Regioni sono divise in Province.

Queste Province sono formate da vari comuni. I

Una città è un comune. Anche un paese può essere un comune. Ma ci sono alcuni paesi che non sono comuni e fanno parte del comune di un'altra città. Questi paesini sono chiamati “frazioni” (in Brasile sarebbe “distritos”).

Tanto le Regioni come le province e i comuni hanno amministrazione propria e hanno i loro governi.

Capoluogo: Località, centro abitato di maggiore o minore importanza, sede amministrativa di una regione o di una provincia (regione, provincia). Cagliari è **capoluogo** della Sardegna. Udine è città **capoluogo** della provincia del Friuli-Venezia Giulia. Normalmente, il capoluogo coincide con la città più grande della regione e della provincia e molte volte anche più importante economicamente.

Quando si parla dello **Stato** ci si riferisce al governo nazionale.

CARTINA MUTA D' ITALIA

L'italiano – Toto Cutugno (1983)

Lasciatemi cantare, con **la chitarra** in mano
 Lasciatemi cantare, sono un **italiano**
 Buongiorno Italia, **gli spaghetti al dente**
 E un **partigiano come presidente**; con **l'autoradio** sempre
 Nella mano destra e **un canarino** sopra la finestra
 Buongiorno Italia, con **i tuoi artisti**, con troppa **America**
 Sui manifesti. Con le canzoni con amore e con il cuore
 Con più donne sempre meno suore
 Buongiorno Italia, buongiorno Maria
 Con gli occhi pieni di malinconia, buongiorno Dio
 Lo sai che ci sono anch'io?

Lasciatemi cantare, con la chitarra in mano
 Lasciatemi cantare una canzone piano piano
 Lasciatemi cantare, perché ne sono fiero
 Sono un italiano, un italiano vero

Buongiorno Italia che non si spaventa,
 Con la crema da barba alla menta; con un vestito gessato
 Sul blu e la moviola la domenica in T.V.
 Buongiorno Italia col caffè ristretto
 Le calze nuove nel primo cassetto
 Con la bandiera in tintoria e una seicento giù di carrozzeria
 Buongiorno Italia, buongiorno Maria
 Con gli occhi pieni di malinconia... buongiorno Dio
 Lo sai che ci sono anch'io?

Lasciatemi cantare, con la chitarra in mano
 lasciatemi cantare una canzone piano piano
 Lasciatemi cantare perché ne sono fiero
 Sono un italiano, un italiano vero

Lasciatemi cantare, perché ne sono fiero
 Sono un italiano, un italiano vero

Mérica Mérica

Dalla Italia noi siamo partiti
Siamo partiti col nostro onore
Trentasei giorni di macchina e vapore,
e nella Merica noi siamo arriva'.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

E alla Merica noi siamo arrivati
no' abbiàm trovato nè paglia e nè fieno
Abbiàm dormito sul nudo terreno
come le bestie andiam riposar.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

E la Merica l'è lunga e l'è larga,
l'è circondata dai monti e dai piani,
e con la industria dei nostri italiani
abbiàm formato paesi e città.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.

Quel Mazzolin Di Fiori

Quel mazzolin di fiori,
che vien dalla montagna.
E guarda ben che non si bagna
che lo voglio regalar,
e guarda ben che non si bagna
che lo voglio regalar.

Lo voglio regalare,
perchè l'è un bel mazzetto.
Lo voglio dare al mio moretto
questa sera quando vien,
lo voglio dare al mio moretto
questa sera quando vien.

Stasera quando viene,
sarà una brutta sera.
E perchè lui sabato sera
lui non è vegnù da me,
e perchè lui sabato sera
lui non è vegnù da me.

Non l'è vegnù da me,
l'è andà dalla Rosina.
E perchè mi son poverina
mi fa pianger e sospirar,
e perchè mi son poverina
mi fa pianger e sospirar.

Fa pianger e sospirare,
sul letto dei lamenti.
E cosa mai diran le genti,
cosa mai diran di me?
e cosa mai diran le genti,
cosa mai diran di me?

Diran che son tradita
tradita nell'amore.
E sempre a me mi piange il core
e per sempre piangerà,
e sempre a me mi piange il core
e per sempre piangerà.

COMPITO PER CASA

Abbiamo un piccolo compito per casa. Un'intervista a qualcuno della comunità che è arrivato a Pedrinhas negli anni cinquanta. Può essere della tua famiglia, un amico o anche un semplice conoscente. Prova a fargli queste domande (ma puoi aggiungerne di altre se vuoi). La prossima lezione le risposte saranno presentate al gruppo e discusse.

- Quali sono state le tue sensazioni quando sei arrivato a Santos e a Pedrinhas?
- Come è stato il viaggio?
- Quattro parole che possono esprimere le tue sensazioni quando sei partito dall'Italia.

