



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES LANDULFO DE SOUSA

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE ITALIANO NO
BRASIL: CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES**

**SALVADOR
2016**

CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES LANDULFO DE SOUSA

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE ITALIANO NO
BRASIL: CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett

Salvador
2016

Sistemas de Bibliotecas - UFBA

Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de.

Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões / Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa. - 2016.
340 f.: il.

Inclui anexos.

Orientadora: Profª. Drª. Márcia Paraquett.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016.

1. Currículos. 2. Professores - Formação. 3. Língua italiana. 4. Linguística aplicada.
5. Interculturalidade. I. Paraquett, Márcia. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 375
CDU - 37.016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUA E CULTURA**

Tese defendida em 01 junho de 2016 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Márcia Paraquett
Universidade Federal da Bahia
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Externa (Primeiro Titular)

Prof^a. Dr^a. Alessandra Paola Caramori
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Externa (Segundo Titular)

Prof^a. Dr^a. Cristiana Cocco Carvalho
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Primeiro Titular)

Prof^a. Dr^a Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Segundo Titular)

E os seguintes suplentes:

Prof^ª. Dr^ª. Julia Morena Silva da Costa
Universidade Federal da Bahia
1^ª Suplente Externo

Prof^ª. Dr^ª. Nair Floresta Andrade Neta
Universidade Estadual de Santa Cruz
2^ª Suplente Externo

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Almeida Vita
Universidade Federal da Bahia
1^ª Suplente interno

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
2^º Suplente Interno

O sistema educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório; de um lado, a retórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu (IBERNÓN, 2000, p. 50).

O que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas (ANTONIETA A. CELANI, 2000, p.u21).

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais.
RUBEM ALVES (2000, p. 4).

Professor tu és precioso
Também és batalhador
Cumprir jornada difícil
Sendo mais que um vencedor
Com coragem assumindo
A função de educador

Entre todas as profissões
Destaco a do professor
Pois todas as outras passam
Pelas mãos do educador
Seu trabalho é importante
De merecido valor.

Presta um grande trabalho
Merece maior atenção
Tem que ser valorizado
Por toda essa nação
Com estrutura e suporte
E maior remuneração.

Seu trabalho é incansável
Focando sempre os valores
Alfabetiza e ensina
E também forma doutores
Que muitas vezes nem lembram
Dos seus grandes professores.

Exercem bem seu papel
E cumprem a sua missão
São verdadeiros baluartes
Na área da educação
Tornando-se o arquiteto
Dessa grande construção.

Parabéns pelo o seu dia
Reconheço seu valor
Pois já fui um dia aluno
E agora sou professor
Sei que é grande o desafio
Ser hoje um educador.

Aos professores com estima
Pelo importante papel
Pra vocês caros colegas
Eu tiro o meu chapéu
Dedico com todo orgulho
A vocês esse cordel.

Juarês Alencar Perreira

Dedico este trabalho a:

Giovanna Landulfo, a minha filha querida que nasceu junto com o meu sonho de fazer doutorado. Acompanhou, ainda que inconsciente, o meu esforço e os meus estudos. Mas, certamente, sentiu todas as minhas ausências.

Edval Landulfo, o meu marido, amigo e companheiro de todas as horas. O meu maior incentivador e, sobretudo, o meu amor e o pai sempre presente nos momentos em que estive ausente.

Minha mãe, Célia Fátima Campelo Lopes (*in memoria*) e minha tia **Cezarina Lopes Cavalcante** (*in memoria*).

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela constante presença em minha vida, protegendo-me e por me dotar de inspiração, para que eu pudesse realizar este trabalho;
- A minha querida orientadora Prof^a Dr^a Márcia Paraquett, por ter compartilhado comigo tanta sabedoria e humildade. Por ter me dado asas para voar e por ter sido sempre dócil em suas palavras. Por ter me acolhido e me ensinado a dar voz aos meus pensamentos. Pela paciência e atenção sem limite. Por fim, pela confiança depositada em mim e no meu trabalho. Pela paciência e pelos doces abraços.
- Ao meu marido, que me encoraja em todos os momentos de dificuldade, por ser um pai zeloso e um grande amigo. Por ser a pessoa que sempre me amparou nos momentos mais difíceis. Por ser meu companheiro de tantos anos. Por ser o meu amor.
- A Giovanna, minha filha linda e amada. Por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor a cada dia. Por ter me mostrado o que é um amor puro e sincero. Por ser, ainda que tão pequena, minha maior amiga. Por ter dormido nas horas certas, por ter pedido atenção e assim me mostrado a importância do descanso. Por ser a pessoa que mais amo nesse mundo. Por ser a melhor parte de mim.
- A meu pai, por quem cultivo o mais puro amor e uma enorme gratidão. Uma pessoa que durante toda a vida foi meu amigo;
- À minha querida tia Maria, pelo carinho dedicado a mim e, sobretudo, pelo incentivo dado em todos os meus empreendimentos. Por me ajudar e me ouvir sempre que precisei;
- Às minhas queridas irmãs, Celiane e Claudiane, por todos os momentos que vivenciamos juntas e pelo amor recíproco que sempre cultivamos;
- A Alessandra Caramori, pelo exemplo de pessoa humana e por todo alento que sempre me deu. Por ser minha amiga, por confiar em meu trabalho e por estar ao meu lado nas horas que mais precisei. Por vibrar por minhas conquistas e torcer por elas.
- À professora Denise Scheyerl, que estendeu a sua mão, orientou-me no mestrado e me ensinou que a doação ao trabalho é importante e necessária para que esse seja sempre bem feito. Pelas palavras amigas e pelos doces abraços.

- A Socorro Rios, pelos ensinamentos transmitidos a mim durante toda a minha vida.
- À minha equipe de amigas: Kelly Barros, Roberta Peixoto, Júlia Vasconcelos, Leila Schultz e Dóris Cristina. Amigas da vida acadêmica e de toda a vida. Pelos ouvidos emprestados, as palavras amigas e por todos os cafés que bebemos e ainda vamos beber juntas.
- À minha grande amiga de uma vida toda Tereza Helena, pelo carinho e pelas conversas esclarecedoras, pela amizade infinita e pelo amor mútuo.
- A Cristiana Cocco, pessoa que conheci há pouco tempo e que me mostrou que amizades sinceras nascem em qualquer lugar.
- Às meninas dos PROELE, pelo incentivo mútuo, pelo companheiro e pela admiração recíproca;
- A Joziane Assis e a Patrícia Rosa, pelo carinho, pela solidariedade, pela amizade e pelas contribuições no meu trabalho.
- A Elza que me ajudou muito, cuidando da minha filha com carinho e da minha casa em todos os momentos que precisei.
- A Lys Santaché, por me apoiar em todos os momentos, por ser minha amiga querida;
- Ao professor Sávio Siqueira por ser um incentivador do meu trabalho, ainda que distante.
- Ao professor Mauro Porru pela torcida constante e pelo carinho recíproco.
- A minha amiga Viviane, pelas conversas animadoras, pela companhia diárias durante às tardes e pelo ombro amigo;
- Às minhas amigas Nelmênia, Jamyle, Paulinha e Ilária, pelas conversas despretensiosas e incentivadoras. Pelo carinho e pela confiança recíproca;
- Às meninas do italiano, Suzy, Cristiana, Cássia, Izabela, Cláudia e Adriana, por serem grandes colegas de trabalho.
- A todos os meus alunos que me ensinaram que eu sempre terei muito para aprender.
- Aos colegas de profissão espalhados pelo Brasil que me apoiaram e me forneceram úteis para este trabalho, Carolina Torquato, Karine Marielly, Paola Baccin, Paula Garcia, Fernanda Ortale, Tatiana Mattos, Marize Soares, Sergio Romanelli.

- A todos os professores e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Língua Italiana que me forneceram os documentos que tanto precisei.
- A Roberto Alexandre pela revisão que tanto enriqueceu o meu trabalho.
- A todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.
- À FAPESB, por ter me concedido uma bolsa de pesquisa para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese, situada na área da Linguística Aplicada (LA), é o resultado de uma investigação realizada nas grades curriculares e nas ementas dos cursos de Licenciatura em língua italiana de algumas universidades brasileiras. O seu principal objetivo foi averiguar se a composição curricular desses cursos possibilita uma formação docente crítica e reflexiva em conformidade com a perspectiva intercultural. Além disso, foi também investigado se as propostas pedagógicas das ementas curriculares contemplam a pluralidade linguístico-cultural do italiano. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental cujo *corpus* foi analisado sob o enfoque qualitativo-interpretativista. O construto teórico escolhido para a fundamentação desta investigação foi ancorado em quatro pilares: (1) currículo (2) pluralidade linguístico-cultural do italiano, (3) formação de professores (4) perspectiva intercultural. A junção desses pilares teóricos permitiu a reflexão sobre a formação de professores de italiano no contexto brasileiro. A partir dos dados analisados, a tese constatou que o idioma italiano é, em alguns cursos de Licenciatura previamente selecionados para esta pesquisa, ensinado a partir de um viés monocultural e monolinguístico. Outrossim, a perspectiva intercultural ainda não é uma realidade na maior parte desses cursos. Destarte, os resultados demonstraram a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem formar professores de italiano críticos, reflexivos e capazes de atuarem em diferentes contextos educacionais, visando à promoção da interculturalidade e à formação cidadã de seus alunos.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Língua italiana. Perspectiva intercultural. Pluralidade linguístico-cultural.

ABSTRACT

This thesis, in the area of Applied Linguistics (AL), is the result of research on undergraduate Italian language curricula and course syllabus in some Brazilian universities. Its main aim was to establish whether the curricular makeup of these courses enables critical and reflective education for teachers from an intercultural perspective. Moreover, the thesis also investigates whether the educational proposals of curricular syllabus cover Italian language linguistic and cultural plurality. Thus, the qualitative and interpretative approach herein is based on documental research. The theoretical framework chosen for the reasoning behind our research is anchored on four pillars: (1) curriculum (2) linguistic and cultural plurality of Italian, (3) teacher education and, finally, an (4) intercultural perspective. Combined, these pillars provide important reflection on Italian language teacher preparation in Brazil. From the data analyzed, the thesis found that Italian is, in some undergraduate degree courses previously selected for this research, taught with a monocultural and monolingual bias. Moreover, the intercultural perspective is still not a reality in most of these courses examined herein. Thus, the findings showed the need for building new pedagogical practices that provide Italian teachers with a critical and reflexive education, enabling them to act in different educational contexts aimed at promoting intercultural and civic awareness among students.

Keywords: Curriculum. Teacher education. Italian language. Intercultural perspective. Linguistic and cultural plurality.

RIASSUNTO

Questa tesi, insita nell'area di Linguistica Applicata (LA), è risultante da una ricerca realizzata sui contenuti curriculari e su quelli dei corsi di Laurea in lingua italiana di alcune università brasiliane. Il suo obiettivo principale è stato quello di accertare se la composizione curriculare di questi corsi renda possibile una formazione docente critica e riflessiva, in accordo con la prospettiva interculturale. Inoltre, si è anche indagato se le proposte pedagogiche prevedono la pluralità linguistico-culturale dell'italiano. Si tratta, quindi, di una ricerca documentale il cui *corpus* è stato analizzato da un punto di vista qualitativo-interpretativo. Il costrutto teorico scelto come base di questa indagine è stato fondato su quattro pilastri: (1) curriculum (2) pluralità linguistico-culturale dell'italiano, (3) formazione docente, (4) prospettiva interculturale. L'unione di questi pilastri teorici ha permesso la riflessione sulla formazione di docenti di italiano nel contesto brasiliano. A partire dai dati analizzati, la tesi ha constatato che la lingua italiana, in alcuni corsi di laurea precedentemente selezionati per questa ricerca, viene insegnata seguendo una traiettoria monoculturale e monolingvistica. Inoltre, la prospettiva interculturale non è ancora una realtà nella maggior parte di questi corsi. In questo modo, i risultati hanno dimostrato il bisogno della costruzione di nuove pratiche pedagogiche che rendano possibile la formazione di docenti di italiano critici, riflessivi e capaci di agire in svariati contesti di istruzione, con lo scopo di promuovere l'interculturalità e la competenza di cittadinanza dei loro studenti.

Parole-chiave: Curriculum. Formazione docente. Lingua italiana. Prospettiva interculturale. Pluralità linguistico-culturale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Universidades selecionadas para a pesquisa	36
Quadro 2	Cursos de extensão que ofertam o ensino do italiano	59
Quadro 3	Crenças sobre a LI	83
Quadro 4	Organização das disciplinas por subcategorias I	86
Quadro 5	Organização das disciplinas por subcategorias II	151
Quadro 6	Disciplinas de Laboratório de Práticas Culturais	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estados nos quais o italiano é ensinado nas escolas básicas	52
Figura 2	Contextos de ensino e aprendizagem de italiano no Brasil	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIRS Assistência Educacional do Rio Grande do Sul
ALCIS Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo
CCI Centro de Cultura Italiana
CELIN Centro de Línguas e Interculturalidade
CL Centro de Línguas
CLAC Centro de Línguas Aberto à Comunidade
CLC Centro de Línguas para a Comunidade
CELEX Centro de Línguas Estrangeiras
CENEX Centro de extensão de línguas
CICOL Circolo Italiano de Colorado do Oeste
CNI Comunidade Nacional Italiana
IIC Institutos Italianos de Cultura
ID Italiano didático
IMPARH Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos
LA Linguística Aplicada
LDB Leis de Diretrizes e Bases
L2 Segunda Língua
LE Língua Estrangeira
LI Língua Italiana
LICOM Línguas para a Comunidade
NELE Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão
OCEM Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PICAI Patronato Ítalo-Canadense de Assistência aos Imigrantes
PELO Programme d'enseignement langue d'origine¹
PNext Plano Nacional de Extensão
PROLEM Programa de Línguas Estrangeiras Modernas
SNDMAE Sindacato Nazionale Dipendenti Ministero Affari Esteri
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA Universidade Federal da Bahia

¹ Programa de ensino de línguas de origem.

UFC Universidade Federal do Ceará
UFES Universidade Federal do Espírito Santo
UFF Universidade Federal Fluminense
UFG Universidade Federal de Goiás
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR Universidade Federal do Paraná
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS Universidade Federal de Sergipe
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UnB Universidade de Brasília
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNICAMP Universidade de Campinas
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – ONDE TUDO COMEÇA	20
1.1 Introdução	20
1.2 Motivação para a pesquisa	25
1.3 Problemática e perguntas de pesquisa	27
1.4 Justificativa	30
1.5 Objetivos da pesquisa	31
1.6 Percurso metodológico	32
1.6.1 <i>Corpus</i> da pesquisa	35
1.7 Organização da tese	37
CAPÍTULO 2 – ENSINANDO E APRENDENDO ITALIANO	39
2.1 Ensinando e aprendendo italiano no mundo	39
2.2 Ensinando e aprendendo italiano no Brasil	48
2.2.1 Ensinando e aprendendo italiano nas escolas básicas	52
2.2.2 Ensinando e aprendendo italiano nas extensões universitárias	57
2.2.3 Ensinando e aprendendo italiano nos cursos livres	60
2.3 Ensinando e aprendendo italiano nas universidades brasileiras	62
CAPÍTULO 3 – PLURALIDADE LINGÜÍSTICO-CULTURAL DO ITALIANO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ITALIANA	65
3.1 Cultura, eis a questão	66
3.2 Currículo: conceitos e teorias	69
3.3 Italiano: da origem aos dias atuais	75
3.3.1 Variedades do italiano	80
3.3.2 Dialetos da Itália	84
3.3.3 Italiano: o seu lugar no mundo	88
3.4 Pluralidade linguístico-cultural do italiano nos currículos dos cursos de licenciatura em língua italiana: uma realidade?	95
3.4.1 Disciplinas específicas de dialetos e variedades	97
3.4.2 Disciplinas da aprendizagem básica do italiano	99
3.4.3 Disciplinas específicas para o professor de italiano	109

3.4.4	Disciplinas de ‘cultura’	111
3.4.5	Disciplinas de Literatura	114
3.4.6	Disciplinas de Linguística Aplicada	118
3.5	Síntese e assunções	122
CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERCULTURALIDADE		127
4.1	Formação de professores no Brasil: Contextualização e proposições	127
4.2	O que é interculturalidade?	137
4.3	Ensino de línguas na perspectiva intercultural	144
4.4	Formação de professores interculturais: perspectiva ou ilusão?	149
4.4.1	Disciplinas da aprendizagem básica do italiano	152
4.4.2	Disciplinas de ‘cultura’	161
4.4.3	Disciplinas de Linguística Aplicada	167
4.4.4	Disciplinas de Literatura	174
4.5	Síntese e assunções	177
CAPÍTULO 5 – PALAVRAS CONCLUSIVAS		180
5.1	Respondendo às perguntas de pesquisa	181
5.2	Assunções	185
REFERÊNCIAS		187
ANEXOS		200
Anexo A	<i>E-mails</i> dos professores que atuam como nas universidades pesquisadas que ofertam a LI no curso de Letras Documentos -	201
Anexo B	Universidade Federal da Bahia	
Anexo C	Documentos - Universidade Federal do Espírito santo	
Anexo D	Documentos - Universidade Federal Fluminense	
Anexo E	Documentos - Universidade de São Paulo	
Anexo F	Documentos - Universidade Federal de Santa Catarina	
Anexo G	Documentos - Universidade Federal do Ceará	

1 ONDE TUDO COMEÇA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

1.1 INTRODUÇÃO

Quando uma pessoa decide continuar os seus estudos e, assim, fazer um curso de mestrado e doutorado na pós-graduação, ela também enfrenta o desafio de decidir o tema da pesquisa que será desenvolvida. Geralmente, a escolha deve levar em consideração a pertinência da temática e a sua relação com o futuro pesquisador. No meu caso, todavia, dentre esses aspectos, considerei a importância do tema para a minha vida, mas, sobretudo, a sua função social. Ou seja, queria empreender um estudo que pudesse me auxiliar como professora-pesquisadora e que, também, contribuísse para a vida e para o trabalho de outros.

