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

ROSÂNGELA MARIA LAURINDO FORNASIER

**A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ITALIANO
COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO**

Versão Corrigida

São Paulo

2018

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

ROSÂNGELA MARIA LAURINDO FORNASIER

**A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ITALIANO
COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO**

Versão Corrigida

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

Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Linha e pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira

Orientadora: Professora Dra. Fernanda Landucci Ortale

São Paulo

2018

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

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

F727p Fornasier, Rosângela Maria Laurindo
A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva Pós-Método / Rosângela Maria Laurindo Fornasier ; orientadora Fernanda Landucci Ortale. - São Paulo, 2018.
202 f.

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

1. Língua de Herança. 2. Produção de Material Didático. 3. Pedrinhas Paulista. 4. História Oral. 5. Pedagogia Pós-Método. I. Ortale, Fernanda Landucci, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORNASIER, Rosângela Maria Laurindo.

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ITALIANO COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA PERSPECTIVA PÓS-MÉTODO

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

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Foto cedida pela família Fornasier

*Dall'Italia noi siamo partiti
Siamo partiti col nostro onore
Trentasei giorni di macchina e vapore,
ed in America siamo arrivati.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Ricardo, que me deu de herança o amor pelas origens italianas e o sentimento de pertencimento a essa cultura, meu grande companheiro de vida e incentivador.

Às minhas filhas amadas, Marina e Roberta, a quem dedico este trabalho na esperança de que deem continuidade à propagação de nossa língua e cultura pelas as próximas gerações.

Aos meus pais, Antônio e Dionélia, por sempre terem me incentivado a estudar.

A minha irmã e meu cunhado, Rosana e Fábio, pela acolhida carinhosa em sua casa durante o período em que cumpri os créditos das disciplinas em São Paulo.

Aos meus sogros, Fausto e Venerina, por me emprestarem sua Pátria e me darem de herança o grande amor a ela dedicado.

À Profa. Dra. Fernanda Ortale, por me mostrar a beleza do seu amor pelo magistério, por aceitar o desafio de me orientar, depois de tantos anos afastada do meio acadêmico, por me dar força, coragem e incentivo durante toda a pesquisa, por tudo o que me ensinou e, especialmente, pelo amor que dedica à nossa comunidade.

À Profa. Dra. Giliola Maggio, a quem tive o prazer de conhecer no período da graduação, pelo incentivo que sempre me deu, pelos sábios conselhos durante minha qualificação e também pelo amor que dedica à nossa comunidade.

À Professora Dra. Olga Alejandra Mordente, pelos sábios conselhos em ocasião de minha qualificação.

Ao Professor Vinicio Corrias, pelo trabalho conjunto durante todo o processo de planejamento e produção do material para o curso, por tudo o que me ensinou, sempre tão disponível e pronto.

À Professora Dra. Paola Baccin, por todo o aprendizado no curso de cultura italiana, mostrando-me a riqueza da diversidade cultural.

Aos Professores, Dra. Ligia Vizeu Barrozo e Dr. Luís Antonio Bittar Venturi, do curso de Pós-Graduação em Geografia Física da USP, por todo o aprendizado sobre pesquisa e produção de texto científico.

Ao Professor Dr. Francisco Cláudio Alves Marques, por ter me ensinado a beleza da Tradição Oral.

Ao amigo Paulo Barroso, por todo o apoio que deu ao nosso grupo de pesquisa.

À Professora Tatiana Iegoroff de Mattos, por todo respaldo que deu ao nosso curso *Italiano como Herança*, nos ajudando a produzir algumas unidades do material, quando o tempo pesava sobre nós, sempre tão disponível e carinhosa.

Às minhas colaboradoras e amigas, Marina Romano e Valéria Parisoto, por terem abraçado o curso de forma apaixonada e incondicional, me auxiliando em todo o processo de implementação do curso e produção do material didático. *Siamo proprio una squadra.*

Aos meus alunos queridos, motivo que nos move todos os dias a buscar possíveis materiais para o curso, a pensar em possíveis temas, por toda a alegria e carinho com que nos recebem todas as segundas-feiras, pelo amor compartilhado pela cultura italiana, por todas as receitas trocadas, *per tutte le chiacchierate alla fine delle lezioni.*

Aos imigrantes italianos Dino Romano, Dirce Fongaro, Fausto Fornasier, Francesco Fornasier, Francesco Pomilio, Gianino Fornasier, Gianpaolo Cimonetti e esposa Ursola, Graziela Lecce Tovo, Guglielmo Mondin, Ludovica Ceccarel Franz, Luigi Mascchietto e sua esposa Ester, Luigi Parisotto, Luigi Tovo, Paola Rosan, Rosetta Tovo Di Nallo, Silvana Terilli Franco, Venerina Fornasier e Vincenzo Pignataro, por terem nos encantado com a riqueza de suas histórias nas entrevistas. O legado cultural que deixarão para as futuras gerações tem valor inestimável.

Às filhas de imigrantes, Ida Franzoso de Souza e Daniela Fornasier, por terem compartilhado suas ricas experiências com nossos alunos, durante visita ao nosso curso.

À Professora Manuela Lunati e à imigrante Rosetta Tovo Di Nallo, por permitirem o uso de seus ricos textos em nosso material didático.

Aos italianos Francesca Dell'Olio e Pietro Certa, pelas entrevistas concedidas para a produção do nosso material didático.

Aos amigos, Karina Pignataro e Albino Di Trocchio, por terem alegrado nossos encontros com a comunidade e nossa festa de conclusão de módulo com sua música alegre e contagiante.

Aos dirigentes da Prefeitura de Pedrinhas Paulista, pelo espaço cedido para o curso e pela impressão do material didático.

À Jossane Tombolato, por sempre nos receber com carinho e preparar o ambiente das aulas no Centro Cultural.

Ao secretário Alessandro Dario Schippa, por nos auxiliar com o registro em vídeo das aulas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo incentivo a esta pesquisa.

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 – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

Este é um estudo de caso sobre o processo de produção de material didático para um curso de língua de herança no município de Pedrinhas Paulista, uma ex-colônia italiana, localizada no interior do estado de São Paulo, fundada em 1952. Os participantes implicados na pesquisa são os alunos do curso de língua de herança, as colaboradoras, o professor formador, a professora supervisora e a pesquisadora. Os instrumentos empregados para a geração de dados foram: gravações em áudio de encontros via Skype com o formador, gravações em áudio e vídeo de entrevistas e diários reflexivos. A análise de dados foi feita com base nos conceitos de identidade, cultura e língua de herança e nos pressupostos teóricos da História Oral e da Pedagogia Pós-Método. Os principais resultados de análises do processo de produção do material didático e implementação do curso de língua de herança apontam para: 1) a importância da concretização dos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade para os processos de planejamento e de elaboração do curso e do material para o ensino de língua de herança, sensível ao contexto histórico e sociocultural de Pedrinhas Paulista, a fim de promover transformações sociais no tocante à conscientização tanto dos alunos quanto da comunidade e do município no que diz respeito à preservação do patrimônio histórico, cultural e linguístico; 2) a necessidade de estruturar o curso de língua de herança a partir de elementos culturais presentes nas histórias de vida dos imigrantes e descendentes, favorecendo assim, a revitalização linguística e a (re)construção da identidade da comunidade. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a área de ensino de línguas, em especial para estudos sobre produção de materiais didáticos em contextos de minorias linguísticas, como comunidades de imigrantes e refugiados.

Palavras-chave: língua de herança; produção de material didático; identidades; história oral; Pedrinhas Paulista; pedagogia Pós-Método.

FORNASIER, R. M. L. **The production of didactic material for the teaching of italian as a heritage language in the Post-Method Perspective.** 2018. 202 f. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This is a case study about the process of producing didactic material for an inheritance language course in the municipality of Pedrinhas Paulista, a former Italian colony, located in the interior of the state of São Paulo, founded in 1952. Participants in the research are the students of the language course of inheritance, the collaborators, the teacher trainer, the supervising teacher and the researcher. The instruments used for the generation of data were: audio recordings of meetings via Skype with the trainer, audio and video recordings of interviews and reflective diaries. The analysis of data was made based on the concepts of identity, culture and heritage language and on the theoretical assumptions of Oral History and Post-Method Pedagogy. The main results of the analysis of the process of production of didactic material and implementation of the language course of inheritance point to: 1) the importance of concretizing the parameters of the particularity, practicality and possibility for the processes of planning and elaboration of the course and the material for the teaching of heritage language, sensitive to the historical and sociocultural context of Pedrinhas Paulista, in order to promote transformations social issues regarding the awareness of both students and the community and the municipality regarding the preservation of historical, cultural and linguistic heritage; 2) the need to structure the language course of inheritance based on cultural elements present in the life stories of immigrants and descendants, thus favoring linguistic revitalization and (re) construction of community identity. It is hoped that this research may contribute to the area of language teaching, especially for studies on the production of didactic materials in contexts of linguistic minorities such as immigrant communities and refugees.

Key-words: heritage language; production of didactic material; identities; oral history; Pedrinhas Paulista; Post-Method pedagogy.

FORNASIER, R. M. L. **La produzione di materiale didattico per l'insegnamento dell'italiano come lingua di eredità nella prospettiva Post-Metodo**. 2018. 202 f. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIASSUNTO

Questo è un studio di caso sul processo di produzione di materiale didattico per un corso di lingua di eredità nel comune di Pedrinhas Paulista, ex colonia italiana, situato all'interno dello Stato di San Paolo, fondato nel 1952. I partecipanti sono gli studenti del corso di lingua di eredità, le collaboratrici, l'insegnante formatore, l'insegnante di supervisione e la ricercatrice. Gli strumenti utilizzati per la generazione di dati sono stati: registrazioni audio di riunioni tramite Skype con il formatore, le registrazioni audio e video delle interviste e dei diari riflessivi. L'analisi dei dati si è basata sui concetti di identità, cultura e lingua di eredità e le assunzioni teoriche di storia orale e Pedagogia Post-Metodo. I principali risultati dell'analisi del processo produttivo del materiale didattico e l'attuazione nel corso di lingua di ereditarietà punta a: 1) l'importanza della concretizzazione dei parametri della particolarità, la praticità e la possibilità per i processi di pianificazione ed elaborazione del corso e del materiale per l'insegnamento di una lingua ereditaria, sensibile al contesto storico e socioculturale di Pedrinhas Paulista, al fine di promuovere trasformazioni sociali riguardanti la consapevolezza sia degli studenti che della comunità e del comune in merito alla conservazione del patrimonio storico, culturale e linguistico ; 2) la necessità di strutturare il corso di lingua di eredità basato su elementi culturali presenti nelle storie di vita degli immigrati e dei discendenti, favorendo così la rivitalizzazione linguistica e la (ri) costruzione dell'identità comunitaria. Si spera che questa ricerca possa contribuire all'area dell'insegnamento delle lingue, in particolare per gli studi sulla produzione di materiali didattici in contesti di minoranze linguistiche come comunità di immigrati e rifugiati.

Parole chiave: lingua di eredità; produzione di materiale didattico; identità; storia orale; Pedrinhas Paulista; pedagogia Post-Metodo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Portal de entrada de Pedrinhas Paulista.....	22
Figura 2. Câmara e Teatro Municipal.....	23
Figura 3. Memorial do Imigrante.....	24
Figura 4. Salão de Festas Paroquial e Memorial dos Pioneiros Brasileiros.....	25
Figura 5. Praça Monsenhor Ernesto Montagner.....	26
Figura 6. Praça Roma.....	27
Figura 7. Praça Roma detalhes.....	28
Figura 8. Agência dos Correios e Centro Cultural/Museu.....	29
Figura 9. Piazza San Pio.....	30
Figura 10. Avenida Brasil.....	31
Figura 11. Festa de San Donato.....	32
Figura 12. Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sequência cronológica dos encontros entre formador e pesquisadora, duração e temas abordados a cada encontro.....	38
Quadro 2. Sequência cronológica dos encontros entre pesquisadora, formador e supervisora, duração e temas abordados a cada encontro.....	39
Quadro 3. Sequência cronológica de diários reflexivos da pesquisadora sobre as aulas do curso <i>Italiano com Herança</i>	40
Quadro 4. Leituras feitas durante período de formação da pesquisadora.....	80
Quadro 5. Perfil inicial do grupo de alunos no tocante à proficiência e descendência.....	85
Quadro 6. Temas do primeiro módulo do curso.....	88
Quadro 7. Temas do segundo módulo do curso.....	88
Quadro 8. Temas do terceiro módulo do curso.....	88
Quadro 9. Participantes das entrevistas gravadas em vídeo.....	138

Sumário

Introdução.....	15
Capítulo 1 – Percurso da pesquisa: desenhando caminhos e construindo perguntas.....	21
1.1 Contexto de pesquisa.....	21
1.2 Objetivos e perguntas direcionadoras da pesquisa.....	32
1.3 Pesquisa qualitativa e estudo de caso.....	33
1.4 Participantes da pesquisa.....	35
1.5 Instrumentos para geração de dados.....	37
Capítulo 2 – Identidade, Cultura e Língua de Herança.....	42
2.1 Conceito Pós-Moderno de Identidade.....	42
2.2 Cultura e Interculturalidade: alguns caminhos que suavizam o Choque Cultural.....	46
2.2.1 Estereótipo e Preconceito.....	50
2.2.2 Choques culturais dos italianos na chegada a Pedrinhas Paulista.....	51
2.2.3 Primeira Geração nascida no Brasil: brasileiros ou italianos?.....	56
2.3 Conceito de Língua de Herança.....	62
2.4 O papel da Cultura no ensino de Língua de Herança.....	69
Capítulo 3 – Etapas da produção de materiais didáticos para o ensino de Língua de Herança.....	75
3.1 Produção de materiais didáticos: base teórica.....	75
3.2 Análise das etapas da produção do material didático	80
3.2.1 Fase preparatória: período de estudos.....	80
3.2.2 Planejamento do curso.....	83
3.2.2.1 A produção do material didático para o curso <i>Italiano como Herança</i> : análise das etapas.....	83
Capítulo 4 – A produção de material didático na Era Pós-Método.....	98

4.1 A Pedagogia Pós-Método: base teórica.....	98
4.2 As particularidades da cultura no curso de Língua de Herança.....	101
4.3 O parâmetro da praticidade no percurso de um professor que busca ser autor de suas próprias teorias.....	111
4.4 O parâmetro da possibilidade: o curso Italiano como Herança e seus impactos na comunidade	121
Capítulo 5 – Histórias de vida e aspectos culturais na produção de materiais didáticos em contexto de Língua de Herança.....	132
5.1 Metodologia da História Oral.....	132
5.2 Narrativa Oral: a função social da memória dos anciãos na (re)construção da identidade de novas gerações	134
Considerações finais.....	145
Bibliografia.....	151
Anexo I – Módulo 1 do Material Didático do Curso <i>Italiano como Herança</i>....	155
Anexo II – Publicidade do curso <i>Italiano como Herança</i>.....	195
Anexo III – Trabalhos dos alunos.....	196
Anexo IV – Termo de consentimento de uso.....	201

INTRODUÇÃO

Minhas relações com a língua italiana vêm de longa data. Bisneta de filhos de imigrantes, aportados no Brasil nos fins do século XIX, destinados a trabalhar nas lavouras de café do interior paulista, sempre ouvi palavras e expressões, geralmente ditas em dialeto vênето, que me reportavam a essa origem. Meu trisavô paterno, Eugenio Scaramal, nascido em Meolo, província de Veneza, foi o iniciador de nossa família aqui no Brasil. Não o conheci, minhas lembranças da língua italiana vêm de minha bisnonna Genoveva Scaramal, nora de Eugenio, esposa de seu filho Antonio, que já era falecido quando nasci. Desde a infância sempre gostei de saber que parte de minhas origens vinha da Itália. Não herdei o nariz italiano dos Scaramal, nem mesmo o sobrenome, pois de Antonio e Genoveva nasceu Maria, minha avó paterna, e a mim coube como herança as orelhas grandes e de abano do *nonno* Antonio, e também o orgulho por assim ser identificada. Na vida adulta, em ocasião da escolha do curso superior, optei pelo curso de Letras Licenciatura com habilitação em Língua Italiana – concluído em 1999, na UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Minhas relações com a cultura italiana se estreitaram ainda mais quando me casei com um filho de imigrantes italianos em 1993 e, desde então, passei a viver em Pedrinhas Paulista, uma ex-colônia italiana, pequena cidade de 2.940 habitantes, situada no sudoeste do Estado de São Paulo, fundada no ano de 1952, graças à última imigração italiana subsidiada para o Brasil. Passo agora a narrar um pouco dessa história recente de imigração.

Nossos imigrantes vieram para cá no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. A Itália estava arrasada e muitos de seus camponeses, com famílias bastante numerosas, passavam por privações, inclusive de alimentos. Da necessidade de emigração nasceu um acordo entre a Itália e o Brasil, firmado em 08/10/1947, para resolver questões pendentes do Tratado de Paz de 10 de fevereiro de 1947, que desvinculava todos os bens italianos bloqueados durante a II Guerra. O Governo brasileiro tinha interesse na imigração para colonizar o interior do país, por essa razão promulgou o Decreto-Lei nº 7.967, em 18 de setembro de 1945, reconhecendo-a como de

utilidade pública e regulamentando a seleção dos imigrantes feita no exterior. Em 28/09/1950, foi criada a Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana e, através dela, em 08/10/1950, os primeiros recursos foram liberados¹.

Durante pouco mais de um ano, a Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana preparou o local para a chegada dos primeiros colonos, desmatando, fazendo a divisão dos lotes de terra e dotando-os de infraestrutura mínima – casa de alvenaria com banheiro fora, coqueira, chiqueiro, galinheiro, um poço de água, local para armazenar os grãos, animais (vacas, boi, porcos, galo, galinhas)² – para que ali pudessem viver, trabalhar e aos poucos pagar pela terra, em dez parcelas, uma por ano. No final, por causa da inflação, a última parcela, como costumam brincar os colonos, era paga com a venda de três galinhas.

A fundação da colônia ocorreu em 21 de setembro de 1952, com o lançamento da pedra fundamental da Igreja Matriz, na presença de autoridades e do Vigário Geral, Monsenhor Ernesto Montagner, o qual assistiu todas as famílias tanto espiritual quanto socialmente. Segundo relatos dos próprios colonos, que o tinham na mais alta conta, Dom Ernesto desempenhava ali a função de padre, mas também as tarefas comumente atribuídas a prefeitos e delegados. Sua atuação foi fundamental para a permanência das famílias italianas que se fixaram na colônia de Pedrinhas.

Desde a sua fundação, grande tem sido o esforço desses imigrantes para manterem vivas a língua – incluem-se aí dialetos de várias regiões –, e a cultura na comunidade. Percebemos que a cidade é de origem italiana já ao cruzarmos o portal de entrada, pois nele tremulam as bandeiras italiana e brasileira lado a lado, muitos prédios públicos apresentam traços da arquitetura greco-romana, encontramos em suas praças um monumento em homenagem aos imigrantes e uma réplica da estátua de Rômulo e Remo embaixo da Loba.

Em um breve passeio pela cidade, não é difícil perceber um forte sotaque italiano na fala de habitantes mais idosos, até mesmo a primeira geração nascida no Brasil ainda apresenta muito da pronúncia italiana, como por exemplo, as letras “D” e “T” como dentais e a letra “R” vibrante alveolar. A

¹ Informações retiradas do site do município de Pedrinhas Paulista/SP.

² Informações colhidas por meio de entrevistas feitas a imigrantes de Pedrinhas Paulista/SP.

maioria das famílias de imigrantes ainda fazem macarrão, molho artesanal e as mais diversas massas, algumas famílias ainda plantam uva e produzem o próprio vinho, fazem salame e copa. Há mais de trinta anos fazem anualmente uma tradicional festa italiana, regada a vinho, comidas típicas e músicas italianas que foram sucesso nos anos 50, 60 e 70. A cidade conta com um grupo musical de músicas folclóricas italianas, formado por imigrantes e filhos de imigrantes, que ainda se reúne para tocar em algumas festas tradicionais da cidade. Temos no município um cantor de músicas italianas, Ivano Italianíssimo, que faz shows em eventos na região e até fora do estado. É possível perceber a presença de italianos na cidade em época do Campeonato Mundial de Futebol, ocasião em que são ouvidos muitos rojões em dias de jogos da Itália, muitos ainda se emocionam ao ouvirem o hino nacional italiano.

Contudo, com o passar do tempo, tanto a língua quanto a cultura vêm aos poucos se perdendo. Após investigação feita junto aos imigrantes, por meio de entrevistas, constatou-se que a língua italiana é falada com maior fluência por imigrantes que frequentaram escolas na Itália, os demais parecem falar apenas os dialetos da sua região de origem. O italiano, portanto, parece não ter sido transmitido de pai para filho, apenas os dialetos das regiões do Abruzzo, Vêneto, Sicília, Calabria, Lazio, Trento e Friuli. Estes, por outro lado, foram mantidos até a primeira geração nascida no Brasil, uma vez que esses italianos casaram-se entre si e mantiveram a língua materna (afetiva) com seus filhos, até o momento em que passaram a frequentar a escola e aprenderam o português. A partir da segunda geração nascida no Brasil, os dialetos parecem ter se perdido, uma hipótese plausível seria a de a comunidade ter se aberto e, conseqüentemente terem ocorrido casamentos com pessoas que não pertenciam a ela e, portanto, não falavam a língua.

Nota-se, no entanto, que há certa preocupação por parte do Município e da comunidade local em preservar a cultura e a língua italiana, visto que em 07 de agosto de 2003 foi criado um museu; um Grupo de Tarantella tem sido mantido ao longo de todos esses anos; algumas festividades foram preservadas, outras foram criadas (ações que faziam parte de um grande projeto de tornar a cidade uma instância turística); também em 2003, o italiano foi implantado na Escola Municipal de Ensino Fundamental,

passou a ser oferecido do 1º ao 5º Ano, com aulas de 1h15 minutos, uma vez por semana. Nesse mesmo ano foi implantado 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 de italiano em 2013. No entanto, apesar de todas essas iniciativas tomadas pelo município em favor da preservação da língua, o objetivo de desenvolver a competência oral dos alunos em italiano não tem sido alcançado.

Em face desse impasse e diante da proposta de um projeto inovador e consistente de resgate da cultura e da língua italiana nesta comunidade feita pela USP, em parceria com o Município, senti-me especialmente motivada a integrá-lo e a partir dele desenvolvi minha pesquisa, a qual tem como foco a produção de materiais didáticos para o ensino do italiano como Língua de Herança (doravante LH), com base nos pressupostos da Abordagem Comunicativa e da Pedagogia Pós-Método. Para tanto, foram necessários o planejamento e a implantação de um curso de língua italiana, o qual recebeu o nome de *Italiano como Herança*, para o qual produzimos material didático específico.

Este trabalho é, portanto, um estudo de caso acerca das contribuições de aspectos culturais e das histórias de vida no processo de aquisição do italiano como Língua de Herança, em Pedrinhas Paulista. As perguntas norteadoras para o desenvolvimento deste projeto foram:

- 1) *Quais são as principais características de materiais didáticos para o ensino de língua de herança?*
- 2) *Em que medida o ensino, com foco em aspectos culturais, contribui para a manutenção e revitalização da LH?*
- 3) *De que maneira as histórias de vida contribuem para a elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua e da cultura de herança?*

Por sugestão da professora supervisora, foram convidados dois membros da comunidade (falantes de italiano), Maria e Vanda³, para auxiliarem no curso como colaboradoras, as quais participaram não só da ministração das aulas como também do planejamento das mesmas, inclusive da elaboração do

³ Utilizamos nomes fictícios para preservar as identidades das colaboradoras.

material didático do segundo módulo do curso. Os sujeitos desse processo foram, então, a professora pesquisadora, o professor formador, a professora supervisora, as colaboradoras e os alunos do curso de LH. O professor formador, doutorando do Programa de Pós-Graduação da USP, teve como papel, nesta pesquisa, dar formação à professora pesquisadora, estudando com ela os conceitos de Língua de Herança e a orientando no processo de produção de material didático.

O planejamento do curso se deu por interações via Skype entre a pesquisadora e o formador, entre a pesquisadora e a supervisora e em alguns momentos entre os três, de agosto de 2015 até agosto de 2016, quando iniciamos o primeiro módulo do curso. As aulas tiveram início com apenas uma unidade didática pronta e durante todo o semestre ainda nos reuníamos via Skype para continuarmos a elaboração do material didático e refletirmos sobre o andamento do curso. Foram feitos ainda alguns encontros pessoalmente nas dependências da Universidade de São Paulo (USP), ainda para reflexões sobre o andamento do curso.

O primeiro módulo do curso teve início em 01 de agosto de 2016 e foi encerrado em 08 de dezembro do mesmo ano, contando com 31 alunos matriculados, em sua maioria membros da primeira geração nascida no Brasil, alguns alunos da segunda geração e dois não descendentes de italianos (que se identificam com a cultura e com a língua por viverem há muitos anos na comunidade). O primeiro módulo do curso contou com uma carga horária de 32 horas.

Muitas das aulas foram gravadas em vídeo ou em áudio e alguns questionários foram aplicados durante a coleta de dados. Foram feitos também diários reflexivos da pesquisadora sobre as aulas.

Para análise de dados foi utilizado um cabedal teórico que reúne leituras sobre Língua de Herança, Competência Comunicativa, Produção de Materiais Didáticos, Pedagogia Pós-Método e História Oral.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos um panorama da pesquisa quanto ao contexto, às perguntas de pesquisa e à forma como se estruturou a coleta de dados durante a interação entre os participantes. No segundo capítulo discutimos os conceitos de identidade, cultura e língua de herança, fazendo uma breve análise do

choque cultural vivido pelos imigrantes italianos de Pedrinhas Paulista à luz das Dimensões Culturais, de Hofstede (2001). No terceiro capítulo apresentamos as etapas essenciais da produção de material didático para ensino de língua estrangeira (LE), com base nos estudos de Vilson J. Leffa e, em seguida, analisamos as etapas da produção do material didático, propostas pelo autor. No quarto capítulo, abordamos a teoria da Pedagogia Pós-Método, de B. Kumaravadivelu e, em seguida, apresentamos análise de dados da pesquisa à luz dessa teoria. No quinto capítulo discorremos sobre a metodologia da História Oral, de Bom Meihy, e aprofundamos a discussão sobre Narrativa Oral e a função social da memória dos anciãos, com base nos estudos de Ecléa Bosi e, em seguida, analisamos os dados da pesquisa apoiados nessas teorias. Finalmente, tecemos considerações finais, sintetizando as principais conclusões a que chegamos ao final do processo de análise.

Capítulo 1

PERCURSO DA PESQUISA: DESENHANDO CAMINHOS E CONSTRUINDO PERGUNTAS

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos durante a investigação, partindo do contexto de pesquisa, passando pelos objetivos, tipo de pesquisa feita, participantes e instrumentos para geração de dados. A decisão de apresentar, já no primeiro capítulo, o panorama da pesquisa, bem como a descrição dos procedimentos utilizados na dissertação, deve-se ao fato de que a análise dos dados será apresentada juntamente com o arcabouço teórico presente nos capítulos 2, 3, 4 e 5.

1.1 Contexto de pesquisa

A descrição do contexto de pesquisa pode ser observada em detalhes na Introdução deste trabalho, razão pela qual não a repetiremos nesta subseção.

Diante das dificuldades da comunidade de Pedrinhas Paulista em preservar e manter a língua e a cultura italianas, tanto em contexto familiar quanto social, o projeto *Italiano como Herança*, no qual está inserida esta pesquisa, trouxe como proposta a implantação de um curso de LH, com material didático sensível a esse contexto. O curso teve início em agosto/2016, com 31 alunos. O tempo total do curso está previsto para quatro semestres e, em dezembro/2017, encerramos o terceiro módulo. O número atual de alunos é 20.

A fim de complementar a descrição do contexto, expomos algumas fotografias⁴ da cidade de Pedrinhas Paulista e, em seguida, passamos à descrição dos objetivos da pesquisa.

⁴ Todas as fotografias são de autoria da pesquisadora.

Figura 1. Portal de entrada de Pedrinhas Paulista, frente (A) e verso (B).

Figura 2. Câmara Municipal (A); Teatro Municipal (B).

Figura 3. Memorial do Imigrante visto de frente e seu verso (A e B); Parte do Memorial do Imigrante contendo os Brasões das 20 Regiões da Itália(C).

Figura 4. Salão de Festas Paroquial (A); Memorial dos Pioneiros Brasileiros (B).

Figura 5. Vista central da Praça Monsenhor Ernesto Montagner com seu busto ao centro, guardado por um círculo de 6 Centuriões (A); Busto do Monsenhor Ernesto Montagner (B); Centurião Guardião do Busto do Padre Ernesto (C).

Figura 6. Estátua de Rômulo e Remo com a Loba no centro da Praça Roma (A);
Panorama da Praça Roma (B).

Figura 7. Coreto coberto, na Praça Roma, onde os idosos costumam passar as tardes jogando baralho e conversando (A); Ponto de ônibus na Praça Roma (B).

Figura 8. Agência dos Correios (A); Centro Cultural, onde se encontra o Museu da cidade e onde são ministradas as aulas do curso *Italiano como Herança* (B).

Figura 9. Piazza San Pio (A); Restaurante da cidade (influência italiana) (B).

Figura 10. Avenida Brasil, que dá acesso ao centro da cidade (detalhe dos ciprestes, plantas que remetem à Itália) (A); Festa San Donato/2017 (B).

Figura 11. Flâmulas com as cores das bandeiras italiana e brasileira nos postes em dias festivos (A); Pessoas reunidas na praça Monsenhor Ernesto Montagner na Festa de San Donato/2017 (B).

1.2 Objetivos e perguntas direcionadoras da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições do ensino da cultura através de eixos temáticos presentes nas histórias de vida, para o ensino de LH, à luz perspectiva da Pedagogia Pós-Método, por meio do planejamento e aplicação de um curso de língua italiana como Língua de Herança, na comunidade de Pedrinhas Paulista/SP, com ênfase em produção de materiais didáticos, de modo que possa contribuir para a manutenção e revitalização da língua e da cultura italiana nesta ex-colônia. Os objetivos específicos são:

1. Identificar os aspectos culturais presentes nas histórias de vida que podem contribuir para o ensino da língua italiana como herança.
2. Verificar as potencialidades das histórias de vida na elaboração de materiais didáticos, sob a perspectiva Pós-Método, para o ensino de LH.
3. Analisar as contribuições do ensino de língua de herança para a manutenção e revitalização da LH na comunidade de Pedrinhas Paulista.

Para alcançarmos os objetivos propostos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *Quais são as principais características de materiais didáticos para o ensino de língua de herança?*
- 2) *Em que medida o ensino, com foco em aspectos culturais, contribui para a manutenção e revitalização da LH?*
- 3) *De que maneira as histórias de vida contribuem para a elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua e da cultura de herança?*

1.3 Pesquisa qualitativa e estudo de caso

Esta é uma pesquisa qualitativa, pautada no paradigma fenomenológico-interpretativo (AMADO, 2014) e que se constitui como um estudo de caso (COUTINHO e CHAVES, 2002), cujos participantes são: a pesquisadora (proponente desta pesquisa), a supervisora (professora orientadora da Pós-Graduação), o formador (aluno de Doutorado), as colaboradoras (dois membros da comunidade de Pedrinhas Paulista) e os alunos do primeiro módulo do curso *Italiano como Herança* (em sua maioria, membros da primeira geração nascida no Brasil, ou seja, filhos de imigrantes italianos da comunidade de Pedrinhas Paulista).

Segundo Amado, existem dois paradigmas de investigação que, embora se oponham nas concepções de ser humano, de sociedade e de ciência, têm como traço comum uma ideia de verdade como representação do

“mundo” (ainda que por tal apresentem conceitos diferentes) e a preocupação e o esforço no exercício de verificar a validade do conhecimento que na sua base se produz (AMADO, 2014, p. 33).

Tais paradigmas de investigação são o hipotético-dedutivo e o fenomenológico-interpretativo. O primeiro implica uma investigação que parte da teoria, passando pelo teste experimental e (ou) estatístico de hipóteses prévias, na busca por evidências empíricas que as corroborem ou invalidem. Nesta perspectiva, o principal objetivo do conhecimento é estabelecer relações causais entre as variáveis de um determinado fenômeno (AMADO, 2014, p. 33). O segundo paradigma se opõe ao primeiro, pois neste tipo de investigação é priorizada a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, representações, perspectivas, concepções –, construídas pelo homem. Leva-se em conta o *que* faz sentido e *como* faz sentido para o sujeito investigado, em uma determinada realidade (AMADO, 2014, p. 40-41).

O caráter qualitativo da pesquisa encaixa-se, desta forma, na perspectiva do paradigma fenomenológico-interpretativo.

A investigação qualitativa assenta-se em uma visão holística da realidade (ou problema) a ser analisada, sendo considerado neste processo o contexto natural (histórico, socioeconômico e cultural) (AMADO, 2014, p. 41).

Esta pesquisa, além de propor uma investigação qualitativa, se caracteriza também como um estudo de caso. Esta abordagem metodológica trata de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (COUTINHO e CHAVES, 2002, p. 223). O “caso” a ser investigado pode ser um indivíduo, um personagem, uma organização ou mesmo uma nação; pode ser ainda uma decisão, um processo, um incidente, um acontecimento, etc. No estudo de caso, a finalidade da pesquisa é sempre holística, ou seja, visa preservar e compreender o “caso” na sua totalidade.