ESPRESSIONI PER COMUNICARE

Per salutare

Formale: Buongiorno/Buon pomeriggio/Buona sera/ Arrivederci/Buonanotte

Informale: Ciao/A presto/A domani/Ci vediamo/Ci sentiamo/Buonanotte

Presentarsi

- Come ti chiami? Mi chiamo/Sono
- Di dove sei? (Sono) di Pedrinhas/Sono brasiliano/a
- Dove abiti? Abito a Pedrinhas/ Vivo in Brasile
- Quanti anni hai? Ho 25 anni
- Che lavoro fai? Faccio il cuoco/Sono cuoco

Pronomi personali soggetto: Io – tu – lui/lei – noi – voi - loro

Essere: sono – sei – è – siamo – siete – sono

Avere: Ho – hai – ha – abbiamo –avete – hanno

Attenzione: Lei è il pronome femminile di terza persona (*ela*), ma anche il pronome che usiamo per trattare una persona con formalità, insieme alla terza persona del verbo.

Comunicare in classe

Come scusa? / Non ho capito, potresti ripetere? / Come si dice in italiano? / Cosa significa?/

Un po' di storia

“Mamma mia, dammi cento lire che in America voglio andar” cantavano gli immigrati della fine dell’Ottocento. Dal **1876** fino alla metà del XX secolo gli italiani hanno lasciato il loro paese d’origine per cercare lavoro nelle terre lontane. In questo periodo, gli agenti di emigrazione spingevano i contadini italiani, tanti analfabeti, poveri e sotto la sofferenza della fame, a partire promettendo poco lavoro e forti guadagni.

In America Latina gli immigrati italiani si inserirono meglio che negli Stati Uniti. Molti, che erano partiti poveri, si arricchirono con l’agricoltura, l’industria, il commercio.

Lo stato italiano per lo più “lasciò fare”. Sono stati istituiti controlli medici ai porti e sulle navi, però non è stata creata nessuna legge che regolasse l’immigrazione o proteggesse gli italiani all’estero.

Data **1820** il primo afflusso immigratorio italiano in Brasile.

A partire dal 1870, abbiamo vissuto il periodo della chiamata **Grande Immigrazione**.

Il Brasile occupava il **terzo posto** del flusso immigratorio, dopo gli Stati Uniti e l’Argentina.

Tra le **ragioni dell’afflusso** ci sono: **la bassa densità demografica** in Brasile; **l’economia brasiliana**, considerata grande produttrice agricola d’esportazione; **la fine della schiavitù** e la necessità di manodopera; **accordi politici e propaganda** che avvicinavano l’interesse degli immigrati di venire in Brasile.

Inoltre, fattori come la miseria del **dopoguerra** in Italia e motivi di ordine demografico hanno contribuito agli afflussi immigratori.

La regione del **Veneto** è stata quella a contribuire di più all'afflusso dell'immigrazione.

Se noi parliamo di stagione dell'anno, cosa ti viene in mente?

Leggi questo testo e dopo rifletti e rispondi alle seguenti domande:

Ero ancora bambina quando ho lasciato la mia cara Patria per venire all'estero.

Non avevo ancora finito le elementari, ma purtroppo, il dopo guerra era molto difficile vivere con una famiglia numerosa e tutti piccoli.

Il destino ha voluto che venissimo in terra straniera per guadagnare la vita. Ho lasciato la mia cara Patria con la stretta al cuore, non l'ho mai dimenticata e sempre con il desiderio di ritornare. Ricordo con molta nostalgia i giorni che frequentavo la scuola, assieme ai miei fratelli.

Nel tempo d'inverno andavamo con gli scarponi con i chiodi, e si slittava nelle pozzanghere di ghiaccio, era veramente divertente, nonostante le cadute.

Poi le stagioni, mi sono rimaste veramente impresse, si vedeva proprio il cambiamento di ognuna.

La primavera era una cosa affascinante, tutti gli alberi con le foglie nuove, il fiorire del ciliegio, del pesco, del pero, e del melo, era veramente stupendo.

I ruscelli pieni d'acqua, che veniva dalla neve sciolta dalle montagne.

Il frumento che usciva dalla neve, il cinguettio degli uccelli che volavano sugli alberi e sulle siepi, era davvero bello vedere la natura che si stava svegliando.

E arrivava l'Estate, con tutti i suoi frutti, il profumo si sentiva nell'aria. Ed ecco la raccolta del grano turco, e poi l'ondeggiare del frumento, con il vento, che sembrava proprio il mare in movimento, e qua e là si vedeva in mezzo ai fiordalisi e papaveri così belli rossi, insomma non ho mai visto una cosa simile in nessun'altra terra.

E l'autunno, mi stavo dimenticando, arrivava la vendemmia e tutti noi bambini aiutavamo a raccogliere l'uva, e poi la pestavamo per fare il vino.