Assim, como sou graduada em Letras – Licenciatura em língua italiana (doravante LI) e em Pedagogia, bem como leciono italiano há cerca de doze anos, não pude me eximir de investigar a formação inicial de professores de italiano no Brasil, uma vez que compreendo que a formação docente precisa ser investigada e discutida como parte do processo de desenvolvimento de qualquer país.

Contudo, minha opção de pesquisar a formação profissional daqueles que atuarão no magistério ainda não era um fato concreto, mas antes uma semente que precisava ser fertilizada para germinar. O mais importante seria saber como eu iria pesquisar e por onde deveria começar. Eis o momento de imprecisão quando as leituras e as releituras variadas que, *a priori*, tanto nos desestabilizam, apontam os caminhos a serem seguidos e nos impulsionam a concretizar as nossas escolhas.

Entre um texto e outro, deparei-me com um artigo, intitulado *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*, de Wilson Leffa, linguista aplicado e professor de língua inglesa da Universidade Católica de Pelotas. Leffa (2001) ressalta a necessidade de distinguir claramente entre a formação e o treinamento do professor. Embora sua preocupação tenha sido extremamente pertinente, compreendi que, mais do que distinguir essas duas acepções, já era chegada a hora de extinguir a ideia de treinamento, termo este que

me incomodava. Senti que os professores precisam antes receber uma formação sólida que lhes permita enxergar o mundo com um olhar questionador e intransigente com as injustiças sociais do que serem treinados ou ‘adestrados’.

Compreendo que o professor não deve apenas transmitir conteúdos e sim produzir conhecimentos e provocar mudanças. Logo, formar não significa adquirir informações sobre técnicas e/ou estratégias, mas promover uma ação que abranja diferentes dimensões do ensino, incluindo, sobretudo, o aspecto político. Uso o termo ‘formação’ no sentido de uma possibilidade que torne o graduado um sujeito capaz de atuar de modo crítico na vivência social e em suas práticas pedagógicas. Desse modo, formar significa conferir os saberes necessários aos professores para estes poderem se posicionar criticamente perante a sociedade e, de maneira especial, diante de manifestações discriminatórias de raça, classe, gênero ou nacionalidade.

Outros textos seminais que deram o ponta-pé inicial para meu trabalho foram: *Insegnare l’italiano o la pluralità dell’italiano?*² e *Dove va l’italiano? Da Dante alla coca-cola*³, ambos do professor de didática das línguas modernas (especialmente italiano e inglês), da Universidade de Padova, Matteo Santipolo. Este me revelou um mundo bem diferente daquele retratado pela maior parte dos materiais didáticos de italiano. O autor, que também se ocupa dos aspectos sociolinguísticos nas línguas, bem como de políticas linguísticas, alerta que, em muitos contextos educacionais, o italiano é ensinado por um viés que não corresponde à realidade dos fatos. No primeiro artigo, por exemplo, o autor descreve a situação do idioma italiano na Itália, focalizando as suas variedades e complexidades, enquanto no segundo, ressalta a influência do inglês no vocabulário contemporâneo da LI.

A essas e a tantas outras leituras sobre o professor intercultural (MENDES, 2007, SIQUEIRA, 2008), o professor crítico-reflexivo (MILLER, 2013) e como nada substitui o bom professor (NÓVOA, 2013), somaram-se às conversas com a minha orientadora, que além de comungar com as minhas escolhas, defende uma formação de professores interculturais que confira aos professores condições de exercerem com qualidade e, principalmente, criticidade o seu trabalho (PARAQUETT, 2009).

Envolvida pelas palavras de estudiosos comprometidos com a educação e oriundos de diferentes áreas do conhecimento, revi meu trajeto na memória. Primeiramente, como aluna do curso de graduação em Letras e como professora em formação do curso de

² Ensinar italiano ou a pluralidade do italiano. Disponível em <http://www.initonline.it/>, acesso em: 21/08/2014.

³ Para onde vai o italiano? De Dante a coca-cola. Disponível em <http://www.initonline.it/> Acesso em: 21/08/2014.

graduação em Pedagogia, e, posteriormente, como professora com experiências em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. De volta ao passado, confrontei-me com questionamentos chave que, de certo modo, norteiam este estudo:

- Por que o idioma para o qual estou licenciada para ensinar está presente em pouquíssimos currículos das escolas brasileiras de ensino básico?
- Por que a prática de sala de aula não dialoga com o conteúdo das disciplinas do meu curso de graduação em LI?
- Por que o material didático, que eu e outros colegas usamos, negligencia a pluralidade linguístico-cultural do italiano?
- E ainda, por que percebo certa resistência em muitos professores para incluir nas aulas de italiano, temas que possibilitem novas formas de produzir conhecimento?

Acreditando que estas indagações se relacionam diretamente com a formação inicial de professores de italiano no Brasil, uma vez que ela engloba tanto os professores formadores como os futuros professores, concentrei-me naquilo que considero o ponto de partida para uma formação sólida: o currículo escrito, o qual, segundo Goodson, (2013, p. 21) “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito à modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”, ainda que este não retrate verdadeiramente a realidade em uma sala de aula.

Essa escolha me fez entender que a minha contribuição social seria, de fato, possível pois, olhar para o currículo dos cursos de Licenciaturas em LI, reconhecendo, naturalmente, os aspectos bem sucedidos, mas, principalmente, os problemáticos me possibilitaria sugerir caminhos alternativos para o futuro, no qual, a palavra ‘treinamento’ seria abolida e ‘formação’ poderia, enfim, significar um projeto que engloba muitos e diferentes saberes.

Partindo dessa visão, abracei as palavras de Nóvoa (2013, p. 209) que afirma que é preciso “articular a formação docente de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação”. Por isso, escrevo como uma professora e pesquisadora que muito refletiu e discutiu os temas aqui expostos, e se opto pelo tom confessional e íntimo que só a primeira pessoa no singular permite, é porque o entendo como uma forma de sublinhar meu

compromisso com a educação e o meu posicionamento. E minha voz ecoa as palavras do já citado artigo de Leffa (2001, p. 333): “o homem não é apenas um animal político; é um animal político que fala”. Como poderia ser diferente no meu caso?

Esta tese corrobora vários estudiosos que também buscam repensar a formação de professores, tanto da Educação, como da Linguística Aplicada (doravante LA), área na qual este trabalho está situado. Aqui, é importante destacar que a LA foi por muito tempo uma ciência que esteve vinculada apenas ao ensino de línguas, mais especificamente, ao ensino de inglês. No entanto, atualmente, após inúmeras pesquisas realizadas por estudiosos dessa área, passou a ser compreendida como uma ciência social, híbrida, mestiça, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transdisciplinar (CELANI, 1998), isto é, uma área imensamente fecunda que gera uma pluralidade de campos de investigação, de novas linhas de pesquisa e de novas concepções sobre o que é a ciência.

Desse modo, dialogando com várias outras áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a sociologia, a sociolinguística e a pedagogia, os estudos da LA se voltaram para questões referentes à linguagem, como os problemas enfrentados socialmente pelos participantes do discurso, dentro e fora do ambiente de ensino/aprendizagem. Dentro dessa nova perspectiva, o sujeito passou a ser visto, portanto, como heterogêneo, múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998). A LA é, portanto, “[...] uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios [...]” (PARAQUETT, 2012, p.238).

De acordo com Damianovic (2005), o linguista aplicado, hoje, é um pesquisador mais sensível às questões sociais, culturais e políticas, que assume projetos pedagógicos e políticos que possibilitem encontrar soluções para problemas do mundo real e, assim, buscar “mudar as circunstâncias de desigualdade” (DAMIANOVIC, 2005, p. 13). No site da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) é possível encontrar a seguinte definição para essa área:

A linguística aplicada é um **campo de pesquisa e de prática interdisciplinar** lidando com problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos com a aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da linguística ou desenvolvendo novos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com esses problemas. A linguística aplicada difere da linguística geral, principalmente no que diz respeito à sua orientação explícita em direção à prática, aos problemas do dia a dia relacionados com a linguagem e a comunicação. **Os problemas com os quais a linguística aplicada lida vão**

dos aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, tais como a aquisição de primeira ou segunda língua, letramento, distúrbios de linguagem, etc. a problemas relacionados com linguagem e comunicação nas sociedades e entre as sociedades como, por exemplo, a variação linguística e a discriminação linguística, o multilinguismo, o conflito linguístico, a política linguística e o planejamento linguístico (AILA, 2014⁴, grifo meu).

À vista disso, muitos pesquisadores da LA afirmam que uma ciência da linguagem construída à margem dos anseios sociais não desempenha mais o seu papel como ciência. Isto quer dizer que já não é possível esperar uma teoria que possa ser aplicada à prática e sim reconhecer “que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165). Isso significa que uma teoria que não valoriza o social jamais terá sucesso num campo de prática social, já que os estudos contemporâneos visam a focalizar a linguagem e observá-la em uso, como prática social ligada a fatores contextuais (FABRÍCIO, 2006).

Por isso, as investigações de diversos linguistas aplicados, dedicados à formação de professores de línguas, desde meados da década de 1980 e com maior intensidade na década de 1990 no Brasil e no mundo, ressaltam que devemos deixar de lado “a racionalidade técnica e a visão de ensino como transmissão de conhecimento” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p, 11) e pensar na educação como um espaço onde os saberes devem ser redimensionados.

Diante do exposto, é importante informar que o arcabouço teórico que fundamenta minha pesquisa inclui estudos dos seguintes autores: Gatti (2008, 2012, 2013) Libâneo (2013), Candau (2012) e Nóvoa (2013), que apresentam reflexões sobre a formação de professores; Celani (2000, 2008,2009), Mendes (2004, 2007), Magalhães (2004), Passarelli (2008), Siqueira (2008), Vieira-Abrahão (2010) Pessoa (2011), Miller (2013) e Matos (2014) sobre a formação de professores de línguas; pesquisadores como Mendes (2004, 2007, 2008), Wash (2005), Candau (2008, 2012), Aguado (2008) e Paraquett (2010) sobre a interculturalidade e a perspectiva intercultural no ensino de línguas; Silva (2005, 2007, 2009), Goodson (2013) e Macedo (2013), sobre currículo e, finalmente, outros como Berruto (1987), Santipolo (2001, 2005, 2006), Casini e Romanelli (2012), Santoro e Frangiotti (2013), Freitas, Balthazar e Lunati (2015), sobre o idioma italiano e o seu ensino.

⁴ Informações disponíveis no site www.aila.info/ Acesso em: 28 de abril de 2014.

1.2 Motivação para a pesquisa

Ao apresentar ao leitor os motivos que me levaram à concretização desta pesquisa focada na formação inicial dos professores de italiano no Brasil, é inevitável rememorar minhas experiências e trajetória como professora em formação, professora de LI, e, mais tarde, pesquisadora.

Minha preocupação com a formação docente parece ter nascido durante a minha própria formação, ainda em 2000, no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, onde comecei a ensinar Literatura Brasileira em uma escola pública do município de Fortaleza. Como professora iniciante, considerei, em minha tímida concepção, que o curso que deveria me preparar para o magistério tinha uma lacuna que a licenciatura em Pedagogia poderia suprir. Por isso, iniciei o novo curso em outra universidade, pois estava certa de que a minha formação como professora também era minha responsabilidade.

Em outro momento, enfrentei uma questão que, sem saber, guiaria os meus passos até aqui. Certo dia, em uma aula da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras, expus, diante de todos, certa antipatia por uma professora da instituição. Ao saber disso, o docente-formador que ministrava a sua aula, interpelou-me, dizendo que a minha aversão a tal professora era, possivelmente, devido a sua cor negra. Imediatamente, em tom de desaprovação, ainda imatura, mas livre de preconceitos, neguei a sua afirmação ao informá-lo que eu namorava um negro, com quem me casei anos depois, e que, portanto, o racismo não balizava as minhas ações. A informação que dei diante dos demais alunos e futuros professores de língua serviu para que uma clara manifestação racista fosse presenciada por todos que se encontravam naquela sala de aula. A frase proferida pelo professor-formador – *Como, você, uma menina tão bonitinha, pode namorar um negro*”? – até hoje me inspira as seguintes indagações: como um professor-formador pode realizar um discurso racista em uma sala de aula onde estão presentes futuros professores que, posteriormente, serão responsáveis pela formação de tantos outros estudantes? Que formação é essa que, ao invés de repensar os discursos que marginalizam, estigmatizam, discriminam e hierarquizam, os reproduz como uma verdade? Como teriam saído os outros colegas da sala de aula, naquele dia? Será que esse discurso foi ou é repetido em outros ambientes educacionais?

Essa vivência pessoal exemplifica a centralidade da perspectiva intercultural nas discussões apresentadas em meu trabalho, pois, fundamentalmente ela busca desconstruir o conceito binário de cultura dominante e cultura subordinada, tratando de questões referentes

às desigualdades sociais, ao preconceito, à discriminação, ao racismo, à xenofobia e levando os sujeitos a questionarem as relações de poder que criam privilegiados e excluídos.

O terceiro e mais recente acontecimento que motivou esta tese foi quando eu elaborava minha dissertação de mestrado sob as crenças dos aprendizes de LI da Universidade Federal da Bahia. Um sujeito-participante de minha pesquisa, cujo nome fictício é Antonello, desabafou em seu diário de aprendizagem (um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa) assim:

Confesso que a língua italiana possui muitos verbos que requerem mais tempo para ser fixado [...] Confesso que aprendi a gostar da língua italiana porque é muito rica culturalmente e, na verdade, o estudo de um idioma não se restringe somente a uma sala de aula, é preciso praticar a oralidade e o tempo é pouco para isso [...] [...] A forma como se pronunciam as palavras não é muito fácil para mim. **Gostaria de saber se para falar bem um idioma é necessário dominar a gramática porque para mim é muito doloroso estudar as regras** (*apud* LANDULFO, 2012, p.138).