Na presente pesquisa, o caso consiste no estudo da importância da cultura, presente nas histórias de vida de imigrantes e descendentes de italiano, no processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua e da cultura de herança na comunidade de Pedrinhas Paulista/SP.

Cremos que o caso aqui estudado cumpra as cinco características propostas pela abordagem metodológica de Coutinho e Chaves (2002, p. 224):

- O caso é um sistema limitado — logo tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos;
- Deve ser um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação;
- Tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso;
- A investigação decorre em ambiente natural;
- O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.

Para o estudo deste caso, a coleta de dados deu-se num período de um ano e meio, de agosto de 2015 a novembro de 2016, período em que o curso foi planejado, o material elaborado e o primeiro módulo do curso *Italiano como Herança* foi aplicado. Utilizamos-nos de múltiplas fontes para coleta de dados, tais como registo em áudio de encontros entre o professor formador e a pesquisadora; registo em áudio de encontros com o professor formador, a supervisora e a pesquisadora; registos em áudio e vídeo de entrevistas com colonos; registos em áudio e vídeo das aulas; diários reflexivos dos encontros com o professor formador e com a professora supervisora; diários reflexivos das aulas e das reuniões pedagógicas com as colaboradoras do curso; registos em áudio e vídeo das visitas de imigrantes nas aulas de italiano. Esta investigação ocorreu em ambiente natural – no seio da comunidade da ex-colônia de Pedrinhas Paulista/SP, junto à população tanto em sala de aula como também em encontros sociais, entrevistas com imigrantes no ambiente de suas residências – e preserva o carácter único, específico, diferente e complexo do caso, uma vez que observa a relevância de elementos culturais e das histórias orais como matéria prima para o ensino do italiano como LH nesta comunidade.

Após a apresentação das bases teóricas da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, passamos agora à descrição dos participantes da pesquisa.

1.4 Participantes da pesquisa

Professora pesquisadora

A professora pesquisadora graduou-se em Letras Licenciatura Português/Italiano em 2000, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis/SP. Ensinou, por doze anos, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em uma escola privada da região. Ensinou língua italiana nesta mesma escola como matéria optativa (fora da grade curricular) por quatro anos. Vive em Pedrinhas Paulista desde 1993, é de origem italiana, tem o italiano como LH.

Professora Supervisora

A professora supervisora possui experiência de cerca de 25 anos com ensino de italiano língua estrangeira. Trabalha na universidade com as disciplinas de Estágio Supervisionado em Italiano e Ensino-aprendizagem de italiano desde 2008 e, em suas pesquisas, focaliza a formação de professores de língua estrangeira em contexto de formação universitária.

Professor Formador

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

Colaboradoras

As colaboradoras são dois membros da primeira geração nascida no Brasil, faixa etária entre 40 e 50 anos – uma fala dialeto vêneto e italiano, a outra fala apenas o italiano –, que foram convidadas para auxiliar a professora pesquisadora durante o curso *Italiano como Herança*.

Alunos do curso *Italiano como Herança*

Os alunos do curso *Italiano como Herança* são, em sua maioria, membros da primeira geração nascida no Brasil (17), com idades entre 50 e 60 anos; 5 membros da segunda geração, com idades entre 30 e 40 anos; 4 membros da comunidade que não são descendentes de italiano, mas que

consideram o italiano como uma Língua de Herança, também com idades entre 40 e 60 anos e 5 cônjuges com descendentes italianos da primeira grande imigração. A maioria dos alunos entende bem e fala o dialeto da família, poucos já haviam cursado italiano como Língua Estrangeira e conheciam um pouco da estrutura da língua, apresentando níveis variados de competência oral.

1.5 Instrumentos para geração de dados

Utilizamos para geração de dados os seguintes instrumentos:

- ✓ Gravações em áudio de reuniões via Skype com o formador durante o período de formação da pesquisadora e planejamento do curso *Italiano como Herança* (de setembro de 2015 a setembro de 2016);
- ✓ Gravações em áudio de reuniões via Skype entre o formador, a supervisora e a pesquisadora (de maio a julho de 2016), para elaboração da primeira unidade do material didático do curso de LH;
- ✓ Diários reflexivos feitos pela pesquisadora:
 - Sobre reuniões com o formador;
 - Sobre reuniões com o formador e a supervisora;
 - Sobre reuniões com as colaboradoras;
 - Sobre o período das aulas do primeiro módulo do curso;
- ✓ Entrevistas feitas com imigrantes, abordando o tema da imigração – partida da Itália, chegada ao Brasil e primeiros anos da colonização. Para que pudéssemos fazer o uso dos vídeos das entrevistas, obtivemos autorização junto aos entrevistados (vide autorização no anexo IV);
- ✓ Questionários aplicados aos alunos antes e durante os módulos do curso;
- ✓ Áudios gravados com os alunos acerca do material didático;
- ✓ Vídeos feitos pelos alunos como avaliação de conclusão de módulo.

Apresentamos um quadro, a seguir, sintetizando os encontros feitos via Skype com a pesquisadora e o formador, para planejamento do curso e produção da primeira unidade temática do material didático. Nele (Quadro 1), informamos as datas, duração e temas tratados em cada encontro.

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

Data	Duração	Temas abordados
27/08/2015	1h15 min	Conversa sobre a comunidade de italianos em Pedrinhas. Preparação para o ingresso no mestrado na USP.
03/09/2015	1h39 min	Língua e Dialeto. Cantores italianos e brasileiros como possível fonte de materiais didáticos.
10/09/2015	1h59 min	Gravação dos vídeos com pessoas da comunidade. A pesquisadora pergunta sobre os verbos no imperativo em italiano e explica que no português ele é formado pelo presente indicativo e subjuntivo.
24/09/2015	1h20 min	O primeiro dia de aula do curso que está sendo preparado. A pesquisadora pergunta sobre colocação pronominal em italiano e relaciona com a colocação pronominal em português.
11/10/2015	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. Pesquisadora fala de suas leituras sobre abordagem comunicativa.
05/11/2015	1h14 min	Relato sobre a visita da Supervisora a Pedrinhas Paulista. A iniciativa de ter um programa curto da pesquisadora na rádio da cidade.
17/11/2015	1h22 min	Relato da pesquisadora 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	Pesquisadora conta sobre a abordagem gramatical com a 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.
09/03/2016	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	Texto sobre interlíngua. Planejamento do curso.

28/05/2016	1h19	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 relatos pessoais escritos por uma italiana da comunidade como parte do material didático.

Foram feitos também encontros entre a pesquisadora, o formador e a supervisora, para planejamento do curso e produção do material didático, os quais passam a ser descritos da mesma forma que no quadro anterior:

Quadro 2. Sequência cronológica dos encontros entre pesquisadora, formador e supervisora, duração e 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 que integrarão 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 pesquisadora.
13/06/16	1h42	Folha de apresentação do curso e ficha de matrícula com questionário.
20/06/16	1h19	Unidade didática 1 e o material em vídeo editado para uso em aula.
19/07/16	1h25	O encontro do grupo de pesquisa em Pedrinhas Paulista de 15 a 18/07.
26/07/16	1h40	Propostas do formador e da supervisora à versão final da 1ª unidade do material didático.

O próximo quadro traz uma síntese dos diários reflexivos da pesquisadora sobre as aulas do primeiro módulo do curso *Italiano como Herança*, nele (Quadro 3) estão contidas as datas das aulas e os temas refletidos.

Quadro 3. Sequência cronológica de diários reflexivos da pesquisadora sobre as aulas do curso *Italiano com Herança*.

Data da aula	Temas refletidos
01/08/2016	A decisão de começar o curso explicando o projeto <i>Italiano como Herança</i> . Preocupação de pedir ou não que os alunos lessem “Os 10 mandamentos do curso”. Tarefas executadas com prazer. O olhar diferente que cada aluno tem sobre a cidade. Preocupação com o registro escrito dos alunos, como seria? Alunos com pouca competência comunicativa em italiano não se arriscaram a falar, preferiram ler suas respostas. Preocupação com alunos que entendem pouco o italiano. Questões a serem discutidas com o formador e a supervisora.
08/08/2016	A decisão de explicar aos alunos sobre o sistema interlíngua na aquisição da segunda língua com o objetivo de incentivá-los a se arriscarem a falar. Problemas com a apresentação da tarefa de casa e andamento de atividades (sala numerosa). O prazer de ouvir as histórias sobre a imigração trazidas pelos alunos.
15/08/2016	Preocupação com atividades que ajudem a ampliar o vocabulário dos alunos. Atividades lúdicas com fonética e campos semânticos. Preocupação dos alunos em anotar os significados das palavras.
22/08/2016	Preocupação com o fato de muitos alunos não se arriscarem a falar e preferirem ler suas repostas escritas. Problemas enfrentados pela heterogeneidade do grupo: falta de paciência de aluno que sabe mais com aqueles que sabem pouco. Preocupação com a disposição dos alunos em sala.
29/08/2016	Sem registro.
05/09/2016	A parte mais interessante das aulas é a apresentação das tarefas, por causa das histórias trazidas. Os alunos se arriscam mais a falar depois que a aula termina.
12/09/2016	Visita de uma senhora italiana para entrevista. Aluna da segunda geração diz que é difícil trabalhar com textos escritos. Preocupação com o material.
19/09/2016	Sem registro.
26/09/2016	Preocupação com aluna de origem brasileira que por conhecer melhor a estrutura da língua corrige aqueles que cometem erros de pronúncia ou lexicais, até mesmo questionando opiniões. Hipótese de falar sobre diferenças culturais e competência intercultural na próxima aula.
03/10/2016	Fala inicial sobre diferenças culturais e competência intercultural; sobre a importância do erro no processo de aprendizagem de uma língua.
10/10/2016	Resultados positivos no comportamento dos alunos após nossa fala sobre a importância do erro e as diferenças culturais.
17/10/2016	O sucesso (relevância) do tema “Mangia che ti fa bene”. A surpresa de muitos alunos conhecerem bem o léxico da cozinha.

	A desistência de alguns alunos. Aulas melhores com grupo menor.
24/10/2016	Alunos falando sem o apoio da leitura.

Para análise de dados, foram utilizados, como referencial teórico, estudos sobre LH, produção de materiais didáticos, competência intercultural, conceito de identidade, História Oral e Pedagogia Pós-Método.

Neste capítulo, apresentamos a forma como a pesquisa foi estruturada e conduzida durante o período de um ano e meio. O contexto da pesquisa, por estar detalhado na introdução deste trabalho, não foi retomado. Explicitamos os objetivos desta investigação, os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Em seguida, foram apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados. No próximo capítulo, discutiremos conceitos de identidade, cultura e LH.

Capítulo 2

Identidade, Cultura e Língua de Herança

Na primeira seção deste capítulo, discutimos os conceitos de identidade e de cultura em algumas áreas de conhecimento e depois discorremos sobre a competência intercultural. Utilizamos a teoria das Dimensões Culturais, de Geert Hofstede, para analisarmos o choque cultural observado nas histórias de vida de imigrantes italianos de Pedrinhas Paulista, colhidas em entrevistas feitas no ano de 2015. Na segunda seção discutimos o conceito de Língua de Herança e o papel da cultura no ensino de italiano LH.

2.1 Conceito Pós-Moderno de Identidade

Para discutirmos o conceito de identidade na pós-modernidade, tomaremos, inicialmente, as reflexões sobre esse tema feitas por Stuart Hall (1992), sociólogo jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido, a partir de 1951.

Em seu livro *A Identidade cultural na pós-modernidade*, o autor, do ponto de vista sociológico, faz um percurso histórico do homem e a construção de sua identidade, desde o Iluminismo até os tempos atuais, chamados por ele de modernidade tardia. Segundo Hall,

[...] as velhas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2003, p. 7).

De acordo com o autor, um tipo diferente de mudança estrutural ocorrida a partir do final do século XX está ocasionando esse deslocamento do indivíduo, tanto do lugar que ocupa no mundo social e cultural quanto de si mesmo. Essa fragmentação da identidade, segundo o autor, está mudando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais nos forneceram sólidas localizações enquanto indivíduos no passado.

Para melhor exemplificar essa mudança, Hall distingue três concepções diferentes de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo consistia em um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e capaz de agir, que apresentava uma identidade inata, que emergia quando nascia e, ao se desenvolver, permanecia essencialmente a mesma.

O sujeito sociológico passa a refletir a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que a identidade de um indivíduo não era autônoma e autossuficiente, como ocorria no sujeito do Iluminismo, mas que se construía na relação com outras pessoas, que desempenhavam para ele o papel de mediador de valores, sentidos e símbolos, ou seja, da cultura do mundo em que vivia. A identidade, ainda essencial e estável para o sujeito sociológico, é formada na interação entre o eu e a sociedade, ela preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público.

Já a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, essencial ou permanente, ela é formada e transformada continuamente pelo modo como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2003, p. 13). Ela é definida historicamente e não biologicamente. O indivíduo assume diferentes identidades em diferentes momentos, as quais não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, mas sim fragmentadas.

Hall trata ainda, apoiando-se em Giddens (1990), do impacto causado pelo processo de mudança conhecido como “globalização” na identidade do sujeito pós-moderno e, mesmo tendo em vista que a modernidade está em constante, rápida e permanente mudança, ela não é definida apenas pela experiência da convivência com essa rápida mudança, mas também como uma forma altamente reflexiva de vida, em que o indivíduo examina e reforma constantemente as práticas sociais à luz das informações recebidas sobre essas práticas, de modo a alterar, constitutivamente, seu caráter. (HALL, 2003, p. 15).

Ainda refletindo as colocações de Giddens (1990), o autor toca, em particular, na questão do ritmo e do alcance da mudança no mundo globalizado e afirma que, à medida que diferentes áreas do planeta vão se interconectando

umas com as outras, “ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da Terra” (HALL, 2003, p. 15).

O percurso traçado por Hall nos permite observar as transformações sobre o conceito de identidade através de fatos marcantes em determinados momentos históricos, partindo da primeira ideia de que o sujeito possui uma identidade inata, centralizada e permanente, passando a compreender mais tarde que essa identidade se constrói através das relações com a sociedade em que vive, chegando à pós-modernidade, momento em que o sujeito, além de ter sua identidade construída pela interação com os outros à sua volta, é capaz de examinar e refletir tais práticas sociais e, portanto, de escolher com quais delas se identifica e quais delas tomará para si.

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, que emigrou da Polônia para diversos países até chegar à Grã-Bretanha, em 1971, também refletiu sobre o tema da identidade e, assim como Hall, fala sobre o deslocamento da identidade do sujeito nos tempos globalizados e do desconforto que esse deslocamento pode nos causar. “Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar em lugar algum [...] pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora”. (BAUMAN, 2005, p. 19).

O autor discorre também sobre a formação da identidade a partir do convívio em sociedade e, citando Siegfried Kracauer, aponta a existência de dois tipos de comunidade que nos definem: as comunidades de vida, cujos membros “vivem juntos numa ligação absoluta”, e as comunidades de destino, “fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios”. Podemos interpretar as comunidades de vida, no discurso de Bauman, como sendo aquelas em que nascemos, pois o autor diz que esta lhe foi negada. Podemos, então, inferir que ela lhe foi negada, pois ele foi impedido de lecionar em seu país, a Polônia, por questões políticas, fato que o obrigou a se mudar, em 1968, para a Inglaterra, onde vive até hoje. As comunidades de destino podem ser entendidas como aquelas às quais, pelas mais diversas razões, escolhemos pertencer. Bauman diz que “a questão da identidade só surge com a exposição a “comunidades” da segunda categoria – e apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a “comunidade fundida por ideias” a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural” (BAUMAN, 2005, p. 17). O sujeito se encontra diante de tantas ideias e

princípios que acredita ser necessário comparar, fazer escolhas e reconsiderá-las em outras ocasiões. O autor afirma que:

Tornarmo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

De acordo com Hall (2003), são muitas as identidades que carregamos ao longo da vida, estando elas ligadas ao sexo, à sexualidade, à nacionalidade, à religião, à classe social, à etnia, entre tantas outras, denominadas identidades culturais. Lidar com todas elas é uma tarefa bastante complexa, especialmente no mundo que Bauman (2005) denomina de “líquido-moderno”.

Quando questionado pelo jornalista italiano Benedetto Vecchi sobre o ciberespaço como um meio de jogar com a identidade a ponto deixar de ser uma construção da mesma, podendo tornar-se apenas um passatempo, Bauman responde que é insensato culpar os meios eletrônicos pelo estado em que as coisas se encontram atualmente. Diz ainda, que é justamente por nossa necessidade de torcer e moldar nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, ainda que queiramos, que esses instrumentos eletrônicos tendem a ser entusiasticamente adotados por milhões de pessoas.

Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter. (BAUMAN, 2005, p. 96).

Com base nas reflexões sobre a identidade na pós-modernidade feitas por Hall e Bauman, ambos sociólogos e com histórias pessoais de emigração do país de origem, passamos a discutir, na próxima seção, o conceito de cultura e a importância da competência intercultural dentro do contexto de emigração, mais especificamente do contexto da colonização de Pedrinhas Paulista. Optamos por trazer o tema da identidade na primeira seção do segundo capítulo, pois este conceito será retomado em todos os capítulos desta dissertação.

2.2 Cultura e Interculturalidade: alguns caminhos que suavizam o Choque Cultural

Para compreendermos melhor o conceito de competência intercultural antes é necessário que observemos algumas definições de cultura. É comum que a palavra “cultura” seja empregada no sentido de erudição. Neste sentido, um indivíduo que possui cultura é aquele que estudou muito e vive em contato com as artes – Literatura, Música, Teatro, Cinema, Pintura, Escultura, etc. Neste caso, o uso da palavra faz referência à *Alta Cultura*, ou seja, àquela que adquirimos com a aquisição de conhecimentos através de estudos.

Existem ainda diversas definições dessa palavra nas várias áreas de conhecimento. Sob o olhar da antropologia, por exemplo, segundo Edward T. Hall, “cultura representa o modo de viver das pessoas, como a soma dos padrões de comportamento aprendidos, atitudes e coisas materiais” (Hall, 1990, p. 20). Tomaremos para análise neste trabalho a definição de T. Hall.

Baccin (2012, p. 23), ao discutir o tema, citando Samovar e Porter (1994, p. 11), ressalta que a cultura é adquirida de modo coletivo e agrega todos os conhecimentos, experiências, crenças, valores, ações e atitudes, significados, hierarquias, religião, noção de tempo, relações espaciais e regras, conquistados por um esforço individual e também coletivo.

Samovar, Porter e McDaniel (2010, p. 12) afirmam que a cultura é aprendida a partir do nascimento, quando começamos a assimilar as regras sociais necessárias para efetivamente funcionarmos em nossa cultura. Essa aprendizagem se dá por meio da interação, observação e imitação. Quando, por exemplo, somos ensinados a comer com um garfo, com um par de pauzinhos ou mesmo com os dedos estamos aprendendo um comportamento cultural. Os autores dizem ainda que a cultura é simbólica – palavras, gestos e imagens – e é por meio desses símbolos que nos comunicamos dentro de nossa cultura e a transmitimos para as próximas gerações, que podem, ao longo do tempo, modificar comportamentos ou valores estabelecidos, ou construir novos valores, mas é o acúmulo de tradições passadas que conhecemos como cultura. Por possuir esse caráter dinâmico, a cultura está

em constante processo de transformação e o advento da internet acelerou esse processo, tornando a difusão das culturas ainda mais fácil.

Stuart Hall amplia ainda mais a noção de cultura, dizendo que indivíduos pertencentes a uma mesma cultura interpretam o mundo e expressam seus sentimentos de modo reciprocamente compatível.

A cultura, como a discutimos, não é um conjunto de coisas – livros, pinturas, programas de TV ou histórias em quadrinhos – mas um processo ou um conjunto de práticas. A cultura se refere, principalmente, à produção e troca de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo. Afirmar que duas pessoas pertencem à mesma cultura significa dizer que elas, de modo geral, interpretam o mundo e podem expressar seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo de modo semelhante. (HALL, 1997, p. 2)

Este pensamento de S. Hall nos leva a refletir sobre os possíveis ruídos na comunicação entre indivíduos de grupos culturais diferentes, uma vez que podem apresentar modos diferentes de se relacionar com o tempo e espaço, podem não apresentar as mesmas crenças e valores, entre outras possíveis ocorrências de choques culturais, o que os levaria de pequenos a grandes desconfortos, tanto para o indivíduo do ambiente que acolhe quanto para aquele que é acolhido.

Em uma situação de viagem, intercâmbio ou num contexto de imigração, a competência intercultural diminuiria as possibilidades de choques culturais. Um sujeito com competência intercultural é aquele que procura conhecer a nova cultura e por meio desse conhecimento adquirido torna-se capaz de reconhecer e respeitar as diferenças culturais.

A competência intercultural é um elemento importante dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) e há alguns anos tem sido alvo de pesquisadores, pois se percebeu que é comum a ocorrência de ruídos na comunicação devido à falta de conhecimento dos elementos culturais que envolvem as comunidades falantes da língua-alvo, uma vez que uma LE deve ser reconhecida e considerada como a expressão de um pensamento e de um modo de viver diferente (BORNETO, 1998, p. 211). Entendemos, neste trabalho, a competência intercultural como:

a capacidade de compreender e de interagir de maneira efetiva com pessoas de diferentes origens culturais, permite que se estabeleça um diálogo entre as duas culturas, prevenindo os ruídos na comunicação. (BACCIN, 2012, p. 19)

Para compreendermos melhor o nosso interlocutor (falante nativo da língua-alvo), precisamos ter a capacidade de ver o mundo através dos olhos dele. Essa seria a dimensão afetiva da *Competência Intercultural*, segundo Gertsen, citado por Weidenhiller (BORNETO, 1998, p. 212).

A segunda dimensão seria a cognitiva, que envolve conhecimentos específicos, que formam o *background* cultural de falantes da língua-alvo tais como: clima, geografia, sistema político/econômico/social, trabalho, papel social dentro da família e da comunidade, ética, religião, superstição, postura diante das emoções, do tempo e do espaço.

A terceira e última dimensão, segundo o mesmo autor, seria a comunicativa, que está diretamente ligada à capacidade de agir com “sensibilidade cultural”, a qual abrange a capacidade de exprimir-se, bem como a de compreender do outro.

De acordo com Gertsen, essas três dimensões da *Competência Intercultural* estão estreitamente ligadas, sendo a dimensão comunicativa a coluna que sustenta todas elas. (BORNETO, 1998).

Desta forma, compreendemos que a aprendizagem de uma LE requer, além da competência comunicativa, a competência intercultural, que nos permite entender melhor o que o nosso interlocutor diz e que lhe permite compreender melhor o que dizemos a ele.

De acordo com Geert Hofstede (2001) – autor da *Teoria das Dimensões Culturais* com base em estudos que realizou na década de 80 com mais de 50 culturas nacionais –, quando um estrangeiro visita outro país, pode sentir-se fora de lugar, com aversão ou estresse em relação ao modo diferente de agir dos nativos. Isso pode ocorrer também quando estamos em contato com pessoas de diferentes idades, sexo, classe social ou religião. Segundo ele, essas dimensões culturais nos oferecem uma estrutura que nos permite examinarmos como os valores culturais afetam o comportamento de membros de uma determinada cultura e nos dá pistas de como esses indivíduos podem agir. São elas: Distância do Poder, Individualismo *versus* Coletivismo, Aversão à Incerteza, Masculinidade *versus* Feminilidade, Orientação em Longo Prazo. É importante ressaltar que uma cultura nacional pode apresentar os dois extremos de cada Dimensão em maior ou menor grau, o que se pode afirmar, então, é que há uma prevalência de um ou de outro extremo.

A primeira Dimensão, que trata da Distância do Poder, demonstra como um indivíduo se relaciona com a hierarquia dentro de sua cultura nacional. Em países cujo índice de distância do poder é alto, há uma hierarquia por necessidade e a desigualdade é aceita, os superiores são inacessíveis e possuem privilégios, nessas sociedades as crianças são educadas para a obediência e as mudanças ocorrem por meio de revoluções. Em países em que o índice de distância do poder é baixo há uma hierarquia por conveniência e a desigualdade é minimizada, todos têm os mesmos direitos, as crianças são tratadas com igualdade e as mudanças ocorrem por meio de uma evolução natural.

A segunda Dimensão diz respeito ao Individualismo e ao Coletivismo, indicando o modo como decisões são tomadas. Em países com alto índice de Individualismo, as decisões são tomadas de forma independente, levando-se em conta necessidades e desejos pessoais, as ideias são expostas de modo objetivo e a comunicação geralmente é de baixo contexto. Nas nações onde há alto índice de Coletivismo as decisões são tomadas a partir das necessidades não só do indivíduo, mas também de seus familiares ou do grupo social a que pertence, sobressaindo-se as necessidades coletivas, nessas sociedades a comunicação é de alto contexto⁵.

A terceira Dimensão trata da Aversão à Incerteza e demonstra como membros de uma determinada cultura se sentem ao enfrentar situações desconhecidas e como lidam com o risco. Em comunidades com alto índice de Aversão à Incerteza há uma tendência ao consenso e a evitar o fracasso, apresenta necessidade de regras e leis que estabeleçam um sentimento de segurança. Naquelas cujo índice de Aversão à Incerteza é baixo os indivíduos sentem-se bem com situações incertas, há pouca necessidade de regras e leis, as diferenças de opinião são aceitáveis.

A quarta Dimensão aborda o índice de Masculinidade e Feminilidade dentro de uma cultura. Sociedades com alto índice de Masculinidade são mais competitivas, centradas na ambição e no sucesso material, os conflitos são resolvidos de modo que o mais forte sempre vença. Já aquelas com alto índice

⁵ A comunicação em alto e baixo contexto (T. HALL, 1976) será definida mais adiante, na subseção 2.2.3.

de Feminilidade dá-se maior importância à qualidade de vida, à compaixão pelo mais fraco, nelas os conflitos são resolvidos com negociação e consenso.

A quinta Dimensão diz respeito à Orientação em Longo Prazo e Curto Prazo, mostrando como sociedades lidam com o dinheiro. Naquelas com tendência à Orientação em Longo Prazo seus membros são estimulados a investirem e serem econômicos, sendo capazes de adiar seus desejos e planos por uma boa causa. Já nas que apresentam tendência de Orientação em Curto Prazo há uma orientação maior para o consumo, nelas os lucros imediatos são mais importantes que as relações.

Essas dimensões culturais observadas por Hofstede nos permitem analisar a própria cultura sob esses aspectos e também analisar a cultura do outro e reconhecer entre elas semelhanças e diferenças, e entender que entre culturas não há certo nem errado, apenas diferenças que devem ser compreendidas e respeitadas.

2.2.1 Estereótipo e Preconceito

A compreensão do conceito de competência intercultural está relacionada às noções de estereótipo e de preconceito, uma vez que, em se tratando de emigração, há sempre a ocorrência de um ou de outro dentro das relações interpessoais. De acordo com Maria Manoel Lima, estereótipo significa:

originalmente, uma placa metálica de caracteres fixos destinada à impressão em série. O termo foi introduzido nas Ciências Sociais pelo jornalista Walter Lippmann, em 1922, na obra *Opinião Pública*. (LIMA, 1997, *apud* MACHADO, 2015, p.29)

A expressão “impressão em série” nos dá a ideia de padronização, características semelhantes atribuídas ao que foi impresso, o que nos remete à generalização em se tratando de pessoas ou países. Estereótipo, então, seria a generalização de determinadas características positivas ou negativas de um povo ou de uma nação, como, por exemplo, “o Brasil é o país do carnaval”, “o brasileiro é hospitaleiro”, “o brasileiro é malandro” ou “o italiano é elegante”, “o italiano é pão duro”.

Segundo HILGARD, estereótipo é:

[...] generalização tendenciosa, geralmente relacionada a um grupo

social ou étnico, na qual se atribuem erroneamente aos indivíduos traços que não possuem. Assim, um sujeito pode ter um conceito estereotipado dos italianos ou dos escoceses, que distorce a sua percepção acerca da singularidade de um indivíduo italiano ou escocês. (HILGARD *et. al.*, 1989:675, apud MACHADO, 2015, p. 29)

Walter Lippmann, em *Opinião Pública*, ao tratar o tema, afirma que:

Na maioria das vezes, nós não vemos primeiro e depois definimos. Nós definimos primeiro e depois vemos. No florescimento e confusão de outros mundos, escolhemos o que a nossa cultura nos definiu. Tendemos a persistir naquilo que escolhemos dentro da forma estereotipada pela cultura. (LIPPMANN, 1998, p. 81)

Sendo os estereótipos um produto cultural, suas agências transmissoras são a família, a escola e os meios de comunicação de massa, entre outros, como ressalta Machado (2015, p. 29), ao citar Crochík (2006). Por isso é importante conhecermos um pouco mais sobre a cultura de um país quando decidimos visitá-lo ou estudar a sua língua, não nos servindo apenas das imagens que as mídias nos oferecem ou daquelas trazidas pelos amigos após suas viagens, pois ambos nos mostram poucos recortes desses lugares e dessas pessoas e generalizar é um tanto perigoso.

O preconceito, porém, vai além da generalização tendenciosa, da atribuição errônea de traços que um indivíduo não possui, da ideia pré-concebida sem antes conhecer. Ele implica também intolerância a determinadas características de um povo, a determinadas crenças, entre outros.

2.2.2 Choques culturais dos italianos na chegada a Pedrinhas Paulista

“Os imigrantes trazem consigo sua própria cultura, práticas, tradições e artefatos, alguns dos quais podem ser incorporados na cultura de sua nova pátria”. (SAMOVAR, PORTER E MCDANIEL, 2010, p. 12)

Após refletirmos sobre os conceitos de identidade, cultura e estereótipo, passemos a analisar o choque cultural vivido pelos imigrantes da colônia italiana de Pedrinhas Paulista, situada no interior do estado, ocorrida em 1952. Como já visto na introdução deste trabalho, esse movimento migratório ocorreu no período que se seguiu a Segunda Guerra Mundial, pois a Itália estava arrasada e muitos de seus camponeses passavam por

dificuldades. A Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana, criada para dar suporte aos colonos, loteou a terra e dotou-a de infraestrutura mínima para a chegada dos imigrantes italianos. Muitas famílias vinham da Itália em busca de melhores condições de vida, em razão da miséria que assolava o país no Pós-Guerra. Algumas famílias, porém, embora se encontrassem em boas condições financeiras, por ouvirem falar em fartura e possibilidade de progredir na América, decidiram se arriscar⁶.

Apesar de todas as condições oferecidas pelo governo para que os imigrantes pudessem trabalhar a terra e se desenvolverem, muitos desistiram e voltaram para o país de origem. Um dos grandes motivos para esse retorno à pátria foi o choque cultural, a começar pela língua desconhecida de todos, geografia e clima, atraso tecnológico, hábitos e costumes diferentes. No caso dessa última imigração ainda havia outro agravante, pois vieram italianos de diversas regiões da Itália, e muitos deles não falavam o italiano, apenas o dialeto da região de origem. Esse fato também gerou muitos ruídos na comunicação, inclusive entre os próprios italianos e não apenas entre italianos e brasileiros, como se observa nos depoimentos abaixo.

Per non aver problemi dentro, nella parte di lavoro, si parlava solo in italiano nella Compania di Imigrazione. I dialetti erano quasi messi da parte perché alle volte se tu prendeva il calabrese col veneto non si capiva niente. Quando ho cominciato a lavorare nella cooperativa, molti dei vecchi che venivano far la spesa non sapevano l'italiano, parlavano solo in dialetto. Col tempo se imparava. Se avessi avuto il bisogno di andare all'ufficio della Compania, doveva parlare in italiano o doveva portare insieme un figlio che parlasse in italiano. (G. M., 77 anos.)

Quando si *cruzava*⁷ un del Nord e un del Sud, *logicamente* tentavamo di parlare in italiano perché in dialetto suo non si capiva niente e neanche il mio non capiva lui. *Inclusive*, quando son arrivato qui, il primo giorno di domenica, c'era un amico mio che è arrivato un anno prima [...] abitava vicino alla terra che mio papà ha acquistato [...] quando vado così a piedi e arriva due bestioni a cavallo con un capellone, sai così? (mostra o tamanho do chapéu) Mamma mia! Questi qua sono due banditi?! Quando sono arrivati vicino a me, ha cominciato a chiedere qualche cosa, ma non capivo niente, ero appena arrivato, *né*?! E sono andati. E *digo*, grazie a Dio che sono andati! E dopo con la calma, di qua, di là, *já* con un mese, dava per cominciare a difendersi. (F.F., 82 anos)

⁶ Informações colhidas em entrevista a imigrante, ver página 55, no penúltimo relato.

⁷ Decidimos manter a transcrição literal dos relatos para que se possa perceber a influência do português no italiano falado em Pedrinhas Paulista.

Nos relatos acima é possível perceber como a língua foi um grande problema no início, inclusive entre italianos. Pode-se observar claramente que o medo que o italiano teve dos brasileiros que se aproximavam a cavalo era por serem negros e grandes. Naquela época não havia muitos negros na Itália, segundo relatos dos próprios imigrantes, o que justifica o temor e o preconceito que sentiam ao se depararem com eles. Em outro depoimento percebemos também preconceito em relação à cor da pele dos brasileiros.