*Sono passati gli anni, ma la nostra cultura e tradizione non le ho mai dimenticate, cercavo sempre di leggere e scrivere, ed accompagnare quello che stava succedendo in Italia, attraverso il giornale *Fanfulla* e la rivista *Oggi*.*

Dopo quarant'anni, sono ritornata in Italia molto gioiosa di rivedere la mia cara Patria. E lungo la strada cercavo di vedere qualcosa che mi riportasse alle mie radici.

Ecco, all'improvviso ho visto dei papaveri e margherite sulle rive della strada, e allora si ho creduto davvero d'essere in Italia. Sono ritornata nel mio paese, e l'ho trovato tale e quale, i ricordi sono ritornati alla mia infanzia, tutto era uguale, sembrava veramente un sogno. Sono stata in diverse città, Verona, Vicenza, Lonigo, Osigo, Lago di Garda, Foligno, ho visto Roma Antica, Capri, Cassino e Monte Cassino, ho visitato il monastero e il sotterraneo, dove S. Benedetto benediva le genti, e gli altari antichi tutti dipinti.

E dal Monastero si vedeva il Campo Santo di tutti i caduti di Guerra.

La Montagna era in Fiore, piena di ginestri gialli, la natura si fa presente in tutti i luoghi, che meraviglia!

Sono stata pure a Caserta, dove è vissuto il nostro Re Vittorio Emanuele II.

Quanta bellezza e sontuosità, Giardini e monumenti, alberi di tutte le varietà, donati dal mondo intero.

Quindi, cosa posso dire della mia Italia?

Io l'ho trovata bella e accogliente, posso dire soltanto quello che ho vissuto, io non l'ho studiata, perché non ho avuto opportunità. Sarà sempre la mia cara Patria e non lascerò mai d'amarla.

1. Che testo è? Chi lo ha scritto? Quando?
2. Sottolinea le parole sconosciute.
3. Cerchia le parole-chiave per prendere le principali idee del testo.

4. Che titolo si potrebbe dare a questo testo?
5. Cerca nel testo le parole che descrivono le stagioni dell'anno (primavera, estate, autunno, inverno).
6. Riassumi questo testo in una riga.
7. Riassumi questo testo in due righe.
8. Come descriveresti queste stagioni qui in Brasile, a Pedrinhas?
9. Com'era l'Italia agli occhi della signora Rosetta ancora bambina?
10. Cosa ti è piaciuto nel testo, qual è la parte più bella, che ti ha fatto più emozionare?
11. Cosa questa lettura ti ha fatto ricordare? C'è qualche storia che hai sentito a casa che assomiglia a questa?
12. Pensiamo a quali domande possiamo fare alla Signora Rosetta nella sua visita al nostro corso la settimana prossima.

COMPITI PER CASA

1. La Signora Rosetta Tovo Di Nallo, che ha scritto questo testo nel 2007, ci ha portato i suoi ricordi di sessant'anni fa... Come compito per casa, per la prossima lezione, cerca con i genitori, i nonni o con una persona della comunità alcune storie vissute da loro in Italia su questo tema, qualsiasi ricordo da condividere con tutti nella prossima lezione...
2. Che immagine useresti per illustrare questo testo?

Unità 2 – Chi sono?

Legga questo testo, dopo rifletti e rispondi alle seguenti domande:

*Fermo! Non muoverti. Lasciami guardare nei tuoi occhi e vederci
il tuo lungo cammino.*

*Fermo! Non scappare. Rimani e parlami. Parlami delle pianure,
dei cieli che non piovono e della vita che resiste. Parlami degli
altipiani di Jos e di Biu. Parlami dei fiumi, del Niger e del Benué.
Io ti parlerò del Tenna e del Chienti, e alla fine dei nostri racconti
ci diremo che un fiume è un fiume.*

*Fermo! Non allontanarti. Resta e parlami dei tuoi figli. Quelli
portati via dalla violenza degli uomini, e quelli che la fortuna ti ha
lasciato. Io ti parlerò dei figli miei. I miei, come i tuoi, hanno occhi
grandi e piccole mani. Perché tutti i figli sono figli.*

*Fermo! Non andartene. Resta. Raccontami una fiaba del tuo paese.
Io ti racconterò una fiaba del mio. Nella mia fiaba un ragazzo
attraversa il bosco, nella tua la savana. Nella mia fiaba, a un certo
punto, arriva il lupo, nella tua il leone. Alla fine dei nostri racconti
ci diremo che una fiaba è una fiaba, c'è sempre qualcosa da
attraversare, e qualcuno più grande e più forte di noi, o coi denti
più affilati.*

*Fermo! Non coprirti il viso. Non ho bastoni, coltelli, fuochi. Quella
che vedi è la mia mano, la uso per lavorare, mangiare, amare. È
fatta di dita, unghie e muscoli. Come la tua. Una mano è una mano.*

*Fermo. Questa è Fermo. La nostra città. Mia e tua. Perché non è
nostra la città in cui nasciamo. Nostra è la città che ci accoglie.*