A leitura desse trecho desencadeou uma série de questionamentos que me levaram à conclusão de que o ensino oferecido a esse aluno estava pautado no que, aqui, chamo de abordagem do sofrimento. Ora, como é possível que o ensino e a aprendizagem de uma língua, que deve ser conduzido sob diversos aspectos, possa ser compreendido apenas como um exercício doloroso que envolve, apenas, o domínio de regras gramaticais? Nesse momento, decidi continuar os meus estudos e realizar uma pesquisa que pudesse contribuir para a formação de professores de línguas, porque compreendi que a prática docente ressoa profundamente no desenvolvimento, na aprendizagem e na motivação dos alunos. O papel decisivo do professor é tão inegável no sucesso do aprendiz quanto o da formação docente: quando esta é deficiente, a aprendizagem dos alunos corre risco de fracassar.

Atribuo o nome Abordagem do sofrimento, visto que o aluno afirmou ser doloroso o aprendizado das regras gramaticais. A minha conclusão é de que, em sua sala de aula, prevalecia a visão de língua como estrutura. Certamente, esse aluno não teve contato com a pluralidade linguístico-cultural do italiano e tampouco com a acepção de língua como cultura. Eis porque abordo de forma tão premente e afirmativa a interculturalidade e a pluralidade do italiano nesta tese cujo foco é a formação inicial de professores de italiano.

Devo dizer, ainda, que me sinto constantemente motivada ao concordar plenamente com as palavras do renomado educador Paulo Freire (1996): “**ensinar é um ato que exige pesquisa, criticidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento e assunção da identidade cultural**, além de exigir bom senso e respeito à autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996, p. 7-8, grifo meu). Enfim, a

motivação para esta pesquisa nasceu do meu compromisso com o papel que entendo exercer como professora e da minha relação com a educação.

1.3 Problemática e perguntas de pesquisa

A formação de professores constitui um campo fértil de investigação de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Na educação, Gatti (2008, 2012, 2013), Libâneo (2012), Saviani (2006), Candau (2012) e Nóvoa (2013) têm questionado os moldes tradicionais da formação docente no Brasil. Na agenda da LA, Celani (2001), Mendes (2004, 2007), Magalhães (2004), Passarelli (2008), Siqueira (2008), Vieira-Abrahão (2010), Pessoa (2011), Miller (2013), Matos (2014), dentre outros, também apresentam outros modelos para a formação de professores de línguas, preconizando a necessidade de um novo olhar capaz de preparar nossos docentes para construir uma sociedade mais justa e ética.

Há realmente muitas questões que se desdobram e que se repercutem em prol de uma formação profissional que acompanhe as mudanças em uma sociedade, visivelmente e naturalmente multicultural, onde as forças da globalização e do capitalismo atingem brutal e particularmente as populações economicamente desfavorecidas. Isso sem falar das forças provenientes do colonialismo que marginalizam todos aqueles que não se encaixam no modelo europeu.

Uma questão particularmente problemática, a velha dicotomia teoria-prática, preocupa autores como Gatti (2008, 2013), Gimenez (2005) e Johnson (2006), uma vez que a teoria sempre esteve muito presente nos cursos de licenciaturas desde a sua origem. Basta lembrarmos o modelo 3 + 1, uma graduação para bacharéis, na qual, acrescentava-se um ano para as disciplinas da área de educação, e apenas um, para a licenciatura. Isto é, dividiu-se a formação docente em três anos para as disciplinas específicas (teoria) ou “disciplinas de conteúdo” e apenas um ano era dedicado à formação didática. O que leva diferentes pesquisadores a questionar, por exemplo, se o professor licenciado em uma área específica é Matemático ou professor de Matemática, Geógrafo ou professor de Geografia? (GATTI e BARRETTO, 2009). Segundo Kuramavadelu (2003, *apud* VIERA-ABRAHÃO, 2010, p. 226), o resultado disso é que o professor acaba se tornando “um técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e os transmite aos alunos”.

Destarte, trago para o debate uma pergunta feita por Libâneo (2013, p. 84): De que saberes necessita o professor que irá ensinar nos anos iniciais da escola de ensino

fundamental? Esta pergunta refere-se especificamente ao ensino fundamental, mas por isso mesmo, quero ampliá-la e trazê-la para o foco desta pesquisa:

- De que saberes os professores de italiano precisam para atuarem em diferentes contextos educacionais, em especial, no ensino básico?
- De que saberes os professores de italiano precisam para atuarem em um mundo no qual as mudanças sócio-políticas estão cada vez mais acentuadas?
- Quais são os saberes necessários para formar professores, capazes de atuar em diferentes contextos educacionais e de se posicionar, de forma crítica, diante dos acontecimentos do nosso mundo real, ainda que alguns prefiram permanecer alheios?

O contexto sócio-econômico-cultural no século XXI é muito complexo e distinto do passado. Logo, tornar-se professor de uma língua implica saber que, de uma forma e de outra, somos responsáveis pelos discursos globais que ecoam e se repercutem em nossas sociedades. Discursos nos quais, segundo Macedo (2006, p.107) “o poder colonial opera, repleto de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro”. Esse fator torna imprescindível uma conscientização sobre a escolha de um tema ou material didático em detrimento de outros ou a preferência de um disciplina a outras. Concomitantemente, isso implica nos conscientizarmos (ou não) sobre o tipo de sujeito desejável para a nossa sociedade. Para tanto, é importante compreendermos que:

[...] os espaços educacionais devem se comprometer com os grupos marginalizados, que por causa de sua classe, raça, etnia, gênero e sexualidade, têm sido excluídos do acesso aos discursos das economias e culturas dominantes. [...] e é principalmente nos discursos que o consentimento é atingido, as ideologias são transmitidas, e as práticas e os sentidos, os valores e as identidades são ensinadas e aprendidas (FAIRCLOUGH, 1995, *apud* PESSOA, 2011, p.32-33).

Compreendo que ser docente de línguas, sobretudo, atualmente, é assumir, ao lado de meus colegas, diferentes responsabilidades, tais como: o compromisso com a aprendizagem de nossos alunos; a produção de conhecimento sobre o nosso instrumento e objeto de trabalho – a língua – que transcenda a ideia de que ela é apenas um conjunto de regras e estruturas

linguísticas a serem estudadas e memorizadas. Compreendo igualmente o compromisso social que devemos cumprir enquanto educadores, pois ensinar equivale a educar⁵.

Todavia, para que o comportamento do educador de línguas reflita essa conscientização e compreensão, é preciso antes olharmos os cursos de formação inicial de professores para verificar quais são os saberes destacados e os valores (re) produzidos, pois, conforme Gatti (2011), o histórico desses cursos vêm retratando, há mais de um século, uma tradição inspirada em uma concepção oitocentista resistente à inovação.

Com isso, compreendo que, além de nossa preocupação em formar professores com sólidos conhecimentos dos conteúdos didático-pedagógicos, onde a relação teoria-prática é dialógica, devemos, sobretudo, encontrar novas formas de produzir conhecimento e formar um professor a partir da perspectiva intercultural⁶. É assim que entendo o profissional capaz de desenvolver práticas pedagógicas adequadas a cada situação, sempre pautadas na interação dialógica com o aluno.

Além disso, esse profissional fornecerá os subsídios necessários para os seus aprendizes poderem agir assumindo uma postura contra o preconceito, a discriminação e os estereótipos, além de reconhecerem o valor de sua própria cultura sem inferiorizá-la diante das outras. Na minha visão, somente o professor intercultural poderá contribuir para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, torno minhas as palavras de Matos (2014, p. 166) que em sua tese de doutorado sobre a formação intercultural de professores de Espanhol defendeu que:

Formar professores de línguas estrangeiras no Brasil é, dentre outros aspectos, fazer com que se rompa com a visão tradicional de ensino como repositório de conteúdos e caminhar em direção a uma visão de ensino como educação (grifo meu).

Diante do exposto, parece-me coerente afirmar que a problemática aqui descrita me leva a pesquisar os cursos de Licenciaturas em LI no Brasil para ver se existe uma formação docente capaz de preparar professores conscientes de seu papel social, aptos para desenvolver práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais e atuar, de forma crítica e reflexiva, a partir de uma perspectiva intercultural.

Na minha pesquisa para esta tese, busco, portanto, responder às seguintes perguntas que reputo centrais:

⁵ Educar no sentido freiriano, o que significa educar para a autonomia, para a emancipação, para a libertação.

⁶ No quarto capítulo desta tese poderão ser encontradas informações sobre a perspectiva intercultural.

- 1) Qual é o espaço conferido à pluralidade linguístico-cultural do italiano nas disciplinas dos cursos de formação de professores de italiano no Brasil?
- 2) De que modo as disciplinas dos cursos de licenciaturas em LI investigados dialogam com a perspectiva intercultural?

1.4 Justificativa

Durante anos, a formação de professores no Brasil infelizmente vem contemplando apenas a disciplina que corresponde à titulação dos professores, em detrimento de conteúdos que promovem a realização de um trabalho docente mais consciente mediante, por exemplo, matérias didáticas e metodológicas. Mesmo com ajustes nas propostas das novas diretrizes, muitos cursos reservam pouco espaço para a formação pedagógica que, como destaca Gatti (2013), será apenas exigida quando o licenciado se dedica ao magistério. Segundo a mesma autora, várias pesquisas realizadas no Brasil sobre currículo evidenciam claramente o divórcio entre as disciplinas que possibilitarão o conhecimento do conteúdo didático, e, as que permitem ao professor saber “O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar e em que condições ensinar?” (LIBÂNEO, 2013, p. 77), enquanto as teorias pós-críticas de currículo defendem que o importante é saber por que ensinar.

Por essas e outras razões, desde meados da década de 1980 e mais intensamente na década de 1990, a formação de professores de línguas passou a ser foco de diversos linguistas aplicados no Brasil e no mundo e deixou de ser apenas uma preocupação dos estudiosos da área da educação e da filosofia (STURM, 2008). A respeito, Celani (2000) afirma que a reflexão sobre a relação entre a LA e a formação de professores é essencial e apresenta o seguinte questionamento:

Até que ponto a Universidade está preparando os futuros professores para lidarem de maneira efetiva com as questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída, elemento essencial no desempenho de todas as atividades humanas, em seu trabalho futuro em sala de aula? (CELANI, 2000, p 24 - 25).

Essas palavras servem para justificar minha pesquisa, pois investiguei as grades curriculares, as ementas e os programas curriculares de alguns cursos de licenciaturas em LI encarregados de formar professores de italiano. Ademais, de acordo com Miller (2012), a pesquisa na área de formação de professores, à luz da LA, se justifica por quatro razões:

Como área de investigação, ela traz em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto, inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos no processo de formação de professores (MILLER, 2012, p, 100).

Compreendo, portanto, a necessidade de pensar em novas formas de atuação, pois, assim como Celani (2001), acredito que o professor de línguas deve ser mais independente, com maneiras próprias de pensar, e deve entender o ensino antes como desenvolvimento de um processo reflexivo e contínuo do que uma simples transmissão de conhecimento. Isso quer dizer que não é mais possível limitarmos o ensino de línguas à reprodução de conteúdos gramaticais e, tampouco, aceitarmos professores que usam, como uma muleta para a sua ação em sala de aula ou, pior, como o plano de curso a ser seguido, apenas um livro didático, elaborado por editoras que desconhecem os mais diversos contextos de ensino/aprendizagem.

Este estudo ainda se justifica porque entendo que investigar o currículo de formação de professores é extremamente importante, uma vez que esse é um construto cultural que reflete as relações de poder que, certamente, cooperam para formar a identidade dos docentes. Enfim, para repensarmos a forma de ensinar e de atuar destes, é necessário, primeiramente, conhecermos como se realiza a sua formação.

1.5 Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Analisar as grades curriculares, as ementas e os programas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em LI de algumas universidades brasileiras, visando averiguar se a composição curricular desses cursos possibilita uma formação docente crítica e reflexiva em conformidade com a perspectiva intercultural.

Objetivos específicos

- a) Mapear as propostas pedagógicas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em LI selecionados a fim de identificar se a pluralidade linguístico-cultural do italiano é contemplada;
- b) Examinar se a perspectiva intercultural está presente nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em LI selecionados;
- c) Contribuir para a reflexão sobre a formação de professores de italiano no Brasil a partir de uma perspectiva intercultural.

1.6 Percorso metodológico

Geralmente, quando um pesquisador define seu objeto de estudo e seus objetivos, é compelido a buscar uma metodologia de pesquisa que se encaixe em seus propósitos. Assim, o tipo de pesquisa a ser realizado depende de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que orienta o pesquisador. A respeito, Goldenberg (2002, p. 14) resume: “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Nessa mesma linha, Gil (2002) esclarece que uma pesquisa geralmente é classificada com base em seus objetivos gerais e segue dizendo que em relação ao procedimento utilizado para a coleta de dados, deve-se, primeiramente, identificar, o delineamento da pesquisa que, segundo o referido autor, pode ser dividido em dois grandes grupos: o grupo que se vale de informações impressas, provenientes de livros, revistas, documentos impressos ou eletrônicos, e o grupo que utiliza informações colhidas por meio de pessoas ou experimentos. No primeiro grupo destaca-se a pesquisa bibliográfica e documental. No segundo, estão presentes a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante.

Assim, tendo em vista que para a concretização dos objetivos desta pesquisa, lancei mão de documentos, tais como as ementas e as matrizes e programas curriculares dos cursos de Licenciatura em LI é que este estudo se enquadra em uma pesquisa documental de cunho

interpretativista, a qual conforme Gil (2002, p. 43) “vale-se de toda sorte de documentos⁷, elaborados com finalidades diversas [...]” que serão estudados e analisados de forma minuciosa. Nesse momento, o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando encontrar as respostas para as suas perguntas de pesquisa.

Conforme Neves (1996), a pesquisa documental é, portanto:

[..] constituída pelo **exame de materiais** que ainda não receberam um tratamento analítico ou **que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar**. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados (NEVES, 1996, p.3, grifo meu).

O material examinado pode ser, conforme Gil (2002, p.53), “toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas que serão estudados e analisados de forma minuciosa”. Segundo Godoy (1995), uma das vantagens desse tipo de pesquisa é que documentos constituem uma fonte não-reativa cujas informações permanecem inalteradas ao longo do tempo. Ademais, podem ser considerados como uma fonte natural de informações, uma vez que estas se referem a um determinado contexto histórico, econômico e social, além de terem sido produzidas por alguém, ou por um grupo de pessoas que, naturalmente, inserem em tais documentos suas percepções e visões de mundo.

Ainda segundo autores como Godoy (1995), um trabalho como este, que pretende desenvolver-se com documentos, deve ser dividido em dois momentos: geração e análise de dados. A coleta de documentos, que para alguns autores pode ser entendida como a fase de pré-análise, é uma etapa importante para esse tipo de pesquisa e deve ser realizada de forma criteriosa.

Daí que o primeiro momento desta pesquisa consistiu em obter os documentos, os quais tive acesso por meio da colaboração direta dos professores e coordenadores dos cursos de Letras que ofertam a Licenciatura em LI no Brasil, como por pesquisas da estrutura curricular disponível em *sites* da *internet* dessas mesmas instituições.

⁷ Segundo Godoy (1995, p. 20-21 “A palavra documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos icono-gráficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados primários" quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou secundários", quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Minhas primeiras tentativas para obter as grades curriculares, as ementas e os programas curriculares das disciplinas foram as buscas nos *sites* de todas as Universidade onde existe o curso de Licenciatura em LI. Somente após essa primeira pesquisa, quando constatei que nem todos os cursos disponibilizam as grades na *internet*, passei a procurar os endereços eletrônicos⁸ dos professores e coordenadores a fim de solicitar-lhes o que eu precisava. Somente após o envio dos *e-mails* e, enquanto aguardava o retorno, é que determinei, com o auxílio da minha orientadora, os critérios (expostos na subseção 1.6.1.) que definiriam o *corpus* da pesquisa.

A segunda fase do trabalho consistiu na análise dos dados, ou seja, das grades curriculares, ementas e programas das disciplinas. Nessa etapa, estudei e analisei minuciosamente os documentos para descrever e interpretar o conteúdo das mensagens, buscando encontrar as respostas para minhas perguntas. Assim, a partir do arcabouço teórico que fundamenta este estudo, dividi a análise dos dados em duas categorias, que discuto e analiso em capítulos específicos, ambas relacionadas aos objetivos e às perguntas de pesquisa desta tese.