Inclusive, io con mio fratello, era una aventura (ele ri). Io suonavo la fisarmonica e anche mio fratello, e andavamo fuori fino di settimana fare dei *baile*, in mezzo di campo così. Mamma mia vergine, con una paura, una paura! Siamo andati in un *bairro*, qui a Cateto, no?! (aponta na direção do bairro). Era un *negro*, era il capo della regione. *Digo*, guarda, *digo* (para o negro), io non voglio venire qui per morire no! Ho visto della gente armati, armati! E il mio fratello che suonava dentro, uno ha preso la rivoltella pa pa. *Ai meu Deus!* Si chiamava Onofre questo brasiliano. Onofre, *digo*, *vai la*, *digo*, ferma che vado via! “Non ti muover che nessuno vien tocarti, lascia per me!” (palavras do brasileiro) E di fatto aveva o rispetto di queste persone. Era nero ma era una persona rispettata. Non eravamo costumati. (F.F., 82 anos)

Era hábito de alguns brasileiros, naquele período, andarem armados, o que também amedrontava os colonos. Havia ainda na região muitos animais selvagens (onças, macacos, cobras) e muitos insetos, que amedrontavam os recém-chegados, pois em torno dos lotes ainda existia muita mata. Além desses animais, a própria terra era diversa – roxa, com um pó que sujava tudo e, quando chovia, com um barro que grudava nos sapatos. Muitas famílias não se adaptaram à nova terra e retornaram à Itália. Esse retorno fazia parte do contrato assinado pelos colonos junto à companhia de imigração, um direito garantido de retorno, caso não conseguissem se adaptar.

Se noi *chegassemo* in Brasile e non *gostasse* era obbligati a mandare in ritorni, c'è molta gente che è ritornata, più di metà quase. In quel tempo si diceva così in Italia dopo la guerra “Andiamo in America! Andiamo in Brasile! La c'è soldi!”. Invece sono portate famiglie che stavano benissimo la e quando sono arrivate qui hanno visto che non era così e son ritornate. (F.F., 82 anos)

Mas para aquelas famílias cuja vida na Itália era de miséria e sofrimento a fartura de alimento era um grande motivo para quererem adaptar-se e ficar.

Quando appena siamo arrivati *in* Assis col treno, *né?! e* al mattino abbiamo preso il pullman, io non avevo mai visto in Italia quelli campi pieni di bestie, di buie, mille, milleduecento, milletrecento. Tutti i

capataz insieme che li compagnava. Madonna, *digo*, guarda che mi sembra un filme che ho visto in Italia. (F.F., 82 anos)

Per ogni famiglia era otto *alquier* di terra, una casa di materiale, *logicamente* che era casete, *né?! Ma* era meglio di quella che io abitavo in Italia però, *né?! Era* differente la. Io abitavo in una caseta di tavola, non c'era neanche un *forro*, una *lage*, solo tevole, e là faceva sei, sette gradi dove abitavo io. E quando siamo arrivati in Brasile, mio papà è diventato non pazzo così, ma alegre perché ha visto che bestie ne avevamo, maiale. Mia moglie manteneva settanta maiali e quindici mucche da *tirar* latte. Per lo meno c'era fartura da mangiare e da bere a volontà. La pancia si è riempita, *né?! È* vero o no?! La vita che ho fatto da bambino io non sto qui a raccontare, perché se fosse fatto un filme era una storia... era impossibile vivere così, io ero rivoltato quel tempo lì. Son arrivato con diciotto anni in Brasile, ero già un ragazzo formato. Non abbiamo fatto tanti progressi così, ma grazie a Dio abbiamo fatto un nido discreto, *né?! (F.F., 82 anos)*

Esses imigrantes também enfrentaram, no início, grandes dificuldades para se adaptar ao modo de trabalhar a terra, muito diferente do que estavam habituados na Itália. Relatavam também problemas em se comunicarem com as animais que utilizavam para o trabalho na lavoura.

[...]e abbiamo cominciato la vita e a ognuno ci ha dato le bestie: una cavala, un *burro* per cominciare e tutti gli animali senza domare [...] pericoli con queste bestie, non avevamo pratiche con certe cose, abbiamo cominciato a prendere il contatto con questi brasiliani. Ridevano e *tal*, perché facevamo le cose *de ponta cabeça*, non sapevamo niente, non sapevamo come piantavano qui [...] li (in Italia) eravamo agricoltori, ci avevamo nostra proprietà, era poco, ma era la maneira di coltivare, di essere agricoltore in Italia e come era qui in Brasile a quei tempi era differente. Ma ci siamo adattati, piano piano, piano piano, ci siamo adattati, dopo con l'uso della macchina, ma nei primi anni abbiamo lavorato con quello *aradino* con le bestie. Queste bestie non ci capivano, queste bestie non erano domati. (F.P., 87 anos)

Contrapondo todos os desafios enfrentados por esses italianos na década de 50, houve, segundo muitos relatos de imigrantes, a presença fundamental do monsenhor Ernesto Montagner, pároco vindo da Itália para assisti-los espiritualmente, que contribuiu significativamente para a permanência de muitas famílias em Pedrinhas Paulista.

O senhor G.M., falando da importância do padre Ernesto na comunidade disse:

Lui, fin dal principio, imagina, con quel caldo che faceva, con quella polvera che c'era – perché quando era secco era polvera, quando era bagnato faceva del fango – in bicicleta, con quella tunica lunga, visitava famiglia per famiglia per poter dare entusiasmo. Solo per vocazione proprio. (G.M., 77 anos)

A necessidade de adaptar-se à nova cultura por não haver perspectiva de vida na Itália e a presença atuante do padre Ernesto junto às famílias dos colonos foram determinantes para aqueles que permaneceram no Brasil. A comunidade ainda hoje apresenta muito da cultura italiana, mas também apresenta traços dos costumes brasileiros. Aprenderam a colocar toda a comida no mesmo prato, mas ainda comem *pasta, carne e contorno*⁸. Aderiram aos vários banhos no verão, lavam seus cabelos todos os dias, porque no Brasil não se *prende un colpo d'aria*⁹. Habituar-se à forma atenciosa com que atendem recepcionistas, balconistas, garçons, entre outros profissionais brasileiros e sentem-se incomodados com o atendimento desses profissionais, na Itália, por serem mais diretos e objetivos. Muitos ainda fazem a sesta e fecham seu comércio na hora do almoço e se incomodam se alguém chega sem avisar. Apesar de sessenta e cinco anos passados, ainda falam seus dialetos e o italiano, e o seu português é carregado de um forte sotaque italiano. Às vezes usam todas as línguas em uma mesma frase: o italiano, o dialeto e o “brasileiro”. Castro (2002), em sua tese, constatou a existência dessa mistura de línguas na comunidade, chamando-a de variedade ítalo-pedrinhense. Esses indivíduos sentem-se italianos no Brasil, mas reconhecem também que este país é deles, terra que os acolheu, onde reconstruíram a vida, tiveram alimento suficiente e criaram seus filhos e netos.

⁸ A refeição na Itália é dividida em quatro etapas e elas recebem os nomes de *Antipasto*, *Primo piatto*, *Secondo Piatto* com *contorno* e *desert*.

Antipasto significa “antes da refeição” e consiste num conjunto de iguarias servidas antes da refeição, que inclui carnes curadas, azeitonas, alho, queijos, peperone, anchovas, cogumelos, servidos com fatias de pão.

Primo piatto é um prato rico em carboidratos, à base de arroz, massas, ou sopas, servido após o *antipasto*.

Secondopiatto é um prato rico em proteínas, à base de carnes, peixe ou ovos, servido após o *primo piatto*.

Contorno é um acompanhamento que vem com o *secondo piatto*, à base de verduras, legumes e até frutas.

Dessert é um doce ou uma fruta, normalmente servido no final da refeição.

<http://www.vivatoscana.com.br/2010/11/rituais-mesa.html>

<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/antipasto/>

<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/primo-piatto/>

<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/secondo-piatto/>

[http://www.treccani.it/vocabolario/contorno_\(Sinonimi-e-Contrari\)](http://www.treccani.it/vocabolario/contorno_(Sinonimi-e-Contrari))

<http://www.misya.info/ricette/contorni>

<http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/dessert/>

⁹ A expressão italiana *colpo d'aria* refere-se a uma mudança brusca de temperatura, causada geralmente no momento de vestir-se. Esta ocorrência é muito comum em países como a Itália, que possui inverno rigoroso. Os sintomas mais frequentes são: dor nos olhos e contratura muscular, sobretudo no nível do pescoço e da escápula.

www.tantasalute.it

2.2.3 Primeira Geração nascida no Brasil: brasileiros ou italianos?

A identidade cultural se revela apenas na comunicação com o outro, porque a cultura é como a água para um peixe, que só descobre que precisa do meio aquático para viver quando está fora dele. (TROPENAARS e HAMPDEN-TURNER, 1997, p. 20, *apud* Baccin, 2012, p. 49)

Sessenta e cinco anos se passaram desde a chegada desses imigrantes italianos no Brasil, em Pedrinhas Paulista/SP, no entanto a língua e a cultura ainda podem ser notadas. Muitos traços culturais foram herdados dos pais e um pouco de seus dialetos. A partir de nossa convivência com a comunidade, notamos que famílias cujos genitores falavam o mesmo dialeto puderam manter a língua afetiva em casa. Em contrapartida, aquelas cujos genitores falavam dialetos diferentes, em algumas um pouco do italiano se manteve, mas na maioria delas ambas as línguas não foram ensinadas aos filhos.

Analisando dados colhidos em entrevistas com membros da primeira geração nascida no Brasil, é possível perceber nos entrevistados traços tanto da cultura italiana quando da brasileira. O choque cultural para esses indivíduos ocorreu no Brasil, mas também em visitas na Itália.

Um dos traços marcantes da cultura italiana presentes nessa geração é o modo como lidam com o tempo, pois eles tendem à monocronia. A pontualidade, segundo eles, é uma virtude. Estamos falando aqui em uma predominância desse comportamento, não se trata de uma generalização. Já os brasileiros lidam de modo diferente com o tempo, apresentando uma característica mais policrônica. A pontualidade não é seu ponto forte, o que acaba causando certo desconforto quando estão em contato com indivíduos de comportamento monocrônico (HOFSTEDE, 2001). Esse fato pode ser observado no depoimento a seguir.

Uma coisa que me matava, matava com o Tadeu (marido) é o “já vou, tô indo, tô chegando”. Melhorou bastante, mas [...] Eu não sei se porque ele não é paulista, ele é capixaba, e o Espírito Santo tá ali entre a Bahia, o mineiro e o carioca [...] A questão da pontualidade que pra mim é muito forte, pra ele não. As pessoas lá (no Espírito Santo) marcam um compromisso pras 8h00, mas não estão esperando você pras 8h00, é uma coisa cultural mesmo. (M.R., 53 anos)

Observamos ainda neste depoimento a presença marcante de estereótipos em relação ao brasileiro e a determinados estados do Brasil, quando M.R. fala da tendência policrônica do marido, atribuindo essa característica ao fato de ele morar no Espírito Santo, entre o “baiano”, “mineiro” e o “carioca”. Observa-se que há certa intolerância à policronia do marido e que esse é um fato que gera incômodo.

Segundo Hofstede (2001), orientação em longo e curto prazo, uma das dimensões culturais por ele observada, indica o modo predominante como indivíduos pertencentes a uma determinada nação lidam com o dinheiro. Em países que apresentam tendência maior à orientação em longo prazo, seus membros são estimulados a investirem e serem econômicos, sendo capazes de adiar seus desejos e planos por uma boa causa. Naquelas que apresentam tendência à Orientação em Curto Prazo há uma propensão maior para o consumo, nelas os lucros imediatos são mais importantes que as relações. Este é outro traço da cultura italiana que causa desconforto nos brasileiros de seu convívio e vice-versa. Cabe aqui ressaltar que esses são traços predominantes em indivíduos dessa cultura, o que não exclui a presença de pessoas com comportamentos diferentes.

Por terem vivido os desdobramentos de uma Guerra Mundial e terem passado por grandes dificuldades financeiras, também por serem habituados a invernos muito rigorosos e apresentarem maior tendência à orientação em longo prazo, muitos desses imigrantes italianos aprenderam desde cedo a guardar, poupar e não gastar senão com o necessário. Ao entrarem em contato com os brasileiros do interior de São Paulo, que nunca haviam passado por nenhuma guerra, que colhem tanto no verão quanto no inverno e apresentam maior tendência à orientação em curto prazo, em sua maioria não habituados a poupar pensando no futuro, a compreensão mútua

fica comprometida e o choque cultural é praticamente inevitável. Essa ocorrência também pode ser percebida nos seguintes relatos:

Meu pai sempre me ensinou assim “não se deve gastar o que não se tem e é sempre bom guardar uma parte, por menor que seja”. Meu marido sempre tirava sarro de mim me chamando de mão de vaca. Eu acho que a gente tem que gastar quando pode gastar e não é porque tem hoje que tem que gastar hoje, eu acho que tem que guardar, por menos que ganhe sempre tem que guardar um pouco. A gente evita de comprar as coisas a prazo. Tem dinheiro compra, não tem não compra, tenta pechinchar um pouco pra pagar à vista ou em poucas parcelas, pra não fazer uma dívida. Ele (marido) até fala que aprendeu um pouco comigo. (V.P., 46 anos)

Pra nós era assim tudo muito controlado, quando a gente era pequeno raramente via um doce, a gente dividia um bombom em quatro partes [...] e isso porque aqui pra eles (genitores) já era abundância. Logo depois as coisas foram melhorando, mas o pai sempre ensinou essa coisa de não desperdiçar e isso é uma coisa que eu cobro dos meus filhos também, por exemplo, deixar comida no prato é uma coisa que me incomoda muito. Eu também detesto fazer dívidas. (M.R., 53 anos)

Assim como há uma grande identificação desses filhos de imigrantes com a cultura italiana, ocorreu também a apropriação da cultura brasileira e esse fato acaba se evidenciando quando eles visitam a Itália. Em muitas situações ocorre uma proximidade cultural, no entanto a outra face também é percebida e o lado brasileiro vem à tona.

Em sua primeira viagem para a Itália, V.P. relata seus sentimentos:

Num primeiro momento, parecia que eu estava voltando para casa, apesar de nunca ter ido à Itália, porque sempre ouvi muito falar, então dá a impressão de que eu cheguei lá e identifiquei muita coisa que eu ouvi minha vida inteira. (V.P., 46 anos)

Num primeiro momento, talvez por ter ido numa excursão, eu não me senti na Itália, porque éramos um grupo de brasileiros e só falávamos português. (M.R., 53 anos)

É evidente que a sensação de M.R. de não se sentir na Itália se deveu ao fato de estar entre brasileiros, o que podemos inferir que não exigia dela uma comunicação em tempo integral em italiano e provavelmente não sofreu muitos choques culturais enquanto esteve junto ao grupo. Ela nos relatou que só se sentiu mesmo na Itália quando foi para a casa dos parentes, aí então começaram os primeiros estranhamentos culturais como, por exemplo, usar o banheiro, relato mais adiante.

Geert Hofstede (2001), ao pesquisar as consequências culturais, criou sua teoria sobre um programa mental que é constituído por três níveis dispostos em uma pirâmide, tendo na base de nossa cultura comportamentos compartilhados por toda a espécie humana (usar o banheiro, comer, falar, morrer, nascer, entre outros); o segundo nível seria formado pela cultura que compreende os aspectos aprendidos e compartilhados (como usar o banheiro, como comer, como falar, ou seja, são os comportamentos aprendidos em nosso meio social e cultural); o topo da pirâmide corresponde aos traços individuais herdados em nossos genes e também o que há de mais pessoal em nossas características (HOFSTEDE, 2001).

Segundo Hofstede (2001), ações que parecem simples e naturais para nós, como comer e usar o banheiro, podem se tornar grandes problemas quando estamos visitando uma cultura diferente. Foi isso que ocorreu com V.P. e M.R. Depois das primeiras impressões de pertença ou não pertença ao país, os primeiros choques culturais ocorreram. Hábitos cotidianos, que parecem elementares, acabaram se tornando motivo de grande estresse, como por exemplo, usar o banheiro. Tanto no caso de brasileiros como de italianos, o clima de cada país acaba interferindo como podemos notar nos relatos a seguir sobre a presença de duchas móveis, em vez de fixadas na parede:

Eu senti muita dificuldade na parte do banheiro. Na primeira vez que eu fui (para a Itália), tinha ainda muitos tios, irmãos dos meus avós, ainda vivos. A gente tinha mais contato com os velhos, depois que a gente vai lá e conhece os filhos e netos, aí você pega amizade [...] A gente ficou na casa dos velhos e eram casas antigas que tinham vasca, que é uma banheira que é a metade de uma banheira normal e algumas casas tinham chuveiro em cima da vasca. Eu ficava de joelhos dentro da vasca pra poder pegar o chuveiro. Eu e a Cris (irmã) tomávamos banho juntas pra segurar o chuveiro uma pra outra, fazíamos isso pra poder lavar o cabelo principalmente. Nas casas mais novas já tinha o box, o banheiro normal, mas nas casas mais antigas eu sentia muita dificuldade. E era calor, a gente tomava banho todos os dias igual aqui, pelo menos uma vez por dia, e lavava o cabelo direto e eles achavam um absurdo lavar o cabelo toda hora. Muitos só lavavam no salão. Tanto que quando veio agora, no meu casamento, uma prima da minha mãe, ela chegou aqui e foi marcar na Maria (cabelereira), todos os sábados ela lavava o cabelo. Ela veio em fevereiro, estava muito calor e passava a semana inteira sem lavar o cabelo [...]. (V. P., 46 anos)

Eu vivi a mesma situação da V.P., não de imediato porque quando cheguei lá, por ser *albergo* tinha chuveiro, quando eu fui pra casa da minha tia, que foi onde fiquei mais tempo, como a minha tia já tinha vindo pra cá e tinha gostado [...] fez anexo a um salão grande lá na casa dela um banheiro com box. Mas quando fui na região de Piemonte, na casa dos irmãos do meu *nonno*, então lá sim tinha essa

vasca também e era terrível pra tomar banho [...] eu percebia que quando eu falava que ia tomar banho e quando eu saía do banheiro também, eles cochichavam, sabe? Eu não sei se eles estranhavam. Eu lembro que tinha assim um chuveirinho, que eu molhava o meu cabelo, a gente tem que fechar a torneira, ensaboar o cabelo, pegar o chuveirinho... Gente, pra nós é assim *faticoso* ao extremo, horrível. A minha pior dificuldade foi essa também, o banho. (M.R., 53 anos)

O hábito da sesta, embora muitas famílias ainda o preservem em Pedrinhas, foi motivo de estresse também, tanto pelo seu uso no comércio quanto pelo uso nas famílias enquanto estiveram na Itália.

Uma outra coisa foi a questão das sextas, que eu não vi isso no comércio, mas eu vi, eu percebi isso porque fui almoçar na casa de uns primos do meu pai, é num sítio que eles moram [...] e a gente acabou de almoçar e a esposa de um dos primos do meu pai me levou pra casa dela. Ela falou “Olha, você vem comigo” e me jogou dentro de um quarto (riu) e ela falou “Ó, você descansa” e eu falei “Não, mas eu não tô cansada”, ela falou “não, *riposa un pò*”. Sabe, assim, fiquei constrangida mesmo, ela fechou a porta do quarto e eu fiquei lá[...] Eu não sabia, eu não fui alertada pra essa *abitudine*. (M.R., 53 anos)

Nessa parte do comércio eles são muito secos, são muito grossos, a gente tem a impressão de que, não justifica né, mas que eles não ganham por comissão como aqui, eles ganham o salário lá atendendo ou não atendendo. Acho que deve ser muito rígida a parte trabalhista de horário, fazer hora extra, essas coisas, porque se você vai numa loja, fecha meio dia e você chega dez pra meio dia eles são capazes de falar “Você não pode entrar porque vai fechar em dez minutos”, eles não te atendem. [...] nós entramos numa loja de departamentos grande, depois a gente estacionou, aí eles começaram a anunciar “de quem era aquele carro que estava lá?” porque eles iam fechar em quinze minutos. Eu falei “a gente já tá comprando” e ele falou “não, se vocês não escolheram ainda, voltem depois porque tá fechando”. Era aquela pausa que eles fecham pro almoço. (V.P., 46 anos)

No relato acima, V.P. se queixa do fato de os atendentes do comércio serem “secos e grossos”, esse estranhamento se dá pelo modo com que ela se relaciona com a hierarquia e a relação de poder. A dimensão cultural observada neste relato é a propensão ao feminino e ao coletivismo que ela assimilou da cultura brasileira, diferente da italiana, que tende mais ao masculino e ao individualismo (HOFSTEDE, 2001).

Outro aspecto da cultura de cada país a ser ressaltado nesta ocorrência relatada por V.P. é o fato de os brasileiros se comunicarem em alto contexto e os italianos em baixo contexto. Segundo Edward T. Hall (1976), contexto e significado estão relacionados. Na comunicação de alto contexto a maioria da informação é entendida através do contexto físico e social. Em culturas de alto contexto as respostas não são dadas apenas verbalmente,

para isto são utilizados todos os meios de interação. Por outro lado, em uma mensagem de baixo contexto a maioria da informação é transmitida explicitamente por palavras. Culturas de baixo contexto raramente levam em conta o contexto físico e social para interpretar uma notícia. De acordo com o autor, culturas de alto contexto são encontradas no Oriente Médio, Ásia, África e América do Sul e culturas de baixo contexto são normalmente encontradas na Europa Ocidental, Estados Unidos e Canadá. Isto justifica o fato de V.P. ter se incomodado com o atendente italiano, pois ela está acostumada a se comunicar em alto contexto e o atendente vem de uma cultura de baixo contexto.

De uma cultura para outra a comida pode causar desconforto, mas para essas descendentes que viajaram para a Itália esse não foi um problema, pois se trata de um cardápio com o qual estão habituadas. A língua para elas também não foi uma barreira na Itália, pois ainda utilizam o dialeto em casa com os pais e, nestes dois casos específicos de V.P. e M.R., possuem contato também com o italiano.

A parte da comida eu me dei super bem, por ser também de origem italiana a gente tá mais que familiarizado com a *pasta*, porque, a minha família hoje mudou, mas a minha família, enquanto morávamos com a minha *nonna*, era arroz e feijão de segunda e sexta, arroz e feijão tinha dia, nos outros dias era um risoto, um macarrão, e outras variedades. Então, assim, na Itália, a gente não tinha o arroz e o feijão, mas era uma alimentação que pra mim era gostosa, eu não vi dificuldade. Na questão da língua, como eu te falei, também não tive dificuldade. (M.R., 53 anos)

Segundo as entrevistadas, de acordo com as experiências vividas e também relatadas por seus genitores, a vida não foi fácil no Brasil, exigiu de todos união, cooperação e muita vontade de ficar e prosperar.

Que bom que foi assim! Que bom que a gente vivenciou isso, que a gente tem histórias pra contar! (M.R., 53 anos)

Os emigrantes que deixaram a Itália em 1952 para tentar a vida no Brasil sofreram diversos choques culturais ao longo dos primeiros anos e é possível que alguns ainda ocorram até hoje, pois apesar do processo de aquisição da cultura brasileira, muitos hábitos e costumes italianos se mantiveram e quando em contato com os nativos ainda podem ocorrer ruídos

na comunicação ou algum desconforto, tanto para eles quanto para os brasileiros com os quais se relacionam. Isso pode ser comprovado na fala da primeira geração nascida no Brasil, pois muitos deles mantêm até hoje vários dos hábitos e costumes de seus genitores. Podemos dizer que essa geração é híbrida de cultura e esses indivíduos sempre se sentirão um pouco italianos no Brasil e um pouco brasileiros na Itália.

Essa peculiaridade da comunidade pedrinhense – possuir traços das culturas brasileira e italiana – é o ponto fundamental que trouxe nossa reflexão para o ensino de LH. Na próxima seção apresentaremos alguns de seus conceitos e observaremos sua importância no ensino da cultura.

2.3 Conceito de Língua de Herança

O termo “língua de herança” nasceu no Canadá nos anos 70 e passou a ser alvo de mais atenção nos EUA nos anos 90 (SOARES, 2012, p. 8), o que nos permite concluir que se trata de uma área de estudos ainda recente. Antes de discutirmos o tema, vejamos algumas definições.

Ana Souza, pesquisadora brasileira de Português Língua de Herança na Inglaterra, pelo Institute of Education, University of London, citando Edleise Mendes em seu artigo *Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra*, diz que a “Língua de Herança é transmitida (formal e/ou informalmente) por pais emigrantes (que a tem como língua materna) aos seus filhos que cresceram no exterior” (2014, sem página).

Ortale (2016, p. 24), em sua tese, referindo-se à presença de comunidades de imigrantes nos Estados Unidos, citando Valdés (2001), afirma que professores de língua estrangeira definem aprendiz de língua de herança como um indivíduo que cresceu em um lar cuja língua usada não é o inglês, que fala ou pelo menos entende a língua, e que de certa forma é bilíngue.

Rodica Iachimovschi (2016), em sua dissertação, cita múltiplas definições do conceito língua que circulam na Literatura: *Língua de origem* (Faneca, 2015), *Língua de casa* (*home language*, cf. Little, 2010), *Língua materna* (Skutnabb-Kangas e McCarty, 2011). Dentre as várias expressões

citadas pela autora que se referem à LH, tomaremos a definição de Língua Materna (LM):

Língua materna é a língua que se aprende em primeiro lugar ou com a qual o sujeito se identifica e/ou é identificado por outros como um falante nativo. Pode ser, por vezes, também a língua em que o indivíduo é mais competente ou que usa mais, podendo haver uma mudança de língua materna durante a vida de uma pessoa (Skutnabb-Kangas e McCarty, 2011, *apud* IACHIMOVSKI, 2016, p. 24).

Ortale (2016) por meio de sua pesquisa junto à comunidade de Pedrinhas Paulista/SP, pautada na autopercepção identitária da LH, usando para tanto as definições de identidade defendidas por Zygmunt Bauman e Stuart Hall, redefine o termo Língua de Herança. Para a autora, em consonância com Bauman, a noção de “pertencimento” não pode ser considerada como um atributo fixo da identidade do sujeito que estabelece com uma língua o sentimento de afiliação, uma vez que:

o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17)

A autora cita ainda Kondo-Brown (2003) quando evidencia a associação do componente de ancestralidade ao critério identitário, dizendo que para o autor, a definição de língua de herança depende:

(...) do ponto de vista da **perspectiva pessoal** (grifo nosso) de cada aprendiz, se ele vê ou não a língua ancestral como língua de herança, depende do grau de associação que estabelece entre a própria identidade e a língua ancestral.¹⁰ (KONDO-BROWN, 2003, p. 2, *apud* ORTALE, 2016, p. 25)

Eis o novo conceito de LH proposto por Ortale:

Língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa,

¹⁰ (...) from the personal perspective of an individual learner, whether or not one may view his or her ancestral language as HL seems to depend on the degree of association one establishes between one's own identity and the ancestral language.

seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua. (ORTALE, 2016, p. 27)

Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança, nem proficiência nessa língua, se ele foi exposto por muito tempo a essa língua e a essa cultura, pode haver aí uma convivência simultânea entre duas línguas no ambiente sociocultural em que vive e ocorrer, então, um sentimento de pertença (p. 28-29).

Dadas algumas definições do termo, discorreremos brevemente sobre movimentos em favor do ensino de LH pelo mundo.

Segundo Ana Souza, Portugal foi o primeiro país lusófono a investir no ensino de português no exterior, criando uma rede de ensino destinada à diáspora, nos anos 70, pois a emigração era de caráter temporário e desta forma estariam preparando os filhos desses emigrantes para um possível retorno, transmitindo-lhes não só o conhecimento linguístico como também cultural.

De acordo com a autora, o Brasil também tem se preocupado com o ensino de português em comunidades brasileiras pelo mundo, através de escolas complementares, com o intuito de deixar aos filhos dos emigrantes um legado cultural e linguístico, tendo esses pais como os maiores idealizadores e colaboradores desses projetos e escolas.

Grande tem sido o desafio de muitas comunidades de emigrantes de vários países pelo mundo ao tentarem manter sua língua e cultura. Segundo Nesteruk (2009), citado por Soares (2012, p. 16), estudos demonstram que para um desenvolvimento contínuo de uma LH familiar, apenas o *input* linguístico dos pais não é suficiente, o indivíduo precisa estar em contato com outros interlocutores, sendo necessário o apoio da comunidade.

Quando chegam à idade escolar, os filhos desses imigrantes acabam por abandonar o uso da LH, passando a usar em tempo quase que integral a língua do país que os acolheu e, em pouco tempo, esta passa a ser sua língua de domínio (referindo-se à proficiência de um falante em uma determinada língua) (SOUZA, 2014).

Mais um problema a ser observado é o fato de a LH se perder de geração para geração. Utilizando-nos ainda como exemplo as comunidades brasileiras em países de língua inglesa, estudos apontam que:

membros de uma primeira geração passam por uma aculturação instrumental – falando algum inglês, mas preferindo usar a língua materna em casa. Membros de uma segunda geração falam inglês na escola e com os amigos, progressivamente respondendo a seus pais em inglês, tornando-se assim bilíngues limitados, cuja língua de escolha na idade adulta é o inglês. Finalmente, os membros de uma terceira geração perdem os resquícios da língua materna da primeira geração devido à falta de investimento na mesma, tanto em casa como no ambiente exterior. (NESTERUK, 2009, p. 273, *apud* SOARES, p. 16)

Esta ocorrência apontada por Nesteruk também pôde ser observada na ex-colônia de Pedrinhas Paulista, onde, através de entrevistas feitas com membros das três gerações, constatou-se que a primeira geração (italianos que chegaram ao Brasil ainda crianças ou adolescentes) ainda é falante da língua italiana (com maior frequência em casa com membros da família e mais esporadicamente na rua com pessoas conhecidas, também falantes da mesma geração); a segunda geração (que corresponde à primeira geração nascida no Brasil) aprendeu o dialeto da família, grande parte dela ainda fala esse dialeto, compreende o italiano em maior ou menor grau, mas não o fala; a terceira geração (que corresponde à segunda geração nascida no Brasil) não fala nenhuma das línguas (italiano e dialeto), alguns indivíduos ainda tem o insumo linguístico em casa com *i nonni* e por esta razão apresenta certa compreensão de ambas.

Quando eu nasci, praticamente tínhamos pouco envolvimento com os brasileiros, porque ainda se vivia no sítio e com todos os parentes em volta, pois a família era grande, todos da primeira geração, e a chegada da Itália ainda era bem recente, e só se falava o dialeto. Até os cinco, seis anos eu só falava o dialeto. Quando fui para o jardim da infância é que tive mais contato com a língua portuguesa. A partir daí passei a falar o português. Na escola e na cidade falava em português e no sítio com a família o dialeto. Até hoje ainda com parentes e com amigos de famílias do Vêneto ainda falo o dialeto. (R.F., 48 anos)

Não ensinei o dialeto para as minhas filhas porque me casei com uma brasileira e por não ter tido o hábito de conversar o dialeto com a minha esposa e com as filhas. Tive também um pouquinho de preconceito com o dialeto, porque na época se dizia que era uma língua caipira, mas hoje em dia mudou esse pensamento, se fala mais no resgate da cultura. (R.F., 48 anos)

Assim como Soares, Souza e Barradas, pudemos observar em nossa pesquisa que foi no momento de irem para a escola que os filhos dos

imigrantes começaram a se distanciar da língua materna, e assim, como afirmado por Skutnabb-Kangas e McCarty (2011), houve uma mudança de língua materna na vida desses indivíduos.

Segundo relatos dos genitores, as professoras pediam para que deixassem de falar o dialeto em casa com seus filhos, para não prejudicarem a aprendizagem do português na escola. Naturalmente, por terem a presença maior do português na escola, por boa parte do dia, e também nas ruas, o contato com a língua materna já estaria bastante diminuído. Com esse “aconselhamento”, então, manter a língua ficou ainda mais difícil.

Iachimovschi, citando Ball (2011), fala da importância da exposição natural da criança à língua, afirmando que “teorias contemporâneas explicam a aquisição da língua, como sendo uma competência exclusivamente humana, de base biológica, e que esse potencial inerente para aprender a língua depende do ambiente da língua, da quantidade e, sobretudo, da qualidade da exposição de uma criança à língua” (Ball, 2011).

Flores e Melo-Pfeifer (2014) sublinham que “o bilinguismo não é um bem garantido” (p. 20). Se é fácil a criança adquirir a linguagem, através da exposição natural às línguas, também será fácil ver diminuída esta competência em caso de a criança perder o contacto com uma das suas línguas. Portanto, não se pode contar com a estabilidade e continuidade da competência adquirida sem serem favorecidas condições necessárias e os fatores propiciadores para que tal manutenção aconteça. (IACHIMOVSKI, 2016, p. 59)

Muito se perdeu no contexto escolar por essa proibição, pois muitas trocas aí deixaram de ser feitas entre as duas línguas e as duas culturas. Iachimovschi, citando Little, aponta para esse fato:

A língua, etnia e cultura que as crianças e os adolescentes de meios migrantes trazem para a escola são bens que devem ser explorados, em primeiro lugar, para seu próprio benefício como indivíduos e, em segundo, para o benefício da comunidade escolar (Little, 2010, *apud* IACHIMOVSKI, 2016, p. 56).