Manuela Lunati

1. Sottolinea nel testo le parole sconosciute.
2. Cerchia le parole-chiave per capire le principali idee del testo.
3. Qual è il tema trattato in questo testo?
4. Che cosa ha portato Manuela Lunati a prendere la penna in mano?
5. L'immigrazione oggi in Italia ed anche in altri paesi europei, secondo te, è simile o diversa da quella che è successo qui in Brasile nei secoli scorsi? Perché?
6. Che titolo si potrebbe dare a questo testo?
7. La parola "Fermo" può presentare due sensi nel testo di Manuela Lunati. Quali sarebbero questi due sensi?
8. Cosa ti è piaciuto nel testo, qual è la parte più bella, che ti ha fatto più emozionare? Perché?
9. Manuela Lunati è un'italiana che vive in Brasile, a Curitiba da alcuni anni. Che domande vorresti farle se per caso un giorno la incontrassi?

Fermo, difende la compagna da insulti razzisti. Nigeriano picchiato a morte da ultrà locale

Emmanuel Chidi Namdi e la compagna Chinyery (ansa)

Emmanuel Chidi Namdi, 36 anni, era fuggito con la 24enne Chinyery da Boko Haram, trovando ospitalità presso il seminario della cittadina marchigiana. Martedì l'aggressore si è rivolto alla donna chiamandola "scimmia". Don Albanesi: "Stesso giro delle bombe davanti alle chiese". Renzi: il governo a Fermo contro odio, razzismo e violenza

di PAOLO GALLORI e CHIARA NARDINOCCHI

La vita di Emmanuel Chidi Namdi si è spezzata [sotto i colpi di un ultrà di Fermo](#) che ha insultato la sua compagna chiamandola "scimmia". Il richiedente asilo nigeriano si è ribellato agli insulti razzisti ed è stato pestato a sangue. Prima il coma, poi la morte decretata alle 14 di mercoledì. A raccontare la storia di Emmanuel è Don Vinicio Albanesi, sacerdote e presidente della Comunità di Capodarco di Fermo che da anni è impegnata nell'accoglienza di persone in gravi difficoltà. Tra queste anche decine di migranti e richiedenti asilo che a Fermo trovano un tetto, del cibo e persone che le affiancano nel lungo cammino della buracrazia. (06/07/2016 – La Repubblica)

http://www.repubblica.it/cronaca/2016/07/06/news/fermo_muore_nigeriano_agredito_da_u_ltra_locale-143565559/

1. Guarda l'intervista a Francesca, un'italiana che vive in Brasile da quattro anni in una grande città (San Paolo), e rispondi alle domande:

a) Da dove viene Francesca?

b) A lei piace il Brasile? Come lo sai questo?

c) Secondo lei, ci sono molte differenze culturali fra Brasile e Italia?

d) Qual è l'aspetto culturale che per Francesca è diverso fra Brasile e Italia? Pensi che sia così?

2. Riflete sulla tua realtà e rispondi alle domande:

a) Le differenze culturali esistono anche all'interno di una piccola città. Parla con un compagno e prova a trovare una differenza culturale fra voi (gusto musicale, cibo, relazione con la famiglia ecc).

b) Francesca ha parlato brevemente, nella intervista, della differenza nel ritmo di vita in Brasile (specificamente a San Paolo) e Italia. Com'è il tuo ritmo di vita qui a Pedrinhas? Sembra più quello di San Paolo o quello italiano?

c) Se ti trasferissi in Italia adesso, come pensi che vedresti il Brasile? Sarà la stessa cosa?

3. Adesso create un po! Che domande faresti ad un italiano che è in Brasile da dieci anni o meno?

4. Ora di ascoltare una canzone! Ma prima, riuscite a trovare alcuni verbi al presente? Quali?

La musica che gira intorno – Ivano Fossati

Per niente facili
uomini così poco allineati
li puoi chiamare ai numeri di ieri
se nella notte non li avranno cambiati

Per niente facili
uomini sempre poco allineati
li puoi pensare nelle strade di ieri
se non saranno rientrati

Sarà possibile sì
incontrarli in aereo
avranno mani e avranno faccia di chi

non fa per niente sul serio

Perché l'America così come Roma
gli fa paura
e il Medio-Oriente che qui da noi
non riscuote nessuna fortuna

Sarà la musica che gira intorno
quella che non ha futuro
Sarà la musica che gira intorno
saremo noi che abbiamo nella testa
un maledetto muro.

Ma uno che tiene i suoi anni al guinzaglio
e che si ferma ancora ad ogni lampione
o fa una musica senza futuro o
non ha capito mai nessuna lezione

Sarà che l'anima della gente
funziona dappertutto come qui
Sarà che l'anima della gente
Non ha imparato a dire ancora un solo sì

Sarà la musica che gira intorno
quella che non ha futuro
Sarà la musica che gira intorno
saremo noi che abbiamo nella testa
un maledetto muro.