Na primeira categoria, procurei verificar, tanto nas grades curriculares como nas ementas e nos programas, se as disciplinas do curso de Licenciatura em LI contemplam a pluralidade linguístico-cultural do italiano e, na segunda, identificar se a perspectiva intercultural está presente nas disciplinas dos cursos de formação de professores de italiano no Brasil.

Analisei as grades, as ementas e os programas curriculares sob o enfoque qualitativo-interpretativista, o que significa que busquei descrever e interpretar os conteúdos das mensagens. Coloquei-me, portanto, no papel do pesquisador que tenta “entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p 17). Segundo Oliveira:

[...] ser qualitativo implica possuir uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes. Após esse momento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2010, p.88).

Tendo isso em mente, passo a descrever agora o *corpus* que constituiu minha pesquisa e seus critérios de seleção.

⁸ Esses *e-mails* se encontram nos anexos deste trabalho.

1.6.1 *Corpus da pesquisa*

Godoy (1995) explica que um dos aspectos a ser levado em consideração na pesquisa documental é a escolha, que não pode ser feita aleatoriamente. Consequentemente, os documentos principais que selecionei, organizei e analisei foram as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em LI, as ementas e os programas das disciplinas. As grades ou matrizes curriculares, em geral, devem constar no Projeto Pedagógico do curso e somente é aprovada se for verificada a sua consistência e coerência com o perfil pretendido do egresso. Além disso, referem-se à composição global das disciplinas de um curso. As ementas, por sua vez, são textos curtos que definem as diretrizes gerais que os professores devem seguir, enquanto os programas especificam os seus conteúdos e os seus objetivos. Desse modo, é importante destacar que quando um curso é planejado, um grupo de especialistas deve, portanto, elaborar uma lista de disciplinas que os alunos deverão cursar. Nesse caso específico, futuros professores de italiano.

Logo, após procurar nos *sites* pelos documentos e enviar *e-mails* aos coordenadores e professores das universidades, para definir quais delas teriam os seus documentos analisados nesta tese, procurei defini-las, *a priori*, por uma questão de espaço e escopo, a partir dos seguintes critérios: categoria administrativa (pública estadual ou federal); localidades onde há mais demanda de professores de italiano; localização por região (Norte, Nordeste, Sudeste e Sul)⁹; e a relação entre oferta de italiano e a imigração italiana no Brasil. Contudo, procurei, de maneira especial, respeitar a história de cada instituição, bem como a complexidade do tema.

Desse modo, buscando contemplar todas as regiões brasileiras nas quais existe um curso de Licenciatura em LI, selecionei as seguintes universidades para compor o *corpus*¹⁰ desta pesquisa: Universidade Federal da Bahia (UFBA), por estar localizada no nordeste e ser a universidade onde a pesquisa está sendo desenvolvida; a Universidade Federal do Ceará (UFC), também por estar no nordeste, mas, sobretudo, por ser o centro onde me formei; a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por ser a instituição que oferece o mais novo curso de licenciatura em LI e se encontrar no sudeste; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de São Paulo (USP), por terem consolidado o ensino de italiano; e por fim, a Universidade Federal de

⁹ Considerei apenas as regiões onde existem cursos de Licenciatura em LI. Para tanto, recorri às informações contidas em Landulfo (2012).

¹⁰ Todas as grades e ementas curriculares analisadas se encontram nos anexos deste trabalho.

Santa Catarina (UFSC), por ser uma instituição da região Sul, pela importante presença de imigrantes italianos no estado e, sobretudo, pelo fato de nos municípios catarinenses Flores da Cunha e Nova Erechim, o idioma talian¹¹ ser considerado língua co-oficial desde 2015¹².

Todavia, enquanto desenvolvia a pesquisa, tive que excluir duas universidades selecionadas a partir dos critérios estabelecidos e, em seguida, incluir outra instituição, pois, não consegui obter nem nos *sites* e nem por meio de *e-mails* os documentos da UFRJ e nem da UERJ. Foi aí que percebi que ainda existe tanto uma resistência em disponibilizar documentos institucionais como o desconhecimento desses.

Entrementes, ao obter os documentos concedidos pela Universidade Federal Fluminense, tomei a decisão de incluí-los nos *corpora* desta investigação. Assim, em posse dos documentos de seis cursos de Licenciatura em LI, encerrei esta etapa para começar a análise dos dados. Segue um quadro que sintetiza os cursos selecionados para esta investigação:

Quadro 1 – Universidades selecionadas para a pesquisa

UNIVERSIDADE	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	REGIÃO
Universidade Federal do Ceará - UFC	pública federal	Nordeste
Universidade Federal da Bahia - UFBA	pública federal	Nordeste
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	pública federal	Sudeste
Universidade Federal Fluminense - UFF	pública federal	Sudeste
Universidade de São Paulo - USP	pública estadual	Sudeste
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC	pública federal	Sul

Fonte: a própria autora

¹¹ As informações sobre o talian e as cidades onde esse idioma é língua oficial se encontram no terceiro capítulo desta tese.

¹² Essas informações podem ser vista no site <http://www.floresdacunha.rs.gov.br/noticias/inicia-projeto-talian-perspectivas-e-aco-es-nas-escolas>, acesso em 03 de junho de 2016.

1.7 Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, intitulado *Onde tudo Começa*, faço uma breve introdução ao tema, apresento os motivos pelos quais escolhi essa temática, explico porque esta se justifica, informo os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação, descrevo a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, especifico o *corpus* da pesquisa e concluo, então, com a presente seção referente à organização da tese.

No segundo capítulo, *Ensinando e aprendendo italiano*, para compartilhar com o leitor a posição da qual eu falo e onde eu me encontro, discorro sobre o ensino do italiano em diferentes contextos educacionais no Brasil e no mundo, tais como as escolas de ensino básico, as universidades públicas e os cursos livres. É ali onde questiono o fato da LI estar pouco presente no ensino básico brasileiro e, em especial, o fato de instituições estrangeiras promoverem uma ‘formação’ de professores de italiano em nosso país.

No terceiro, intitulado *Pluralidade linguístico - cultural nos currículos dos cursos de Licenciatura em língua italiana*, informo, logo, na primeira seção, a concepção de língua e cultura que alicerça este trabalho. Em seguida, na seção, 3.2, apresento um breve histórico sobre currículo e explico as suas teorias. Posteriormente, discorro sobre a formação da língua italiana e os lugares onde esse idioma é encontrado no mundo para desfazer um mito, dentre outros, de que se aprende italiano apenas para ir à Itália. Na quarta e última seção, analiso o *corpus* a partir do recorte discutido, isto é, a primeira categoria já mencionada referente à pluralidade linguístico-cultural do italiano. Por fim, apresento às minhas conclusões parciais sobre a análise.

No quarto capítulo, *Formação de Professores e Interculturalidade*, contextualizo a formação de professores no Brasil, destacando algumas pesquisas acerca da formação docente. Em seguida, na segunda seção, desenvolvo o conceito de interculturalidade. Na seção seguinte, abordo o ensino de línguas sob uma ótica intercultural. Após esta explanação conceitual, analiso o *corpus* à luz da segunda categoria referente à interculturalidade. Por fim, na última seção, apresento às minhas conclusões parciais sobre a análise.

No último capítulo, *Palavras conclusivas*, respondo as perguntas de pesquisa, exponho as minhas constatações e reflexões sobre a investigação e apresento recomendações para pesquisas futuras, uma vez que entendo que a formação de professores é um tema que deve ser sempre o foco no debate atual e pesquisas sobre professores.

As seções finais da tese incluem as REFERÊNCIAS consultadas para realizar a pesquisa e os ANEXOS, com as grades curriculares, as ementas e os programas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em LI investigados, bem como os *e-mails* enviados para os professores e coordenadores desses cursos durante a pesquisa.

A seguir, dou início à fundamentação teórica que alicerça este trabalho.

2 ENSINANDO E APRENDENDO ITALIANO

É sempre bom lembrar que lugar de aprender língua estrangeira é na educação básica (Programa Nacional do Livro Didático, 2011, p.11).

Neste capítulo, dividido em três seções, discorrerei sobre o ensino do italiano em diferentes contextos em âmbito nacional e internacional. Primeiramente, apresentarei dados e informações sobre o ensino/aprendizagem do italiano em diferentes países. Em seguida, concentro-me no Brasil, informando os diferentes contextos, tais como as escolas de ensino básico, privadas e públicas, que incluem o idioma italiano no currículo escolar, as extensões universitárias e os cursos livres. Na terceira e última seção, mapeio as universidades públicas brasileiras, federais e estaduais, que possuem o curso de Letras com licenciatura em LI, sendo, portanto, instituições responsáveis pela capacitação e formação de professores de italiano no Brasil.

2.1 Ensinando e aprendendo italiano no mundo

As políticas públicas linguísticas abarcam uma gama de decisões que vão desde a escolha de um determinado lugar onde uma língua deve ser falada e/ou ensinada, até questões relativas ao ensino/aprendizagem de diferentes línguas. Ou seja, as ações dos professores são determinadas pelas leis de diretrizes governamentais, pelos projetos de secretarias de educação dos estados ou, ainda, em alguns casos, pelo trabalho das associações de professores. Na verdade, é o Estado que tem o poder de instituir e planejar quais e como as línguas deverão ser ensinadas. Devido a essas muitas ações, atualmente, o italiano é considerado a quarta língua mais estudada no mundo, conforme declaram Casini e Romanelli (2012), bem como a segunda mais estudada em países como a Hungria e a Rússia e a primeira na Ucrânia (LANDULFO, 2012).

De acordo com dados fornecidos pelo *Sindacato Nazionale Dipendenti Ministero Affari Esteri* (SNDMAE)¹³, publicados em 2012, a República Italiana possui em outros países

¹³ Sindicato Nacional de Dependentes do Ministério do Comércio Exterior. Informações disponíveis em: <http://www.sndmae.it/files/riFar/riFarnesina_completo.pdf>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2015.

oito escolas estaduais, reconhecidas pelo Ministério da Educação local e pelo governo italiano, cujas disciplinas são ensinadas majoritariamente em italiano. Somado a essas, há 131 escolas paritárias, 27 escolas não paritárias¹⁴, 76 escolas estrangeiras bilíngues e 35 seções italianas nas escolas europeias. Além disso, há 247 leitorados, o que significa a presença de professores italianos das mais diferentes áreas em instituições públicas de outros países que buscam a promoção e o ensino do idioma italiano, bem como 120 departamentos de Italianística em diversas universidades do mundo¹⁵.

Hoje em dia, essas escolas são frequentadas, particularmente na América Latina, Alemanha, Espanha, Turquia, Etiópia e Eritreia por alunos de origem estrangeira, que muitas vezes só ouviram falar da Itália e que escolhem se aproximar da língua-cultura italiana pelas mais diversas razões, que vão desde a possibilidade oferecida por essas escolas de continuar os estudos na Itália ou na Europa (em escolas que emitem o certificado do ensino reconhecido tanto pelo governo local como italiano) ao interesse cultural ou o desejo das famílias de oferecer a seus filhos uma educação bicultural¹⁶ (BUONO, 2003, p. 1, tradução minha).

Além do ensino em escolas e em universidades, aqueles que desejam aprender tal idioma podem contar com 87 Institutos Italianos de Cultura (doravante IIC) e com 423 associações Dante Alighieri¹⁷ espalhadas pelo mundo que realizam cerca de 8.698 cursos de italiano com mais de 195 mil alunos. Além disso, em cursos organizados por instituições subsidiadas pelo Estado italiano, cujo objetivo é difundir o idioma oficial da Itália, nos termos da lei nº 153/1971, é possível ter acesso ao ensino do italiano (SNDMAE, 2012).

Em 2010, uma pesquisa intitulada *Italiano 2010. Lingua e cultura italiana all'estero*¹⁸, na qual participaram 89 IIC ativos de diferentes regiões do mundo, a saber: Leste Europeu (Budapeste, Cracóvia, Kiev, Ljubljana, Varsóvia); Europa Ocidental (Hamburgo, Barcelona, Innsbruck, Stuttgart); Norte da África (Rabat, Tripoli) e América Latina (Cidade

¹⁴ O princípio da liberdade de educação se realiza por meio das escolas estaduais, das reconhecidas escolas paritárias e pelas escolas não paritárias. São escolas paritárias aquelas não estatais reconhecidas legalmente. As escolas não paritárias são aquelas reconhecidas anualmente, mas seus certificados de estudos, embora não sejam reconhecidos automaticamente, recebem assistência por parte do governo italiano.

¹⁵ Informações encontradas no site <www.sndmae.it/>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2015. Esses dados poder ser vistos diretamente no link: <http://www.sndmae.it/files/riFar/riFarnesina_completo.pdf>.

¹⁶ Al giorno d'oggi tali scuole sono frequentate, soprattutto nell'America Latina, in Germania, Spagna, Turchia, Etiopia ed Eritrea da alunni di origine straniera, che molto spesso dell'Italia hanno soltanto sentito parlare e che scelgono di avvicinarsi alla lingua e cultura italiane con le motivazioni più varie, che vanno dalla possibilità offerta da tali scuole di continuare i propri studi in Italia o in Europa (nelle scuole che rilasciano un titolo di studi riconosciuto sia dal governo locale che da quello italiano) all'interesse per la cultura o al desiderio delle famiglie di offrire al proprio figlio una formazione biculturale.

¹⁷ A sociedade Cultural Dante Alighieri foi fundada em 1889 com o objetivo de difundir a LI no mundo. Demais informações disponíveis no site oficial dessa instituição: <<http://ladante.it/>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

¹⁸ Italiano 2010. Língua e cultura italiana no exterior.

da Guatemala, Montevideu, Rio de Janeiro), demonstrou que 6.429 cursos de italiano são realizados por esses institutos em todo o mundo. Além disso, as informações encontradas comprovam o progresso no ensino do italiano em cidades nas quais não havia sido verificada a existência de nenhum curso, como por exemplo, na cidade de Kyoto, onde, atualmente, foram encontrados 102 cursos de italiano.

No território esloveno, atualmente, existem escolas nas quais o italiano é ensinado tanto como segunda língua (L2)¹⁹, quanto como língua estrangeira (LE), pois, o governo desse país, considerando o fato de que o seu litoral é uma zona bilíngue, instituiu escolas italianas com o propósito de promover efetivamente o bilinguismo. Assim, as possibilidades de aprender o italiano passaram a ser múltiplas e oferecidas tanto pelas escolas públicas quanto pelas escolas privadas. Nesse caso, a população de minoria italiana tem à sua disposição escolas nas quais todas as matérias são ensinadas no idioma italiano desde os primeiros anos da vida escolar. É importante informar que nessas escolas, ainda que o ensino seja prevalentemente dirigido aos alunos de origem italiana, as aulas são abertas a todos.

Na Eslovênia existem algumas escolas maternas, três escolas elementares e três escolas superiores de LI, situadas entre a Ístria, Piran e Izola. Além disso, o italiano como L2 é ensinado em 17 escolas regulares obrigatórias e em 7 escolas secundárias. Nas demais áreas desse país, o italiano é considerado LE e é ensinado como matéria facultativa (ZERIALI, 2005). Além disso, conforme relata Zeriali (2005), o IIC situado na cidade de Liubliana, organiza cursos de língua, eventos culturais, sessões de cinema italiano, concertos, conferências e cursos de formação continuada para professores de italiano que ainda podem optar por diversos cursos de graduação com licenciaturas em LI nas universidades eslovenas, como a Universidade de Liubliana e a Universidade da Ístria, onde são ofertados cursos de graduação com duração de quatro anos. Ademais, o Magistério de Ístria forma docentes para atuar em escolas regulares das regiões pluriétnicas.

Como visto, as informações encontradas sobre a situação do idioma italiano nesse país mostram a efetiva preocupação do Estado em ofertar tanto uma LE para estudantes em idade escolar, quanto a proporcionar o ensino de uma L2 para aqueles que por razões diversas encontram-se fora de sua pátria.