Essas trocas na comunidade de Pedrinhas Paulista seriam ainda mais ricas, pois a cidade é formada por famílias vindas de diversas regiões da Itália e, portanto, possui falantes de diversos dialetos, bem como é rica em diversas culturas regionais (costumes e gastronomia), fato que também contribuiu para as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes em manter seus

dialetos e o italiano, uma vez que nem todos sabiam o italiano, aqueles que frequentaram a escola na Itália apresentavam boa fluência no italiano, outros aprenderam a falar o italiano no convívio em ambientes onde ele era usado, mas muitos falavam apenas o seu dialeto (primeira língua aprendida por todos no seio da família). Pessoas de regiões diferentes não conseguiam se comunicar em dialeto, somente em italiano, mas quando não sabiam a língua *standard* a comunicação se tornava difícil. Muitos daqueles que chegaram ao Brasil com mais de quarenta anos não chegaram a aprender o português (esse é o caso das mulheres, que pouco saíam de casa), utilizando-se somente dos dialetos para a comunicação em família. Talvez esta seja uma das razões pelas quais alguns dialetos se mantiveram até hoje entre membros da primeira geração nascida no Brasil, pois essa era a única forma de se comunicarem com os avós.

É evidente que, ainda hoje, a língua e a cultura ainda estão presentes na comunidade, mas em ocorrências muito menores, correndo muito risco de desaparecerem com o passar do tempo.

Muitos movimentos em favor da preservação da língua já foram feitos, com a criação de cursos de italiano como língua estrangeira, oferecidos a toda a comunidade de 2003 a 2013, mas nenhum com resultados expressivos. Os cursos começavam com muitos alunos e no final restavam sempre dois ou três concluintes.

Ao investigarmos este fato junto à comunidade, compreendemos que muitas das desistências se deram pelo fato de se utilizarem de abordagem e métodos estruturalistas, com foco na gramática, e de o italiano ser ensinado como uma língua estrangeira.

Num contexto de LH observa-se, então, que o ensino da língua requer uma abordagem de ensino específica, bem como um material didático diferenciado, uma vez que ensinar uma língua de herança vai além do ensino estrutural da língua, requer a compreensão dessa cultura, tendo em vista que ela contribui para a construção da identidade desse aluno.

Ensinar LH, portanto, pressupõe também o ensino da cultura de origem, uma vez que ambas estão intimamente ligadas e, sendo língua dos pais e dos avós, entendemos que não se deve partir do zero, já que esses alunos trazem consigo um conhecimento muito amplo das manifestações

culturais, celebrações, tradições, gastronomia e até mesmo algum domínio da língua.

Diante da definição de alguns conceitos de LH e da exposição do contexto de LH em que se encontra a ex-colônia italiana de Pedrinhas Paulista, passaremos agora a discorrer sobre o planejamento do curso Italiano como Língua de Herança. Tomaremos a partir de agora a definição de LH dada por Ortale (2016).

A redefinição do conceito de LH feita pela autora teve origem em sua pesquisa junto à mesma comunidade, no momento em que planejávamos o curso *Italiano como Herança*. Decidimos oferecer o curso à primeira geração nascida no Brasil (filhos dos imigrantes), pois é uma geração que possui familiaridade com a língua italiana e alguma proficiência na língua ou no dialeto da região de origem. Pensamos em oferecer o curso também a cônjuges sem traços de ancestralidade, desta forma poderiam falar em casa e assim a língua atingiria também a segunda geração nascida no Brasil, que atualmente apresenta idades entre 15 a 35 anos.

No momento da matrícula fomos surpreendidos pelo interesse de dois membros da comunidade que não possuíam traços de ancestralidade, mas que se diziam herdeiros também da língua e da cultura italiana. O primeiro caso foi U.M.G., um senhor de pouco mais de 60 anos, que nos relatou saber falar um pouco da língua, pois tinha aprendido com “*le suore nell’asilo*”¹¹. O segundo caso foi de uma senhora da comunidade N.C., de 55 anos, que falava razoavelmente o italiano e veio nos procurar dizendo que se identificava com a língua e a cultura e que gostaria muito de fazer parte do curso. Neste momento, Ortale entendeu que os conceitos de LH até então por nós conhecidos, e que definem a ancestralidade ou a proficiência como critério central, não davam conta da situação que se apresentava. Neste momento, decidiu utilizar o termo “aprendizes de herança” também para membros da comunidade que não possuísem traços de ancestralidade, mas que possuísem alguma forma de identificação com a cultura e com a língua italiana.

¹¹ Aprendeu o italiano com as freiras na escola infantil fundada por Dom Ernesto Montagner.

Tivemos ainda algumas matrículas de membros da segunda geração nascida no Brasil, com idades entre 23 a 30 anos, que insistiram conosco para participarem do curso naquela ocasião. Após discutirmos o assunto, chegamos à conclusão de que seria interessante a troca cultural entre as duas gerações, uma vez que aspectos culturais fariam parte dos temas abordados pelo material didático. Esta foi a configuração do primeiro grupo de alunos do curso de LH oferecido em Pedrinhas Paulista.

Além da composição do grupo de estudantes, dois pontos cruciais para o sucesso do projeto *Italiano como Herança* foram também analisados e discutidos: a abordagem de ensino e o material didático.

Para um curso de LH, como já mencionada anteriormente a sua importância, optamos pela abordagem comunicativa intercultural¹² e iniciamos a produção de um material didático específico para este contexto, privilegiando a cultura italiana em suas unidades temáticas (tema que será aprofundado na próxima seção).

2.4 O papel da Cultura no ensino de Língua de Herança

Para discutirmos a importância da cultura no ensino de Língua de Herança, neste capítulo, antes, há que se pensar em identidade. Muitas são as áreas que se debruçam sobre esse tema, como Sociologia, Psicologia, Filosofia e Antropologia.

Iachimovschi, quando aborda o tema da identidade em seu trabalho, cita Erikson (1976), que definiu o termo do ponto de vista psicológico e em seus estudos concentrou-se nas características da personalidade humana, a qual, segundo ele, vai se reestruturando e reformulando de acordo com as experiências vividas. A construção da identidade pressupõe, segundo ele, a busca do sujeito pelo conhecimento de si próprio, de suas aspirações, de seus gostos, das coisas com as quais se identifica. O autor sustenta a ideia de que “o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo, portanto, essencial a análise da

¹² A abordagem comunicativa intercultural propõe um ensino que vai além do conhecimento do conteúdo, contemplando também a aprendizagem da cultura dos falantes da língua ensinada. (BORNETO, 1998, p. 211).

cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão. É esta a ideia que favorece a aproximação às teorias sociológicas” (IACHIMOVSKI, 2016).

Como vimos no início deste capítulo, o sociólogo Zygmunt Bauman também discute o tema da identidade dentro do ciberespaço, ao que denomina de modernidade líquida.

Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos de que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter (BAUMAN, 2005, p. 96)

A ideia de que um sujeito não possui uma única identidade por toda a vida (Bauman, 2005) e de que a construção de sua identidade se dá por exigências internas do seu ego e também por exigências do meio em que vive (Erikson, 1976) nos faz entender, portanto, que a identidade é construída não só a partir da cultura aprendida no meio em que vivemos, mas também a partir das escolhas que fazemos, enquanto sujeitos. Neste ponto compreendemos que o sentimento de pertença ou não a uma cultura e a construção da própria identidade podem ser uma escolha, como afirma Bauman:

Tornarmo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Observar conceitos de identidade e compreender como ela é formada nos ajuda a entender esse sentimento de pertencimento a uma cultura. Como já vimos na seção 2.2 *Conceito de Cultura, Competência Intercultural e Choque Cultural*, segundo Edward T. Hall (1990, p.20), “cultura representa o modo de viver das pessoas, como a soma dos padrões de comportamento aprendidos, atitudes e coisas materiais”. Há outras definições de cultura adequadas ao tema aqui tratado. Cultura pode ser ainda:

Toda a moldura comunicativa: palavras, ações, posturas, gestos, tons de voz, expressões faciais, o modo como [o ser humano] lida com o tempo, joga, faz amor e se defende. Todas essas coisas e muitas mais são completos sistemas de comunicação. (HALL, E.1976, p. 42, *apud BACCIN, 2012, p. 24*)

Um depósito de conhecimentos, experiências, crenças, valores, ações, atitudes, significados, hierarquias, religião, noção de tempo,

regras, relações espaciais, concepções do universo e artefatos adquiridos por um grupo de pessoas no decurso de gerações através do esforço individual e coletivo. (SAMOVAR e PORTER, 1994, p. 11, *apud* BACCIN, 2012, p. 23)

Segundo esses teóricos, o modo como nos comunicamos – tom de voz, expressões faciais, gestos, escolha lexical – faz parte da cultura à qual pertencemos, bem como a nossa relação com o tempo e com o espaço representam também aspectos de nossa cultura. Tudo aquilo que aprendemos e que rege o nosso comportamento (nosso sistema de crenças e valores) é parte de nossa cultura aprendida, transmitida de geração em geração.

Pensando nos conceitos de Edward T. Hall (1976) e de Samovar e Porter (1994), pensando também nas Dimensões Culturais de Hofstede (2001), é possível associá-los ao contexto de LH em Pedrinhas Paulista, já que a cultura é um sistema completo de comunicação e também um conjunto de conhecimentos, crenças e valores, ações, atitudes, significados, hierarquias, religião, noção de tempo, regras, relações espaciais, os quais são transmitidos de geração para geração.

Assim como a língua, com o passar do tempo, aos poucos a cultura da comunidade pode se perder e por esta razão o resgate da cultura através das unidades temáticas do material didático por nós produzido foi uma escolha de fundamental importância. Mas antes de tratarmos da produção do material didático é necessário discutirmos a abordagem comunicativa intercultural em cursos de LH.

Mas, afinal, o que é competência intercultural?

Utilizaremos aqui, para melhor compreensão do termo, uma citação feita por Baccin (2012) com a seguinte definição:

Competência (inter)cultural é a capacidade de compreender e de interagir de maneira efetiva com pessoas de diferentes origens culturais e abrange quatro componentes. A primeira é a consciência da própria visão cultural de mundo (sair do *estado de cegueira*); a segunda implica em assumir uma atitude em relação às diferenças culturais; a terceira prevê o conhecimento de diferentes práticas culturais e de concepções de mundo e a quarta trata das habilidades interculturais. (Berkeley University, Glossary of Terms, *apud* Baccin, 2012, p. 50)

De acordo com a citação acima, a competência intercultural pode ser adquirida. Para isto devemos primeiro ter consciência da nossa própria cultura,

depois buscar conhecer diferentes práticas culturais e diferentes visões de mundo.

A competência intercultural pode diminuir a possibilidade de um choque cultural e nos permite aproveitar melhor experiências vividas em diferentes culturas, além de nos dar a oportunidade única de tomar consciência de nossas próprias ações, sentimentos e reações.

A riqueza do encontro intercultural não está no fato de conhecermos uma cultura exótica, mas na oportunidade única de conhecer o sistema que inconscientemente guia nossas próprias ações, sentimentos e reações. Essa descoberta não é simples nem serena, mas toca áreas sensíveis da psique, porque questiona as escolhas consideradas corretas, adequadas, inteligentes que são as escolhas ensinadas na infância e que permitiram a inserção e a aceitação em um grupo. Hall, E. (1976, p. 49, *apud* BACCIN, 2012, p. 50)

Baccin (2012) ainda reflete sobre a importância da abordagem comunicativa intercultural nos cursos de língua estrangeira:

O objetivo ideal de todo curso de língua estrangeira é auxiliar o aluno a aprimorar a sua competência linguística para uma comunicação eficiente em contexto intercultural, assim sendo, a competência comunicativa intercultural é intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. (Baccin, 2012, p. 49)

Concordamos com a reflexão feita por Baccin. Assim como a competência intercultural comunicativa é intrínseca ao processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, constitui também a essência do processo de ensino aprendizagem de LH.

Durante o planejamento do curso *Italiano como Herança*, com base nas teorias lidas, decidimos pelo uso de elementos da cultura italiana no material didático a ser produzido. A cada unidade temática trabalhamos um aspecto cultural da comunidade.

Na Primeira Unidade do Primeiro Módulo¹³ trabalhamos com a História da Grande Imigração Italiana, um pouco da geografia italiana e também com um texto de memórias, escrito por uma imigrante da ex-colônia, falando sobre o suas lembranças em relação às mudanças ocorridas na natureza italiana em cada estação do ano.

Na Segunda Unidade, o tema abordado foi o fluxo migratório recebido pela Itália nos tempos atuais. Utilizamos um texto poético escrito por uma italiana, que vive no Brasil há pouco mais de oito anos, que trata de um

¹³ A apostila está no Anexo I deste trabalho.

caso extremo de preconceito contra um imigrante nigeriano na Itália e na sequência os alunos puderam ler a notícia desse fato, retirada de um jornal italiano online.

A Terceira Unidade trouxe a alimentação como tema, momento em que, além de relembrar dos pratos típicos ainda muito apreciados em casa, aprenderam “como” os italianos comem, tiveram a oportunidade de conhecer vários cardápios de restaurantes italianos (da Itália) e trocaram várias receitas típicas.

Na Quarta Unidade, oferecemos aos alunos um pouco da história da língua italiana e dos dialetos falados em cada região da Itália. Esta foi uma unidade tão apreciada que decidimos iniciar o material do Segundo Módulo ainda falando sobre os dialetos.

Embora o segundo módulo do curso não faça parte da coleta de dados, acreditamos que seja importante citar os temas culturais nele trabalhados: iniciamos a primeira unidade ainda com o tema dos dialetos; na sequência abordamos o tema da Segunda Guerra Mundial, fazendo depois um link com a história da imigração de Pedrinhas Paulista; trouxemos também como tema a figura do Padre Ernesto Montagner, pároco italiano que assistiu a comunidade desde os primeiros anos até sua morte, personagem fundamental para a permanência dos colonos no Brasil; a última unidade temática deste módulo foi sobre o choque cultural entre italianos e brasileiros.

O trabalho com temas culturais no material didático foi muito apreciado pelos alunos, conforme podemos observar em depoimentos abaixo:

As unidades temáticas trouxeram um aprendizado muito grande. Me identifiquei mais com o estudo sobre dialeto, porque pude ver o valor dos outros dialetos. Hoje não sinto mais vergonha de falar o dialeto porque aprendi que cada um tem o seu significado muito valioso (Aluno B, 60 anos).

É sempre muito gratificante o estudo da cultura. A oportunidade de ouvir e falar nossos dialetos foi algo mágico (Aluno A, 54 anos).

Em todas as unidades temáticas propusemos tarefas que contemplassem os costumes preservados pelas famílias dos alunos como, por exemplo, histórias familiares sobre todos os temas tratados, produções de

textos publicitários¹⁴ de produtos locais escritos no dialeto de cada aluno, receitas culinárias feitas em dialeto e gravadas em vídeo. Todas essas atividades foram executadas por eles com muita motivação e o momento da partilha era sempre a hora mais esperada da aula. As tarefas de casa acabavam se transformando no material didático que utilizávamos no dia da partilha e, seguramente, tornar-se-á material que será didatizado.

Vídeos de entrevistas feitas com imigrantes, tanto de Pedrinhas quanto de São Paulo – pertencentes à comunidade acadêmica, também fizeram parte do material didático utilizado.

A cada final de unidade temática recebíamos sempre um membro da primeira geração para contar suas histórias de vida, em italiano, sobre o tema tratado, respondendo também a outras curiosidades que os alunos tivessem. Essas entrevistas também se transformaram em momentos muito esperados pelos alunos, como observamos nos seguintes depoimentos:

Com as visitas, foi possível reviver momentos passados e repensar como eles (imigrantes) nos influenciaram nas nossas vidas (Aluno D, 55 anos).

As visitas dos imigrantes no curso foram muito emocionantes para mim. Conforme os visitantes iam sendo entrevistadas, ficava me lembrando das coisas da minha infância, que fizeram parte da minha vida. Rimos muito e choramos também (Aluno C, 55 anos).

A grande aceitação do material pelos alunos com a proposta de trabalho com a cultura da comunidade foi resposta para uma de nossas perguntas de pesquisa. Está evidente que o ensino da cultura constitui a essência do processo de ensino-aprendizagem de LH e este foi um dos pontos que diferenciou o curso *Italiano como Herança* dos demais já oferecidos à comunidade.

Neste capítulo, discutimos os conceitos de identidade, cultura, competência intercultural, Língua de Herança e analisamos as contribuições que o ensino da cultura trazem para um curso de LH. No próximo capítulo, observaremos as etapas essenciais do processo de produção de materiais didáticos e a teoria da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu. Em seguida faremos análise dos dados coletados apoiados nessa teoria.

¹⁴ Os trabalhos dos alunos estão no Anexo III desta dissertação.

Capítulo 3

As etapas da produção de materiais didáticos para ensino de Língua de Herança

Neste capítulo, apresentamos as fases essenciais da produção de material didático para cursos de LE propostas por Leffa (2016) e em seguida analisamos os dados coletados à luz dessa teoria.

3.1 Produção de materiais didáticos: base teórica

A produção de material didático foi um ponto fundamental dentro dos objetivos específicos de nosso projeto e, para a sua elaboração, levamos em conta o contexto de LH, outro pilar de nossa pesquisa. Neste capítulo trataremos do processo de produção do material para o curso *Italiano como Herança* e para tanto observaremos algumas etapas desse processo.

Segundo Vilson J. Leffa (2016, p. 105), a produção de materiais didáticos deve passar por no mínimo quatro etapas, sendo elas análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, em que a avaliação nos leve a nova análise, reiniciando um novo ciclo.

A fase de análise constitui um momento de exame das necessidades dos alunos em que observamos quais conhecimentos da língua-alvo eles já possuem e o que necessitam ainda aprender, levando em conta as características pessoais dos mesmos e, no caso específico de nosso projeto, o contexto de LH. Um questionário foi aplicado no momento da inscrição para traçar um perfil dos alunos. Depois de definido o grupo, composto em sua maioria por alunos da primeira geração nascida no Brasil, passamos a investigar o nível de proficiência dos estudantes. Muitos apresentavam boa compreensão da língua, alguns compreendiam menos, outros quase nada; quanto à habilidade de falar, os níveis também eram os mais variados. As características pessoais dos alunos estão intimamente ligadas ao contexto de LH, pois ainda apresentam em seus hábitos e comportamentos muitos traços da cultura italiana.

A fase de desenvolvimento compreende o momento em que determinamos os objetivos gerais e específicos do material e a partir deles definimos a abordagem e o conteúdo a ser trabalhado, para só então elaborar as atividades.

O objetivo geral do material para o nosso curso foi desenvolver as habilidades de ouvir e falar dos alunos, através de exposição a situações de uso real da língua-alvo, por meio do trabalho com elementos culturais.

Antes de tratarmos das abordagens propostas por Leffa, vejamos o que diz Almeida Filho (1993, p. 17):

Abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, L.E., e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

Almeida Filho (1993) afirma que o aluno não deve apenas aprender a estrutura linguística, mas, principalmente, a significar nessa nova língua e isso requer uma relação com o outro de modo que haja troca de experiências pessoais relevantes e capacitadoras de novas compreensões para ações posteriores, através de situações de uso real da língua.

Scalzo (1998) também aponta para esta ideia. Citando Hymes (1972), a autora nos diz que conhecer uma língua não é condição suficiente para comunicar-se, ao contrário, é preciso trabalhar as competências comunicativas.

Tendo em vista que a visão do professor como emissor e do aluno como receptor num contexto de ensino de língua estrangeira há muito está superada e que esses papéis precisam ser intercambiados através de uma relação interativa de comunicação, entendemos que é de suma importância a escolha da abordagem de ensino e do material didático a ser usado para que no final do curso tenhamos falantes dessa língua. Como optamos por uma abordagem comunicativa e não estruturalista, entendemos que deveríamos oferecer os mais variados tipos de texto (escritos e orais) e usar a língua-alvo o maior tempo possível em sala de aula, uma vez que constatamos que a língua se perde por falta de insumo linguístico (NESTERUK, 2009).

Leffa, por sua vez, afirma que tradicionalmente, no ensino de línguas, há seis grandes abordagens (Krahnke, 1987): *Abordagem estrutural*, *Abordagem nocional/funcional*, *Abordagem situacional*, *Abordagem baseada*

em competências, Abordagem baseada em tarefa e Abordagem baseada em conteúdo. Discorreremos brevemente o que compreende cada uma dessas abordagens.

A abordagem estrutural: a aprendizagem se dá pelo ensino do léxico e de estruturas gramaticais da língua. O aluno deve saber expressar-se com vocabulário adequado e correção gramatical. A preocupação é mais com a forma do que com o conteúdo.

Abordagem funcional: a ênfase está no objetivo para o qual a língua é usada, ou seja, a ênfase está centrada na função do uso da língua e não em sua estrutura. Como por exemplo: como discordar, pedir desculpas, apresentar alguém, etc.

Abordagem situacional: os conteúdos são escolhidos a partir de uma situação de uso da língua, como por exemplo, uma visita ao médico, um discurso inicial de uma reunião de negócios, etc.

Abordagem baseada em competências: é pautada não na situação de uso da língua, mas nas competências e processos linguísticos necessários para a comunicação (domínio de aspectos fonológicos, semânticos, sintáticos, discursivos, etc.).

Abordagem baseada em tarefa: a aprendizagem da língua está subordinada à execução de uma tarefa. É a execução dessa tarefa que vai determinar o conteúdo, diferente da abordagem situacional, que predetermina o conteúdo.

Abordagem baseada em conteúdo: enfatiza o conteúdo e por meio dele o aluno aprende incidentalmente a língua. O material é desenvolvido a partir de tópicos do conteúdo a ser aprendido e não a partir de tópicos linguísticos.

Utilizamo-nos da última abordagem, *Abordagem baseada em conteúdo*, pois era a que melhor se adequava aos nossos objetivos. A abordagem comunicativa (SCALZO, 1998) e a abordagem baseada em conteúdos (LEFFA, 2016) estão intimamente ligadas, pois uma das formas de concretização da abordagem comunicativa é o trabalho por conteúdos (BIZON, 1994).

Com a abordagem e os conteúdos escolhidos, o próximo passo foi elaborar as atividades, que contemplam as habilidades de ouvir, falar, ler e

escrever, em separado ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades durante a mesma atividade.

A escolha dos suportes onde a língua será apresentada também se dá nesta fase. O suporte mais comum tem sido o papel (livro, jornal, revista, HQ, entre outros); além do papel, atualmente, contamos com outros recursos como o computador e a internet, que nos permite oferecer outras formas de apresentação de textos tanto escritos como orais (nos valem muito desses recursos multimídias durante as aulas).

Uma questão importante a ser observada na produção de material didático é a motivação do aluno durante e após as atividades, as quais devem ser atrativas para o aluno, despertando sua curiosidade e mantendo-o interessado no assunto. Neste ponto é importante ressaltar que, em contexto de LH, conteúdos que privilegiem a cultura são de grande interesse do aluno e por esta razão e, também, por entendermos que língua e cultura são indissociáveis optamos por utilizar elementos culturais nas unidades temáticas do material.

Fizeram parte da apostila do primeiro módulo os seguintes temas: Imigração italiana no mundo; Imigrantes recebidos pela Itália no período atual; Comida e História da Língua Italiana. Grande parte do material linguístico por nós utilizado foi elaborada junto à comunidade, como por exemplo, relatos pessoais escritos, entrevistas em vídeo – realizadas por membros do projeto antes do início do curso –, entrevistas feitas pessoalmente com membros da comunidade durante as aulas, cartas, poemas, textos de memórias, entre outros. Textos de outra natureza também foram utilizados: crônicas, notícias de jornal, vídeos da internet, etc. Utilizamos pequenas videoaulas do canal Itálica no *Youtube* e também do curso *Dire, Fare, Partire*¹⁵ quando sentíamos a necessidade de falar sobre algum ponto gramatical de modo mais leve e sutil. Os links dessas videoaulas foram oferecidos no próprio material para os alunos, para o caso de quererem revê-los depois em casa. Adotamos o uso de canções ao final de cada aula, pois entendemos que a música faz parte da bagagem cultural de um povo.

¹⁵ <http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=5541>

A fase de implementação do material pode se dar de três formas: pelo uso do próprio professor; pelo uso de outro professor; pelo uso direto do aluno, sem a presença de um professor. No caso desta pesquisa, o material foi utilizado pelo próprio professor, de modo que explicaremos apenas esta ocorrência.

Segundo Leffa, quando é o próprio professor que põe em prática o material que produziu, a implementação dá-se de modo intuitivo, podendo ser complementada por ele e, em casos de mal entendidos que atrapalham a implementação, os erros podem ser anotados e reformulados para uma próxima apresentação. Tendo em vista que a intuição é a faculdade ou ato de perceber, discernir ou pressentir coisas, independentemente de raciocínio ou de análise, acrescentamos aqui o caráter reflexivo (KUMARAVADIVELU, 1994) que acreditamos fundamental na implementação do material pelo próprio professor, pois intuir não é o suficiente para a mudança de estratégias de ensino. Iniciamos o nosso curso com apenas uma Unidade Temática pronta, as demais unidades seriam elaboradas ao longo do curso, assim teríamos a oportunidade de refletir, analisar e mudar nossas escolhas com base na receptividade e no sucesso (ou não) de cada atividade. À medida que as atividades eram aplicadas, observávamos como os alunos interagiam entre si e como reagiam diante da tarefa proposta, se foi uma experiência prazerosa, se tínhamos atingido os objetivos traçados para aquela aula. Durante esse período fizemos reuniões com o formador e com a supervisora, registrando em diários reflexivos nossas atitudes e iniciativas diante de algumas dificuldades que tivemos.

A última fase da produção do material didático é a **avaliação**. De acordo com Leffa, esta pode se dar de modo formal ou informal. O autor comenta que questionários, entrevistas e mesmo análise de protocolos têm sido criticados por não serem muito confiáveis, pois se corre o risco de o aluno responder o que acha que o professor gostaria de ouvir e não o que ele mesmo pensa. Por essa razão os pesquisadores preferem a observação direta do trabalho do aluno com o material. Neste trabalho, a observação e a reflexão foram nossas principais ferramentas de avaliação tanto do material didático quanto do desempenho dos alunos. Aplicamos também alguns questionários durante o módulo, sem que houvesse qualquer identificação dos alunos, para

que pudessem ali se expressar sobre as atividades propostas e fazerem sugestões, caso quisessem.

3.2 Análise das etapas da produção do material didático

3.2.1 Fase preparatória: período de estudos

Antes de iniciarmos o planejamento do curso *Italiano como Herança*, foi necessário que a pesquisadora¹⁶ passasse por um período de formação, já que sua experiência como professora de língua italiana era quase nula. Durante seis meses, de agosto a dezembro de 2015, tive encontros semanais via Skype com o professor formador, para discutirmos temas com base em leituras importantes para minha formação, tais como: abordagem comunicativa, conceito de Língua de Herança e produção de materiais didáticos. Segue abaixo um quadro com as leituras que fizeram parte do processo de formação e os temas tratados nos encontros:

Quadro 4. Leituras feitas durante período de formação da pesquisadora.

Obra	Tema
ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1996.	Abordagens gramatical e comunicativa
PALLOTTI, G. (2006). La seconda lingua . Milão: Bompiani.	Os conceitos de interlíngua e de erro.
BORNETO, C. S. (1998). C'era una volta il metodo: tendenze attuali nelle didattiche delle lingue straniere . Roma: Carocci	Os métodos de ensino de língua estrangeira. O conceito de tarefa comunicativa. O papel da gramática no ensino de línguas. Avaliação no ensino de línguas.
SOARES, S. M. C. C. Português língua de herança: da teoria à prática . 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: < http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/71122.pdf >. Acesso em: 10/07/2016.	O conceito de língua de herança e o contexto de Pedrinhas Paulista. Características de um curso de língua de herança.
SOUZA A. e BARRADAS O. Português como Língua de Herança: Políticas Linguísticas na Inglaterra . <i>Revista SIPLE</i> , V. 6, artigo 1, 2014.	O conceito de língua de herança e o contexto de Pedrinhas Paulista. Características de um curso de língua de

¹⁶ Neste estudo, pesquisadora e professora são a mesma pessoa.

Essas leituras foram importantes, pois me colocaram em contato com teorias que eu desconhecia. A abordagem comunicativa e o conceito de interlíngua me permitiram lançar um novo olhar para o ensino de uma segunda língua (L2) e ambos os conceitos se encaixam perfeitamente no ensino de LH, pois entendemos que o ensino estruturalista não garante ao aprendiz a competência comunicativa, mas sim o estímulo à produção oral do aluno, em que o erro é considerado parte importante do processo de aquisição da língua. Acreditamos que o ensino da língua por eixos temáticos, com base em elementos culturais, seja mais apropriado ao contexto de LH, já que ela apresenta um caráter identitário.

O processo de formação se estendeu com meu ingresso no Mestrado, em julho de 2016, enquanto cursava as disciplinas para cumprimento dos créditos. Todas as leituras feitas contribuíram para a base teórica desta pesquisa e para a minha prática em sala de aula. Contudo, como esse não é o foco da pesquisa, da formação citarei brevemente algumas descobertas minhas sobre o ensino de LE e LH, sem me aprofundar em análises.

Poter conoscere questo modo comunicativo di insegnamento/apprendimento è bellissimo, è come prendere un nord, un cammino sicuro per me. (Diário da pesquisadora, 17/08/15)

Dopo abbiamo parlato del concetto di interlingua, lui (formador) mi ha spiegato bene cos'è e per me è stato bello sapere come si impara, si fanno ipotesi. (Diário da pesquisadora, 11/09/15)

Abbiamo parlato di nuovo di interlingua e che gli errori non sono proprio errori, ma strategie e con il tempo gli alunni riusciranno a parlare in modo giusto. Tutto questo avevo già letto nel capitolo 6. (Diário da pesquisadora, 17/11/15)

Minha formação em língua italiana se deu durante a graduação, por meio da abordagem estruturalista e este era o exemplo de ensino de LE que possuía até então: com uso de material didático para estrangeiros, apresentando textos artificiais criados para esse fim específico, com exercícios pautados em repetições de estruturas linguísticas, com mínimas variações; professores falando em italiano, mas quase nenhum estímulo para os alunos fazerem o uso dele.

Uma questão importante que permeou esse período de formação e me trazia muita insegurança foi minha fluência. O desafio era grande, pois havia muitos anos que não praticava o italiano e tinha que melhorá-lo rapidamente. O fato de os encontros serem feitos em italiano ajudou muito no desenvolvimento de minha competência comunicativa. Todo esse processo foi fundamental para minha prática posterior, pois, além de entrar em contato com uma abordagem de ensino diferente, pude observar o processo de ensino/aprendizagem também sob a perspectiva do aprendiz.

Ho imparato tante cose, specialmente perchè mentre parlavo, osservavo le mie difficoltà e provavo l'esperienza di essere alunna [...] osservavo cosa il professore "formatore" faceva per insegnarmi la forma giusta. Lui sempre ripeteva la forma giusta dopo che mi sbagliavo. (Diário da pesquisadora, 11/09/15)

È un modo tranquillo di imparare perché lui faceva le correzioni senza dire "ti sei sbagliata", semplicemente ripeteva in modo giusto. (Diário da pesquisadora, 11/09/15)

Observar o modo como o formador me corrigia e o modo como me sentia ao não ser corrigida imediatamente, mas percebendo o erro no turno de fala dele ao repetir de modo correto a palavra ou expressão dita de forma errada, fez-me refletir sobre como proceder em sala de aula com meus futuros alunos. Mais tarde, em outra conversa sobre essa minha descoberta, o formador me disse que interromper um turno de fala para fazer uma pequena correção pode provocar um esquecimento do que se estava dizendo e a comunicação é interrompida. Isso me fez recordar de minha estratégia de leitura: a de só parar para procurar no dicionário palavras desconhecidas que o contexto não contribui para inferências de sentido e que são fundamentais para a compreensão do parágrafo.

Os estudos sobre a abordagem comunicativa e interlíngua me ajudaram a compreender a diferença entre o ensino de LE e o ensino de LH. O que Vilson J. Leffa diz sobre LE nos permite ver claramente essa diferença, pois o autor diz que "o que é estrangeiro é estranho a nós" (2016, p. 8), já a LH, segundo Soares (2012), Souza e Barradas (2014), é uma língua com a qual estamos familiarizados, ou seja, não nos é estranha. Como o conceito de LH foi amplamente discutido no capítulo 1 deste trabalho, encerro aqui minhas considerações sobre o processo de formação pelo qual passei.

O período que se seguiu aos seis meses de formação foi dedicado ao planeamento, produção da primeira unidade do material didático e implementação do curso de LH, os quais entram para a análise de dados na próxima seção.

3.2.2 Planejando o curso

3.2.2.1 A produção do material didático para o curso *Italiano como Herança: análise das etapas*

“O que torna seu material diferente dos materiais de um curso que não seja de herança?”

Essa pergunta feita pelo formador ainda no processo de formação ecoou pelos meses seguintes em nossas conversas e acabou se tornando uma das perguntas de pesquisa deste trabalho:

Quais são as principais características de materiais didáticos para o ensino de língua de herança?

Partindo do conceito de LH ampliado por Ortale (2016), que tem em vista o seu caráter identitário, observamos que o emprego de elementos culturais seria fundamental e isto se evidenciou em nossas conversas durante o planeamento do curso.

Oggi abbiamo parlato un pò su cosa può servire come tema delle mie lezioni d'italiano. (Diário da pesquisadora sobre o encontro com o formador de 17/11/2015)

Come ci siamo messi d'accordo, abbiamo tutti i tre portato delle idee per i temi del nostro corso "Italiano come língua de herança". Io ho pensato nei seguenti temi: geografia/storia italiana (l'origine dei dialetti, la storia della immigrazione); turismo; arte; cibo; cultura (competenza interculturale). (Diário da pesquisadora sobre o encontro com o formador e a supervisora de 25/05/16).