Per niente facili
uomini così poco allineati
li puoi chiamare ai numeri di ieri
se nella notte non li avranno cambiati

Per niente facili
uomini sempre poco affezionati
li puoi tenere fra i pensieri di ieri
se non ci avranno scordati

Sarà la musica che gira intorno
quella che non ha futuro
Sarà la musica che gira intorno
saremo noi che abbiamo nella testa
un maledetto muro.

Unità 3 – Mangia che ti fa bene!

1. Guarda questo elenco di parole. Quali conosci? Riesci a dividerle in antipasto, primo piatto, secondo piatto, dolci, bevande o ingredienti?

il sugo		le patatine	
la pizza		la torta	
il vitello tonnato		il tè	
la salvia		il gelato	
il prezzemolo		le caramelle	
il basilico		la braciola	
la menta		il cannellone	
la noce moscata		il cappelletto	
il crostino		la fetta biscottata	
la frittella		l'insalata	
il caffè		la polenta	
la polpetta		il riso	
lo zucchero		la spremuta	
il formaggio		il burro	
i fagioli		il sale	
l'uovo		la minestra	
il pane		l'aceto	
Il pollo		il salame	
la birra		la frutta	
il prosciutto		la farina	
la grappa		la pancetta	
la mela		il peperone	
la soda		l'olio	
la fragola		lo spumante	
la melanzana		il cioccolato	
la lattuga		l'anguria	

2. Ti ricordi di Francesca? Oggi ci parlerà un po' del cibo italiano. Guarda il video e rispondi alle seguenti domande:
 - a) Qual è, secondo Francesca, la grande differenza tra l'alimentazione in Italia e in Brasile?
 - b) Che cosa è considerato primo piatto? E secondo?
 - c) Durante l'intervista la cucina brasiliana viene caratterizzata da Francesca in diversi modi. Riesci a scoprire queste forme?
 - d) Che cibo italiano manca a Francesca qui in Brasile?
 - e) Sai cosa sono le fave? E le albicocche? Se non lo sai, cosa immagini che siano? Un dolce o qualcosa di salato?

3. Pensa, adesso, alla tua alimentazione e rispondi queste domande:
 - a) Francesca ha parlato brevemente di pranzi speciali. Come sono i tuoi pranzi speciali? Sono molto diversi da quelli che fai ogni giorno?
 - b) Che piatto della cucina italiana ti piace di più? E quale non ti piace?
 - c) Conosci qualche piatto italiano poco conosciuto dai tuoi compagni di classe? Qual è? Come si prepara?

4. Guarda questo menu e rispondi:
 - a) Quali sono le somiglianze e le differenze fra di loro?
 - b) Se tu fossi in uno di questi ristoranti, che piatti sceglieresti? Perché?
 - c) Cosa pensi dei prezzi? Nella tua città il cibo è molto costoso?

Listino prezzi

Primi piatti

Lasagne (salsiccia per lasagne*)	4 porzioni	8,00 €
Lasagne (salsiccia per lasagne*)	2 porzioni	5,00 €
Lasagne (salsiccia per lasagne*)	1 porzione	2,50 €
Gnocchi alla campidanese	al Kg	8,00 €
Risotto zucchine e carote	al Kg	8,00 €
Pasta gratinata	al Kg	8,00 €
Cous Cous	al Kg	9,00 €
Insalata di riso	al Kg	8,00 €
Cassullu alla carlotortina	al Kg	10,00 €
Pennette al salmone	al Kg	12,00 €
Pennette al sugo con pancetta	al Kg	8,00 €
Fregola sarda con cavolo	al Kg	7,00 €
Fregola sarda con vongole	al Kg	12,00 €
Risotto di mare	al Kg	12,00 €
Spaghetti ai ricci di mare*	al Kg	17,00 €
Pasta allo scoglio	al Kg	12,00 €
Risotto funghi/salsiccia	al Kg	8,00 €
Gnocchi di patate	al Kg	6,00 €
Paella	al Kg	15,00 €
Risotto ai porcini*	al Kg	9,00 €
Risotto asparagi e salsiccia	al Kg	8,00 €

Secondi di carne

Cosce e ali di pollo	al Kg	9,00
Coniglio alla cacciatora	al Kg	15,00
Coniglio al forno	al Kg	16,00
Lonza di maiale	al Kg	17,00
Pollo con peperoni	al Kg	10,00
Polpette fritte	al Kg	15,00
Polpettone	al Kg	15,00
Costine con patate	al Kg	12,00
Spiedini	al Kg	18,00
Involtoni di manzo	al Kg	20,00
Involtoni di maiale	al Kg	17,00
Involtoni di pollo	al Kg	15,00
Impanate di pollo	al Kg	15,00
Bolognese di pollo	al Kg	15,00
Peperoni ripieni di carne	al Kg	13,00
Manzo in umido	al Kg	18,00
Pollo con funghi	al Kg	18,00
Maialino arrosto	al Kg	22,00
Agnello in umido	al Kg	19,00
Crocchette di pollo	al Kg	15,00
Manzo alla griglia	al Kg	24,00
Brasato in salsa verde	al Kg	20,00