¹⁹ São muitas as explicações sobre o que é segunda língua e língua estrangeira. Por isso, para melhor entendimento dessa questão, sugiro a leitura do texto da professora da UFRGS, Karen Pupp Spinass: *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*, que aborda com mais especificidade tal tema. Contudo, é consonante informar que segunda língua é aquela aprendida por um estrangeiro no país onde ela é falada por seus cidadãos. É uma não-primeira-língua aprendida a partir da necessidade de comunicação. A LE, por sua vez, é aprendida sem que o indivíduo saia do seu país de origem. Além disso, a LE não serve necessariamente à comunicação.

Na Alemanha, também é possível iniciar os estudos da LI a partir da escola materna, conhecida no Brasil como jardim da infância. Em Berlim, por exemplo, de acordo com Donati et al. (2002), as escolas infantis *Asilo Italiano* e *Il Girasole* são escolas ítalo-alemãs que introduziram o bilinguismo e, especialmente, a educação intercultural como centro do programa escolar proposto tanto para os alunos alemães quanto para os italianos. No triênio de 1994-1997, duas escolas de Renânia do Norte-Vestfália, a *GGS Vennhauser Allee*, em Dusseldórfia e a *Meinolfschule*, em Hagen, foram protagonistas de um projeto chamado “abertura do curso de língua e cultura materna para a promoção e o desenvolvimento do plurilinguismo da Europa”. Nessas escolas, as aulas de LI são abertas a todas as crianças, sejam elas italianas ou não. É importante destacar que nas escolas elementares de Norte-Vestfália, segundo Donati et al. (2002), a LI foi introduzida como “língua de encontro”, não para o ensino linguístico propriamente dito, mas como uma atividade de sensibilização a uma das línguas dos alunos estrangeiros presentes na sala de aula. Aqui, verifica-se uma atenção em oferecer o idioma, mas, em especial, desenvolver nos alunos dessas escolas uma postura intercultural, usando como porta de entrada a língua.

Donati et al. (2002) ainda explicam que um curso de Estudos Internacionais (*Deutsch-Italienische Studien*)²⁰ foi organizado na Universidade de Bonn, no semestre invernal 1995-1996, como *Magisterstudiengang* (programa de mestrado), juntamente com a Universidade de Florença, o qual se baseia na interculturalidade e competência europeia e tem como objetivo formar especialistas em estudos ítalo-alemão. O curso é constituído pelas duas matérias principais, italiano e alemão, e propõe fornecer conhecimentos interdisciplinares, como história, geografia, história da arte e sociologia.

Ainda na Europa, várias iniciativas desenvolvidas nos últimos anos mostram um crescente desenvolvimento do ensino da LI, mais precisamente na parte oriental e no sudeste europeu, a chamada área balcânica ou península balcânica. Como, por exemplo, a presença de um Departamento de Italianística da Faculdade de Filologia da Universidade de Belgrado, na Sérvia, onde o ensino do italiano tem uma presença considerável. Além disso, em Belgrado fica o polo universitário com a mais ampla oferta do ensino do italiano: um curso de quatro anos de língua e literatura italiana, reservado aos estudantes da Faculdade de Filologia; diversos cursos com duração de dois anos destinados aos estudantes de outros departamentos e aos alunos dos cursos de mestrado; bem como um curso trienal, especificamente, para os alunos de literatura comparada.

²⁰ Estudos alemão-italiano.

No sudeste europeu, o ensino do italiano é significativamente presente também na Macedônia, país no qual é muito difundido o ensino da literatura italiana, em particular na cidade de Escópia, onde desde 1997 é realizado um curso quadrienal de língua e literatura italiana. Já na Albânia, o ensino do italiano ocorre na Faculdade de Línguas Estrangeiras desde o ano de 2001. No currículo de Italianística, com uma duração de quatro anos, estão presentes disciplinas como o ensino da fonética do italiano, elementos de tradução, elementos de cultura e estilística e, no final do curso, é emitido um certificado de professor de língua italiana. Da mesma forma, na Universidade de Vlore, nesse mesmo país, desde 2002 existe um setor de Estudos Italianos, no Departamento de Línguas Estrangeiras, que atua em parceria com o Espaço Cultural Italiano – uma organização que coordena os cursos de LI em Vlore e em territórios vizinhos.

A situação do ensino do italiano parece ser semelhante em algumas universidades da Hungria. Na capital Budapeste, por exemplo, desde 1946 foi instaurado um curso de graduação em língua e literatura italiana com duração de quatro anos que também prevê a obtenção de graduação em Italianística, possibilitando ao graduado ensinar nas escolas secundárias do país (ABBATICCHIO, 2004), onde o ensino da LI ocupa o segundo lugar entre as línguas mais estudadas.

Mesmo sendo a Europa o continente onde existe um grande número de cursos de italiano, é importante ressaltar que a Ásia, impulsionada pelo Japão, possui hoje cerca de 440 cursos de italiano nas duas sedes do IIC de Tóquio e Quioto, conforme revela a pesquisa *Italiano 2010*, Zamborlin (2006) informa que a maior parte dos japoneses que se aproxima do italiano é motivada pela curiosidade em relação a um país compreendido como “fascinante”, tanto na esfera artística como paisagística, uma nação de grandes artistas e arquitetos.

De acordo com Zamborlin (2006), esses aprendizes são profissionais ou apenas apaixonados por uma terra que desejam um dia visitar. Outra categoria de estudantes encontrados no Japão abarca os indivíduos que necessitam desse idioma para o trabalho ou os estudos, geralmente pessoas da área de gastronomia, música, moda e *design*. Contudo, de acordo com o referido autor, nesse país há poucas universidades concentradas nas áreas de Quioto e Osaka que possuem o Departamento de Italianística e ofertam cursos de graduação em língua e literatura italianas.

Em 2004, foi realizado pela primeira vez na Mongólia um curso de graduação com duração de quatro anos em LI na Universidade Nacional de Ulaanbaatar. O curso para o qual se inscreveram 14 estudantes tem o objetivo de formar tanto intérpretes e tradutores, bem como professores especializados e capazes de garantir o ensino do italiano nesse país. Nos

primeiros anos do curso, os aprendizes devem frequentar aulas de gramática, léxico, fonética, conversação e composição, totalizando 16 horas semanais. Para atender aos interesses dos alunos e melhorar suas perspectivas de emprego, foi proposto um curso opcional de italiano comercial e italiano turístico (HAAS, 2008). Nesse país, conforme salienta Haas (2008), o professor-leitor deve estar ciente da distância geográfica e, sobretudo, cultural que existe entre esse país e a Itália. Desse modo, o sucesso ou o insucesso do ensino da LI na Mongólia é condicionado pela preparação do leitor que deve estar ciente da sua capacidade de integração cultural e, especialmente, das expectativas dos alunos, procurando um método de ensino que estimule os alunos mongóis.

Do continente africano é possível citar Marrocos, onde em 1932, foi fundado o primeiro Comitê da Sociedade Dante Alighieri, cujas principais atividades são a organização de cursos de LI e a realização de manifestações promotoras dessa língua (BOUSETTA, 2006). Somente em 1971, em Rabat, foram organizados os primeiros cursos de italianos pelo IIC, o único em todo o território nacional. Nesse país, de acordo com dados apresentados por Bousetta (2006), é possível encontrar universidades que ofertam cursos de língua e cultura italiana, tais como: Universidade de Rabat, Universidade de Casablanca, Universidade de Mohamed V. Ademais, o italiano é ensinado em diversas escolas privadas e em 20 escolas superiores do Marrocos (BOUSETTA, 2006), sob a tutela do Estado.

Já em outro continente, mais precisamente na Austrália, país com o qual a Itália firmou um acordo de emigração em 1951 e para onde se destinaram cerca de 6.736 cidadãos de Abruzzo e de Molise (BENEDINI; ARQUILLA, 2015), o ensino da LI como LE foi introduzido em 1968 por Joe Abiuso, mestre em línguas modernas pela escola secundária em Nova Jérsei e coordenador adjunto sênior de línguas modernas na escola *Fitzroy*. Mas foi nos anos 1980, como resultado da reviravolta no ensino de línguas nesse país, mais especificamente quando o governo federal e os governos estaduais adotaram uma política de abertura em relação a outros idiomas além do inglês (*Languages Other Than English – LOTE*)²¹, que o italiano passou a fazer parte do currículo escolar com outras línguas mais populares, tais como, a vietnamita, a francesa, a japonesa, a alemã, a chinesa-mandarim e a grega. Como consequência dessa medida e graças aos esforços realizados nos âmbitos político e educacional, a situação do ensino do italiano mudou completamente na Austrália, pois atualmente essa é a língua mais falada depois do inglês (PECORELLI, 2004). O aumento do

²¹ Outros idiomas além do inglês.

ensino do italiano nesse país se deu como consequência de políticas linguísticas pensadas para democratizar o ensino de línguas.

Em nível universitário, Pecorelli (2004) informa que na Austrália há 39 universidades, das quais 19 possuem um departamento de italiano e 12 são independentes, não fazem parte do mesmo Departamento de outras línguas românicas. Em Melbourne existem três universidades cujo ensino da LI é considerável: a *Trobe University*, a *Monash University* e a *University of Melbourne*. Em Sydney, o departamento de Italianística exerce um papel muito importante para o fortalecimento da LI nesse país. Segundo Pecorelli (2004), houve um elevado número de estudantes de italiano na Austrália nos últimos tempos.

A América se tornou o destino natural de muitos emigrantes e para os Estados Unidos e o Canadá foram aproximadamente, entre 1946 e 1960, mais de 500 mil cidadãos peninsulares (BENEDINI; ARQUILLA, 2015). No primeiro país, os cursos de italiano compreendem cerca de 80 mil inscritos, deixando esse idioma, após o alemão, na quarta colocação entre os mais estudados no país. No âmbito universitário, tradicionalmente, o ensino da LI é realizado nos departamentos de línguas ou de línguas modernas, claramente divididos em cursos de línguas e de literatura (CESTARO; MORGAVI, 2008). Segundo Cestaro e Morgavi (2008), o modelo língua/literatura não tem estimulado muito os alunos que optam pelo idioma italiano, pois:

Esses estudantes são levados ao italiano por motivos de interesse pessoais e intelectuais perfeitamente válidos (também, mas não exclusivamente turísticos) porém, mais amplamente, por motivos culturais – língua, cultura, literatura, música, história arte e atualidade – e não necessariamente apenas literários. Impor a tais estudantes leitura e comentários críticos de uma página de Manzoni (por mais que possa emocionar o docente) como o único e principal resultado da aprendizagem pode ser reduutivo ²²(CESTARO; MORGAVI, 2008, p. 7, tradução minha).

Em diversos municípios do Canadá, os alunos das escolas elementares têm a possibilidade de aprender várias línguas estrangeiras, o que reflete uma ação real de democratização do ensino de línguas. Na província de Québec, a LI é ensinada tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas, em horário regular. Além disso, são ofertados cursos administrados pelo Patronato Ítalo-Canadense de Assistência aos Imigrantes (PICA): 19 cursos realizados em escolas nos sábados pela manhã para estudantes de 4 a 16 anos e para

²² Questi studenti sono portati verso l'italiano per motivi di interesse personale e intellettuale perfettamente validi (anche ma non esclusivamente turistici) ma più largamente per motivi culturali – lingua, cultura, letteratura, musica, storia, arte, attualità – e non necessariamente solo letterari. Imporre a tali studenti lettura e commento critico di una pagina di Manzoni (per quanto possa emozionare il docente) come unico o principale learning outcome può essere riduttivo.

adultos; 7 escolas nas quais ocorrem cursos vespertinos (extracurriculares) para estudantes de 4 a 12 anos, totalizando assim: 2.440 aprendizes de LI. A *L'English Montreal School Board*²³ realiza, por meio do *Programme d'enseignement langue d'origine*²⁴ (PELO), cursos de italiano no horário escolar, totalizando três escolas com cerca de 1.500 estudantes.

Todavia, é importante informar que no Canadá, para ensinar essa língua não é requerida nenhuma qualificação profissional, sendo relevante para as instituições apenas o conhecimento da língua. Como consequência da falta de cursos de formação de professores de línguas étnicas/internacionais, algumas entidades gestoras pagam por tais serviços. Assim, frequentemente, com o propósito de realizar cursos de formação para os professores locais, são convidados docentes de várias universidades italianas, como por exemplo, a Universidade para Estrangeiros de Perugia e de Siena e a Universidade de Veneza.

A pesquisa *Italiano 2010* revela, ainda, um aumento da oferta do ensino da LI na América Latina, sobretudo quando comparados com os números da pesquisa realizada em 2000, que passaram de 22.073 para 67.772. No Uruguai, onde o processo de italianização foi muito forte, a influência italiana teve um papel importante no desenvolvimento do país, seja do ponto de vista artístico ou cultural. A forte conexão entre a Itália e o Uruguai é evidente devido à presença de várias instituições, tais como a única sede da RAI (rede de televisão italiana) em todo território sul-americano; 52 associações de tipo recreativo, político, comercial, entre outras.

Diante dessa realidade, em 1941, o então presidente Alfredo Baldomir Ferrari decretou que o ensino do italiano se tornasse obrigatório nas escolas superiores. Nos últimos anos, após um pequeno intervalo entre 2006 e 2009 e graças a um projeto de política linguística nas escolas públicas, desde 2010, o estudo do italiano voltou a ser adotado com o francês e ao alemão, como terceira língua obrigatória após o inglês e o português.

No Uruguai, de acordo com as palavras de Torello (2010), as universidades abrem as suas portas para a realização de cursos noturnos de LI para alunos de idades variadas, de 19 a 70 anos. Embora não exista uma Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras nem um Departamento de Italianística, o Centro de Línguas Estrangeiras (CELEX) do Instituto de Linguística da Faculdade de Ciências Humanísticas e da Formação da Universidade da República Oriental se tornou, desde o ano da sua criação, em 1991, o ponto de referência mais importante para os estudos de línguas estrangeiras: português, francês, inglês, alemão, grego,

²³ Conselho Escolar de Inglês em Montreal .

²⁴ Programa de ensino de línguas de origem.

catalão, basco, japonês e, por fim, o curso de italiano cujo responsável, desde 1998, é um professor-leitor (TORELLO, 2010).

Na Argentina, sempre existiu um grande interesse por cursos de italiano desde o início do século XX (ARREGHINI, 2006). Assim como no Brasil, o espírito italiano tornou-se vivo na sociedade argentina como resultado da criação de associações que visam a assegurar a assistência e a formação dos descendentes de italianos que ali residem. Desse modo, desde o século XIX até os dias atuais, o número de associações Dante Alighieri é de 128 sedes em toda a Argentina. Em 1997, a Dante foi nomeada entidade gestora, conforme um acordo estabelecido entre o governo italiano e a Secretaria de Educação de Buenos Aires, o qual busca reforçar a presença da LI nas escolas públicas da cidade de Buenos Aires, bem como promover cursos de formação para os professores de italiano que ensinam nas escolas dessa cidade (ARREGHINI, 2006).

Em 9 de janeiro de 1900, conforme explica Arreghini (2006), foi sancionada pelo governo argentino uma lei que versa sobre a introdução do italiano como matéria de ensino obrigatória nas escolas estaduais. Atualmente, após alguns anos de crise do ensino/aprendizagem da LI, existem muitas escolas públicas nas quais são inseridas disciplinas de LI, bem como um grande número de docentes e um crescente aumento de aprendizes.

Assim como em Buenos Aires, é possível encontrar o ensino/aprendizado do italiano em 20 escolas de Córdoba. É importante ressaltar que o ensino do italiano na Argentina não se restringe apenas às escolas públicas, pois há muitas escolas particulares que possibilitam o acesso a esse idioma. Em Buenos Aires encontram-se: a *Scuola Italiana Cristoforo Colombo*, a *Edmondo de Amicis*, a Escola Alessandro Manzoni, o *Centro Culturale Italiano*, o Instituto de Cultura Italiana de La Plata. Em Mendoza, há a escola *XXI Aprile*. Ademais, os argentinos podem contar com 10 professores-leitores em diversas universidades: Universidade de Buenos Aires, de Bahia Blanca, Córdoba, La Plata, Mendoza, Rosário, Santa Fé e Mar del Plata (ARREGHINI, 2006).