Para a produção do material para o curso, partindo dos pressupostos teóricos propostos por Vilson J. Leffa sobre as fases essenciais que envolvem a produção de materiais didáticos – sendo elas análise, desenvolvimento, implementação e avaliação – o primeiro passo foi investigar nosso público-alvo. Já tínhamos determinado que o curso fosse oferecido a

membros da primeira geração nascida no Brasil e seus cônjuges. A ideia de oferecer também aos cônjuges, embora muitos não fossem descendentes, era a de que o italiano era para eles também uma LH, por estarem imersos na cultura há muitos anos. Tínhamos ideia da faixa etária dos alunos, mas era necessário ainda um exame mais profundo das suas necessidades, saber de seu nível de adiantamento, o que ainda precisavam aprender e suas expectativas em relação ao curso. (LEFFA, 2016, p. 105). Para esse fim, incluímos um questionário na ficha de matrícula dos alunos:

<i>Italiano como Herança</i>	
<u>Ficha de matrícula</u>	
Nome:	_____
Telefone:	_____
Data de Nascimento:	__/__/____
Local de Nascimento:	_____
() Descendente () Cônjuge não descendente () Cônjuge e descendente	
Região de origem da família:	_____
Conhecimento da língua italiana:	
() Não entendo / Não falo	
() Entendo pouco / Não falo	
() Entendo bem / Não falo	
() Entendo bem / Falo pouco	
() Entendo bem / Falo bem	
Uso da língua e do dialeto:	
() Falo italiano com meus pais.	() Falo dialeto com meus pais.
() Falava italiano com meus avós.	() Falava dialeto com meus avós.
(Caso tenha filhos, responda as perguntas abaixo)	
Gostaria que seus filhos aprendessem italiano? Por quê?	

Gostaria que seus filhos aprendessem dialeto? Por quê?	

Data: __/__/____	Assinatura: _____
Valor: R\$ 20,00	

Foram realizadas 31 matrículas dentre as quais:

- ✓ 2 (uma pertencente à segunda geração nascida no Brasil e outra cônjuge descendente distante) declararam não entender e não falar a língua italiana;
- ✓ 11 declararam entender pouco e falar pouco (1 brasileiro não descendente, 3 cônjuges descendentes distantes, 3 pertencentes à segunda geração nascida no Brasil, 4 pertencentes à primeira geração nascida no Brasil);

- ✓ 14 declararam entender bem e falar pouco (11 pertencentes à primeira geração nascida no Brasil, 2 pertencentes à segunda geração nascida no Brasil, 1 cônjuge descendente distante)
- ✓ 4 declararam entender bem e falar bem (2 pertencentes à primeira geração nascida no Brasil e 2 brasileiros não descendentes).

Segue abaixo quadro que sintetiza esses dados:

Quadro 5. Perfil inicial do grupo de alunos no tocante à proficiência e descendência.

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	
Primeira geração		4	11	2
Segunda geração		3	2	

Dos 31 alunos matriculados 4 eram brasileiros, 5 cônjuges descendentes distantes, 17 pertencentes à primeira geração nascida no Brasil e 5 pertencentes à segunda geração nascida no Brasil. Neste ponto cabe ressaltar que a decisão de abrir o curso para outras pessoas que não fossem da primeira geração e seus cônjuges foi tomada em razão da grande procura por parte de membros da comunidade que não se encaixavam no perfil do público-alvo proposto. Porém, diante da declaração de todos sentirem-se herdeiros dessa língua e cultura, optamos por alargar as fronteiras do público-alvo.

A fase de análise proposta por Leffa (2016) pressupõe uma análise que antecede a produção do material didático. Para este trabalho, pautado também nos pressupostos da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravallivelu (2003), a fase de análise se estendeu por toda a fase de implementação do curso e, inevitavelmente, acabou por se entrelaçar com a fase de avaliação, já que o material didático foi elaborado durante o curso, com base nas respostas dos

alunos às atividades e conteúdos propostos e com base em nossas reflexões sobre o andamento das aulas.

Além de estarmos muito atentas, eu e minhas colaboradoras, às respostas dos alunos às atividades propostas, aplicamos questionários ao final das atividades com certa frequência, sempre preservando o anonimato dos alunos, para checarmos se realmente nossas observações condiziam com o que os alunos acharam das atividades.

Como o grupo é heterogêneo, as respostas variavam muito, o que exigia de nós uma reflexão maior para a elaboração do próximo material. Seguem alguns comentários dos alunos em relação a uma atividade extra que propusemos no primeiro mês do curso, com o intuito de oferecer mais vocabulário aos alunos que conheciam pouco a língua. Oferecemos a eles um jogo da memória e palavras cruzadas com campos semânticos específicos (partes do corpo humano, peças do vestuário). As perguntas eram:

1. Pensate al materiale usato oggi e nelle lezioni scorse:
 - a) Che attività ti è piaciuta, o ti sono piaciute, e perché?
 - b) Che attività non ti è piaciuta, o non ti sono piaciute, e perché?

Embora as respostas fossem anônimas, era possível perceber o nível de proficiência no próprio discurso do aluno ou no modo como se expressava:

Em minha opinião, todas as atividades realizadas no dia de hoje foram muito importantes para o aprendizado da turma em geral, especialmente para os que como eu não possuem muito o domínio do idioma. Acredito que sejam necessárias outras atividades similares às realizadas hoje. Quanto àquelas realizadas nas aulas anteriores, penso que a exposição individual da lição de casa demanda muito tempo, mas também acho importante que seja feita a correção.
(Aluno 1)

Eu gostei da palavra cruzada, porque faz pensar para traduzir, ler e escrever. Não gostei muito do jogo da memória, porque achei monótono.
(Aluno 2)

Tutte le attività mi sono piaciute, perché sono molto diverse.
(Aluno 3)

Tutte le attività me sono piaciute. Oggi in speciale a stato molto bene, perché o imparato altre parole diverse.¹⁷

(Aluno 4)

Conforme já mencionado, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003), a etapa do desenvolvimento foi concomitante à da implementação. Partindo sempre dos objetivos definidos, após a análise inicial das necessidades do grupo e também das reflexões feitas após as aulas, com base também na abordagem de ensino adotada, o material foi sendo produzido ao longo do curso. Mas antes de analisarmos o desenvolvimento do material, é importante retomarmos os objetivos e a abordagem de ensino.

Os objetivos gerais são elaborados para períodos de aprendizagem mais longos, como o planejamento de um curso, por exemplo, e os específicos são elaborados para momentos de aprendizagem de curta duração, uma aula ou uma atividade (LEFFA, 2016, p. 107). O objetivo geral para o curso *Italiano como Herança* é o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos por meio de temas sobre a cultura, tendo o ouvir e o falar como as principais habilidades, mas não deixando de usar as de ler e escrever. Pautados no objetivo geral, passamos para a escolha da abordagem de ensino.

Almeida Filho (2002) define abordagem de ensino: “uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar línguas”.

Dentre as abordagens apresentadas por Leffa, nos utilizamos da *Abordagem baseada em conteúdo*, cuja ênfase está no conteúdo, usando a língua que o aluno precisa aprender, pressupondo-se que enquanto o aluno presta atenção no conteúdo, acaba adquirindo a língua incidentalmente. O material, portanto, não é desenvolvido a partir de tópicos gramaticais, mas sim de tópicos do próprio conteúdo, os quais, no nosso caso, giraram em torno de elementos que compõem a cultura italiana e a história da comunidade. A *Abordagem Comunicativa* (SCALZO, 1998) e a *Abordagem Baseada em Conteúdos* (LEFFA, 2016) estão intimamente ligadas, pois uma das formas de

¹⁷ Decidimos transcrever as respostas dos alunos com seus erros (ortográficos e estruturais), pois julgamos importante para a percepção do nível de sua proficiência no início do curso.

concretização da abordagem comunicativa é o trabalho por conteúdos (BIZON, 1994).

Seguem abaixo quadros com os temas trabalhados nas quatro unidades que compuseram o material do primeiro, segundo e terceiro módulos do curso:

Quadro 6. Temas do primeiro módulo do curso.

Unidade	Tema
Unità 1 – Chi siamo?	Imigração Italiana no mundo; histórias de imigrantes de Pedrinhas Paulista.
Unità 2 – Chi sono?	Imigração na Itália atual.
Unità 3 – Mangia che ti fa bene!	A alimentação na Itália.
Unità 4 – Per concludere	História da Língua Italiana; contexto histórico.

Quadro 7. Temas do segundo módulo do curso.

Unidade	Tema
Unità 5 - Dialetti: origine ed importanza	A história dos dialetos italianos; a importância dos dialetos.
Unità 6 – La Seconda Guerra Mondiale	A história da Segunda Guerra Mundial, que motivou a imigração.
Unità 7 – Dom Ernesto Montagner	O papel do pároco Ernesto Montagner na comunidade de Pedrinhas Paulista.
Unità 8 – Lo Shock Culturale	O que é o choque cultural; o choque cultural pelo qual passaram os italianos ao se instalarem em Pedrinhas.

Quadro 8. Temas do terceiro módulo do curso.

Unidade	Tema
Unità 1 – La Música	História da música italiana; instrumentos

	musicais; rádio; Festival de Sanremo; a importância da música na comunidade de Pedrinhas Paulista.
Unità 2 – La Compagnia Brasiliana d’Immigrazione Italiana	História da Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana e sua importância para a comunidade de Pedrinhas Paulista.
Unità 3 – La Cooperativa Agrícola Mista di Pedrinhas Paulista	História da Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista e sua importância para a comunidade.
Unità 4 – L’asilo San Domingos Sávio	História do Jardim da Infância, fundado por Dom Ernesto Montagner para atender aos filhos dos colonos.

Com base na definição dos temas, passamos a colher material na própria comunidade para a elaboração das atividades que o comporiam. Conseguimos os mais variados tipos de textos: relatos pessoais escritos, entrevistas em vídeo, cartas, poemas, textos de memórias, textos produzidos a partir de entrevistas e fotografias. A comunidade, porém, não foi nossa única fonte para coleta de textos, utilizamos também crônicas, notícias de jornal, vídeos da internet, mapas, trechos de filmes, entre outros, sendo todos textos autênticos e sempre ligados ao tema proposto. Utilizamos também breves videoaulas do canal Itálica no *Youtube* e também do curso *Dire, Fare, Partire* para abordar de modo leve e sutil algum ponto gramatical que percebíamos necessário. Todos os links estão disponíveis no material impresso, para posteriores consultas dos alunos. Ao final das unidades temáticas sempre há uma canção relacionada ao tema proposto, pois entendemos que a música faz parte da bagagem cultural de um povo.

As discussões sobre a seleção dos textos que fariam parte da primeira unidade temática estão presentes nos registros dos encontros:

Ho mostrato le lettere di Rosetta Di Nallo che voglio trasformare in materiale didattico. Abbiamo discusso su come lavorare in classe con una lettera che parla delle stagioni dell’anno, dei suoi ricordi d’infanzia, un testo bellissimo. (Diário da pesquisadora, 27/06/16)

O texto mencionado no diário foi utilizado na primeira unidade do material, que trazia como tema a Grande Imigração Italiana. Nesta unidade trabalhamos com a história da imigração por meio de texto informativo, mapas, entrevistas a imigrantes sobre esse tema, que passou a ser o fio condutor de todas as unidades, pois todas convergem para ele.

A unidade seguinte trata dos movimentos migratórios no mundo, nos tempos atuais, e toca num caso recente ocorrido na Itália. Há de nossa parte uma preocupação em já introduzir a discussão do tema a partir da imagem introdutiva da unidade. Segue abaixo a introdução da unidade e nossas considerações sobre os objetivos específicos que a norteiam:

Unità 2 – Chi sono?

Imigrantes agarram-se ao navio que parte da Líbia, com mais gente do que pode levar

<https://www.correiodobrasil.com.br/imigrantes-vivem-episodios-de-medo-e-violencia-na-europa/>

O título traz uma ambiguidade proposital, pois a pergunta “Chi sono?” pode referir-se à terceira pessoa do discurso, mas também pode referir-se à primeira. Essa foi uma maneira que encontramos para fazer com que os alunos refletissem sobre os motivos que levam milhares de pessoas a arriscarem suas vidas numa travessia perigosa para outro país, refletir também sobre a imigração ocorrida em Pedrinhas Paulista, em 1952, e observar quais os pontos de intersecção entre essas histórias.

Essa atividade é totalmente fundamentada na Abordagem Comunicativa (SCALZO, 1998), pois se dá por meio de uma situação real de uso da língua, em que o aluno é estimulado a observar, refletir e interagir durante diálogo sobre o tema.

Para tratar o tema da unidade em questão, selecionamos um texto escrito por uma italiana que vive no Brasil há pouco mais de oito anos, também uma imigrante, que conheci cursando uma disciplina da Pós-Graduação. Tomei conhecimento do texto por meio de mídias sociais e obtive junto à autora o consentimento de uso. Segue abaixo o texto:

Fermo! Non muovertí. Lasciámí guardare nei tuoi occhí e vedercí il tuo lungo cammino.

Fermo! Non scappare. Rimaní e parlámí. Parlámí delle pianure, dei cieli che non piovono e della víta che resiste. Parlámí degli altipiani di Jos e di Bú. Parlámí dei fiumi, del Níger e del Benué. Io tí parlerò del Tenna e del Chienti, e alla fine dei nostri racconti ci diremo che un fiume è un fiume. Fermo! Non allontanartí. Resta e parlámí dei tuoi figli. Quelli portati via dalla violenza degli uomini, e quelli che la fortuna ti ha lasciato. Io tí 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. Raccontámí una fiaba del tuo paese. Io tí 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

A crônica de Lunati foi inspirada em um caso de violência contra um imigrante nigeriano, ocorrido na cidade de Fermo¹⁸, na Itália, em 2016. Segue abaixo o texto da notícia, que foi também utilizado na unidade:

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

¹⁸ Fermo é uma comuna de Marche (124,4 km² com 37,760 habitantes em 2008, chamada Fermani); capital da província homônima. Está localizada a 319 m.l.m. em uma colina entre os baixos vales dos rios Tenna e Ete Vivo. Mercado ativo de produtos agrícolas (cereais, vegetais, frutas, beterraba açucarada) e pecuária, tem indústrias metalúrgicas, curtumes, alimentos, calçados, madeira e materiais de construção. Desenvolvida atividade turística em Lido di F. e Marina Palmense, na costa do Adriático.
http://www.treccani.it/enciclopedia/fermo_res-2d82ec81-a848-11de-baff-0016357eee51

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_aggredito_da_ultra_locale-143565559/

Iniciamos a unidade com o texto de Lunati, em seguida propusemos atividades que contribuíssem para a compreensão global do texto (trabalho com léxico desconhecido, definição do tema, proposta de título) e estimulasse inferências de sentido, intencionalidade e suposições (o que teria motivado a escrita da crônica). Por usarmos a abordagem comunicativa, as atividades são sempre elaboradas para trabalho em duplas ou em pequenos grupos, proporcionando assim a interação entre os alunos.

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?

O texto da notícia sobre esse caso de racismo em Fermo foi apresentado, propositalmente, depois do trabalho com a crônica, para que os alunos, em uma nova leitura, fossem encontrando os elementos da crônica na

notícia e também o contrário. Esse trabalho de relacionar os textos foi feito de forma exclusivamente oral, não há questões propostas no material.

Seguindo o tema da imigração no mundo atual, colhemos – com a ajuda de uma graduanda do curso de Letras da USP, participante do nosso grupo de pesquisa – entrevista a uma italiana, aluna de Letras da USP, que vive no Brasil há cerca de quatro anos, para falar de suas experiências numa nova cultura. A entrevista foi didatizada para uso em sala de aula. Seguem os exercícios propostos após os alunos terem assistido ao vídeo:

1. Guarda l'intervista a Francesca, un'italiana che vive in Brasile da quatro 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. Rifletti sulla tua realtà e risponde 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 trasferisce in Italia adesso, come pensi che vedrai il Brasile? Sarà la stessa cosa?
3. Adesso create un po! Che domande chiederesti ad un italiano che è in Brasile da dieci anni o meno?

O emprego da *Abordagem baseada em conteúdo* (LEFFA, 2016) e da *Abordagem Comunicativa* (SCALZO, 1998) norteou todo o nosso trabalho de elaboração das atividades, as quais sempre estimularam a troca de ideias entre os alunos, colocando-os em situação de uso real da língua e em contato com textos que trouxessem para eles exemplo de língua de uso, tanto oral quanto escrito.

Leffa (2016) diz que há dois critérios básicos para o ordenamento das atividades propostas em um material didático: facilidade e necessidade. O autor diz ainda que uma maneira mais geral e ampla de ordená-las é baseando-se nos nove eventos instrucionais de Gagné, sendo eles: garantir a atenção; informar os objetivos; acionar o conhecimento prévio; apresentar o conteúdo; facilitar a aprendizagem; solicitar o desempenho; fornecer *feedback*; avaliar o desempenho; ajudar na retenção e transferência.

Tomando as atividades expostas nesta seção, observaremos cada evento instrucional de Gagné (1988).

Garanta a atenção: ao iniciarmos a unidade oferecemos aos alunos fotografias que retratam um fato polêmico e atual: movimentos migratórios no mundo. A partir delas iniciamos as discussões sobre o assunto e podemos observar o que os alunos já sabem sobre o tema.

Informe os objetivos: ao final da discussão da introdução da unidade, esclarecemos os objetivos da unidade e as questões que seriam trabalhadas.

Adicione o conhecimento prévio: esse evento já é introduzido ao iniciarmos a atividade, com a pergunta “o que você sabe sobre o assunto?”.

Apresente o conteúdo: para garantir a atenção do aluno utilizamos dois textos que tratam do mesmo acontecimento, porém muito distintos tanto na forma de apresentação (crônica e notícia), como na sua intencionalidade, de modo que pudessem despertar emoções diferentes, inclusive a ordem em que são apresentados (primeiro a crônica, depois a notícia e não o contrário) foi uma estratégia para prender a atenção dos alunos, alimentar a curiosidade deles, para depois terem a surpresa de que aquele texto comovente tinha sido inspirado em um fato real. As questões foram preparadas com o objetivo de estimulá-los a refletir e a levantarem hipóteses, de modo a manter a atenção na atividade.

Facilite a aprendizagem: esse evento foi sempre observado, pois, embora o grupo fosse grande – dos 31 matriculados, 30 eram frequentes – éramos três (eu e duas colaboradoras) para atendê-los individualmente a qualquer momento, esclarecendo dúvidas, orientando, dando exemplos, já que as aulas eram ministradas em italiano e com níveis variados de proficiências dos alunos, nos certificávamos sempre de que todos estavam acompanhando as atividades propostas.

Solicite desempenho: sempre mantivemos a participação ativa dos alunos, envolvendo-os em discussões, fazendo perguntas, pedindo que pesquisassem algo para o próximo encontro.

Forneça o feedback: sempre deixamos muito claro para os alunos de como eles estão se desenvolvendo a cada atividade proposta, inclusive de seus avanços na língua, pois muitas vezes eles não percebem a própria evolução. Esse é um evento, a meu ver, importante, pois é um modo de mantê-los conscientes do processo de aprendizagem, o que também contribui para manter o seu interesse.

Avalie o desempenho: fazemos uma avaliação contínua, por meio de observação, através de perguntas em momentos de discussão do conteúdo. Essa avaliação contínua fornece elementos que nos auxiliam na elaboração do material didático.

Ajude na retenção e transferência: estamos sempre lembrando com os alunos aquilo que já aprendemos, refazendo o percurso, essa é uma estratégia que também os motiva, pois além de ajudar a fixar os conteúdos, oferecemos a eles oportunidade de observar quanto conhecimento já adquiriram.

Ao analisarmos esses eventos instrucionais, não analisamos só o processo de elaboração do material, mas também a fase de implementação e isso só foi possível, pois ela se deu pelo uso do próprio professor que o produziu. Essa forma de implementação ocorre de modo intuitivo (LEFFA, 2016) e reflexivo (KUMARAVADIVELU, 2003) e as possíveis lacunas deixadas no material podem ser completadas oralmente, durante a aplicação das atividades, garantindo, assim, uma maior produtividade.

Avaliamos continuamente os alunos, conforme já exposto. Por meio do trabalho com o conteúdo, os alunos sem se darem conta, ao estudá-los,

foram adquirindo a língua italiana, ou aprimorando o que já sabiam. Observamos melhora na pronúncia, no uso de algumas estruturas linguísticas e um aumento no léxico daqueles que já sabiam um pouco da língua; e uma melhora no nível de compreensão oral daqueles que compreendiam pouco e algum avanço na produção oral. O que se deu de modo similar para todos foi a aquisição de um conteúdo cultural muito rico e importante para a (re)construção da identidade de cada um.

Esses avanços são constatados por meio de observação, como já dito anteriormente, os processos de desenvolvimento, implementação e avaliação se entrelaçam, pois ao analisarmos os alunos no processo de implementação para a elaboração do material estamos também avaliando o seu desempenho.

Vejamos o texto escrito de um aluno no primeiro mês de curso:

Tutte le attività me sono piaciute. Oggi in speciale a stato molto bene, perché o imparato altre parole diverse.

Como os questionários são aplicados de modo anônimo, não é possível saber qual aluno escreveu esse texto. O que se percebe é que o aluno já tinha um bom conhecimento da língua no início do curso, com pequenos erros ortográficos e de estrutura. Dos alunos que se encontravam nesse nível de proficiência no início do curso, nenhum se comunica oralmente com esse tipo de erro atualmente, inclusive a ortografia já apresenta melhoras. Hoje esse aluno seguramente já diria ou escreveria essa frase com correção *“Tutte le attività mi sono piaciute. Oggi in speciale è andata molto bene, perché ho imparato parole diverse”*.

Neste capítulo expusemos as fases essenciais para a produção de materiais didáticos para cursos de LE, segundo Leffa (2016), em seguida, analisamos a produção do material produzido para o curso de LH, percorrendo os caminhos propostos pelo autor e, no próximo capítulo, passamos a analisar esse processo sob a perspectiva da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu.

Capítulo 4

A produção de materiais didáticos na Era Pós-Método

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu e, em seguida, passamos à análise dos dados coletados à luz dessa teoria, dando ênfase aos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade.

4.1 A Pedagogia Pós-Método: base teórica

Até o início dos anos 80 os cursos de língua estrangeira eram planejados a partir de um método de ensino, geralmente pautado em estratégias de ensino e materiais didáticos específicos, para os quais os professores eram *treinados*, excluindo desse processo de formação a reflexão dos mesmos sobre a própria prática. A partir da década de 80, passou-se a discutir a preparação de futuros professores para se tornarem profissionais reflexivos (ORTALE, 2016), capazes de refletir sobre a própria prática, podendo avaliar se as atividades propostas estão ou não contribuindo para a aprendizagem do aluno, cabendo a ele mudar as estratégias de ensinar.

Segundo Zeichner (1993, 2008, 2012), além de conhecer o conteúdo acadêmico, os professores precisam saber explicá-lo, relacionando-o com o conhecimento e os recursos culturais que os alunos trazem para sala de aula.

Tomando a definição de Almeida Filho sobre método como sendo um “conjunto de princípios metodológicos que delimitam a forma de organizar as experiências de ensinar e aprender” (ALMEIDA FILHO, 1998, p.19), e ainda observando as palavras de Zeichner, podemos concluir, então, que o método por si só não assegura o sucesso no processo ensino-aprendizagem de L2, é necessário ainda que o professor “saiba avaliar a aprendizagem e conduzir discussões, ciente de que pode contribuir para limitar ou transformar a vida de seus alunos” (ZEICHNER, 2008, p. 546, *apud* ORTALE, 2016, p. 44), e para isto ele precisa ser reflexivo. É neste ponto que iniciamos a discussão sobre a Pedagogia Pós-método.

Em sua tese de Livre-Docência, Ortale (2016) discute a Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu, e afirma que essa nova perspectiva de ensino de LE teve início após o reconhecimento da impossibilidade de eleger um método ideal e com o fim da ilusão de que o sucesso da sala de aula poderia ser atribuído ao material didático, o professor passa, então, a ser protagonista de suas práticas e não mais um reproduzidor de modelos de práticas bem sucedidas, ditadas por especialistas. Ele passa a ser um pesquisador, produtor de teorias, capaz de estabelecer relações dialógicas entre teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2003).

Araújo Silva (2004) também faz reflexões sobre a Pedagogia Pós-Método, em seu trabalho, chamando a atenção para o papel do professor, que não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, mas pode também propiciar que os alunos reflitam sobre o seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. Ele ressalta a importância do trabalho em duplas e grupos como uma estratégia para tornar o aprendiz consciente de seu papel na sociedade, passando a destacar questões sócio-políticas que envolvem o ensino em geral e, conseqüentemente, o ensino/aprendizagem de LE. Segundo ele, Kumaravadivelu (2001) vê a prática pedagógica como um instrumento para a construção da cidadania.

Assim, o foco da pesquisa passa a ser a sala de aula e a forma com que a abordagem do professor vai se construindo, com base no resultado de suas pesquisas na área, sejam de natureza teórica, empírica ou pedagógica, a partir de suas reflexões sobre sua interação com os alunos. Com essa postura investigativa/reflexiva, o professor torna-se capaz de perceber de que maneira suas descobertas teóricas auxiliam sua prática, na medida em que suas escolhas e adaptações surtam efeito em sala de aula.

Em outras palavras, o professor, à medida que ganha conhecimento e experiência, vai tornando-se capaz de desenvolver a própria abordagem de ensino, que poderá partir de um método preexistente, mas que refletirá seus valores, princípios, crenças e experiências.

De acordo com Araújo Silva (2004), Kumaravadivelu (1994) desenvolveu um modelo teórico que envolve 10 macroestratégias, entendidas como “planos gerais” provenientes do conhecimento teórico, empírico e pedagógico que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem. Segundo o

autor, é importante que em suas aulas o professor garanta relevância social; desenvolva a consciência cultural do aprendiz; promova a autonomia do aluno; facilite a interação negociada; contextualize o insumo linguístico; ative a heurística intuitiva; promova o desenvolvimento da consciência linguística; maximize as oportunidades de aprendizagem; integre as quatro habilidades; minimize mal-entendidos.

A Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006), com base nas considerações de Ortale (2016), é definida como um sistema tridimensional, constituído por três parâmetros: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade.

O primeiro parâmetro, o da **particularidade**, constitui o aspecto mais importante da Pedagogia Pós-Método, diz respeito ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível às particularidades do contexto da instituição e do ambiente sociocultural, bem como ao grupo específico de alunos e professores. Esse parâmetro compreende ainda a consciência crítica das exigências locais, a observação e reflexão do professor sobre suas ações em sala de aula e sobre os resultados obtidos.

O parâmetro da **praticidade** implica uma relação dialógica entre teoria e prática. O professor deve ser o produtor de teorias, pondo-as posteriormente em prática, mas também, o contrário, deve gerar teorias a partir de suas práticas.

O último parâmetro, o da **possibilidade**, aponta a necessidade de ações que possibilitem transformações sociais, levando-se em conta ainda a identidade e as experiências trazidas pelos alunos.

A Pedagogia Pós-Método pressupõe, portanto, um professor autônomo, pesquisador, criador de suas próprias teorias, que ao colocá-las em prática tenha sempre em vista a importância das experiências trazidas pelos alunos, bem como sua bagagem cultural. Esses pressupostos teóricos estão em consonância com o processo de elaboração do material didático para o curso *Italiano como Herança*, pois o material foi sendo construído enquanto trabalhávamos com o grupo e observávamos o modo como reagiam e se comportavam diante das atividades propostas. Estão presentes no planejamento do curso e das aulas, como também na postura da professora e de suas colaboradoras em sala de aula, sempre atentas ao processo de

análise, desenvolvimento, implementação e avaliação do material (LEFFA, 2016) por meio da observação do desempenho linguístico dos alunos e a assimilação dos conteúdos propostos.

Depois de discorrermos sobre os princípios da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006), analisaremos, na próxima seção, os dados colhidos durante a pesquisa a partir dos três parâmetros por ele propostos: o da particularidade, da praticidade e da possibilidade.

4.2 As particularidades da cultura no curso de Língua de Herança

O ensino de línguas deve ser sensível às particularidades do contexto do ambiente sociocultural e ao grupo específico de alunos e professores, deve ainda compreender a consciência crítica das exigências locais, a observação e reflexão do professor sobre suas ações em sala de aula e sobre os resultados obtidos. Essa é a definição do parâmetro da particularidade, uma das três dimensões da Pedagogia Pós-Método, de Kumaravadivelu (2003), de acordo com Ortale (2016).

As particularidades do contexto sociocultural de Pedrinhas Paulista sempre estiveram presentes em nossa proposta de ensino de LH, pois entendemos que o ensino de LH deve ser diferente do ensino de LE, uma vez que acreditamos que “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” (ORTALE, 2016, p. 27).

. É possível notar a preocupação do grupo de pesquisa em trazer as particularidades do contexto sociocultural para o material didático, desde o período de minha formação, planejamento e implementação do curso *Italiano como Herança*, como observamos em um trecho de meu diário reflexivo, ao ser questionada pelo pesquisador: “O que torna seu material diferente dos materiais de um curso que não seja de herança?”. Ao que eu respondo:

Credo che il materiale che quella alunna mi ha dato, cardápio, fotos de placas tiradas nas ruas [durante visita à Italia]. Credo che le interviste, i ricordi, tutto questo può servire come materiale. (Gravação em áudio do encontro de 22/10/15, 0:42)

Desde o período de minha formação, de agosto a dezembro de 2015 até o início do curso, em 01/08/16, muitos dos encontros entre mim e o formador tiveram como pauta a produção do material didático e os temas que o comporiam:

Oggi abbiamo parlato di temi che possono servire alle mie lezioni di italiano. (Diário da pesquisadora, 17/11/15)

Dopo abbiamo parlato un pò di come gli alunni possono contribuire alla creazione del materiali didattici del corso e come questo legato culturale può manifestarsi nelle lezioni. È stato un momento importante per riflettere su mio progetto ed anche mio corso. (Diário da pesquisadora, 06/04/2016).

No encontro de 25/05/16, eu, o formador e a supervisora discutimos as unidades temáticas que fariam parte da primeira unidade do curso.

Come abbiamo accordato, tutti i tre abbiamo portato delle idee per i teme del nostro corso *Italiano como língua de herança*. Io ho pensato nei seguenti teme: geografia/storia italiana (l'origine dei dialetti, la storia della immigrazione); turismo; arte; cibo; cultura (competenza interculturale).

Dopo abbiamo pensato insieme ed il formatore ha parlato che la cucina è un tema interessante, ma come ci saranno degli uomini nel corso e che alle volte a alcuno non piacerebbe questo tema, possiamo pensare: come fare il vino; come fare il formaggio; come fare la copa; cosa si coltiva in Brasile e in Italia?

Nella geografia: città di origine; geografia umana; geopolítica; Italia attuale, non solo l'Italia del passato; lingua e dialetti (come si trovano dopo gli anni 50)

Nel turismo: i punti turistici; sollievo; clima; come prendere l'aereo, l'autobus, il treno.

Della cultura: le tradizioni; le feste in Brasile, se c'è alcune simile in Italia; le leggende (fiabe); canzonete; giochi dei bambini.

La "supervisora" ha pensato che la storia della immigrazione sarà il primo tema ed anche il filo conduttore degli altri teme.

Una possibilità di lavoro per gli alunni potrebbe essere "cercare di sapere com'era nel passato e com'è oggi il paesino che i genitori hanno lasciato in Italia - l'economia, popolazione, ecc".

Parlare sopra come si può fare la cittadinanza italiana.

Il primo tema: l'immigrazione (com'è stata nel passato e come succede oggi); intervistare persone che sono andate poco tempo fa in Italia. (Diário da pesquisadora, 25/05/2016)

O uso da Abordagem Baseada em conteúdos em nosso material didático (LEFFA, 2016) e da Abordagem Comunicativa em sala de aula (SCALZO, 1998) foram decisões tomadas à luz do parâmetro da particularidade da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003).

O trabalho com eixos temáticos facilitou a inclusão do contexto sociocultural da comunidade no material. O primeiro módulo foi composto pelos

seguintes temas: a grande imigração italiana; os fluxos migratórios que atingem a Itália atual; os hábitos alimentares do italiano; a história da língua italiana.

A título de exemplo, vejamos duas das páginas introdutórias de duas das unidades temáticas que compõem o material do terceiro módulo do curso.

Unità 2 – La Compagnia Brasiliana d’Immigrazione Italiana

Além de abordarmos temas que fazem parte da cultura da comunidade, muito do material empregado nas aulas pertence à própria comunidade, como a página do livro de registro da Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana, responsável pela instalação dos colonos em Pedrinhas Paulista, inserida na capa introdutória da unidade; o uso da própria história da companhia e da comunidade como fonte de estudos e também como insumo linguístico. O mesmo ocorre com o tema da Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas: as fotos vieram da comunidade e também a história.

Unità 3 – La Cooperativa Agricola Mista di Pedrinhas Paulista

Hoje, a Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista, após muitos anos de história e muitas crises superadas, cresceu, ganhou força na região e continua desenvolvendo suas atividades junto aos produtores, com a estocagem e comercialização dos grãos por eles produzidos. Por essa razão consideramos relevante que sua história fizesse parte do material do curso de LH, de acordo com o princípio da particularidade da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003).