Secondi di pesce

Frittura mista*	al Kg	25,00 €
Frittura di calamari*	al Kg	25,00 €
Seppie ripiene*	al Kg	17,00 €
Orate arrosto	al Kg	17,00 €
Spigole arrosto	al Kg	18,00 €
Saraghi arrosto	al Kg	20,00 €
Zuppa di cozze	al Kg	10,00 €
Cozze gratinate	al Kg	17,00 €
Tonno fresco	al Kg	25,00 €
Pesce spada*	al Kg	22,00 €
Zuppa di pesce	al Kg	17,00 €
Polpo con patate	al Kg	17,00 €
Insalata di polpo	al Kg	22,00 €
Cardine impanate	al Kg	17,00 €
Urelli in umido	al Kg	17,00 €
Insalata di tonno fresco	al Kg	20,00 €
Manzo fresco in umido	al Kg	22,00 €
Ariluzzo* in umido o gratinato	al Kg	18,00 €
Amberoni* in umido	al Kg	22,00 €
Calamari ripieni	al Kg	18,00 €
Insalata di mare*	al Kg	25,00 €

Verdure

Patate* al forno o fritte	al Kg	9,00
Torte di verdura miste	al Kg	8,00
Verdure al vapore	al Kg	8,00
Verdure miste al forno	al Kg	10,00
Verdure grigliate	al Kg	12,00
Zucchine ripiene	al Kg	11,00
Melanzane ripiene di carne	al Kg	13,00
Melanzane alla sarda	al Kg	8,00
Melanzane impanate	al Kg	10,00
Funghi ripieni	al Kg	10,00
Funghi con patate	al Kg	12,00
Peperonata	al Kg	8,00
Carciofi con patate	al Kg	10,00
Piselli con pancetta*	al Kg	7,00
Insalata mista fresca	al Kg	8,00
Torte miste di sfoglia*	al Kg	10,00
Crocchette di patate*	al Kg	9,00
Tortino di piselli*	al Kg	8,00
Tortino di ricotta/spinaci*	al Kg	10,00
Insalata alle aragostelle*	al Kg	12,00

*prodotto surg

I TIPI DI CAFFÈ

Il caffè è da sempre la bevanda più amata e più bevuta in tutto il mondo, quindi è normale ed ovvio che, nel tempo, tutte quelle persone, dalla spiccata creatività ed inventiva, abbiamo brevettato innumerevoli generi e varietà di caffè. Oltre alla semplice differenza di miscela, il caffè si diversifica anche per la lavorazione con cui viene preparato, gli ingredienti usati per esaltare il suo sapore ed il modo di servirlo.

Sempre più spesso, entrando in un qualsiasi bar, restiamo disorientati per l'enorme numero di diversi tipi di caffè a disposizione del nostro palato. Di seguito cercherò di elencarvi e descrivere i più conosciuti, comuni ed apprezzati tipi di caffè:

Caffè espresso: il classico caffè italiano.

Caffè decaffeinato: caffè senza caffeina (per esempio il caffè Hag)

Caffè in vetro: differisce dal classico perché servito in un bicchierino di vetro.

Caffè corto, espresso, però molto ridotto. Aroma molto forte, si trova quasi unicamente in Italia.

Caffè lungo: si ottiene facendo scorrere dalla macchina, più acqua. Esso è considerato come caffè normale, classico in Paesi gli Stati Uniti e nell'Europa centro-settentrionale.

Caffè macchiato: si ottiene aggiungendo al caffè una piccola quantità di latte.

Caffè schiumato, tipo di caffè macchiato in cui il latte aggiunto è caldo e ricco di schiuma.

Caffè corretto: si ottiene aggiungendo al caffè espresso una dose di superalcolico, in genere grappa.

Caffè Americano: un espresso in tazza grande, a cui viene aggiunto un 60% circa d'acqua, calda o a temperatura ambiente.

Caffè napoletano: caffè preparato con la caffettiera napoletana.

Caffè alla nocciola: caffè abbellito ed insaporito da deliziosa crema a base di nocciola

Cappuccino: mix perfetto di latte e caffè, ideale per la prima colazione.

Mocaccino: cappuccino classico con in più, una piccola quantità di cioccolata calda.

Caffè in ghiaccio: un bicchiere, due cubetti di ghiaccio ed il contenuto di una tazzina di caffè rovesciato al suo interno. Il caffè va bevuto istantaneamente tramite una cannuccia, in modo tale da assaporare l'intenso gusto, non annacquato. Un particolare caffè freddo molto dissetante.

Caffè shakerato: caffè con ghiaccio agitato nello shaker. In genere troviamo l'aggiunta di deliziosa crema alla nocciola.