Após essa breve narrativa acerca do ensino do italiano no mundo, a partir da próxima seção, concentro-me nos diversos contextos de ensino/aprendizagem situados em terras brasileiras.

2.2. Ensinando e aprendendo italiano no Brasil

Como em outros países, o idioma italiano é ensinado em diversos estados brasileiros. Entretanto, de acordo com Romanelli e Casini (2012), é mais frequente encontrar o ensino dessa língua nos estados para os quais se dirigiram milhões de imigrantes italianos ao longo dos séculos, tais como: São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Santa Catarina.

Vale ressaltar que ao fazer uma pesquisa bibliográfica sobre a imigração italiana no Brasil, é muito difícil encontrar alguma menção a uma experiência migratória em outras regiões brasileiras. Contudo, a imigração italiana também ocorreu em outros estados do Norte e Nordeste, como Bahia, Pernambuco, Pará e Amazônia. A verdade é que para a Bahia se dirigiram muitos italianos provenientes principalmente do Abruzzo. Eles se estabeleceram, sobretudo durante o governo de Octávio Mangabeira, em colônias localizadas em Boa União, Itiruçu, Jaguaquara e Rio Seco (BENEDINI; ARQUILLA, 2015).

Em Pernambuco também existiram colônias italianas nas cidades de São Lourenço da Mata, Nazaré da Mata, Palmares, Garanhuns e Recife. Na capital pernambucana, a colônia italiana passou a exercer forte influência na economia, principalmente na indústria e no comércio (ZORZAN, 2014). Apesar de ter sido em número menor, a presença de italianos nas regiões norte e nordeste é significativa, conforme elucida Aragón (2009):

A tentativa de estabelecer quatro colônias agrícolas no Pará com mão de obra italiana (Benevides, Anita Garibaldi, Outeiro e Ianatema) estava inserida dentro do projeto de colonização do Império e primeiros anos da República, para suprir a escassez de mão de obra que produziu a abolição da escravatura. Essas iniciativas foram efêmeras, e consideradas fracassadas; mas mesmo assim sua contribuição é notada até hoje. Paralelamente a essa imigração existiu outro segmento de italianos constituído fundamentalmente de famílias que migraram de forma espontânea e que se dirigiram para as cidades amazônicas e aqui se fixaram. Vieram da Itália setentrional, das regiões do Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Piemonte e Ligúria; da Itália central, da região do Lazio e da Toscana, e da Itália insular, da região da Sicília. À diferença da grande migração que se dirigiu ao Sul do país constituída majoritariamente por pobres e analfabetos, e cujo deslocamento era subsidiado pelo Estado, o segmento que se dirigiu para as cidades amazônicas era formado principalmente por pequenos proprietários e artesãos que traziam pequenas economias e possuíam habilidades específicas (sapateiros, funileiros, ourives, pintores) e algum grau de instrução (ARAGÓN, 2009, p. 32).

Ainda que seja importante conhecer mais da história da imigração italiana no Brasil, uma vez que aqui vivem muitos descendentes de italiano que possuem o direito de poder

estudar a sua língua de herança²⁵, compreendo também que é preciso ultrapassar o “véu que separa o italiano entendido como língua de imigrante do italiano entendido como língua do mundo, entre as mais representativas do ponto de vista cultural” (ROMANELLI; CASSINI, 2012, p. 15)²⁶. É necessário expandir o espaço linguístico italiano para além desse estereótipo de língua de imigrantes²⁷ (DE MAURO, 2007). Certamente, o caminho para a promoção do italiano como língua de todos perpassa muitas esferas, tais como: o Estado (responsável maior pelo planejamento linguístico de um país), as instituições de ensino, os docentes e pesquisadores da área de Italianística, entre outros, pois, o acesso ao aprendizado de qualquer língua deve ser direito de todo cidadão.

É importante recordar que no Brasil, atualmente, dois documentos vigentes estabelecem os critérios para as ações educacionais em diversos níveis: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)²⁸. Os PCN, publicados em 1998, são referenciais elaborados pelo governo federal para orientar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, com diretrizes voltadas, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o território brasileiro, sendo obrigatórias para a rede pública e opcionais para as instituições da rede privada.

Voltados para o ensino fundamental e para o ensino médio, esse documento é dividido, respectivamente, em seis volumes que apresentam as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física e em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Logo nas primeiras páginas da seção voltada para o ensino de LE do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, verifica-se a menção à Declaração de Direitos linguísticos, ao registrar que todo cidadão tem direito à aprendizagem de uma LE (BRASIL, 1998):

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. **A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão**, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo

²⁵ Língua de herança é a língua que é ensinada e utilizada pelo indivíduo, mas que não é própria do local onde ele resida, como exemplo, o Português ensinado a filhos de brasileiros imigrados no exterior ou de filhos de italianos que residem no Brasil.

²⁶ Il velo che separa l'italiano inteso come lingua degli immigrati dall'italiano inteso come lingua del mondo, fra le più rappresentative dal punto di vista” (tradução minha)

²⁷ As línguas de imigrantes são compreendidas como línguas nacionais de outros países, presentes em território brasileiro.

²⁸ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

assim, o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. **A Escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (...).** (BRASIL, 1998, p. 19, grifo meu).

O referido documento relata o fato de nem sempre ser possível incluir no currículo escolar mais que uma LE, apontando três fatores que podem servir como ponto de partida para qual ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo:

- **fatores históricos** – relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc. O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. ;
- **fatores relativos às comunidades locais** – a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar
- **fatores relativos à tradição** – o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado (BRASIL, 1998, p. 22).

Entre os fatores postulados pelos PCN, é importante refletir sobre o terceiro; Ou seja, por que é relevante levar em consideração a tradição? Ela tem que ser mantida em qualquer situação? Ora, a tradição precisa, em muitos casos, inclusive, ser modificada em virtude do momento histórico e social no qual se encontram os indivíduos de uma determinada sociedade. Além disso, sendo a tradição algo que perdura no tempo e que é transmitida de geração em geração, como explicar o fato do latim que, durante muito tempo, foi a língua de prestígio ensinada nas escolas públicas de todo o Brasil ter sido extinto dos currículos escolares? Entendo, portanto, que os fatores históricos e os relativos às comunidades locais já contemplam as razões que podem levar uma dada língua a ser escolhida em detrimento de outra.

O outro documento, a LDB foi aprovada em dezembro de 1996 com o nº 9.394/1996 e é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior. Seu art. 36º, inciso III, traz uma importante informação: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória,

escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (LDB, 1996, p. 11). Dito isso, é importante salientar que a LDB não estabelece a LE que deve ser ensinada nas escolas, facultando a sua escolha às comunidades.

Diante do exposto pelos documentos oficiais e rememorando as palavras de Zorzan (2014), faço os seguintes questionamentos: por que o italiano não ocupa um espaço maior no contexto do ensino público brasileiro, assim como outras línguas sob a tutela do Estado? Por que, pelo menos, levando em consideração os fatores relativos às comunidades locais, as línguas africanas não possuem maior espaço nas escolas baianas, cidade reconhecida como aquela que possui muitos filhos da África? Por que a LI não é ofertada nas escolas das cidades onde foram estabelecidas as colônias italianas, levando em consideração, ao menos, aquele que pode ser um dos fatores para a escolha de uma língua ensinada nas escolas, os relativos às comunidades locais?

Democratizar o acesso às línguas estrangeiras é trazer para a agenda escolar um tema que vem adquirindo crescente importância na vida contemporânea: a diversidade cultural que traz à tona discussões acerca de práticas racistas provenientes de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e incapacidade de compreender as diferentes dinâmicas das diversas culturas dos mais variados povos. Logo, ao abordar essas questões em sala de aula, dá-se o primeiro passo para que se construa uma sociedade capaz de reconhecer e respeitar as diferenças.

Dito isso, e deixando aqui uma reflexão, a partir deste ponto, discorro sobre as muitas iniciativas que visam proporcionar o ensino do italiano em território nacional, compreendendo, contudo, que muito precisa ser feito para se concretizar a democratização do ensino de LE em nosso país. Pois, como bem lembra a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, citada pelos PCN (1998), a aprendizagem de uma LE é direito de todo cidadão, seja ela qual for: língua alemã, língua árabe, línguas africanas e indígenas. Ademais, acrescento que a oferta dessas é dever do Estado, já que “a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 19).

2.2.1 Ensinando e aprendendo italiano nas escolas básicas

Nos dias de hoje, ainda que por iniciativas de instituições privadas, é possível encontrar em diversos estados brasileiros o ensino do idioma italiano nas escolas de ensino básico. Assim, a fim de relatar em quais localidades brasileiras a pesquisa por mim realizada encontrou esse ensino, apresento uma figura que mostra especificamente onde estão essas escolas. Todavia, é importante esclarecer que esse mapeamento não esgota outras possibilidades e que é importantes que outras pesquisas busquem investigar onde se ensina e aprende italiano no Brasil, sobretudo, na rede básica. Pois, como é possível ver logo no início deste capítulo, é sempre bom lembrar que “lugar de aprender LE é na escola básica” (PNLD, 2011, p. 11).

Figura 1 – Estados nos quais o italiano é ensinado nas escolas básicas



Fonte: a própria autora.

Uma das poucas iniciativas educacionais do governo italiano foi o *Istituto Medio Brasileiro Dante Alighieri*, escola tradicional de São Paulo que até os dias de hoje é ativa. Atualmente, além dessa escola, existe em São Paulo uma das duas escolas italianas²⁹ bilíngues e biculturais, reconhecidas pelos governos brasileiro e italiano: Sociedade Civil Educacional

²⁹ A Eugenio Montale é uma escola reconhecida pelo governo brasileiro como uma escola italiana porque possui títulos de estudo legalmente reconhecidos pelo governo italiano. Ou seja, segue os padrões de ensino exigidos pelo governo da Itália. Por isso, é também considerada uma escola europeia.

Eugênio Montale, fundada em 1982 por pais italianos com o propósito de garantir aos cidadãos italianos e aos seus descendentes o acesso à LI. Existe também, na capital paulista, o Colégio Internacional Ítalo-Brasileiro, onde o italiano é ofertado como disciplina extracurricular.

Ainda no Estado de São Paulo, o ensino da LI está presente em diversas escolas de ensino básico. De acordo com os dados fornecidos por Zorzan (2014) – cuja dissertação traz um mapeamento da presença do idioma italiano no ensino público do Brasil – no município de Amparo, a LI foi implantada em 2006 e as aulas, com duração de uma hora e meia, são realizadas duas vezes por semana, para alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental de três escolas da rede municipal de ensino; na cidade de Campos do Jordão, o ensino da LI é bem mais recente, implantado somente em 2014. Zorzan (2014) informa que nesse município, as aulas de italiano seguem a modalidade de oficina; em Jarinu, também em São Paulo, o ensino desse idioma consta na grade curricular das escolas da rede municipal, desde 2004 e atualmente existem 11 unidades escolares que propiciam o ensino do italiano para os alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Em Pedrinhas Paulista, cidade que em 1852 viu nascer a Colônia de Pedrinhas e que recebeu, nesse período, o maior grupo de imigrantes italianos (BENEDINI; ARQUILLA, 2015), a LI é inserida na grade curricular da única escola municipal do município (ZORZAN, 2014).

Ademais, nas escolas estaduais de São Paulo, o ensino da LI é realizado pelos 31 Centros de Estudos de Línguas (CEL) espalhados por todo o estado paulista. Segundo Zorzan (2014), os municípios paulistas com unidades que oferecem o ensino do italiano são os seguintes: Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Carapicuíba, Fernandópolis, Guarulhos, Jales, José Bonifácio, Jundiaí, Marília, Osasco, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente, Suzano, Taquaritinga, Taubaté e Tupã.

Em Belo Horizonte, está presente a outra escola bilíngue reconhecida tanto pelo governo brasileiro como pelo governo italiano: o Instituto Ítalo-brasileiro Bicultural, Fundação Torino, criado em 1974, pela FIAT com os mesmos propósitos dos criadores da Escola Eugenio Montale (LANDULFO, 2012). Além dessa escola privada, existe apenas uma escola pública em Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, que conta com o ensino da LI, a Escola Municipal Marconi que tem um papel importante na história da imigração italiana em Minas Gerais, pois foi fundada em 1937 por imigrantes italianos, ligados ao movimento integralista (ZORZAN, 2014).

No Rio de Janeiro, Estado para a qual se dirigiram muitos imigrantes provenientes das províncias de Cosenza, Potenza, Salerno, Reggio Calabria, Nápoles e Caserta (TRENTO,

1989), atualmente o ensino do italiano não consta no currículo escolar. Entretanto, Zorzan (2014) informa existir uma única instituição da rede municipal desse Estado que funciona no regime chamado de “Ginásio Experimental Carioca” que oferta o ensino da LI.

Para completar a região Sudeste, no Espírito Santo, atualmente, ainda conforme Zorzan (2014), só existem duas cidades que propiciam o ensino do italiano em escolas regulares no Estado: Domingos Martins e Santa Teresa. Todavia, devo ressaltar que em uma das cidades mais italianas do Estado do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, foi aprovada, em dezembro de 2009, a lei municipal 34 nº 867/2009, com a seguinte redação:

Art. 1º – Fica instituído no currículo das escolas municipais do ensino fundamental, o ensino da língua italiana que deverá ser implantado em caráter experimental pelo período de 01 (um) ano, para alunos do 2º até o 8º ano do Ensino Fundamental.

Art. 2º – Para a implantação do ensino da língua italiana nas escolas municipais, fica autorizado o Município através da Secretaria de Educação, a firmar CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E ECONÔMICA com a ASSOCIAÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA ITALIANA DO ESPÍRITO SANTO, com sede na Rua José Farias, nº 98, Ed. Plena Center, sala 802, Santa Luíza, Vitória, E. Santo, CNPJ Nº 39. 797.634/0001-52.

Sobre o que está explícito no artigo 2º, não posso deixar de questionar a posição do referido município capixaba. Como é possível que as escolas públicas realizem convênios com instituições civis a fim de fazer valer o que é direito de todo cidadão e, como já disse, dever do Estado? Ainda que tais instituições possam contribuir para a ampliação do ensino do italiano no Brasil, a responsabilidade da educação brasileira é do governo brasileiro e essa não deve ser patrocinada por convênios, mas conduzida por aqueles que têm a função de garanti-la: os municípios, os estados e o governo federal.

Entendo que o objetivo da Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo (ALCIS)³⁰ seja promover o ensino do italiano neste estado brasileiro, isso para todo professor de italiano é uma boa notícia. Contudo, o ensino público é responsabilidade do poder público e não de entidades financiadas pelo governo italiano.

No Nordeste brasileiro, em Pernambuco, precisamente, na cidade de Vicência, há apenas uma escola pública com ensino da LI em todo o Estado. Assim como em Venda Nova

³⁰ A ALCIES – Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo, fundada em maio de 1993, é uma entidade sem fins lucrativos cujo objetivo máximo é difundir e promover a Língua e a Cultura Italiana neste Estado, sob a égide do Artigo 636, do Decreto Legislativo italiano 297/94 (ex-Lei 153/71). Neste artigo, o Estado Italiano compromete-se a promover cursos de Língua e Cultura Italiana onde existam filhos e descendentes de italianos. Assim, o principal mantenedor da ALCIES é o Governo Italiano, através do Ministério das Relações Exteriores da Itália e do Consulado Geral da Itália no Rio de Janeiro. Informações encontradas no seguinte site: <https://sites.google.com/site/alcieslinguaitaliana/home/historia-da-alcies>. Acesso em 03 de junho de 2016.

do Imigrante, nessa cidade foi promulgada, em 15 de dezembro de 2006, uma lei municipal que institui a inclusão dessa língua na grade curricular das escolas do município, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação Municipal com o Centro Cultural Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri. Ou seja, mais uma vez, fica a questão: e o papel do Estado? A quais interesses estão servindo?