Figura 12. Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista atualmente

Tendo visto a relevância de alguns dos temas para os alunos do curso de LH – os demais temas poderão ser observados nos quadros 6, 7 e 8 da seção que analisa as etapas de elaboração do material didático – detalharemos na sequência uma atividade proposta na primeira unidade da apostila, que trata da Grande Imigração Italiana no mundo. A exposição da atividade e o modo como ela foi trabalhada ajudam a compreendermos melhor a relevância do contexto sociocultural e também histórico da ex-colônia de Pedrinhas Paulista.

Começaremos a exposição da atividade pela análise do título da unidade é: *Chi siamo?* Este título sugere ao aluno se questionar sobre a própria identidade e compreender que parte de sua identidade é formada pela cultura italiana. Oferecemos aos alunos um pouco da história da imigração italiana, mostramos um pouco da geografia e da organização política da Itália, os estimulamos a trazer suas histórias para serem compartilhadas com o grupo e trouxemos material colhido dentro da própria comunidade.

Segue abaixo uma das atividades propostas na primeira unidade:

Se noi parliamo delle stagioni dell'anno, cosa ti viene in mente?

Legga 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.

O texto acima é um relato de memórias de uma imigrante italiana que vive na comunidade de Pedrinhas Paulista e chegou ao Brasil ainda criança. Como havia frequentado a escola na Itália, sabia a língua falada e escrita. Fizemos uma primeira leitura do texto para os alunos, em voz alta, para que fossem reconhecendo as palavras e associando os sons às letras e depois pedimos que fizessem uma leitura compartilhada e respondessem à pergunta:

1. Che testo è? Chi l'ha scritto? Quando?

Depois de os alunos se arriscarem a adivinhar de quem seria o texto, dissemos a eles que foi escrito por um membro da comunidade, uma imigrante italiana, a senhora Rosetta Tovo Di Nallo¹⁹. Percebemos que os alunos ficaram surpresos por trazermos um texto escrito pela senhora Rosetta, uma grata surpresa para eles, pois estávamos trazendo experiências de um membro da comunidade. Sentiram-se valorizados. Só depois seguimos com as atividades de interpretação.

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.

Esta atividade colocou os alunos em contato direto com a língua e com o texto. Foram utilizadas as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever para executá-la. Os alunos puderam ampliar seu vocabulário e ainda

¹⁹ A senhora Rosetta Tovo Di Nallo permitiu que publicássemos seu texto e revelássemos a sua autoria.

conhecer um pouco da natureza italiana através dos olhos de um membro da comunidade. Ao final da atividade, os alunos prepararam um questionário que conduziria uma entrevista com a senhora Rosetta, que estaria presente na aula seguinte. A entrevista, então, se tornaria parte do material. Assim como as tarefas para casa também se tornaram parte do material. Esses sem dúvida foram momentos riquíssimos do curso, muito apreciados pelos alunos.

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?

Na aula seguinte, recebemos a senhora Rosetta Tovo Di Nallo para uma entrevista, que contou com a participação ativa dos alunos fazendo perguntas, sempre com o uso do italiano. Esta conversa nos permitiu, por exemplo, tomar conhecimento de costumes de sua família, de origem vêneta, em ocasião dos matrimônios, tais como:

- ✓ As festas eram feitas geralmente na casa do noivo
- ✓ As comidas eram todas preparadas na véspera com a ajuda de parentes e amigos;
- ✓ Costumavam se casar durante o inverno para que a comida não estragasse, pois não tinham geladeira naquela época;
- ✓ Os pratos eram servidos à moda italiana, primeiro uma *pasta*, depois *carne e contorno* e, por fim, a sobremesa (*torta*);
- ✓ Costumavam emprestar pratos de parentes e amigos mais próximos para servir o almoço;
- ✓ Os casamentos eram feitos sempre durante o dia;
- ✓ Os pais do noivo iam até a casa da noiva buscá-la, como símbolo de que a partir daquele momento ela passaria a pertencer àquela família;
- ✓ O casal, então, passava a viver com a família do noivo;

- ✓ O quarto do casal não poderia ser preparado pela noiva, pois era uma superstição e a mantinham para trazer sorte e felicidade ao casal;
- ✓ Quem preparava o quarto era sempre uma irmã da noiva, ou alguma mulher de sua família.

Concluimos aqui a análise do parâmetro da particularidade no que diz respeito ao material, sensível ao contexto histórico e sociocultural dos alunos do curso. Passamos agora a analisar esse parâmetro no tocante à observação e minhas reflexões como professora sobre as ações em sala de aula e sobre os resultados obtidos.

Conforme já mencionado neste trabalho, iniciamos o curso com apenas uma unidade pronta, as demais foram elaboradas a partir de nossas reflexões sobre as aulas.

No início tivemos dificuldades em estimular os alunos a falar, pois tinham muito medo ou receio de errar. Foi preciso que falássemos da importância do erro e do sistema interlíngua que criamos ao aprendermos uma língua, ressaltando a ideia de que sem praticarem, sem se arriscarem a falar não seria possível melhorarem sua competência comunicativa no italiano. Hoje, um ano e meio depois do início do curso, eles se arriscam a falar sem receio de errar, mas para isto mudamos várias vezes de estratégias, tanto nas propostas de atividades quanto no modo como organizávamos o grupo para executá-las. Esse fato pode ser observado nos trechos a seguir:

Ho osservato che a loro piaciono le ettività interative, dove possono discutere. Ho osservato anche che gli alunni che non sanno parlare niente e capiscono poco non hanno provato parlare, solo L.D. e T.C. l'hanno fatto. Dobbiamo pensare a un modo di creare in questi studenti la voglia e la sicurezza di provare a parlare, nonostante gli sbagli. (Diário da pesquisadora referente à aula de 01/08/16)

Ho asservato che due o tre alunni che non sanno quasi niente dell'italiano, non conoscono bene alcuni suoni dell'alfabeto. L.D. ha parlato una parola conosciuta dall'orecchio in modo giusto, ma quando ha provato di leggere quello che ha scritto, ha fatto un sbaglio con il suono della "C" e della "G". (Diário da pesquisadora referente à aula de 01/08/16)

Gli ho detto (ao formador e à supervisora) della difficoltà di alcuni alunni con la fonetica e mi hanno sugerito di dare una attività per la prossima lezione. (Diário da pesquisadora sobre encontro de 03/08/16 com o formador e a supervisora)

Essas questões apontadas nos trechos acima, o medo dos alunos iniciantes em se arriscarem a falar o italiano e o pouco conhecimento da fonética do alfabeto italiano, foram discutidas com as colaboradoras e juntas procuramos alternativas para contornar esses problemas:

Pensando a questo problema, ho sugerito di parlare dell'interlingua agli studenti e dell'importanza degli errori, perché fanno parte del processo di acquisizione delle lingue, sia la madre lingua o di una lingua straniera. (Diário da pesquisadora referente ao encontro com as colaboradoras em 07/08/16)

Vanda ha sugerito di usare un video del canale Youtube Centro Culturale Italiano (oggi non esiste più) con l'argomento della fonetica, perché sarebbe un modo più leggero di parlare su punti grammaticali. Mi è piaciuta questa idea di V.P.
(Diário da pesquisadora referente ao encontro com as colaboradoras em 07/08/16)

Nossas reflexões sobre o andamento da aula de 01/08/16 e sobre as atividades nela propostas são exemplo de uma pedagogia reflexiva e de autoria, uma das características do parâmetro da **particularidade**. Na próxima seção analisaremos o parâmetro da praticidade, que trata da relação dialógica entre teoria e prática.

4.3 O parâmetro da praticidade no percurso de um professor que busca ser autor de suas próprias teorias

Mio incontro con mio formatore via Skype è stato molto produttivo, perché abbiamo parlato di molte cose: mio progetto, l'articolo "Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra", l'approccio comunicativo, alcuni dubbi grammaticali che avevo [...] Dopo che è finito nostro incontro, ho deciso di studiare il congiuntivo perché mi è mancato molte volte mentre parlavamo. La ricchezza del nostro incontro è stata la riflessione sull'insegnamento/apprendimento della lingua 2. (Diário da pesquisadora sobre encontro com formador em 10/09/15).

O trecho do diário reflexivo que inicia esta seção mostra o relato de um momento de reflexão pós-encontro com o formador em que valorizo as teorias com as quais entrei em contato e das quais até então não tinha ouvido falar. De acordo com minha própria experiência e observação enquanto aluna e docente, o estudo da teoria sem a prática não é inócuo, mas desestimulante. É a necessidade que impulsiona a busca do professor por teorias, e ela só se dá pela prática. Essa imersão no estudo de teorias nasceu de minha necessidade

de aprender sobre práticas de ensino de línguas para poder depois planejar e implementar o curso de LH.

O fato de minha prática docente ter se concentrado, durante dezoito anos, no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira fazia de mim uma professora iniciante de língua italiana.

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

Por esse motivo, foi necessário um período preparatório em que eu pudesse ler teorias para depois discuti-las com o formador e também, em muitos momentos, com a supervisora. Além de ler teorias sobre ensino de línguas, observava tudo o que o formador e a supervisora diziam sobre práticas de ensino e anotava para não esquecer.

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

Ter consciência das próprias dificuldades é um bom ponto de partida para os estudos de um professor em formação, mas as experiências prévias também devem ser consideradas.

Alla fine dell'incontro io mi sentivo più sicura di fare un bel lavoro perché lo so che posso, lo so che devo studiare molto, che ho bisogno di migliorare, ma ho capito anche che so già tante cose. (16/06/16)

Foi um processo demorado, mas aos poucos o formador foi me ajudando a enxergar que minha longa experiência com o ensino de português e literatura era também uma bagagem que me auxiliaria nas aulas de LH.

Interessante tutto questo patrimonio che tu hai (...) che hai sviluppato in tutti questi anni di insegnamento. È un patrimonio che il professore accumula con gli anni, no? e che perfeziona con gli anni e che secondo me è una cosa che bisogna rivalutare e cercare di usare, di modificare in base ai contesti. (03/09/15, 1:08)

Após um ano de estudos e preparação, iniciamos o curso de LH, momento em que, finalmente, teoria e prática puderam dialogar.

O parâmetro da praticidade permeou todo o processo de produção do material didático para o curso *Italiano como Herança*, antes e durante a fase de implementação do curso. Iniciamos o curso com apenas a primeira unidade

do material pronta, a qual foi planejada com base nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; BORNETO, 1998) e no conceito de *interlíngua* (BORNETO, 1998).

Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência linguística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro. Um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da mesma. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 23)

Há evidências recentes na pesquisa em Linguística Aplicada/Ensino de Línguas que esse procedimento gramaticalista pode se tornar até mesmo antagônico à tarefa de desenvolver uma capacidade de expressão comunicativa. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 32)

A abordagem comunicativa tem sempre foco no sentido, no significado e na interação entre indivíduos numa língua-alvo. Um professor comunicativo deve organizar as experiências de aprender através de atividades relevantes, tarefas de real interesse ou necessidade do aluno, de modo que este se capacite a fazer uso efetivo desta língua. De acordo com essa abordagem de ensino de língua estrangeira, a gramática não é modelo suficiente de aprender, contudo não está descartado o seu uso em momentos oportunos. Desta forma, o ensino se dá ora incentivado pela prática da linguagem, ora apresenta foco na forma.

Como dito anteriormente, aprender língua estrangeira através de uma abordagem comunicativa significa adquiri-la por meio de relações interativas nesta língua e para tanto o professor deve, como nos ensina Almeida Filho (op. Cit.), cumprir quatro importantes etapas dentro do processo ensino/aprendizagem: planejar as unidades do curso; produzir ou selecionar materiais didáticos; proporcionar aos alunos experiências na, com e sobre a língua-alvo, principalmente dentro, mas também fora da sala de aula; avaliar o rendimento dos alunos, bem como avaliar o próprio trabalho.

A avaliação é um importante instrumento de reflexão do professor, pois é através dela que ele pode observar e detectar melhor o método de aprender do aluno para depois repensar o material e replanejar o curso.

Para que o aluno aprenda a língua-alvo de modo significativo, segundo o mesmo autor, quatro fases devem ser respeitadas durante as aulas: o estabelecimento de clima e confiança (o filtro afetivo é parte importante no planejamento de aula de língua estrangeira); apresentação de amostras

significativas de Linguagem; ensaio para fluência coerente e uso real; fechamento do encontro, compensações, estratégias de aquisição.

Estabelecer um clima de confiança em sala de aula implica a construção de um ambiente distinto, para que se possa reduzir a alta ansiedade do aluno, timidez, cansaço, até mesmo a falta de identificação do mesmo com a língua-alvo.

O professor deve familiarizar o aluno com amostras significativas de uso da língua-alvo e posteriormente estimula-lo a ensaiar a linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar.

Cumpridas as três primeiras fases da aula, para fechar o período de trabalho, o professor deve fazer comentários compensatórios, estar mais atento a quem produz menos, propor tarefas de casa, explicadas com clareza, para que o aluno tenha oportunidade de rever o que foi aprendido.

Segundo Scalzo (1998) da competência de ação ao conceito de tarefa, o passo é breve. A tarefa (*task*) é uma etapa importante dentro do processo de ensino/aprendizagem de uma língua-alvo, uma vez que é uma atividade didática completa, pois envolve muitas habilidades ao mesmo tempo como, por exemplo, ouvir, falar, fazer anotações, etc. Na abordagem comunicativa ela deixa de apresentar exercícios mecânicos – que exercitam certa forma linguística através da repetição de um esquema com mínimas variações – para propor um uso comunicativo da língua e desenvolver a competência de ação do aluno, o qual mais tarde conseguirá efetivamente comunicar-se nesta língua.

Scalzo (1998) ainda ressalta a importância de se utilizar materiais autênticos, feitos não para estrangeiros, mas para falantes da língua, pois estes apresentam a língua de uso, como é o caso de jornais, filmes, programas de rádio ou de televisão, entre outros. Entende-se por língua de uso aquela que ocorre em conversações espontâneas entre falantes nativos, marcada pela presença de expressões idiomáticas e coloquiais. É este tipo de língua que se propõe em uma classe comunicativa. O uso de materiais autênticos ajuda o aluno a se desenvolver enquanto falante de língua 2.

Outro ponto importante observado por Scalzo (1998) é a questão do erro. No final dos anos 70, estávamos sob a influência da teoria comportamental, segundo a qual aprender uma língua significa aprender um

amontoado de hábitos corretos por meio de adestramento, onde o erro era considerado o indicador de um comportamento linguístico imperfeito e do conhecimento insuficiente das regras gramaticais. A partir dos anos 70, houve uma mudança radical no conceito de erro e surge, então, o conceito de *interlíngua*.

A interlíngua é um sistema linguístico em contínua evolução em que o aluno constrói a partir dos dados do insumo linguístico ao qual é exposto. Trata-se de um sistema aproximativo, de uma língua do aluno que se põe em um *continuum* entre a língua materna e a língua-alvo. É um mecanismo interno sujeito a contínuos processos de sistematização. De acordo com a teoria da interlíngua o erro é parte natural do processo de aprendizagem e o aluno procede por hipótese, por tentativa. O erro é o elemento revelador da estratégia de aprender do aluno. A correção do erro não deve ser feita diante de todos os alunos para não inibir a participação dos mesmos durante a aula. O professor não deve ser visto como aquele que ensina, mas sim aquele que facilita o processo de aprendizagem.

Como é possível observar, ser um professor comunicativo demanda muitos cuidados ao planejar o curso e as aulas, para que os discentes exercitem a habilidade comunicativa, levando-os a uma aquisição subconsciente.

Cientes de que o ensino estrutural de uma língua não garante aos alunos a competência comunicativa, preparamos atividades que os colocassem em constante comunicação com os demais colegas de classe e também com outros membros da comunidade – por meio de tarefas de casa. Deixamos o ensino de pontos gramaticais em segundo plano, para quando sentíssemos a necessidade de seu uso.

Antes de iniciarmos o curso, decidimos explicar aos alunos a nossa proposta de ensino. Esse fato foi registrado em meus diários reflexivos sobre o primeiro e o segundo dia de aula.

Abbiamo preso la decisione di cominciare parlando del progetto
(Italiano como Herança) e dopo presentarci agli alunni.
(Diário reflexivo da pesquisadora, 01/08/16)

Tomamos essa iniciativa, pautados em um fato ocorrido antes mesmo de o curso começar, por medo de alguns alunos não compreenderem a nossa proposta de ensino:

Oggi Vanda ci ha chiamato su nostro gruppo WhatsApp per chiedere se non sarebbe meglio offrire nostro corso solo ai figli d'italiani e non ai coniugi. Lei ha parlato che un futuro alunno del corso le ha chiesto se non era meglio un corso solo per i figli e non per i coniugi, perché loro non sanno quasi niente della lingua e così il gruppo sarebbe diviso in due. (Diário da pesquisadora, 24/06/2016)

Não tínhamos iniciado o curso e já estávamos diante de uma questão importante para refletir.

O ato de pensar, refletir, segundo Bondía (2002, p. 21), “não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Tínhamos que dar sentido àquilo que estava acontecendo e nesse exercício, compreendemos que a questão tocava no ponto da abordagem de ensino, pois a preocupação desse aluno com a heterogeneidade do grupo recaia na sua ideia de que quem ainda não sabe a língua não será capaz de aprender senão pela abordagem estruturalista e, de alguma forma, estaria atrapalhando os que estão em níveis mais avançados, pois provavelmente imaginou que teríamos que recorrer ao ensino da estrutura da língua até nivelá-los e deixaríamos a aula comunicativa de lado. As duas colaboradoras acharam que esse aluno estava certo, que realmente ia ser difícil mantermos um curso com um grupo com níveis tão diferentes. Expliquei a elas que não poderíamos fugir dos objetivos do curso e que a abordagem comunicativa era ainda o melhor caminho. Argumentei que, se é nosso objetivo fazer com que o italiano seja falado em casa, como deixar os cônjuges de lado? Essa é uma particularidade de curso de LH, sempre teremos grupos com níveis diferentes de proficiência, o primordial é que todos tentem falar.

Em pouco tempo de curso esse assunto veio à tona novamente, agora não mais na fala de um aluno de nível intermediário, mas na fala de um iniciante da segunda geração. O aluno, no segundo mês de aula, chamou-me à parte e disse que nosso trabalho com textos completos não estava favorecendo o seu aprendizado, argumentando que o trabalho com palavras e pequenas estruturas linguísticas seria melhor. O aluno estava, sem se dar conta disso,

sugerindo que usássemos a abordagem estruturalista, com base em tópicos gramaticais. Sentia-se mais seguro assim, pois certamente foi o modo de aprender que conheceu até ali [inferência da pesquisadora]. Eu o tranquilizei, dizendo que esse era um modo de se ensinar até a língua materna escrita, não fragmentando a língua pra ensiná-la, mas partindo do maior (texto) para o menor (palavras). Perguntei a ele se já tinha observado um bebê em processo de aquisição da língua, os pais ensinam palavras sim, mas falam com seus filhos dizendo frases inteiras e as crianças primeiro passam a compreendê-las e depois de um tempo começam a tentar falar, com erros, construindo hipóteses. A aprendizagem se dá por meio do insumo linguístico dos pais. Disse a ele que essa era a nossa expectativa em relação ao grupo ao utilizarmos a abordagem comunicativa: que quem já soubesse um pouco tivesse a oportunidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos e quem não soubesse nada da língua pudesse inicialmente melhorar a sua compreensão oral e aos poucos se arriscasse na comunicação oral. Ao final do curso, do ponto de vista linguístico, todos teriam saído do ponto de partida, teriam evoluído cada um a seu ritmo e do ponto de vista cultural estariam todos com conhecimentos similares.

Passemos agora às mudanças de estratégias de ensino ao longo do curso. Nas primeiras aulas, as carteiras foram dispostas de modo que os alunos trabalhassem em duplas e eles foram se sentando de acordo com sua vontade, conforme iam chegando, buscando parceiros com os quais tinham afinidade. O trabalho em duplas ou em pequenos grupos é uma estratégia que auxilia na interação entre os alunos.

Como no início o grupo era grande, contava com uma frequência média de 25 alunos, enfrentamos dificuldades para realizarmos algumas atividades orais, como por exemplo, a exposição individual da tarefa de casa. No segundo dia de aula, a apresentação desses trabalhos tomou 70% do tempo da aula e para alguns alunos foi difícil manter a atenção, embora as histórias apresentadas pelos colegas fossem riquíssimas e trouxessem muitas histórias de vida de seus familiares.

Ho osservato che F.F. non ha fatto attenzione a quello che gli altri raccontavano (ed erano storie bellissime), lei ha fatto la cruciverba – che le abbiamo portato per fare dopo le presentazioni dei compiti – mentre gli altri parlavano dei loro

compiti. Lei parlava con la sua compagna di banco, in alta voce, e disturbava i compagni.

(Diário reflexivo da pesquisadora, 08/08/16).

Non mi è piaciuta molto la lezione scorsa, perché noi allungamo troppo per dire nostre risposte del compito.

(Aluno 1 em resposta à pesquisa)

Achei improduttiva e cansativa a aula anterior, todos lendo suas entrevistas.

(Aluno 2 em resposta à pesquisa)

A palavra improduttiva nos tirou um pouco a paz, pois naquele dia tínhamos descoberto tantas histórias ricas sobre a comunidade de imigrantes. Depois de muito pensar sobre essa questão, compreendi que o aluno tinha em mente que a leitura na aula não se configurasse como comunicação, mas para nós sim, pois se no segundo dia de aula os alunos não conseguissem se comunicar oralmente em italiano e se sentissem mais seguros lendo suas tarefas em vez de só expô-las a nosso ver ainda assim era positivo, pois estavam se esforçando no uso do italiano, ainda que pela leitura.

Esse fato nos fez refletir e buscar uma nova estratégia para a apresentação das tarefas. Por sugestão da professora supervisora e do professor formador, na aula seguinte formamos grupos de cinco alunos e a partilha das tarefas se daria primeiro nos grupos, depois cada grupo apresentaria a história mais interessante aos demais colegas, deste modo garantiríamos um momento maior de interação e diminuiríamos o tempo gasto com essa atividade, apesar de muitas histórias não serem partilhadas com todo o grupo.

Outra grande questão que foi tema de nossas ponderações foi “como desenvolver a competência comunicativa dos alunos?”, pois o grupo era muito heterogêneo e tínhamos níveis diversos de proficiência entre eles.

Ho osservato che gli studenti che non sanno parlare niente e capiscono poco l'italiano non provano di parlare quase niente, solo L.D. e T.C. si rischiano un pó. Dobbiamo pensare a un modo di creare in questi studenti la voglia di provare parlare, nonostante gli errori.

(Diário reflexivo da pesquisadora sobre a aula de 01/08/16)

Le mie collaboratrice hanno osservato una cosa che non ho visto perché davo attenzione a L.D. Loro mi hanno detto che F.F. ha riso del modo di parlare di L.D.

(Diário reflexivo da pesquisadora sobre o encontro com colaboradoras de 07/08/16)

Depois de muita reflexão da pesquisadora em conjunto com as colaboradoras sobre esse fato, tomou-se a decisão de explicar aos alunos como é o conceito de *interlândia* e esclarecer-lhes que o erro não é negativo no processo de aquisição de L2.

Pensando a questo problema, ho sugerito che parlassimo dell'interlingua agli studenti nella prossima lezione, per fargli capire che lo sbaglio fa parte del processo di acquisizione di una lingua, anche della madre lingua.

(Diário reflexivo da pesquisadora, 08/08/16).

La nostra lezione in genere è andata bene, abbiamo fatto come abbiamo pensato, cominciamo parlando dell'interlingua.

(Diário reflexivo da pesquisadora, 15/08/16)

Explicar para os alunos como funciona o sistema interlândia e que o erro é parte do processo de aprendizagem de línguas ajudou a baixar o filtro afetivo dos alunos e a estabelecer um clima de confiança na sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993) e foi também um modo de torná-los conscientes de questões que envolvem o processo de ensino/aprendizagem e do papel que desempenham dentro dele (KUMARAVADIVELU, 1994).

Neste ponto é oportuno dizer que conhecer os princípios teóricos propostos por (BORNETO, 1998), (ALMEIDA FILHO, 1993), (LEFFA, 2016) e (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003) foi fundamental para nossas tomadas de decisão em face de tantos entraves pelos quais passamos no decorrer do curso.

Para a primeira unidade do material não estava previsto o ensino da fonética do alfabeto italiano, pois partimos de que, por ser um curso de LH, os alunos já estivessem habituados aos sons desse alfabeto, o que foi um engano, pois alguns conheciam o som, mas não faziam a sua correspondência com a letra que o representa. Parte dos alunos nunca teve contato com a língua italiana escrita e tivemos que interromper o programa de atividades para ensinarmos fonética.

Ho osservato che due o tre alunni di quegli che non sanno quase niente d'italiano non conoscono bene i suoni dell'alfabeto. L.D. ha parlato una parola conosciuta da orecchio in modo giusto, ma quando ha provato di leggere la stessa parola, ha sbagliato il suono della "C".

(Diário reflexivo da pesquisadora sobre a aula de 01/08/16).

A investigação por meio de questionários, respondidos anonimamente ao final das unidades temáticas, foram um valioso instrumento para nos guiar tanto na produção do material quanto nas estratégias adotadas para a aplicação das atividades.

Vejamos um questionário aplicado ao final da unidade “Lo shock culturale” e os comentários sobre as atividades. Seguem abaixo as perguntas feitas aos alunos:

- 1) Per te, com'è stato lavorare il tema “shock culturale”? È stato noioso, divertente, facile, difficile...
- 2) Cosa ti ha attirato più attenzione in queste lezioni?
- 3) C'è qualche attività legata al tema che pensi sia possibile/interessante da fare?
- 4) Vuoi fare qualche suggerimento per questa unità? C'è qualcosa che tu cambieresti?
- 5) Commenti:

Todos os alunos acharam divertido trabalhar o tema “shock culturale”, alguns acharam interessante e um deles comovente. A palavra comovente certamente foi empregada em face de tantas histórias sobre os primeiros tempos das famílias italianas no Brasil e pelo movimento do aluno em experimentar o lugar do outro.

Algumas respostas da questão 2 nos chamaram a atenção:

- 2) Cosa ti ha chiamato più attenzione in queste lezioni?

Que os italianos são muito espontâneos, falam o que pensam.

(Aluno 1)

Accettare quello di nuovo che succede nella vita delle persone.

(Aluno 2)

Apesar de ter passado por este shock culturale, nunca tinha pensado assim.

(Aluno 3)

Io non avevo mai pensato a questo.

(Aluno 4)

A relevância do conteúdo trabalhado está evidente na fala dos alunos, todos manifestam surpresa ao serem levados a ponderar o tema, a compreender o que é cultura, ter consciência do sentimento de pertencimento a uma ou a mais culturas, entender que não há certo nem errado, mas diferente

quando o assunto é cultura. As respostas a essa questão nos mostraram que estamos no caminho certo, que nossos objetivos estão sendo alcançados ao trabalharmos elementos do contexto sociocultural que envolve a comunidade. (KUMARAVADIVELU, 1994).

Quando questionados sobre que outra atividade ligada ao tema *shock culturale* seria possível/interessante fazer, tivemos a sugestão de um tema interessante: conhecer o cotidiano de um italiano nos dias de hoje.

Os alunos têm consciência de que a bagagem cultural que receberam de seus pais e avós vem da década de 50 e entendem que muitos costumes permaneceram, mas outros podem ter mudado. Hoje são conscientes também de que mesmo os dialetos podem ter sofrido alterações na Itália, já que a língua é um mecanismo vivo e está em constante transformação, e que os dialetos aqui certamente sofreram influência do português. Essas discussões são frequentes em sala de aula, pois entendemos a importância de fazer com que os alunos sejam conscientes de si mesmos e capazes de refletir sobre o espaço que ocupam na sociedade e o espaço do outro, para isso precisamos ajudá-los nesse processo de reconstrução da identidade, por meio do estudo da cultura no processo de aquisição do italiano.

4.4 O parâmetro da possibilidade: o curso Italiano como Herança e seus impactos na comunidade

Todas as experiências analisadas nas seções anteriores convergem para resultados expressivos no comportamento dos alunos do curso de LH, os quais repercutem também na comunidade.

O trabalho com eixos temáticos que envolvem o contexto histórico e sociocultural da cidade, o uso das histórias de vida no material didático (parâmetro da particularidade), a presença atuante de um professor atento ao dialogismo entre teoria e prática (parâmetro da praticidade) contribuíram não só como estratégias de ensino da língua e da cultura italiana, mas também ajudaram os alunos a mudarem o olhar para questões que envolvem a manutenção desse patrimônio cultural.

Histórias como aquelas contadas pela senhora Rosetta Tovo Di Nallo encantaram os alunos e essa foi uma forma que encontramos de um

passado não tão distante ir se desenhando ao longo do curso. Hoje os próprios alunos nos perguntam se vamos gravar ou filmar as entrevistas. Há uma grande preocupação por parte deles de que essas memórias sejam registradas. Vejamos o que eles dizem sobre o curso:

Esse curso deu-me a oportunidade de reencontrar amigos que também valorizam a cultura italiana e deu-nos a oportunidade de buscarmos em nossas famílias informações que direcionaram a história da nossa colonização. Para a comunidade é um ganho cultural imenso, pois é preciso resgatar todo o esforço e dedicação dos nossos familiares que tanto fizeram para esta linda e carismática cidade de Pedrinhas Paulista (Aluno A, 54 anos).

O curso foi extremamente importante porque me fez pensar em italiano, pudemos resgatar o nosso dialeto e sua importância e acima de tudo provocou uma aproximação da família. Para a comunidade, penso que seja importante para a memória da nossa história. (Aluno I, 46 anos)

Estou muito feliz de fazer este curso [...], pois estamos mostrando para a comunidade que o resgate da cultura dos nossos imigrantes é muito importante e não pode ser esquecido. (Aluno C, 55 anos)

Mi è piaciuto il corso, è di grande valore per la comunità, per non perdere tante storie di vita emozionanti. (Aluno H, 55 anos)

Os relatos acima foram dados em resposta a uma das questões que compunham o questionário a seguir, aplicado um ano depois do início do curso de LH, de forma a preservar a identidade dos alunos, para garantir maior fidelidade àquilo que realmente pensam sobre o material e o curso.

Idade: _____

1. Considerando que os pais representam a primeira geração de imigrantes, os filhos a segunda geração e os netos a terceira, a qual geração você pertence? No caso de quem chegou ao Brasil ainda muito criança, deve se considerar da segunda geração.
2. Qual motivo te trouxe ao curso Italiano como Herança?
3. Para você, qual foi a importância do estudo da cultura nas Unidades Temáticas da apostila? Com quais temas você mais se identificou? Por quê?

4. Como foi para você termos visitas dos imigrantes durante as aulas?

Fale um pouco sobre sua experiência com as histórias aqui contadas.

5. Qual o significado o curso para você? E para a comunidade?

O estudo da cultura através de eixos temáticos foi bem aceito e valorizado pelos alunos, como podemos constatar nos seguintes relatos:

É sempre muito gratificante o estudo da cultura. A oportunidade de ouvir e falar os nossos dialetos foi algo mágico. (Aluno A, 54 anos)

Todos os temas foram muito interessantes, mas aquele que mais me impressionou foi o *shock* cultural, que mostrou como nossos antepassados conseguiram superar as diversidades de estar em outro país e conseguiram se comunicar com as pessoas. Também gostei do tema dos dialetos falados aqui na comunidade. (Aluno C, 55 anos)

Io penso che sapere la importanza dei dialetti e sentire tante storie di vita dei miei compagni è stato per me molto importante. Mai ho pensato in tutto che hanno passato con la diversità dei dialetti, perché sono venuti di diverse parti dall'Italia. Mi è piaciuto sapere il valore che loro danno ai dialetti. (Aluno H, 55 anos)

Amei todos os conteúdos. Tem muita história, aliás, a nossa história. Gostei do tema dos dialetos, alimentação, imigração e as histórias de Dom Ernesto. (Aluno I, 46 anos)

O curso foi de extrema importância, pois tive conhecimento de coisas (costumes) que desconhecia da Itália, como por exemplo a Pasqueta. (Aluno L, 33 anos)

É importante notar o valor que eles atribuíram às diversidades culturais dentro da comunidade, formada por imigrantes de várias partes da Itália. O curso deu aos alunos a oportunidade de tomarem consciência dessa diversidade não só linguística, mas também nos costumes e isso se refletiu em seu discurso.

Ho imparato ed anche visto attraverso i video altre lingue ed anche sui cibi, molto diversi della mia città. (Aluno N, 68 anos)

Achei importante saber algumas curiosidades de outras cidades na Itália e seus costumes. (Aluno M, 50 anos)

Diante dessas respostas, podemos constatar que o parâmetro da possibilidade da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003) se

manifesta em nosso material e no curso como um todo, pois nossas ações possibilitaram uma transformação social na comunidade de Pedrinhas Paulista. Hoje o número de membros da comunidade preocupados com a preservação da língua e da cultura italiana cresceu e acreditamos que em pouco tempo o próprio município adotará novas políticas neste sentido.