Caffè d'orzo: si definisce "caffè" in senso lato poiché non utilizza chicchi di caffè nella sua preparazione. Il tutto si ottiene attraverso l'utilizzo dell'orzo.

Marocchino: si prepara versando nel bicchierino di vetro prima la schiuma del latte e poi il caffè, spesso viene aggiunto anche del cioccolato o del cacao.

Caffè frappé, invenzione greca. Gli ingredienti di base sono caffè istantaneo, zucchero e acqua.

Irish coffee: caffè allungato con whisky irlandese e crema di panna.

Jamaican coffee, è come l'Irish coffee, ma con il rum al posto del whiskey.

Caffè brasiliano: si aggiunge al caffè, panna montata e cioccolato dolce in polvere
 Cocco caffè: caffè espresso impreziosito dall'aggiunta di cocco.

Questi sono i principali tipi di caffè. E voi? Ne conoscete altri? Qual è il vostro tipo di caffè preferito?

(tratto da: <http://www.sorsidicaffe.it/i-tipi-di-caffe/>)

Maccheroni Elettronici - Alberto Camerini

Di buono al ristorante oggi cosa c'è? Il minestrone elettrico delle tv,
 pasticcio all'italiana, cucina il Presidente, solito menù e tutti in tavola!

Ma il presidente oggi cosa mangerà? Mafia e terrorismo come mangi tu
 il fritto si è bruciato, gli passa l'appetito non ne vuole più. Viva l'Italia!

Maccheroni baby, oh oh oh, elettronici baby, oh oh oh
 sono buoni baby, oh oh oh, maccheroni baby, oh oh oh.
 E tu amico Pulcinella come stai? Mafia, terrorismo, dolce, poi caffè,
 lotto e totocalcio, camorra e catenaccio, mandolini e tu ... suoni il rock 'n'roll!

Risotto arcobaleno è una specialità, poeti cucinati cotti con champagne
 la torta di Arlecchino, bevi un po' di vino e ti ubriacherà, e tutti in tavola!

(Ci sono) Maccheroni baby, oh oh oh, elettronici baby, oh oh oh
 sono buoni baby, oh oh oh, maccheroni baby, oh oh oh.
 Ogni sera come sempre là il ristorante va, "Cameriere, per favore..." "Pronti, eccomi
 qua!"

Maccheroni baby, oh oh oh, elettronici baby, oh oh oh
 sono buoni baby, oh oh oh, maccheroni baby, oh oh oh.

Spaghetti nucleari, zuppa del robot, ricetta del computer, lasagne punk,
 galletto rockabilly, pollo di metallo elettronico

Viva La Pappa Col Pomodoro - Rita Pavone

Viva la pa-pa-pappa
 Col po-po-po-po-po-po-pomodoro
 Ah viva la pa-pa-pappa
 Che è un capo-po-po-po-polavoro
 Viva la pa-pappa pa-ppa
 Col po-po-pomodor

La storia del passato
 ormai ce l'ha insegnato
 Che un popolo affamato
 fa la rivoluzion
 Ragion per cui affamati
 abbiamo combatutto
 Perciò "buon appetito"
 facciamo colazione

Viva la pa-pa-pappa
 Col po-po-po-po-po-po-pomodoro
 Ah viva la pa-pa-pappa
 Che è un capo-po-po-po-polavoro
 Viva la pa-pappa pa-ppa
 Col po-po-pomodor

La pancia che borbotta
 è causa del complottto
 è causa della lotta:
 "abbasso il Direttor !"
 La zuppa ormai l'è cotta
 e noi cantiamo tutti
 Vogliamo detto fatto
 la pappa al pomodor !

Viva la pa-pa-pappa
 Col po-po-po-po-po-po-pomodoro
 Ah viva la pa-pa-pappa
 Che è un capo-po-po-po-polavoro
 Viva la pa-pappa pa-ppa
 Col po-po-pomodor
 Viva la pa-pappa pa-ppa
 Col po-po-pomodor!

Compito per casa:

1. Hai una ricetta di famiglia? Prova a tradurre in italiano e portarla nella prossima lezione.
2. Immaginate che oggi sia un giorno speciale. Cosa ti piacerebbe servire agli invitati? Scrivi un menù completo da portare nella prossima lezione.

La Bella Polenta

Quando si pianta la bella polenta,
la bella polenta si pianta così,
si pianta così, si pianta così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum.
Cia cia pum, cia cia pum.

Quando la cresce la bella polenta,
la bella polenta la cresce così,
si pianta così, la cresce così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum,
Cia cia pum, cia cia pum.

Quando fiorisce la bella polenta,
la bella polenta fiorisce così,
si pianta così, la cresce così,
fiorisce così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum,
Cia cia pum, cia cia pum.

Quando si smissia la bella polenta,
la bella polenta si smissia così,
si pianta così, la cresce così,
fiorisce così, si smissia così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum,
Cia cia pum, cia cia pum.