O ensino de mais de uma língua nas escolas brasileiras é previsto na LDB, mas a opção deve ser feita baseada nos fatores já expostos acima e não como resultado de convênios ofertados por instituições estrangeiras. Além disso, nesse Estado não existe nenhum curso de licenciatura em língua italiana. Logo, fica aqui, mais um questionamento: quem são os responsáveis pela formação dos professores que ensinam italiano nas escolas públicas de Vicência? O Centro Cultural Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri? Associações estrangeiras?

Nesse sentido, é importante recordar que os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação de professores no Brasil, conforme o artigo 62º da LDB que, em seu inciso VI, determina que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de educação (ISEs) (BRASIL, 1996).

No Acre, também há uma única escola pública que oferta o idioma italiano, localizada na cidade de Rio Branco. “O ensino da LI, nessa cidade, é direcionado aos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC)” (ZORZAN, 2014, p. 40). Observa-se, nesse exemplo, uma iniciativa da universidade e não do Estado. Embora a afirmação presente no *Relatório final de investigação da prática pedagógica VIII*, de que o Colégio de Aplicação está à disposição das licenciaturas para atender os seus estagiários (os professores em formação), na UFAC também não há licenciatura em LI.

Em Rondônia, ainda no norte do Brasil, mais uma vez o ensino do idioma italiano, em escolas públicas do ensino básico foi promovido durante 8 anos com o apoio de uma instituição civil, o *Circolo Italiano de Colorado do Oeste* (CICOL)³¹. Expandido para as cidades como Cacoal, Cerejeiras, Pimenta Bueno, Pimenteiras do Oeste e Vilhena, atendeu alunos a partir de 4 anos de idade, bem como aos estudantes da zona rural e de baixa renda. Esse projeto, conforme relata Zorzan (2014), foi suspenso devido à falta de professores de italiano, pois nesse Estado também não existe curso de licenciatura em LI.

³¹ CICOL foi fundado em 1999 com o objetivo de ampliar o ensino de língua e cultura italiana em Colorado do Oeste e, posteriormente, em outros municípios do Estado. Além disso, graças a um intercâmbio com Consulado Geral da Itália em São Paulo, o CICOL passou a ser um ponto de referência para os investidores italianos que quisessem se instalar na região e assim contribuir para o seu desenvolvimento.

Em Goiás foi constatado que em Nova Veneza é ofertado o ensino do idioma italiano também para crianças nas escolas públicas. Nesse Estado existe o “Projeto Italiano” que foi implantado em 2008, no qual crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental aprendem a LI no horário escolar (ZORZAN, 2014).

Nos estados do Sul do Brasil, o ensino da LI é ofertado em diversas escolas. Em Santa Catarina, por exemplo, a rede pública estadual mantém a oferta do idioma italiano em pelo menos 14 escolas de 11 municípios, beneficiando cerca de 2.087 estudantes (LANDULFO, 2012). No entanto, Zorzan (2014) descreve mais um acordo realizado com instituições estrangeiras e prefeituras de cidades desse Estado. Em Santa Catarina, por exemplo, o Centro de Cultura Italiana (doravante CCI) propicia o ensino gratuito do italiano a milhares de crianças do Ensino Fundamental de diferentes cidades: Arroio Trinta, Laurentino, Morro Grande Nova Veneza, Salto Veloso e Siderópolis, Balneário Camboriú, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra e Massaranduba.

Mais uma vez, ressalto que embora seja importante a presença de instituições civis que recebem contribuição do governo italiano promovendo o idioma italiano no Brasil, é preciso que no ensino público se cumpra a LDB, cujo artigo 2º declara que a educação é dever da família e do Estado (BRASIL, 1996). Ou seja, o ensino do italiano, do holandês, do alemão, do russo, do inglês, do espanhol e de outros idiomas, precisa atender à demanda da comunidade e ser regido pelas leis e documentos brasileiros, sem nenhuma interferência de interesses empresariais ou nações estrangeiras. Além disso, dar a todos os estudantes a possibilidade de aprender na própria escola o idioma que se deseja, é uma forma de deselitizar o ensino de línguas no Brasil.

Mas essa realidade se perpetua em outro Estado: Rio Grande do Sul, onde diferentes prefeituras firmaram um convênio com a Associação Beneficente e de Assistência Educacional do Rio Grande do Sul (ACIRS) e passaram a oferecer o ensino da LI nas séries iniciais do ensino fundamental, são elas: Antonio Prado, Aratiba, Caxias do Sul, Coqueiro Baixo, Doutor Ricardo, Farroupilha, Imigrante, Nova Brescia, Porto Alegre, São Marcos e Serafina Correa, Bento Gonçalves, Faxinal do Soturno, Nova Prata, Nova Roma do Sul, São João do Polesine, Veranópolis e Vista Alegre do Prata (ZORZAN, 2014).

Diante do que foi relatado, ficou clara a interferência do estrangeiro sobre o nacional em muitos municípios brasileiros, bem como de instituições civis, além de uma postura de subserviência que certamente não combina com a educação nacional. Como professora de italiano, o fato de várias escolas do país terem incluído a LI nos currículos, deixa-me muito satisfeita, pois, de certa forma, reflete o interesse dos estudantes por esse idioma, ou seja,

basta haver a oferta para que surja a procura. No entanto, não acredito que a oferta desse ensino deva ser feita a qualquer preço e de qualquer modo. Por isso, finalizo esta seção, com os seguintes questionamentos: Por que diferentes instituições são responsáveis pelo ensino da LI em escolas públicas de diferentes municípios? De que modo essas instituições privadas geridas com recursos estrangeiros estão preparando os professores para lecionarem a disciplina de LI nas escolas de educação básica? Onde está o Estado que não exerce o seu papel e não faz valer a sua própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação?

2.2.2. Ensinando e aprendendo italiano nas extensões universitárias

As oportunidades de aprender línguas nos centros de línguas das universidades são entendidas como suplementares à oferta de LE, no sentido de que outras línguas, além daquelas incluídas na rede escolar, possam ser aprendidas. Foi em 1931, com o decreto do “Estatuto da Universidade Brasileira”, que nasceu o compromisso social da universidade com a comunidade, quando foram delineadas as chamadas atividades de extensão. Segundo Cunha (1986, p. 204), a primeira instituição a oferecer experiências de extensão universitária no Brasil foi a Universidade de São Paulo. Ainda nos dias de hoje, o conceito de extensão universitária vigente é o mesmo produzido no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das universidades brasileiras, ocorrido em 1987, que diz:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (PNExt, 2000/2001).

Isso quer dizer que além dos cursos de graduação e pós-graduação, as IES podem oferecer à comunidade em geral, constituindo-se em uma prestação de serviços que se configuram como programas que envolvem ensino e pesquisa, projetos de caráter educativo,

social, cultural, científico e tecnológico, eventos (como congressos, seminários, debates), atendimento jurídico, consultas médicas, clínicas psicológicas à comunidade, além de diferentes cursos, como os de línguas.

O PNExt (2011) apresenta o conceito de extensão universitária, compreendendo-a como um processo educativo, cultural e científico que associa o ensino à pesquisa, bem como faculta a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Em seu artigo 3º, o proferido documento descreve as diretrizes da extensão universitária, a saber:

I – inserção da dimensão acadêmica da extensão **na formação dos estudantes e na construção do conhecimento;**

II – **engajamento da universidade com a sociedade**, mediado por uma relação bidirecional de mútuo desenvolvimento;

III – criação de estrutura de financiamento pública e transparente para a extensão universitária;

IV – relação autônoma e crítico-propositiva da extensão com as políticas públicas, por meio de programas estruturantes capazes de gerar desenvolvimento social;

V – comprometimento da universidade com os espaços geográficos nos quais atua por meio da extensão;

VI – organização de universidades em consórcios e redes para atuação regionalizada em locais prioritários;

VII – ampliação do espaço acadêmico da extensão e dos seus realizadores (PNExt, 2011, p. 1, grifo meu).

Atualmente, muitas universidades brasileiras ofertam como extensão universitária cursos de línguas à comunidade, visando a promover a relação da universidade com a sociedade e, sobretudo, desenvolver projetos de pesquisa, bem como propiciar aos estudantes dos cursos de Letras, nesse caso específico, professores de línguas em formação, um espaço de conhecimento e desenvolvimento da prática pedagógica.

Na Universidade Federal do Pará (UFPR), por exemplo, uma unidade do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA), criada em 1995, segundo informações do próprio *site*, “é um espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos da graduação do Curso de Letras da UFPR” (CELIN, 2015)³².

³² Informações disponíveis em: <<http://www.ceLin.ufpr.br/index.php/o-ceLin/historia>>. Acesso em: 17 de abril de 2015.

Em 2012, nasceu o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que além de oferecer cursos de diversos idiomas – italiano, inglês, alemão, LIBRAS, francês, grego, latim –, entre outras atividades, foi instituído com o propósito de articular pesquisa e ensino. Para tanto, promove – com a participação e contribuição dos docentes do curso de Letras da UFBA que exercem no NUPEL o papel de orientadores pedagógicos – diversos seminários e oficinas voltados para a formação de professores de escolas da educação básica (setor público e setor privado) e de ex-alunos dos cursos de Letras e dos próprios professores em formação, que são estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras da UFBA.

A seguir, após a realização de uma pesquisa em *sites* e em trabalhos acadêmicos, apresento um quadro que sintetiza alguns cursos de extensão e as suas respectivas universidades públicas que ofertam o ensino da LI em território brasileiro. Vale ressaltar que, na maioria dessas instituições, os professores são alunos dos cursos de Letras e, naturalmente, professores de línguas em formação. As instituições de ensino superior sinalizadas a seguir com asterisco, correspondem às universidades nas quais não existem cursos de licenciatura em língua italiana, logo os professores não se configuram como docentes de italiano do curso de Letras em formação.

Quadro 2 – Cursos de extensão que ofertam o ensino do italiano

UNIVERSIDADES	CURSOS DE EXTENSÃO
Universidade Federal do Paraná	Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN)
Universidade Federal de Santa Catarina	Cursos Extracurriculares de Línguas da UFSC Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Curso de Línguas do Programa de Ensino de Línguas (PEL)
Universidade Federal de São Paulo	Serviço de Cultura e Extensão Universitária (SCE)
Universidade de Campinas*	Centro de Ensino de Línguas (CEL)
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Centro de Línguas Aberto à Comunidade

	(CLAC)
Universidade Federal Fluminense	Programa de Línguas Estrangeiras Modernas (PROLEM)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Línguas para a Comunidade (LICOM)
Universidade Federal de Minas Gerais	Cursos de Línguas Clássicas e Modernas (CENEX)
Universidade Federal do Espírito Santo	Centro de Línguas para a Comunidade (CLC)
Universidade Federal de Goiás*	Centro de Línguas (CL)
Universidade de Brasília*	UnB idiomas
Universidade Federal da Bahia	Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL)
Universidade Estadual da Bahia*	Núcleo de Estudos Italianos (Nesti)
Universidade Federal do Pernambuco*	Núcleo de Línguas e Culturas
Universidade do Estado do Amazonas	Escola de Idiomas da Escola Superior de Tecnologia
Universidade Federal do Ceará	Casa de Cultura Italiana
Universidade Estadual do Ceará	Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte*	Instituto Ágora

Fonte: A própria autora.

2.2.3. Ensinando e aprendendo italiano nos cursos livres

No contexto da legislação brasileira, curso livre é aquele que não é regido por lei específica, como por exemplo, os cursos de dança, idiomas, reforço escolar, esportes e informática, entre outros. Em todo o território brasileiro, existem muitas instituições privadas que ministram cursos de italiano abertos ao público em geral. Vale salientar, que compreendo ser nesse contexto de ensino/aprendizagem que podem atuar instituições estrangeiras, como o Centro Cultural Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri e o IIC.

De acordo com o *Anuário Estatístico 2013*, publicado pelo MAE, nas Américas foram promovidos pelos IIC 2.250 cursos, 167 desses nos estados de São Paulo e Rio Janeiro. Além disso, em São Paulo existe a Federação das Entidades Ítalo-Brasileiras do Estado de São Paulo (FECIBESP), a Dante Alighieri de Itú, o Instituto Educacional Prof. Pasquale

Cascino, a Sociedade Brasileira “*Amici d’Italia*”³³ de São José do Rio Preto, entre outros (EMBAIXADA DA ITÁLIA, 1999).

Em Fortaleza, no Estado do Ceará, existe uma iniciativa do poder público que visa a democratizar o ensino de línguas no município, oferecendo à comunidade o ensino de diferentes línguas, o Centro de Estudo de Línguas do Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos (IMPARH).

O Centro de Línguas do IMPARH – CLI **oferece cursos de português, inglês, espanhol, italiano, francês e alemão para a comunidade**. Criado em 30 de agosto de 1973, o CLI teve início na Escola Municipal Filgueiras Lima como um centro interescolar para complementar a grade curricular nas línguas portuguesa e inglesa. Com a institucionalização da Fundação Educacional de Fortaleza – FUNEFOR, hoje IMPARH, o CLI passou a funcionar em suas dependências. Em maio de 1998, foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação através do parecer 306/98 integrando à estrutura física e organizacional do IMPARH como um equipamento de extensão subordinado à Diretoria de Cursos e Atividades de Extensão – DCE atendendo diversas demandas voltadas para a qualificação da comunidade e para o mercado turístico do Estado do Ceará (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2015, grifo meu)³⁴.

Nessa instituição lecionam professores graduados em Letras, nas respectivas línguas, que ingressam no serviço público por meio de concursos para o preenchimento do quadro permanente ou contratação temporária.

Em Salvador, em várias escolas privadas de idiomas também é possível aprender o italiano, como na Escola de idiomas *Wizard*, UPF idiomas e as reconhecidas Associação *Italia Amica* a e Sociedade Civil Dante Alighieri – esta última também presente em outras cidades brasileiras, como Brasília, Curitiba e Recife.

Em Santa Catarina, além das escolas públicas apresentadas na seção anterior, o italiano pode ser estudado em várias outras instituições, como explica a professora de Italiano em Criciúma e em Florianópolis, Luciana Lanhi Balthazar, em uma entrevista concedida ao *site* Italiacatarinense:

Em Santa Catarina o maior ente a oferecer a língua italiana é o Centro de Cultura Italiana PR/SC (CCI). Em 2007 o CCI atendeu um número aproximado de 7.000 alunos, somente neste Estado. O CCI possui sua sede principal em Curitiba (PR), e filiais em Criciúma, Joinville e Florianópolis. Uma outra entidade é o Centro de Cultura e Língua Italiana Sul Catarinense (CECLISC) que possui diversas escolas pelo Estado, inclusive em

³³ Amigos da Itália.

³⁴ Informações disponíveis em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/imparh/sobre-o-centro-de-linguas>>. Acesso em: 19 de abril de 2015.

Florianópolis com o Círculo Ítalo-Brasileiro de Santa Catarina (CIB/SC). Ambos os Centros (CCI e CECLISC) recebem uma contribuição financeira do Governo Italiano. Além do CCI PR/SC e do CECLISC, o ensino da língua italiana é oferecido, como já mencionado, por associações culturais nos diversos municípios onde ocorreu a imigração italiana em SC, tais como Criciúma, Siderópolis, Urussanga e Nova Veneza, visando manter as tradições e a cultura dos antigos imigrantes. Em muitos casos, as associações procuram se associar ao CCI PR/SC ou ao CECLISC para poderem assim usufruir de sua estrutura. Porém, existem associações que são independentes dessas entidades e que também atingem os objetivos estabelecidos pelo Comitato Veneto di Santa Catarina (CONVESC), com sede em Criciúma, que é um organismo de coordenação que visa dinamizar as associações Vênetas com a região do Vêneto, sem tantas ligações com o poder central de Roma (BALTHAZAR, 2009, p. 1)³⁵.