As ações a que nos referimos são, além do curso de LH:

- ✓ Encontros mensais com alunos e membros da comunidade;
- ✓ Participação na rádio comunitária em programa dominical no qual trazemos para os ouvintes curiosidades da língua e da cultura italiana, histórias tradicionais, ditados populares, datas comemorativas, entre outros;
- ✓ Conseguimos junto à prefeitura que o Centro Cultural se tornasse sede para nossas aulas;
- ✓ O envolvimento da própria pesquisadora na vida acadêmica (Mestrado), bem como sua participação em eventos científicos;
- ✓ Participação com apresentação dos alunos na Festa do Imigrante, onde tivemos espaço para divulgar os objetivos do curso.

Todas essas foram ações que possibilitaram o uso da língua e a divulgação da cultura italiana na comunidade. Nosso curso ganhou visibilidade e importância no município. O reconhecimento desse trabalho deu origem a um convite do município à pesquisadora para planejar um curso sobre cultura italiana, sem deixar de lado a cultura brasileira, com produção de material específico, para ser implementado na EMEF Clóvis Manfio no ano de 2018. Entendemos que esse foi um passo importante dado pelo município em favor da preservação da cultura italiana junto à comunidade, pois acreditamos que o trabalho com o Ensino Fundamental, em alguns anos, nos dará alguns, ou muitos, adultos empenhados em dar continuidade a esse projeto, de modo a garantir a manutenção da língua e da cultura.

Antes de finalizarmos esta seção, há ainda uma questão a ser analisada. Pouco falei até aqui de dois participantes desta pesquisa: as colaboradoras do curso de LH. Faço minhas reflexões sobre elas aqui, pois,

dentre todas as possibilidades de análise que se apresentavam para esses sujeitos, considerei o parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 1994) o mais relevante. Embora não tenhamos mencionado entre os itens de ações que proporcionaram transformações sociais na comunidade de Pedrinhas Paulista, no início desta seção, a formação de duas novas professoras de língua italiana como LH foi um dos maiores ganhos que a comunidade teve.

Quando convidamos Vanda e Maria para colaborarem com o curso, não planejávamos um processo de formação, porém, ele se estabeleceu de forma natural, tanto de minha parte como pesquisadora/formadora, quanto da parte delas, colaboradoras/aprendizes. Esse processo se evidencia na fala de ambas:

Confesso que quando recebi o convite da Rosângela para, junto com a Maria, colaborar com o projeto, apesar de ser contagiada pela ideia, não sabia o que esperar. Primeiro, porque não sou professora, e não imaginava como poderia colaborar, e mais ainda, não sabia como seria a reação dos alunos tendo uma “não-professora” atuando como tal. Segundo porque pouco sabia sobre o método, diferente do método de ensino tradicional. (Relato de Vanda)

L'invito di partecipare di questo progetto è stato, in principio, una sorpresa mai immaginata. Poi quando l'ho abbiamo effettivamente cominciato, ha cambiato senso. Oltre che collaboratrice, mi sono scoperta una allieva abbastanza curiosa di quello che ci presenterà la prossima lezione. È molto interessante pensare a che tema studiare, come e dove fare le ricerche, preparare il materiale e vedere il risultato finale portare a gli allievi uno sguardo di sorpresa e entusiasmo. (Relato de Maria)

O convite para participarem como colaboras do curso foi feito a elas em junho de 2016, dois meses antes do início do curso. Após aceitarem o desafio de colaborarem com algo desconhecido, um curso de LH, iniciamos nossos encontros para a elaboração de uma propaganda para o curso²⁰, a preparação para o período de matrículas e o planejamento das primeiras aulas. Diante da situação, senti a necessidade de pô-las a par de alguns conceitos, como LH, abordagem comunicativa e por essa razão, iniciei um processo de formação.

Il 14 giugno, Maria, Vanda ed io abbiamo fatto un incontro per presentarli lo scopo del corso. L'idea è partita della professoressa supervisore: tenere insieme a noi due persone della comunità come collaboratrici, aiutandoci durante il corso, come allieve, facendo qualche suggerimento, organizzando gli incontri con la comunità e, come parlavano bene, potrebbero incoraggiare gli studenti a parlare. Ho deciso di farli vedere il video “Uma língua como Herança”,

²⁰ Veja em anexo II.

documentario sulla ricerca di Ana Souza. Li ho parlato dello scopo della mia ricerca ed anche delle teorie in modo semplice (approccio comunicativo e sistema interlingua). (Diário da pesquisadora, 14/06/16)

Aos poucos fui colocando-as a par das teorias necessárias para que pudéssemos desenvolver o curso. Naturalmente, foram observando o processo de produção de material didático, participando do planejamento das aulas, ocasião em que refletíamos juntas as dificuldades que iam surgindo e foram, aos poucos, se reconhecendo professoras. De minha parte também reconheci esse papel logo nas primeiras aulas e, de fato, nunca desempenharam papel de alunas, sempre de professoras e os alunos sempre as trataram como tal.

Maria ha fatto la lettura della introduzione del corso e Vanda ha dato il compito per casa, ma penso che per la prossima lezione possiamo pensare a altre attività per loro, per partecipare più. (Diário da pesquisadora, 01/08/16).

Durante os três módulos do curso, elas participaram não só do planejamento das aulas, como também da produção do material didático, fazendo sugestões de temas, procurando textos, vídeos e imagens que se encaixassem no tema em questão. Essa foi uma rica experiência: trabalharmos em três professoras em sala de aula e fora dela.

A experiência de trabalharmos em trio, com o apoio dos professores da USP, está sendo maravilhosa. A pesquisadora, Maria e eu formamos uma parceria muito interessante, e acredito que eu e Maria estamos conseguindo colaborar de forma significativa. (Relato de Vanda)

Quanto à experiência de termos três professoras, eu vejo como um filho que tem o apoio do pai e da mãe, e nós tivemos o privilégio de podermos olhar pra três, então, a segurança foi muito maior. É bacana ver essa triplicidade, ver como vocês conseguem se entrosar para envolver todo o grupo. É maravilhoso, isso não pode terminar. (Aluno A, 54 anos)

Gostei muito do entrosamento das três professoras no curso, a princípio parecia uma coisa impossível de dar certo. Como seria um curso com três professores? Mas posso dizer que deu muito certo. O que faltava em uma a outra tinha. (Aluno L, 33 anos)

A experiência foi muito rica para todos nós, professores e alunos, o nosso contato com os alunos é muito estreito e afetivo, porque também desfrutamos desses momentos de aprendizagem, também fazemos parte da comunidade e esse resgate também nos atinge e nos transforma.

Hoje, temos mais duas professoras na comunidade, que me ajudam no curso, mas com total competência para enfrentarem sozinhas os desafios

de uma sala de aula. Para a comunidade é um ganho, pois para atingirmos o objetivo de desenvolver a competência linguística na comunidade, precisamos oferecer mais cursos de italiano LH para as diversas faixas etárias e elas podem ajudar a cumprir essa tarefa.

Deixo aqui o relato feito por elas, na íntegra, colocando suas impressões sobre a experiência de serem colaboradoras/professoras no curso *Italiano como Herança*.

A minha experiência no ensino do italiano como língua de Herança foi, e creio que continuará sendo, cheia de descobertas.

Confesso que quando recebi o convite da Rosângela para, junto com a Maria, colaborar com o projeto, apesar de ser contagiada pela ideia, não sabia o que esperar. Primeiro, porque não sou professora, e não imaginava como poderia colaborar, e mais ainda, não sabia como seria a reação dos alunos tendo uma não-professora atuando como tal. Segundo porque pouco sabia sobre o método, diferente do método de ensino tradicional.

O projeto me contagiou logo de início, porque veio de encontro com a minha indignação em ver que a maioria de nós, filhos de italianos não consegue se comunicar na língua italiana, e com isso, vejo pouco a pouco que estamos perdendo parte da nossa identidade, da nossa origem. Por isso, o ensino do italiano como língua de herança visa resgatar essa identidade antes que ela se perca totalmente.

O método é muito interessante porque envolve desde a escolha dos temas até as atividades propostas, tanto em classe quanto extraclasse. Os temas foram selecionados visando construir a história dos nossos pais e avós. Além do material que preparávamos previamente, há o material que surge nas aulas,

que são as histórias de cada um, de cada família. Essas histórias são um material único e muito rico, que não devemos deixar perder, pelo contrário, precisamos gravar e armazenar de uma forma que elas se perpetuem e se disseminem para as gerações futuras.

No fim de cada tema proposto, procuramos convidar um membro da comunidade para ser entrevistado pelos alunos e com isso, conhecer mais histórias, contadas pessoalmente por aqueles que as viveram. Eles se sentem muito felizes em poder participar e reconhecem que é muito importante que essas histórias de vida sejam contadas.

No decorrer das aulas, percebemos o envolvimento dos alunos, a empolgação, as emoções aflorarem e isso é muito gratificante para nós.

A experiência de trabalharmos em trio, com o apoio dos professores da USP, está sendo maravilhosa. Rosângela, Maria e eu formamos uma parceria muito interessante, e acredito que eu e Maria estamos conseguindo colaborar de forma significativa.

Finalizando, gostaria de agradecer a Rosângela pelo convite, e pela parceria. Tem sido um desafio, mas também um prazer muito grande participar, pois também faço parte dessa história.

Vanda

L'invito di partecipare di questo progetto è stato, in principio, una sorpresa mai immaginata.

Poi quando l'ho abbiamo effettivamente cominciato, ha cambiato senso. Oltre che collaboratrice, mi sono scoperta una allieva abbastanza curiosa di quello che ci presenterà la prossima lezione.

È molto interessante pensare a che tema studiare, come e dove fare le ricerche, preparare il materiale e vedere il risultato finale portare a gli allievi uno sguardo di sorpresa e entusiasmo.

È una sfida...

Questo corso mi ha permesso anche ristabilire relazioni che erano messe a parte, sia della lingua, sia con le persone, sia con la mia storia.

Mia lingua di eredità è senza dubbio il dialetto veneto. Però sono sempre stata affascinata per l'accento bellissimo della lingua italiana.

Abitavo da piccola in campagna in una casa tipicamente italiana (con genitori, nonni, zii e cugini) e alle domeniche, al pomeriggio, tutte le figlie sposate venivano con le loro famiglie, "trovare" suoi genitori.

Avevo una zia che ha lavorato a casa di un ingegner della Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana. Lì si parlava solo l'italiano e lei lo parlava bellissimamente. Ha mantenuto la lingua italiana anche dopo di sposarsi perché mio zio lavorava alla Cooperativa Agrícola Mista di Pedrinhas e, dunque, doveva parlare l'italiano per farsi capire a tutti i pedrinhensi.

A quel tempo mia nonna faceva l'abbonamento di una rivista intitolata "Il messaggero di Sant'Antonio" ed io

rimanevo in'ansia per trovare alla cassetta postale numero 114, la rivista mensile, che leggevo in alta voce per sentire se mio accento assomigliava quello di mia zia.

Ecco poi come è nato il mio rapporto con la lingua italiana.

Ho frequentato nel 2000 un corso di italiano promosso dalla ACLIA, che viene offerto dalla prefettura di Pedrinhas a tutti coloro che si interessano in imparare la lingua. L'ho studiata per tre o quattro anni. Non posso affermare che non abbia imparato nulla, ma andavo al corso senza entusiasmo, perché (ad esempio dei soliti corsi di lingua) mi sembrava molto grammaticale e ingessato.

Il corso che ora svolgiamo è totalmente diverso. Innanzi tutto perché nasce come un figlio, senza che si sappia cosa viene dopo... sappiamo dove vogliamo arrivare (al riscatto, diffusione e manutenzione della lingua italiana) ma la strada la stiamo costruendo. Attraverso le ricerche, la collaborazione, direzione e sicurezza delli maestri e dottori della USP, la conoscenza e intimità con la lingua italiana di nostra professoressa Rosângela e il feedback dei nostri allievi.

Non'è la fine. Mia storia continua..

Maria

Palavras conclusivas

Os três parâmetros da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994) apontam para uma postura reflexiva não só por parte do professor, mas também dos alunos. O professor deve investigar e

refletir sobre sua prática de ensino e os alunos, por sua vez, devem tomar consciência de seu processo de aprendizagem. É papel do professor não só transmitir conteúdos, mas ampliá-los ainda mais, ele deve também possibilitar que os aprendizes reflitam sobre o seu papel na sociedade e passem a ver o trabalho em equipe sob uma nova perspectiva. A prática pedagógica passa, então, a ser um instrumento para a construção da cidadania dos alunos, dando-lhes ferramentas para uma postura atuante, contribuindo assim para a preservação desse patrimônio cultural e linguístico, herdado pela comunidade.

O curso *Italiano como Herança* foi a pedra fundamental lançada como base de um projeto que envolve outras ações no sentido de revitalizar e manter a língua e a cultura italiana na cidade de Pedrinhas Paulista.

Espera-se que esta pesquisa, além de dar as contribuições mencionadas no parágrafo anterior, possa também contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas na área de ensino de línguas de herança.

Neste capítulo discutimos a importância da valorização do contexto sócio cultural no ensino de uma LH e as possíveis contribuições que poderão ser alcançadas pelas ações propostas no curso de LH. No próximo capítulo veremos como as Histórias de Vida podem contribuir para a valorização desse contexto e para a (re)construção da identidade cultural dos alunos de um curso de LH.

Capítulo 5

Histórias de vida e aspectos culturais na produção de materiais didáticos em contexto de Língua de Herança

Neste capítulo abordamos os pressupostos da metodologia da História Oral, de Bom Meihy (1994), a qual foi empregada tanto na produção do material didático para o curso de LH, quanto para a análise de dados. Discorreremos também sobre a função social das narrativas das memórias dos anciãos dentro de uma comunidade e como essas narrativas de vida compuseram o material didático desenvolvido para o curso de LH em Pedrinhas Paulista.

5.1 A história oral como matéria-prima para o material didático

José Carlos Sebe Bom Meihy afirma que uma das contribuições fundamentais que a História Oral trouxe para as reflexões contemporâneas sobre o uso de entrevistas como fonte remete ao sentido do documento e da análise procedida em cima de textos criados a partir de depoimentos. Ele ressalta a importância de se distinguir História Oral das formas amadorísticas de captação de entrevistas, uma vez que a primeira implica posicionamento em face da palavra e de sua conversão para texto. Há, portanto, uma diferença entre História Oral e oralidade. A História Oral implica metodologia e responsabilidades documentais, ao passo que a oralidade não passa de um mero registro de informações orais feitos por qualquer pessoa, sem escopo de pesquisa.

A História Oral resulta da interação entre narradores e estudiosos atentos à responsabilidade de documentar, ela só existe diante de três elementos fundamentais: depoente, pesquisador e máquina para gravar. Ela é mais que um arquivo de gravações, envolve a elaboração de um documento, que num primeiro momento pode ser uma simples transcrição do testemunho, e, em outro, a sua análise.

História Oral é, pois, mais que uma conversa mediada pelo gravador. História Oral deriva de um método complexo e arrola particularidades que vão desde a organização de um projeto até um compromisso de publicação do texto devolvido à comunidade

imediate que o gerou e a seu contexto mais amplo. É exatamente na importância delegada à elaboração do texto como documento que a história Oral difere de outros trabalhos ligados a entrevistas. (Bom Meihy, 1994, p. 55)

Meihy discorre ainda sobre os três gêneros da História Oral: História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral.

História Oral de Vida remete ao registro de experiência pessoal e metodologicamente obedece a um procedimento conhecido por entrevistas livres, sem questionários ou perguntas diretamente indutivas. As gravações dessas histórias orais de vida são geralmente longas e captam a experiência de vida de um indivíduo. O caráter individual é essencial e cada pessoa deve ser tratada como um caso específico. As informações dadas pelo depoente sobre detalhes de sua vida possuem relativa importância, bem como a exatidão dos dados, pois há situações em que se torna mais relevante a subjetividade e a essência de uma experiência que um dado exato.

A História Oral Temática está ligada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico. Há um significado menor e relativo da experiência individual neste ramo da História Oral. Esta vertente aborda questões externas, objetivas, factuais, temáticas, opondo-se a História Oral de Vida, que aborda mais livremente as impressões e a subjetividade.

A terceira e última variante da História Oral é a Tradição Oral. As duas primeiras variantes tratam de situações sincrônicas ao momento vivencial do depoente. Já a Tradição Oral percebe o indivíduo enquanto veículo de transmissão de mitos e tradições antigas que na maioria das vezes transcendem o depoente.

Neste trabalho a metodologia da História Oral foi empregada em suas três vertentes – História oral Temática, História Oral de Vida e Tradição Oral.

Ao trabalharmos entrevistas com histórias de vida de imigrantes italianos, registradas em gravações e posteriormente transcritas e didatizadas para o material didático do curso de LH; ou transcritas e acompanhadas de reflexões nos capítulos desta dissertação, estamos empregando os princípios da primeira vertente – História Oral de Vida – pois esse trabalho se converte em documento para a comunidade.

As histórias de vida dos imigrantes, presentes no material didático – didatizadas em vídeo ou transcritas – foram ganhando força e importância no decorrer do curso, motivo pelo qual passamos a convidar um ou mais imigrantes anciãos para nos contar suas histórias, de acordo com o tema tratado, ao final de cada unidade. Percebemos aqui a presença da vertente História Oral Temática. De acordo com cada tema tratado – imigração italiana, imigração na Itália atual, comida, dialetos – ao planejarmos essas visitas, pensávamos em qual imigrante poderia ser convidado e nos trazer boas histórias sobre o tema. Os alunos participavam das entrevistas ativamente, fazendo perguntas conforme as histórias contadas iam despertando sua curiosidade.

Já a Tradição Oral tornou-se a espinha dorsal do material, tendo em vista que ela se configurou como um importante veículo de transmissão das tradições e da cultura italiana para os alunos. Além de cumprir o papel de elemento estimulante da oralidade e da escuta – pois as histórias surgiam não só de histórias transcritas, mas também por meio de entrevistas – a Tradição Oral foi um componente fundamental na (re)construção da identidade²¹ cultural e nacional dos discentes.

Na próxima seção discutiremos a função social da memória nas narrativas orais e o seu papel na (re)construção de identidades culturais e nacionais em contexto de ensino de Língua de Herança.

5.2 Narrativa Oral: a função social da memória dos anciãos na (re)construção²² da identidade de novas gerações

O homem é um vivente com palavra. (BONDÍA, 2002, p. 21)

²¹ Tomamos aqui o conceito de identidade dado por Stuart Hall ao distinguir o sujeito pós-moderno. “A identidade torna-se uma “celebração do móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”.

²² O emprego do termo “(re)construção” também se explica pela adoção do conceito de identidade proposto por Hall (1987) e por Bauman (2005), pois acreditamos que nossas identidades estão em constante transformação.

Visto que a metodologia da História Oral se encaixa nesta pesquisa, passamos agora a observar a função social da memória dos imigrantesanciãos, evidenciando sua importância na (re)construção da identidade dos alunos participantes do curso de LH.

Ao falarmos de histórias de vida e tradição oral, não podemos deixar de abordar o tema do narrador, figura fundamental em qualquer narrativa, especialmente na oral. Walter Benjamin (1994), ao refletir sobre o narrador oral, afirma que ele está em vias de extinção, pois, nos dias de hoje, são raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Segundo o autor, “estamos perdendo a faculdade de intercambiar experiências e uma causa óbvia desse fenômeno é que as ações da experiência estão em baixa e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. (1994, p. 198).

De acordo com Benjamin (1994, p. 198), “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Essas experiências eram contadas por dois tipos arcaicos de narradores: aquele que viaja pelo mundo e volta pra contar suas experiências e aquele que nunca saiu de seu país, mas que conhece bem suas histórias e tradições. Eles representam, respectivamente, o marinheiro comerciante e o camponês sedentário, nossos primeiros mestres da arte de narrar, arte que depois foi aperfeiçoada pelos artífices.

Benjamim fala também sobre o caráter utilitário da verdadeira narrativa, que pode constituir num ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou numa norma de vida. Seja como for, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1994, p. 200). E é nesse ponto, a transmissão da sabedoria dos anciãos por meio de suas histórias, que Ecléa Bosi (1994) toca ao tratar da função social da memória.

Bosi afirma que a faculdade de lembrar exige de nós um espírito desperto, pois não podemos confundir a vida atual com o nosso passado, devemos ser capazes de reconhecer as lembranças e contrastá-las com as experiências de agora.

A autora cria a metáfora da lembrança como um diamante bruto, que precisa ser lapidado pelo espírito, sendo o trabalho da reflexão parte importante desse processo de lapidação. Uma lembrança que passa pelo trabalho da reflexão e que vem acompanhada de sentimento não é apenas a repetição de um estado antigo, mas uma reaparição. Segundo Bosi, existem dois tipos de memórias: uma voltada para a ação, feita de hábitos e outra que simplesmente revive o passado, parecendo ser esta última a memória dos velhos, que, já libertos das atividades profissionais e familiares, têm tempo e serenidade para rememorar as histórias vividas. Os anciãos – ao contrário dos adultos jovens, ainda muito ativos e impossibilitados de uma vida contemplativa – não sonham quando rememoram, eles são capazes de desempenhar uma função para a qual estão maduros, a função de unir as duas pontas da vida, o início e o fim. As memórias dos anciãos, as lembranças de tempos melhores, são um alento diante das dificuldades da vida atual.

O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância. (BOSI, 1994, p. 82).

Esse fato apontado por Bosi pode ser observado na fala de um aluno do curso, ao responder um questionário aplicado um ano depois do curso, respondendo à seguinte pergunta:

“Como foi para você termos visitas dos imigrantes durante as aulas? Fale um pouco sobre sua experiência com as histórias aqui contadas.”

Os imigrantes contaram suas histórias, todas um pouco parecidas. Aprendi com eles a não desanimar por motivos tão pequenos e a resolver da melhor forma os problemas do dia a dia. (Aluno B, 60 anos).

As histórias de vida dos imigrantes anciãos²³ ítalo-pedrinhenses encontraram muitos ouvidos atentos no curso *Italiano como Herança* e ganharam ressonância. O uso dessas histórias no material didático e nas entrevistas feitas a colonos durante as aulas deram a esses anciãos a alegria e a ocasião de mostrarem sua competência e tenacidade, por terem superado as dificuldades do pós-guerra e também os anos iniciais de um processo migratório com tudo o que ele implica. Segundo Bosi, é a agradável sensação

²³ Significado: Pessoa velha e respeitável.

de ser ouvido que estimula a retenção de fatos, até mesmo fatos insignificantes. O esforço da rememoração é motivado, portanto, pela possibilidade de ser ouvido.

As histórias desses anciãos trouxeram para a comunidade não só o alento da superação de tempos difíceis, mas também elementos da cultura italiana com os quais todos, em maior ou menor grau, se identificaram.

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. (BOSI, 1994, p. 82).

Essa fala de Bosi se comprova no depoimento a seguir:

Receber os imigrantes [no curso] foi maravilhoso. É sempre uma grande oportunidade de reviver com eles as emoções, frustrações, alegrias, tristezas, enfim, devemos eternizar esses momentos. (Aluno A, 55 anos).

Um fato importante ressaltado por Benjamin (1994) e reafirmado por Bosi (1994) é o de que o narrador oral corre o risco de desaparecer, pois as ações da experiência estão em baixa e a comunicabilidade da experiência diminuiu. “Hoje não há mais conselho, nem para nós nem para os outros” (BOSI, 1994, p. 85). Benjamin (1994) atribui o início da decadência da narrativa oral ao surgimento do romance no início do período moderno, pois a difusão do romance está atrelada ao surgimento da imprensa. “O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta” (BENJAMIN, 1994, p. 201). O narrador oral se vale de suas experiências ou das relatadas pelos outros para contar suas histórias, incorporando-as às experiências de seus ouvintes. No romance moderno, o herói é um indivíduo isolado, que não consegue mais falar exemplarmente, não tem conselhos para si nem sabe dá-los aos outros.

Além do surgimento do romance moderno, Benjamin aponta outra forma moderna de comunicação que se opõe à narrativa oral exemplar: a informação de imprensa. Ele atenta para o fato de que atualmente as pessoas preferem a informação sobre acontecimentos próximos à sabedoria que vem de longe, ou do longe temporal contido na tradição.

É justamente essa a diferença que pretendemos ressaltar com o emprego das narrativas orais – histórias de vida – na produção do material didático para o curso de LH. Os textos orais em vídeo, transcritos ou proferidos *ao vivo* durante as visitas dos imigrantes às aulas tiveram ressonância entre os alunos justamente por não se tratar apenas de informações sobre acontecimentos próximos, mas por trazerem sabedorias que vêm de longe, no tempo e no espaço, as quais auxiliam na (re)construção da identidade de cada um, pois trouxeram sempre elementos culturais significativos.

Segue abaixo quadro com todas as entrevistas a imigrantes e filhos de imigrantes gravadas em vídeo, no ano de 2015, para uso no material didático do curso e, posteriormente, para serem doadas ao museu da cidade. Essas entrevistas já foram distribuídas para as respectivas famílias dos entrevistados.

Quadro 9. Participantes das entrevistas gravadas em vídeo

Imigrantes	Representatividade na comunidade
Fausto Fornasier	Chegou a Pedrinhas com 18 anos, trabalhou por muitos anos na Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista, membro da Associação Vêneta.
Francesco Pomilio	É um dos anciãos mais idosos da comunidade, presidente a Associazione Abruzzese.
Gianpaolo Cimonetti	Chegou adulto a Pedrinhas e trabalhou por muitos anos na Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana.
Guglielmo Mondin	Membro da Associação Vêneta, faz um programa dominical na rádio comunitária para difundir o dialeto vêneta, participante ativo da Igreja católica, ajudou a cuidar do Monsenhor Ernesto Montagner nos seus últimos anos de vida.
Luigi Maschietto Ester Maschietto	Ele fundou com seus irmãos uma empresa de Implementos Agrícolas na cidade. Ela (brasileira) foi professora de alfabetização dos membros da primeira geração nascida no Brasil.

Luigi Parisotto	Chegou à colônia em 1953, foi viver em São Paulo em 1954, retornou à colônia, pois casou-se com uma imigrante italiana que vivia em Pedrinhas.
Venerina Fornasier	É esposa de Fausto, veio para o Brasil com seus pais e mais oito irmãos, proveniente da Região do Vêneto.
Silvana Terilli Franco	Veio da Itália com apenas 3 anos de idade, fala o dialeto do Lazio.
Filhos de imigrantes	
Ida Franzoso de Souza	Foi prefeita da cidade por dois mandatos, foi em sua gestão que iniciou o projeto arquitetônico em estilo greco-romano nos prédios e praças públicas, implantou o italiano no Ensino Fundamental e criou o museu do imigrante em 2003. Participou do grupo musical folclórico Fratelli D'Italia e é membro da Associação Vêneta.
Ricardo Fornasier	Filho de imigrantes vindos do Vêneto, teve o dialeto vêneta como língua materna até os 6 anos, quando aprendeu o português na escola, membro da Associação Vêneta.

Vejamos a seguir um dos textos apresentados na unidade sobre a Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana, o qual foi produzido com base em uma entrevista em vídeo feita a um colono no ano de 2015.

La Compagnia Brasiliana di Colonnizzazione e Immigrazione Italiana sullo sguardo del Signor Giampaolo Cimonetti

"Io ho lavorato più di 20 anni nella colonizadora qui, nella Compagnia Brasiliana de Colonnizzazione e Immigrazione Italiana"

Il Signor Giampaolo Cimonetti è nato a Rovereto, provincia di Trento, il 1 ottobre 1940. Lui e sua famiglia sono arrivati in Cile nel '52 ed in Brasile, a Pedrinhas, il 19 gennaio 1953.

Secondo lui, la Compagnia Brasiliana di Colonizzazione e Immigrazione Italiana è nata da un'accordo tra l'Italia ed il Brasile. Chi rappresentava le azioni del governo italiano era la Banca Commerciale Italiana, mentre in Brasile se ne occupava la banca Sudameris. L'ottanta per cento delle azioni erano del governo italiano e venti per cento era responsabilità dell'Istituto Nazionale di Credito per il lavoro italiano all'Estero. È stata comprata una fattoria, hanno fatto la divisione della terra in 164 appezzamenti, in quell'epoca, circa 20 ettari e li hanno distribuiti agli immigranti che sono arrivati lì.

La terra è stata pagata in 10 anni, una rata all'anno, con i proventi della raccolta del cotone. Nei primi anni era difficile, molta gente non ci riusciva e se ne andava. Poi con l'inflazione, le ultime rate si pagava con due o tre galline. Secondo il signor Giampaolo, Pedrinhas non ha avuto successo per il lavoro, la tenacità, ma sì per causa dell'inflazione. L'inflazione a quel tempo aumentava al ritmo di 86% mensile.

Sono arrivate circa 400 famiglie e molte di queste famiglie sono andate a San Paolo un'anno dopo l'arrivo, mentre altre tante sono andate in Europa. La famiglia del signor Giampaolo ha ricevuto un terreno, ma a causa della partenza di tante famiglie ne ha preso altri due. Lui ha detto che se la Compagnia non gli avesse dato questi altri due terreni, la sua famiglia sarebbe andata a Paraná o Rio de Janeiro.

La prima sede della Compagnia è stata a Rio de Janeiro, dopo è stata trasferita a San Paolo, dopo è venuta a Pedrinhas Paulista. La Compagnia aveva due tenute, São José e Fazendinha, che sono state divise e dopo consegnate agli italiani. La famiglia del signor Giampaolo ha ricevuto i terreni 123, 125 e 126. La Compagnia aveva comprato la terra della famiglia Seródio (che si sono uccisi tra fratelli), localizzata vicino alla Cooperativa, oggi la terra è di Franco Di Nallo. Lui non sapeva dire se c'è ancora la piccola cappella dove si sono uccisi. Per formare Pedrinhas, la Compagnia ha comprato 26 proprietà, lui ha visto le scritture degli antichi padroni. I lotti urbani, all'inizio erano venduti in 60 mesi, dopo 36, 24, 12 e quando

estavano finendo, in contanti. Quando finivano di pagare, si dava l'atto di proprietà. La Compagnia ha incentivato gli italiani a fare il documento di proprietà prima che entrasse in vigore la legge che obbligava gli italiani a naturalizzarsi brasiliani per ottenere titoli di proprietà in Brasile. Il signor Giampaolo è andato casa per casa dei colloni spiegando che sarebbe stato meglio pagare presto la terra per fare la scrittura, per non avere la necessità di fare la naturalizzazione quando la legge fosse entrata in vigore. Secondo lui, solo quattro famiglie hanno rifiutato, tutte gli altre hanno accettato il consiglio della Compagnia, hanno pagato la terra e fatto la scrittura.

Secondo il signor Giampaolo, gli italiani non sapevano molto bene come lavorare la terra, ma anche se sapevano, però il clima e la cultura erano diversi e questo è stato un grande problema. In Italia c'erano solo pezzetti piccoli di terra e c'erano molti frutti. La Compagnia ha aiutato questi italiani a imparare come lavorare la terra, attraverso il dipartimento tecnico. Però, per lui, c'era uno sbaglio, perché i tecnici erano tutti italiani e, secondo lui, questi tecnici dovevano essere persone del posto, che conoscevano la terra. A quell'epoca si piantava cotone e grano turco, non esisteva la soia. La soia è entrata a Pedrinhas nel '72 più o meno.

Per statuto, la Compagnia doveva sciogliersi il 31 dicembre 1975, era il giorno esatto per finire. Però ha durato un poco più, per vendere tutto, ricevere, trasferire i soldi per i padroni d'Italia. Il signor Giampaolo ha lavorato in Compagnia fino all'82, e ha ricevuto un anno in anticipo per fare quello che si doveva fare.

O texto sobre a entrevista do senhor Gianpaolo é um exemplo de uso da metodologia da História Oral, de Bom Meyhi, pois não é só um mero registro de relatos orais, mas possui sim um caráter documental. Para a comunidade é o registro de fatos históricos importantes, os quais devem ser preservados. O material didático elaborado para o curso *Italiano como Herança* será doado para o museu de Pedrinhas Paulista, bem como todos os registros em vídeo das entrevistas, para serem guardados no acervo histórico do município.

Vejamos mais alguns exemplos do impacto positivo causado pelas histórias de vida durante entrevistas a imigrantes em ocasião de suas visitas ao curso.

Foi muito agradável receber esses imigrantes, que nos contaram histórias que não sabíamos, ouvi-los falando, ouvi-los falando o italiano e contando o que passaram quando chegaram no Brasil me levou ao passado quando era criança, me lembrando dos avós que já se foram. (Aluno M, 50 anos)

[Le visite degli immigranti sono state] una parte molto emozionante [delle lezioni], sentire le loro storie mi ha fatto dare più importanza a loro vita, piena di sofferenza, anche che in vari momenti è stato divertente. (Aluno H, 55 anos)

Foi muito emocionante, assim como divertido e engraçado. Com as visitas, foi possível reviver momentos passados e repensar como eles nos influenciam nas nossas vidas. (Aluno D, 55 anos)

Acreditamos que o trabalho com aspectos culturais no curso de LH é fundamental quando os objetivos do curso são os de resgatar e manter a língua e a cultura. Segundo Stuart Hall (1997, p. 2):

A cultura, como a discutimos, não é um conjunto de coisas – livros, pinturas, programas de TV ou histórias em quadrinhos – mas um processo ou um conjunto de práticas. A cultura se refere, principalmente, à produção e troca de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo. Afirmar que duas pessoas pertencem à mesma cultura significa dizer que elas, de modo geral, interpretam o mundo e podem expressar seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo de modo semelhante.