Quando si taglia la bella polenta,
la bella polenta si taglia così,
si pianta così, la cresce così,
fiorisce così, si smissia così,
si taglia così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum,
Cia cia pum, cia cia pum.

Quando si mangia la bella polenta,
la bella polenta si mangia così,
si pianta così, la cresce così,
fiorisce così, si smissia così,
si taglia così, si mangia così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum,
Cia cia pum, cia cia pum.

Quando si gusta la bella polenta,
la bella polenta si gusta così,
si pianta così, la cresce così,
fiorisce così, si smissia così,
si taglia così, si mangia così,
si gusta così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum,
Cia cia pum, cia cia pum.

Quando finisce la bella polenta,
la bella polenta finisce così,
si pianta così, la cresce così,
fiorisce così, si smissia così,
si taglia così, si mangia così,
si gusta così, finisce così.
Bella polenta così.
Cia cia pum, cia cia pum,
Cia cia pum, cia cia pum.

Unità 4 - Per concludere

1. Leggi il testo, osserva il quadro e rispondi alle domande:

GLI ITALIANI E LA LINGUA ITALIANA

La lingua italiana è stata per secoli soprattutto lingua scritta ed è ancora giovane come lingua parlata in tutto il territorio nazionale.

Nel 1861, al momento dell'unità d'Italia, solo il 2,5% della popolazione parlava l'italiano. Questa lingua era "straniera" per la maggior parte degli italiani che per la comunicazione orale usavano il dialetto. Anche i regnanti o gli uomini politici parlavano male l'italiano. Il conte Camillo Benso di Cavour che parlava il dialetto piemontese e la lingua francese (pur essendo italiano) si faceva tradurre i suoi scritti dal francese all'italiano per poterli poi pronunciare in pubblico. Anche tra i letterati la lingua di comunicazione era il dialetto, lo stesso Manzoni che scriveva in italiano parlava però il dialetto milanese.

La percentuale delle persone italofone è andata crescendo nel corso degli anni. Da un'indagine statistica del 1974 è risultato che gli italiani che parlavano la lingua nazionale nell'ambito familiare, erano il 25% mentre il 51,3% della popolazione parlava ancora il dialetto. Il restante 23,7% parlava con alcuni in dialetto con altri in italiano.

La maggior parte degli italiani quindi parlava due lingue: l'italiano e il dialetto. La scelta dell'uno o dell'altro avveniva a seconda delle circostanze. La lingua italiana era preferita nei rapporti sociali pubblici, mentre il dialetto nei rapporti con gli amici e i familiari.

Con il passare degli anni, grazie soprattutto all'industrializzazione, all'istruzione obbligatoria e ai mezzi di comunicazione di massa (radio, TV, giornali), si è molto abbassata la percentuale di coloro che sanno parlare solamente il dialetto.

Nel 1988, il 39,6% degli intervistati dichiara di parlare con i familiari il dialetto e il 34,4% l'italiano. Gli italiani stanno abbandonando progressivamente l'uso del dialetto specialmente per comunicare fuori dall'ambito familiare ed è sempre più alta la percentuale di coloro che dichiarano di parlare l'italiano fuori casa. I giovani in particolare sono quelli che usano sempre di meno il dialetto e nelle grandi città si preferisce parlare l'italiano rispetto ai piccoli centri dove il dialetto è più usato.

Quadro statistico:

7.1. Chi, dove, quando, con chi parla dialetto

Vediamo, dati alla mano, qual è la situazione linguistica italiana alle soglie del nuovo millennio.

Analizziamo i dati ISTAT più recenti:

tipo di linguaggio usato	In famiglia			Con gli amici			Con gli estranei		
	1987/88	1995	2000	1987/88	1995	2000	1987/88	1995	2000
solo o prevalentemente italiano	41,5	44,4	44,1	44,6	47,1	48,0	64,1	71,4	72,7
solo o prevalentemente dialetto	32,0	23,8	19,1	26,6	16,7	16,0	13,9	6,9	6,8
sia italiano che dialetto	24,9	28,3	32,9	27,1	32,1	32,7	20,3	18,5	18,6

- a) La lingua italiana è sempre stata parlata in Italia?
- b) In quali circostanze, di solito, un italiano utilizza il dialetto? E la lingua italiana?
- c) Dopo osservare il quadro statistico cosa possiamo dire su la situazione linguistica italiana?
- d) Tu parli alcun dialetto? Quale? In quali circostanze?

2. Guardate le interviste fatte con quattro italiani e provate a rispondere queste domande:

- a) Da dove vengono le persone intervistate?
- b) Chi di loro parla dialetto? In quali circostanze?
- c) Quelli che non parlano alcun dialetto vorrebbero avere imparato?
- d) E tu, cosa pensi dei dialetti? Ti sembra importante mantenerli vivi?

3. Parliamo un po di cultura: conosci i gesti italiani? Quali?

Guardate questi video. Conosce qualche altro gesto? Conosceva uno di questi? Quale gesto ti è piaciuto di più?