Partindo do conceito de cultura discutido por Hall (1997), que o define com um conjunto de práticas e a produção e troca de significados entre membros de uma sociedade ou grupo, consideramos importante oferecer não só insumo linguístico aos estudantes, mas também elementos da cultura da comunidade de vida de seus pais e avós (Itália), uma vez que essas práticas culturais estão se perdendo no convívio com a comunidade de destino (Brasil) (BAUMAN, 2005, p. 17). As Histórias de Vida (BOM MEIHY, 1994), narrativas de velhos (BOSI, 1994), entram nesse no processo de ensino/aprendizagem como uma forma de transmissão desse patrimônio cultural, auxiliando, assim, na (re)construção dessas identidades culturais (HALL, 2003).

Na primeira seção deste capítulo, apresentamos a teoria da História Oral (BOM MEIHY, 1994) como metodologia para o trabalho com as narrativas de vida dos imigrantes italianos de Pedrinhas Paulista. Na segunda seção,

observamos o papel da memória nas narrativas dos anciãos (BOSI, 1994) para propagação desse legado cultural, auxiliando ainda na (re)construção das identidades culturais (HALL, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão retomadas, nesta parte, as principais conclusões a que chegamos a partir da análise dos dados coletados na pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos o conceito de identidade, o qual permeou os demais capítulos desta dissertação, pois não há como falar de cultura e língua de herança sem tocar na questão da identidade. Foram apresentados os conceitos de cultura e competência intercultural, em seguida fizemos uma análise do choque cultural pelo qual passaram os imigrantes italianos de Pedrinhas Paulista em seus primeiros anos em terras brasileiras, pautada nas Dimensões Culturais propostas por Hofstede (2001). Analisamos, também, o choque cultural pelo qual passaram os filhos de imigrantes em ocasião de visitas à Itália. Neste capítulo evidenciamos o entrelaçamento das culturas italiana e brasileira, por meio da assimilação de hábitos e costumes de ambas, presentes em depoimentos dos imigrantes e de seus filhos. Ainda neste capítulo, apresentamos o conceito de língua de herança, adotando para esta investigação o conceito ampliado de Ortale (2016), que propõe o sentimento de afiliação, de pertencimento para definir uma língua como LH e não apenas os traços de ancestralidade. Discutimos depois a relevância da cultura no ensino de LH, questão que foi aprofundada na análise do processo de produção do material didático, no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo, apresentamos as etapas essenciais da produção de materiais didáticos propostas por Leffa (2016) e, em seguida, as observamos ao analisarmos a produção do material didático do curso de LH.

No quarto capítulo apresentamos os pressupostos teóricos da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006) e, em seguida, analisamos os dados colhidos à luz dessa teoria, dando ênfase aos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 1994). Para a análise de dados, partimos do objetivo desta pesquisa, que foi contribuir, por meio desta investigação, para a manutenção e revitalização da língua e da cultura italiana no município de Pedrinhas Paulista. Para alcançá-lo, iniciamos com o processo de formação da professora/pesquisadora para ministrar as aulas do curso *Italiano como*

Herança, só depois avançamos para o processo de planejamento do curso e produção de um material didático sensível ao contexto de LH. O processo de produção de material didático foi concomitante à fase de implementação do curso e a coleta de dados teve início na fase de formação e se estendeu por todo o primeiro módulo do curso.

A análise das etapas da produção do material didático produzido para o curso, à luz da Pedagogia Pós-Método, nos permitiu responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *Em que medida o ensino, com foco em aspectos culturais, contribui para a manutenção e revitalização da LH?*
- 2) *Quais são as principais características de materiais didáticos para o ensino de língua de herança?*

Apresentaremos, brevemente, as principais conclusões referentes à primeira pergunta, que focaliza as contribuições do curso para a revitalização linguística e cultural na cidade.

Conforme exposto na introdução deste trabalho, apesar dos esforços dos dirigentes do município de Pedrinhas Paulista feitos em favor da preservação da língua e da cultura italiana através de várias ações como, implantação de curso de língua italiana no Ensino Fundamental e de um curso para adultos, em 2003, reativação do grupo de tarantela, preservação de festas típicas, entre outras, o objetivo de propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa por parte dos membros da comunidade não estava sendo alcançado. Uma das hipóteses que levantamos seria a de que até o momento o italiano estivesse sendo ensinado como língua estrangeira. De acordo com relatos de ex-alunos desse curso oferecido para adultos, de 2003 a 2013, as aulas eram pautadas na abordagem estruturalista, o que segundo Scalzo, Citando Hymes (1972), não é suficiente para garantir a comunicação em L2, ela nos diz que antes é preciso trabalhar as competências comunicativas (BORNETO, 1998). Com base na abordagem comunicativa (BORNETO, 1998), no conceito de LH (ORTALE, 2016) e nos três parâmetros da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006), analisamos o processo de produção do material didático do curso e por meio desta análise pudemos comprovar, através dos dados colhidos junto ao grupo de alunos, que dentro de um contexto de LH não podemos ensinar o italiano como LE, pois já possuem

algum conhecimento da língua e não podemos partir do zero, o que seria para eles desestimulante. Além disso, foi fundamental levarmos em conta o sentimento de pertencimento a essa língua e a essa cultura, pois a língua possui um caráter identitário e nesse sentido o trabalho com eixos temáticos ligados à cultura local ítalo-brasileira, coletadas nas histórias orais, foi fundamental para despertar ainda mais o sentimento de italianidade nos alunos, o que tornou a aprendizagem da língua um processo significativo, contribuindo também para a reconstrução de suas identidades culturais (HALL, 2003).

A análise do processo de produção do material didático nos permitiu observar e reconhecer a importância do parâmetro da praticidade da Pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006) – que propõe um professor reflexivo, estudioso de teorias e atento ao processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma relação dialógica entre teoria e prática – pois, por meio dele, tanto o material quanto as estratégias de ensino foram analisados e reestruturados para propiciar a aprendizagem dos alunos na língua, bem como o seu interesse pela aula, baixando, assim, o filtro afetivo (KRASHEN, 1982).

O parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 1994) se concretizou por meio do planejamento e implementação do curso de LH e corrobora os dois parâmetros anteriores, no sentido de que trouxe aos alunos e também aos dirigentes do município um senso de responsabilidade no tocante à preservação e manutenção da língua e da cultura italiana. Para melhor exemplificar esta afirmação, citaremos abaixo algumas ações recentes em favor da língua e da cultura italiana no município, desde que iniciamos o primeiro curso de italiano como LH:

- ✓ A mudança do local do curso, que no primeiro módulo foi oferecido na escola municipal, para o Centro Cultural da cidade;
- ✓ O apoio da Prefeitura, ao responsabilizar-se pela impressão do material didático;
- ✓ A participação da professora e colaboradoras do curso no programa *Italianíssimo Bravíssimo*, da Rádio América FM,

com um novo programa, *Italia in due minuti*, em que oferecem à comunidade curiosidades da cultura e da língua italiana;

- ✓ Encontros mensais com membros da comunidade, oportunidade em que fazem o uso do italiano e trazem pratos típicos para serem compartilhados;
- ✓ Projeto, em âmbito governamental, para fomentar o turismo na cidade, tendo como principal “bandeira” as manifestações da cultura italiana na comunidade;
- ✓ Convite do município feito à pesquisadora para planejar e ministrar um curso de cultura brasileira e italiana para alunos da rede pública municipal.

Todas essas ações possibilitam o uso mais frequente da língua italiana na comunidade e um conhecimento mais aprofundado sobre a cultura italiana e também, sobre a cultura ítalo-pedrinhense. Mas compreendemos que essas ações ainda não são suficientes, precisamos do italiano implantado na Escola Estadual e também, da abertura de novas turmas do curso de Italiano como Herança. Para tanto, a formação de mais professores da própria comunidade é necessária. É preciso ainda, encontrar formas de remunerar os professores, pois até o momento, o trabalho tem sido de voluntariado.

Quanto à segunda pergunta, “*Quais são, então, as principais características de materiais didáticos para o ensino de língua de herança?*”, chegamos a algumas conclusões que resumimos a seguir.

O material didático para o ensino de LH deve ser sensível ao contexto da comunidade, trazendo um ensino de língua por meio de eixos temáticos que tratem da cultura italiana; deve trazer atividades pautadas na abordagem comunicativa, deixando o uso da gramática para momentos em que se fizer necessário.

O trabalho com eixos temáticos proporcionou o ensino da cultura italiana, despertou o interesse dos alunos, tornando a aprendizagem da língua mais significativa e ajudou na reconstrução da identidade dos alunos. Através do trabalho com os eixos temáticos, percebemos a importância das histórias de vida como insumo para o ensino de LH, assunto que foi analisado no capítulo seguinte.

No quinto e último capítulo, apresentamos a metodologia da História Oral (BOM MEIHY, 1994) e a função social da Memória (BOSI, 1994). Fizemos uma análise do material abordando a metodologia da História Oral, dando ênfase maior na História Oral de Vida, comprovando a importância do uso das histórias de vida dos imigrantes, não só como relatos de memórias, mas como elemento fundamental para a reconstrução da identidade dos alunos. E assim, respondendo à última pergunta de pesquisa, que foi:

De que maneira as histórias de vida contribuem para a elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua e da cultura de herança?

As histórias de vida se tornaram matéria prima para a elaboração do material didático, pois, além de trazer para os alunos conhecimentos sobre as histórias da comunidade, são permeadas de hábitos e costumes dos imigrantes, contribuindo assim para a preservação da cultura, além de se constituir em um insumo linguístico importante.

É importante lembrar que o trabalho com as histórias de vida, contadas por diferentes gerações, contribui ainda, para a compreensão e (re)construção permanente da identidade ítalo-pedrinhense por parte dos membros da comunidade.

Essas histórias de vida foram coletadas junto à comunidade, em 2015, para uso didático no curso iniciado em agosto de 2016. Consideramos oportuno comentar aqui a importância do uso ético do material coletado, tendo em vista a emoção que envolvia os relatos e o fato de os imigrantes apresentarem visões diversas sobre os mesmos temas, pois cada indivíduo traz consigo sua identidade cultural e todas devem ser sempre respeitadas. Ressaltamos aqui o fato de estarmos cientes de que os dados coletados pertencem tanto ao pesquisador quanto aos participantes da pesquisa e procuramos salvaguardar direitos, interesses e suscetibilidades de todos (CELANI, 2005). Por essa razão, ainda em 2016, distribuímos os vídeos das entrevistas para as famílias dos participantes e faremos a doação de todo o material coletado para o museu da cidade, pois o consideramos parte do patrimônio histórico da comunidade.

Ao final de nossa pesquisa, concluímos que a implantação do curso de LH no município de Pedrinhas Paulista foi uma importante iniciativa para se atingir o objetivo para o desenvolvimento da competência comunicativa em

italiano e também para a revitalização da língua, dos dialetos e da cultura italiana de maneira geral, na comunidade de Pedrinhas Paulista, porém não é suficiente. Conforme já mencionado, é preciso ainda formar novos professores na comunidade, expandir o ensino de italiano LH na escola estadual e aumentar as atividades culturais que envolvam o uso da língua italiana.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir não só para a manutenção da língua italiana em Pedrinhas Paulista, mas também que auxilie em futuras pesquisas que envolvam o ensino de línguas em contextos de minorias linguísticas, como colônias de imigrantes ou refugiados.

O projeto *Italiano como Herança* contribui para fomentar ações efetivas na comunidade quanto a políticas linguísticas e inclusive no âmbito governamental, como podemos observar na fala do atual prefeito da cidade, com a qual encerramos este trabalho.

Impossível falar de Pedrinhas Paulista sem citar estes estreitos laços com esse povo trabalhador e festivo.

Nosso município teve gestores que sempre fizeram questão de manterem vivas as tradições italianas, seja por meio de estrutura física (praças, monumentos e obras), como também por projetos culturais, gastronomia e ações na Educação. Porém, temos que reconhecer que com o passar das gerações o interesse pelas origens, pela italianidade de nosso povo tende a diminuir. Já temos bisnetos daqueles que, há mais de 60 anos, fundaram a cidade.

Por isso temos como um dos grandes objetivos a manutenção não só da valorização da cultura italiana em nosso meio, mas também do incentivo à língua falada e escrita. A Língua Italiana faz parte da grade curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental e a Prefeitura dá total apoio ao curso Italiano como Herança, realizado

gratuitamente no Centro Cultural, que incentiva imigrantes e seus descendentes (assim como qualquer pessoa da comunidade) a praticar a fala e escrita deste idioma.

Pedrinhas Paulista tem trabalhado com afinco para obter a certificação de Município de Interesse Turístico (MIT) e sua italianidade é o carro-chefe para que tenhamos sucesso neste objetivo. Porém, mesmo que não conquistemos essa certificação, ainda daremos todo o apoio e respaldo a projetos, ações, associações e eventos que mantenham vivas as nossas origens italianas.

Sérgio Fornasier

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3º edição. Campinas: Pontes, 2002.

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

AMADO, J. S. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BACCIN, P. G. **O dicionário bilíngue para aprendizes: uma ponte entre duas culturas**. 2012. 258 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberta Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BIZON, A.C.C. **Características da interação em contexto de ensino interdisciplinar de português LE: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BORNETO, Carlo Serra. **C'era una volta il metodo – Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere**. Roma: Carocci Editore, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos/Ecléa Bosi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

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

COX, M. I. P.; PETERSON, A. A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COUTINHO, Clara Pereira & CHAVES, José Henrique. **O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**. Universidade do Minho, Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002.

Erikson, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar de Língua Portuguesa Aurélio**, Curitiba: Editora Positivo, 2011.

GAGNÉ, R. M. **Driscoll M.P. Essentials of Learning for Instruction**. 2^a ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1988.

HALL, Edwar T. **Beyond Culture**. New York: Anchor Books, 1976.

HALL, Edwar T. **The Silent Language**. New York: Anchor Books, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A Editora – 8^a edição – Rio de Janeiro, 2003.

HALL, Stuart. **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Sages Publications Inc., 1997.

HOFSTEDE, Geert. **Culture's consequences**. London: Sage, 2001.

IACHIMOVSKI, Rodica. **Papel dos pais moldavos na manutenção da Língua de Herança dos filhos em contexto de imigração portuguesa**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2016.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão & Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Editora da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2016.

LIPPMANN, Walter. **Public Opinion**. With a new introduction by Michael Curtis. Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK), 1998.

MACHADO, Elisa Isabel. **A ASSOCIAÇÃO CULTURAL ÍTALO-BRASILEIRA DO RIO DE JANEIRO: história, identidades e práticas de ensino de italiano em uma escola pública**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARCHESINI DE PADUA, E. M. **Metodologia da pesquisa, abordagem teórico-prática**. Campinas (SP): Papirus, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe B. e HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. Editora Contexto. São Paulo, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Definindo História Oral e Memória**. Cadernos Ceru – nº 5 – Série 2 – 1994.

ORTALE, Fernanda Landucci. **A formação de uma professora de italiano como Língua de Herança: O Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria**. Tese (Livre-docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PALLOTI, Gabriele. **La Seconda Lingua**. *Bompiani, Collana Strumenti Bompiani*, 2ª E

PEREIRA, Sonia Terezinha Dalpissol. **Elaboração de material didático de língua italiana para lusófonos** dição, 2001.

SCALZO, Rosa Angela. **L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa**. In BORNETO, Carlo Serra. **C'era una volta il metodo –**

Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere. Roma: Carocci Editore, 1998.

SILVA, Gisvaldo Araújo. A Era Pós-Método: O professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2004.

SOARES CAMPOS DUARTE, S. M. de C. **Português Língua de Herança: da Teoria à Prática.** Dissertação. 2012. Faculdade de Letras – Universidade do Porto. 120 páginas.

SOUZA A. e BARRADAS O. **Português como Língua de Herança: Políticas Linguísticas na Inglaterra.** *Revista SIPLE*, V. 6, artigo 1, 2014.

SAMOVAR Larry A., PORTER Richard E. e MCDANIEL Edwin R. **Intercultural Communication: A Reader.** THIRTEENTH EDITION. Wadsworth Gengage Learning. 2010.

WEIDENHILLER, Ute. **La competenza interculturale.** In BORNETO, Carlo Serra. **C'era una volta il metodo – Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere.** Roma: Carocci Editore, 1998.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 2º edição, 2005.

Italiano como herança

Curso de italiano para descendentes de italianos

1. Non vergognarti e parla che ti fa bene!
2. Esercitati e cerca di parlare solo in italiano.... parla in portoliano o nel tuo dialetto!
Ma...parla che ti fa bene!
3. Sfrutta ogni momento di questa lezione e parla che ti fa bene!
4. Buttati nella lingua! Crea. Usa la fantasia e parla che ti fa bene!
5. Gioca con le parole, divertiti e parla che ti fa bene!
6. Ascolta il tuo compagno e parla che ti fa bene!
7. Non avere paura di sbagliare e parla che ti fa bene!
8. Ripeti le frasi o le espressioni che trovi importanti e parla che ti fa bene!
9. Le cose che già sai in italiano o in dialetto sono molto importanti per il corso. Non importa se è una storia o un'espressione, parla che ti fa bene!
10. Abbi fiducia in te stesso e parla che ti fa bene!!!!

(Adattato da Maria Eugênia Savietto)

Tocca a te. Vuoi aggiungere qualcosa?

Unità 1 - Chi Siamo?

1. Questo corso è destinato agli abitanti di Pedrinhas Paulista, un posto molto particolare per la sua storia recente di immigrazione italiana. Lavora con un compagno e pensate a come rispondere a un forestiero che vi chiede: Com'è Pedrinhas Paulista? Alla fine della discussione, presentate la vostra risposta alla classe e discutetene insieme.

Se vuoi, puoi prendere appunti qui sotto...

[illegible]

1. Guarda le interviste alla prima generazione di italiani di Pedrinhas e poi rispondi a queste domande:

Persona 1

Nome

Età

Provenienza

Persona 2

Nome

Età

Provenienza

Persona 3

Nome

Età

Provenienza

Riascolta i video e prendi nota delle espressioni che le persone usano per:

dire il nome:

dire l'età:

dire la città/provincia/regione di provenienza

Vuoi aggiungere qualcosa?

- Conosci altri modi di dire queste cose?

Tocca a te. Adesso, presentati ai tuoi compagni. Puoi usare le indicazioni qui sotto.

- paese/provincia di provenienza
- data di arrivo in Brasile dei nonni
- parola/espressione preferita in italiano e in dialetto
- piatto o ricetta preferiti
- cosa ti piace fare nei momenti liberi

Vuoi aggiungere qualcosa per presentarti meglio?

Hai qualche domanda che vuoi fare a qualcuno del gruppo?

Regione 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 Provincie - così come i Comuni e le Regioni – sono “enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione”. Attualmente le provincie italiane sono 110.

Comune è una forma di governo autonomo cittadino. Il primo cittadino di un comune è chiamato Sindaco (*prefeito*).

Città: centro abitato di una certa estensione che, per le sue funzioni amministrative, economiche, sociali, culturali, ecc., è il punto di riferimento del territorio circostante.
“ *La città di Milano*”

In poche parole...

L'Italia è divisa in 20 Regioni.

Queste Regioni sono divise in Provincie.

Queste Provincie sono formate da vari comuni. I

Una città è un comune. Anche un paese può essere un comune. Ma ci sono alcuni paesi che non sono comuni e fanno parte del comune di un'altra città. Questi paesini sono chiamati “frazioni” (in Brasile sarebbe “distritos”).

Tanto le Regioni come le provincie e i comuni hanno amministrazione propria e hanno i loro governi.

Capoluogo: Località, centro abitato di maggiore o minore importanza, sede amministrativa di una regione o di 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' abbiam trovato nè paglia e nè fieno
Abbiam dormito sul nudo terreno
come le bestie andiam riposar.**

**Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.**

**E la Merica l'è lunga e l'è larga,
l'è circondata dai monti e dai piani,
e con la industria dei nostri italiani
abbiam formato paesi e città.**

**Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.**

**Merica, Merica, Merica,
cossa saràlo 'sta Merica?
Merica, Merica, Merica,
un bel mazzolino di fior.**

Quel Mazzolin Di Fiori

Quel mazzolin di fiori,
che vien dalla montagna.
E guarda ben che non si bagna
che lo voglio regalar,
e guarda ben che non si bagna
che lo voglio regalar.

Lo voglio regalare,
perchè l'è un bel mazzetto.
Lo voglio dare al mio moretto
questa sera quando vien,
lo voglio dare al mio moretto
questa sera quando vien.

Stasera quando viene,
sarà una brutta sera.
E perchè lui sabato sera
lui non è vegnù da me,
e perchè lui sabato sera
lui non è vegnù da me.

Non l'è vegnù da me,
l'è andà dalla Rosina.
E perchè mi son poverina
mi fa pianger e sospirar,
e perchè mi son poverina
mi fa pianger e sospirar.

Fa pianger e sospirare,
sul letto dei lamenti.
E cosa mai diran le genti,
cosa mai diran di me?
e cosa mai diran le genti,
cosa mai diran di me?

Diran che son tradita
tradita nell'amore.
E sempre a me mi piange il core
e per sempre piangerà,
e sempre a me mi piange il core
e per sempre piangerà.

COMPITI PER CASA

Abbiamo un piccolo compito per casa. Un'intervista a qualcuno della comunità che è arrivato a Pedrinhas negli anni cinquanta. Può essere della tua famiglia, un amico o anche un semplice conoscente. Prova a fargli queste domande (ma puoi aggiungerne di altre se vuoi). La prossima lezione le risposte saranno presentate al gruppo e discusse.

- Quali sono state le tue sensazioni quando sei arrivato a Santos e a Pedrinhas?
- Come è stato il viaggio?
- Quattro parole che possono esprimere le tue sensazioni quando sei partito dall'Italia.

ESPRESSIONI PER COMUNICARE

Per salutare

Formale: Buongiorno/Buon pomeriggio/Buona sera/ Arrivederci/Buonanotte/

Informale: Ciao/A presto/A domani/Ci vediamo/Ci sentiamo

Presentarsi

- Come ti chiami? Mi chiamo/Sono
- Di dove sei? (Sono) di Pedrinhas/Sono brasiliano/a
- Dove abiti? Abito a Pedrinhas/ Vivo in Brasile
- Quanti anni hai? Ho 25 anni
- Che lavoro fai? Faccio il cuoco/Sono cuoco

Pronomi personali soggetto: Io – tu – lui/lei – noi – voi - loro

Essere: sono – sei – è – siamo – siete – sono

Avere: Ho – hai – ha – abbiamo –avete – hanno

Attenzione: Lei è il pronome femminile di terza persona (*ela*), ma anche il pronome che usiamo per trattare una persona con 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 dal **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 la Argentina.

Tra le **ragioni dell'afflusso**, teniamo: la **bassa densità demografica** in Brasile; **l'economia brasiliana**, tenuta come grande produttrice agricola d'esportazione; **la fine della schiavitù** e la necessità di mano d'opera; **accordi politici e propagande** che avvicinavano l'interesse degli immigrati di venire in Brasile.

Inoltre a questo, fattori come la miseria del **dopoguerra** in Italia e motivi di ordine demografico hanno contribuito per gli 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?

Legga 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 Ré 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.

13. Che testo è? Chi lo ha scritto? Quando?
14. Sottolinea le parole sconosciute.
15. Cerchia le parole-chiave per prendere le principali idee del testo.
16. Che titolo si potrebbe dare a questo testo?
17. Cerca nel testo le parole che descrivono le stagioni dell'anno (primavera, estate, autunno, inverno).
18. Riassumi questo testo in una riga.
19. Riassumi questo testo in due righe.
20. Come descriveresti queste stagione qui in Brasile, a Pedrinhas?
21. Com'era l'Italia agli occhi della signora Rosetta ancora bambina?
22. Cosa ti è piaciuto nel testo, qual è la parte più bella, che ti ha fatto più emozionare?
23. Cosa questa lettura ti ha fatto ricordare? C'è qualche storia che hai sentito a casa che assomiglia a questa?
24. Pensiamo a quali domande possiamo fare alla Signora Rosetta nella sua visita al nostro corso la settimana prossima.

COMPITI PER CASA

3. 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...
4. Che immagine useresti per illustrare questo testo?

Unità 2 – Chi sono?

Imigrantes agarram-se ao navio que parte da Líbia, com mais gente do que pode levar

<https://www.correiodobrasil.com.br/imigrantes-vivem-episodios-de-medo-e-violencia-na-europa/>

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. Rimanì e parlamì. Parlamì delle pianure, dei cieli che non piovono e della vita che resiste. Parlamì degli altipiani di Jos e di Biu. Parlamì dei fiumi, del Nìger 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 parlamì 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

10. Sottolinea nel testo le parole sconosciute.
11. Cerchia le parole-chiave per capire le principali idee del testo.
12. Qual è il tema trattato in questo testo?
13. Che cosa ha portato Manuela Lunati a prendere la penna in mano?
14. 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?
15. Che titolo si potrebbe dare a questo testo?
16. La parola "Fermo" può presentare due sensi nel testo di Manuela Lunati. Quali sarebbero questi due sensi?
17. Cosa ti è piaciuto nel testo, qual è la parte più bella, che ti ha fatto più emozionare? Perché?
18. 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/

4. Guarda l'intervista a Francesca, un'italiana che vive in Brasile da quattro anni in una grande città (San Paolo), e rispondi alle domande:

e) Da dove viene Francesca?

f) A lei piace il Brasile? Come lo sai questo?

g) Secondo lei, ci sono molte differenze culturali fra Brasile e Italia?

h) Qual è l'aspetto culturale che per Francesca è diverso fra Brasile e Italia? Pensi che sia così?

5. Riflete sulla tua realtà e risponde alle domande:

d) 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).

-
- e) 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?

- f) Se ti trasferisce in Italia adesso, come pensi che vedrai il Brasile? Sarà la stessa cosa?

6. Adesso create un po! Che domande chiederesti ad un italiano che è in Brasile da dieci anni o meno?

7. Ora di ascoltare una musica! 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. Quale 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 vedremo lei parlando un po' sul 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 cose sono considerati primo piatto? E secondo?
- c) Durante l'intervista la cucina brasiliana viene caratterizzata da Francesca di diverse forme. Riesce a scoprire queste forme?
- d) Che cose italiane da mangiare mancano a Francesca qui in Brasile?
- e) Sai cosa sono le fave? E le albicocche? Se non sai, cosa immagina che siano? Un dolce o qualcosa salata?

3. Pensi, adesso, alla tua alimentazione e rispondi a queste domande:

- a) Francesca ha parlato brevemente di pranzi speciali. Come sono i tuoi pranzi speciali? Sono molto diversi da quelli che ha ogni giorno?
- b) Che piatto della cucina italiana ti piace di più? E quale non ti piace?
- c) Conosce alcun piatto italiano poco conosciuto dai tuoi compagni di classe? Qual'è? Come si prepara?

4. Guarda questi menu e risponde:

- a) Quali sono le somiglianze e le differenze fra di loro?
- b) Se tu fossi a uno di questi ristoranti, che piatti sceglieresti? Perché?
- c) Cosa pensi dei prezzi? Nella tua città il cibo è molto costoso?

RISTORANTE

Antipasti

- Antipasto di mare misto € 8,00
- Sauté misto - cozze, vongole e gamberi € 8,00
- Antipasto silano - affettati e sott'oli € 7,00
- Buffet piatto piccolo - grande € 6,00 - 8,00
- Caprese - bufalella e pomodoro € 7,00

mozzarella di bufala prodotta in Calabria da azienda agricola "bufalella"

Primi piatti

- Risotto alla pescatora € 8,00
- Fusilli allo scoglio € 8,00
- Spaghetti alle vongole con pachino € 8,00
- Scialatielli agli scampi € 9,00
- Rascatielli pacc(i) PIATTO TIPICO € 7,00
- Lasagne alla bolognese € 7,00
- Fusilli alla Calabrese € 7,00
- Spaghetti al riccio di mare € 7,00

Secondi piatti

- Grigliata di pesce misto € 10,00
- Zuppa di cozze con crostini € 8,00
- Frittura mista di pesce € 9,00
- Filetto di spigola all'acqua pazza € 8,00
- Pesce spada ai ferri all'olio aromatico € 10,00
- Grigliata di carne mista € 9,00
- Bistecca di maiale nero di Calabria (PIATTO TIPICO) € 9,00
- Tagliata di manzo con rucola e balsamico € 10,00
- Costata di manzo (chianina) per 2 persone € 20,00
- Contorni € 3,00

Contorni

- Insalata mista
- Verdure grigliate
- Verdure al vapore
- Patatine fritte
- insalata di pomodori con "cipolla di Tropea"

Dessert - (mousse al cioccolato - crema catalana) € 3,00

Gelati artigianali (coppa piccola o grande) € 3,00 - 4,00

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

(<https://www.youtube.com/watch?v=xpR5QuXUzPo&feature=youtu.be>)

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

(<https://www.youtube.com/watch?v=GSWYvqReTH8&feature=youtu.be>)

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? Provi a tradurre in italiano e portarla nella prossima lezione.
2. Immaginate che oggi è un giorno speciale. Cosa ti piacerebbe servire agli invitati? Scrive 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 bela 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

- La lingua italiana è sempre stata parlata in Italia?
- In quali circostanze, di solito, un italiano utilizza il dialetto? E la lingua italiana?
- Dopo osservare il quadro statistico cosa possiamo dire su la situazione linguistica italiana?
- Tu parli alcun dialetto? Quale? In quali circostanze?

2. Guardate le interviste fatte con quattro italiani e provate a rispondere queste domande:

- Da dove vengono le persone intervistate?
- Chi di loro parla dialetto? In quali circostanze?
- Quelli che non parlano alcun dialetto vorrebbero avere imparato?
- 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?

Anexo II

Publicidade do curso *Italiano como Herança*

Italiano como Herança

Curso de Italiano para Descendentes (conversação)

Público-alvo: 1ª Geração nascida no Brasil

Início: 01/08/2016 Término: 12/12/2016

Aulas: às Segundas-feiras das 19 às 21h

Local: EMEF Clóvis Manfio

Número de vagas: 20

Maiores informações: 18 99733-0221 Rosângela Fornasier

Anexo III

Conserva Lucilli

La meglio conserva fatto a mano,
senza conservante, se fa nu meglio
suo saporito.

€ 6.99 glu litro

CONSERVA VERITÀ

TU SI PROVATO LA CONSERVA DE POMODORO VERITÀ FATTA IN CASA? ANCORA NO? CHE ASPETA?

ALORA NO ASPETÁ CHIU, FA NU SAPRITO SUGO PELLA PASTA LA DOMENICA E SI LA MAMA CHIU AMATA.

NON LASCIARE DI FARE BENE ALLA SALUTA DI TUA FAMIGLI
COM LA CONSERVA VERITÀ.

INFORMAZIONE COM SILVANA FRANCO E MARIA FRANCO

STRATA DA AGRICULTORE, 220 TELEFONO: {18} 33751556

Pòl esar bom,
Pòl esar
tant bom,
Pòl esar i CROSTLI.

Pi amor
Pi crostoli
Par piacer

Pode ser bom
Pode ser
muito bom
Pode ser
CROSTOLI!!

Mais amor
E mais
CROSTOLI
Por favor

Che L'AMOR
Sia sempre DOLS
come i CROSTOLI.

Que o AMOR
seja sempre DOCE
como CROSTOLI.

Esposizione di artigianato in natura- A Pedrinhas Paulista nel Centro Culturale

nel 27 marzo, dalle 14 ore alle 22 ore. venite prestigiare questa bella esposizione

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS
ENTREVISTAS ORAIS GRAVADAS EM VÍDEO**

Eu,

_____, portador da cédula de identidade nº _____, **aceito** participar da pesquisa desenvolvida por _____ e os demais membros da equipe liderada pelas Professoras Doutoras Fernanda Ortale e Giliola Maggio, da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa tem por objetivo analisar traços da cultura italiana na construção de Pedrinhas Paulista e também, avaliar as experiências de implantação de cursos de italiano para a comunidade.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão **gravações em vídeo/ áudio de entrevistas, encontros da comunidade, festas e aulas de italiano, questionários, trocas de mensagem por meio eletrônico e interações online.**

Estou ciente de que tenho liberdade de retirar o meu consentimento quando desejar e de que posso solicitar, a qualquer momento, mais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Declaro saber que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científico-culturais, de acordo com as normas de ética na pesquisa, e que essa participação não prevê nenhum tipo de pagamento.

As pesquisadoras se comprometem a apresentar os resultados da pesquisa aos participantes antes que a versão final do trabalho seja divulgada.

Nesse sentido, tenho as informações necessárias para assinalar as opções a seguir, relativas ao grau de privacidade que desejo preservado.

() Autorizo **a divulgação de meu nome** durante a apresentação pública do material de que participo.

() Opto pela **preservação de minha identidade**, devendo o pesquisador adotar nome fictício para durante a divulgação pública do material.

() Autorizo a gravação em **vídeo e áudio e a divulgação do material na íntegra (imagem e voz)**.

() Autorizo a gravação em **vídeo e áudio, mas não autorizo a divulgação de minha imagem em ambiente público, apenas de minha voz**.

() Autorizo a doação do material da gravação em **vídeo e áudio e de materiais escritos produzidos por mim, para qualquer museu ou centro de documentação, contanto que garanta a preservação e a divulgação do material, e ainda, que sejam garantidas as opções acima referentes à forma de divulgação pública dos dados**.

Pedrinhas Paulista, de 2015.

Muito obrigada pela preciosa colaboração com esta pesquisa!