Após apresentar as escolas de ensino básico, as extensões universitárias e os cursos livres existentes no Brasil que ofertam o ensino do idioma italiano, encontrados durante esta pesquisa, irei, portanto, na próxima seção, tratar do ensino do italiano nas universidades brasileiras.

2.3. Ensinando e aprendendo italiano nas universidades

O idioma italiano está presente como disciplina (optativa ou obrigatória) nas Universidades Federais de Goiás e de Brasília, na Universidade Estadual do Amazonas e na Universidade Estadual de Campinas. Além disso, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) possuem cursos de pós-graduação nos quais as pesquisas estão, especificamente, voltadas para o ensino da língua e literaturas italianas.

Mas, falar do ensino do italiano nas universidades na última seção deste capítulo, após retratar o ensino do italiano em diferentes contextos de ensino/aprendizagem, não foi uma escolha aleatória. Pois, o que pretendo mapear, aqui, na verdade, são as Licenciaturas em LI, cursos incumbidos de formar os profissionais para atuarem de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme o artigo 62º da LDB e conforme os artigos 9º e 10º das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, publicadas em 2015:

³⁵ BALTHAZAR (2009, p. 1). Informações disponíveis em: <<http://italiacatarinense.com.br/?q=node/81>>, Acesso em: 20 de abril de 2015.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 3 e 8, grifo meu).

No Brasil, as instituições de ensino superior que devem conceber a formação inicial dos professores de italiano são: Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista (UNESP) - *Campus* de Assis, *Campus* Araraquara, *Campus* de São José do Rio Preto; na Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Federal de Santa Catarina; (UFSC) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os professores formados por essas instituições, de acordo com as seções anteriores, podem atuar em diferentes contextos educacionais, como é possível verificar na figura abaixo:

Figura 2 – Contextos de ensino e aprendizagem de italiano no Brasil.



Fonte: A própria autora.

A partir desta imagem retratada acima, quero enfatizar que as Licenciaturas têm a função de formar professores que sejam capazes de atuar em qualquer que seja a instituição de ensino e em qualquer que seja o nível, mas em especial, na Educação Básica, onde, como afirma a epígrafe deste capítulo, é o lugar de aprender uma LE, inclusive a italiana, embora o inglês e o espanhol, por inúmeras razões, sejam as duas línguas mais escolhidas pelos estados, municípios e comunidades para compor os currículos escolares, já que a LDB ao mencionar a inclusão de uma língua estrangeira moderna nas escolas, não a determina.

Um trecho de um documento publicado pela Associação Rio-grandense de professores de italiano, intitulado *ARPI: Uma história para contar*, já apresentando em outro trabalho, retoma a tese de que é necessário ampliar a oferta de cursos de graduação em Letras nas Universidades Públicas do Brasil, a fim de oportunizar e, sobretudo, democratizar o ensino da LI no Brasil. O referido trecho, diz o seguinte:

A UFRGS é a única Universidade no estado que oferece curso de licenciatura em Letras, com habilitação em italiano, porém o número de professores diplomados por ano seria insuficiente para a demanda. A falta de professores habilitados é o problema evidenciado pelas autoridades escolares municipais para uma proposta de política linguística pluralista e democrática [...] (ARPI, 2007, p. 3).

A citação acima deve ser uma questão debatida por todos aqueles envolvidos com o ensino do italiano, em especial, os professores. Em função disso, devo enfatizar que muito ainda tem que ser feito para ampliar a oferta do italiano no ensino brasileiro, seja nas escolas básicas, seja nas universidades, visto que, apenas nove estados brasileiros possuem cursos de graduação em LI, o que é, de fato, um número reduzido.

Diante desse contexto, retomo a pergunta que permeia este trabalho: os cursos de Licenciatura em LI no Brasil estão preparados para formar professores críticos e reflexivos, capazes de atuar em diferentes contextos, privilegiando a perspectiva intercultural?

Portanto, por entender que a preocupação docente deve ser foco de debate tanto em eventos acadêmicos, como nas próprias Licenciaturas e nas pesquisas de cursos de pós-graduação como esta, é que a partir do próximo capítulo, concentro-me nas duas categorias escolhidas para proceder à análise das matrizes curriculares e das ementas dos cursos de Licenciaturas em LI selecionados. Para tanto, apresento, primeiramente, em cada capítulo, a fundamentação teórica na qual me ancorarei e que considero extremamente importante para que se compreenda a formação de professores como uma teia complexa de saberes.

3. PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DO ITALIANO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ITALIANA

O que somos hoje é o resultado de mestiçagens tão antigas, tão velhas e complexas que nem sempre lhes seguimos o rastro, sendo essa mistura de misturas comum a toda humanidade. Se a diversidade se manifesta dos mais diversos jeitos e maneiras, é inegável que é através da linguagem que ela se concretiza de forma mais contundente, onde língua(s) e cultura(s) encontram-se e nutrem-se numa simbiose essencial que sustenta a nossa capacidade de nos colocarmos no mundo (MIA COUTO, 2010, p.63).

Este capítulo inicia a fundamentação teórica que embasará as análises das grades curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em LI. Já que, compreendo a LA como um campo de investigação transdisciplinar, ou indisciplinar, como prefere Moita Lopes (2006), dialogo com a antropologia³⁶, o campo do currículo³⁷ e a sociolinguística³⁸. Contudo, para melhor compreendermos o desenvolvimento deste capítulo, é importante explicar, *a priori*, que escolhi seu título, mais uma vez, após a leitura de *Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano*, do professor Matteo Santipolo (2001). Nesse artigo o autor fala sobre a situação linguístico-cultural da Itália, um tema que também abordo aqui.

A partir dessa premissa, este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, apresento os respectivos conceitos de cultura e de língua que adoto neste trabalho e refletem o título do capítulo. Na segunda seção, descrevo alguns conceitos sobre currículo e as suas teorias e destaco a noção de currículo com a qual este trabalho coaduna. Na seção 3.3, visando discorrer sobre a pluralidade linguístico-cultural do italiano, faço duas narrativas breves: a primeira sobre a sua formação e a segunda sobre a atual situação desse idioma na Itália, finalizando com uma relação dos outros países onde o italiano está presente, seja como língua

³⁶ Segundo Hoebel e Frost (1981, p. 3-4), a antropologia é uma ciência cujo objeto de estudo é a humanidade como um todo, compreendendo, desse modo, três dimensões básicas, tais como: biológica, sociocultural e filosófica. Neste trabalho, detenho-me principalmente no seu aspecto cultural.

³⁷ Segundo Roberto Sidnei Macedo (2013, p. 13), doutor em ciências sociais e líder do Grupo de Pesquisa de Currículo: “o estudo do currículo se constitui num campo, ou seja, se edificou ao longo de ‘uma’ história, e se configura hoje num tema de estudo específico e num debate especializado” (aspas no original).

³⁸ Área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (VOTRE; CEZARIO, 2009, p. 141.).

oficial³⁹, seja como L2. A quarta seção traz a análise da primeira categoria, a partir do recorte discutido neste capítulo, que visa verificar se as propostas pedagógicas, das disciplinas presentes nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em LI, contemplam a pluralidade linguística-cultural do italiano. Na quinta e última seção, exponho as minhas conclusões parciais referentes à análise do *corpus*.

3.1 Cultura, eis a questão.

Para entendermos a acepção de língua que permeia este trabalho, além dos demais conceitos tratados aqui e no próximo capítulo, tais como currículo, multiculturalismo e interculturalidade, é necessário, *a priori*, compreendermos o conceito de cultura, pois, por ter recebido inúmeras definições ao longo do tempo, trata-se de um conceito que certamente ainda é mal interpretado, sobretudo, nos contextos de ensino/aprendizagem de línguas.

A primeira definição de cultura surge no século XIX, à luz da Etnologia, ciência voltada para a compreensão da diversidade humana e atribuída ao antropólogo britânico Edward Brunett Tylor (1832-1917), considerado, posteriormente, o pai da Antropologia moderna (CUCHE, 1996). Tylor unificou o termo germânico *Kultur* e a palavra francesa *Civilization* em um único vocábulo inglês, *Culture*, e, assim, buscando mais descrever do que apenas definir, explicou que, uma vez que cultura é antes adquirida do que transmitida, não depende da hereditariedade genética. Para Tylor, cultura é:

[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, *apud*, LARAIA, 2011, p. 25).

Tylor considerava a cultura como uma entidade que resulta de uma soma de elementos, os quais, uma vez separados, permitiam realizar comparações: mitos com mitos, relações sociais com relações sociais, crenças com crenças, leis com leis, etc. Entendida como uma noção universalizante de cultura, a descrição de Tylor sempre foi alvo de inúmeras críticas. Contudo, o antropólogo é digno de muitos méritos, o primeiro dos quais seria, segundo Cucho (1996), uma noção de cultura que, além de conferir a esta uma dimensão

³⁹ É a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais (GUIMARÃES, 2007, p.64).

coletiva, anula as antigas definições limitantes e individualistas. Laraia (2011) assinala que outro mérito de Tylor foi:

[...] ter superado os demais trabalhadores de gabinete, através de uma crítica aguda e exaustiva dos relatos dos viajantes e cronistas coloniais. Em vez da aceitação tácita dessas informações, Tylor sempre questionou a veracidade das mesmas. Ao contrário de John Lubbock (1872), recusou aceitar a afirmação de que diversos grupos tribais, entre eles os aborígenes brasileiros, eram desprovidos de religião. Tais afirmações, conclui Tylor, baseiam-se **"sobre evidências frequentemente erradas e nunca conclusivas"** (LARAIA, 2011, p. 35, grifo meu).

Sobre as muitas definições que se seguiram à de Tylor, Laraia (2011, p.33-34) aponta que nelas predominava, equivocadamente, “a ideia de que a cultura desenvolve-se de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas sociedades mais avançadas”. Ademais, Cuche (1996) explica que diante disso, Franz Boas, considerado o inventor da Etnografia e um dos críticos do ideário tyloriano, contrariou toda essa concepção de uniformidade, após participar como geógrafo expedicionário para estudar os efeitos do meio físico sobre os esquimós. Como Boas concluiu que a organização social destes era mais determinada pela cultura do que pelo ambiente físico, decidiu dedicar-se à Antropologia e realizar pesquisas cujo objetivo era estudar as culturas, agora no plural.

[...] cada cultura representava uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade. **Daí sua preocupação de não somente descrever os fatos culturais, mas de compreendê-los juntando-os a um conjunto ao qual eles estavam ligados. Um costume particular só pode ser explicado e relacionado ao seu contexto cultural.** Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz a sua coerência. **Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira.** Este estilo, este "espírito" próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (CUCHE, 1996, p. 45, grifo meu).

Com esse arcabouço conceitual, o referido autor inicia o chamado particularismo histórico, segundo o qual toda e qualquer cultura percorre os seus próprios caminhos de acordo com os diferentes acontecimentos históricos. E embora Boas fale em “cada cultura”, como se existisse uma só “cultura brasileira”, “italiana” ou “suíça”, tomo as suas ideias como o pontapé inicial para a concepção de que todo ser é um sujeito cultural. Eis a razão pela qual considero importante empregar culturas, no plural, pois “os homens e as mulheres se

comportam de acordo com as suas culturas”, visto que “no mesmo contexto social, há diferentes culturas que interagem entre si, determinando diferenças locais” (PARAQUETT, 2010, p. 139). Daí a existirem culturas particulares, diversas e diferentes em vez de uma cultura universal, uma vez que cada sujeito tem a sua própria cultura e, por conseguinte, a sua identidade cultural.

Já que a cultura reflete o modo de ver o mundo tanto socialmente quanto, individualmente, concordo com as ideias de Mendes (2015) de que cultura, sobretudo nos contextos de ensino/aprendizagem de línguas, deve ser entendida como:

- a) [...] **uma teia complexa de significados que** são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) **não existe sem uma realidade social** que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) **não é estática**, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais se transformam num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) **não é inteiramente homogênea e pura**, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) **está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos**; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo (MENDES, 2015, p. 218, grifo meu).

Nesta tese, compreendo cultura como algo instável e não uniforme para todos os povos e tampouco igual para todos os cidadãos do mesmo país ou cidade. Entendo cultura, ou melhor dizendo, culturas, como os diferentes modos de perceber social e individualmente o mundo. Embora, dentro da mesma nação, existam raízes históricas e aspectos comuns compartilhados e transmitidos por seus habitantes, é impossível encontrar ali uniformidade religiosa, linguística ou comportamental até em cidades pequenas.

Nesse sentido, é fácil concluir, por exemplo, que somente por eu conhecer a cultura de uma comunidade ou grupo, sei porque determinadas palavras de uma dada língua não podem ser proferidas em determinados ambientes. Isso quer dizer que, para se compreenderem, pessoas que integram o mesmo grupo cultural utilizam uma linguagem cujo

significado é comum a todos. Bruner (2001, p. 17) sustenta esta posição ao explicar que, apesar dos significados estarem na mente, eles são apenas relevantes na cultura em que são instituídos. É justamente a cultura que nos fornece os instrumentos para organizarmos e compreendermos o mundo.

Destarte, é possível compreender que língua e cultura são indissociáveis, pois uma equivale à outra. Já que “[...] tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura” (MENDES, 2012, p. 375). Nessa acepção:

A visão de língua/linguagem como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo, e que inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. **Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura**, se confunde com ela. **A essa língua que não é uma abstração teórica** e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, **denominaremos língua-cultura** (MENDES, 2008, p.72, grifo meu).

Portanto, ao usar a expressão linguístico-cultural, trago à tona a concepção de língua defendida nesta tese, pois, não concebo a língua como uma abstração teórica desligada de questões sociais, políticas e ideológicas. Ela é, antes, uma expressão do mundo, a qual alimenta a cultura e é alimentada por ela, daí que, “língua e cultura estão totalmente relacionadas e indissociáveis, pois uma é a outra” (MATOS, 2014, p. 89).

Na próxima seção, apresento um breve histórico sobre currículo e as suas teorias e destaco a noção de currículo que compartilho neste trabalho.

3.2 Currículo: conceitos e teorias.

Ao longo do tempo, o currículo vem atraindo a atenção de estudiosos que se debruçam sobre o processo educativo. No entanto, embora já seja possível encontrarmos orientações sobre a problemática do currículo a partir de 1920, é só após a Segunda Guerra Mundial que constatamos inicialmente um número expressivo de educadores a se preocupar enfaticamente com as questões curriculares, notadamente, nos Estados Unidos, onde o próprio termo “currículo” se relaciona com um campo especializado de estudos.

Apesar de sua relevância e de um respeitável *corpus* de estudos a respeito, a noção de currículo é antes plural do que unívoca, havendo tantas quantas as perspectivas adotadas. Desse modo, muitos são os significados atribuídos a esse termo, desde os que conferem a

currículo o sentido de programa ou plano de instrução, os que se limitam tão-somente a conteúdos e aos outros que o concebem, como um projeto de formação.

Macedo (2013, p. 25) afirma que geralmente o currículo é simplesmente visto na educação como um “documento onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito”. Aliás, ele ainda argumenta que compreender currículo nesses moldes, ou ainda como “vida da escola” ou “tudo aquilo que acontece no convívio escolar”, é aceitar perspectivas equivocadas, reducionistas e mercantilizadas.

Consequentemente, há diferentes estudiosos do campo de estudos do currículo – tais como Michael Apple, Henry Giroux, Ivor Goodson, Gimeno Sacristán, Michael Young, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo e Carlos Eduardo Ferrazo – que fogem dessas perspectivas e buscam apresentar visões alternativas sobre o significado de currículo e como este deve ser percebido pelos educadores.

Apple (1995), por exemplo, declara que o currículo jamais é um conjunto neutro de conhecimentos: antes, ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos. Por sua vez, a afirmação de Young (1971) sobre o currículo como construto e invenção social me inspira, enquanto educadora, a sempre analisar criticamente os valores e interesses sociais que incluem e/ou excluem alguns conhecimentos em detrimento de outros. E as palavras de um outro pesquisador, Silva (2007, p. 15-16), reforçam mais ainda minha própria posição no magistério:

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. **As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.** [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] (grifo meu).

Silva (2005) ainda considera teoria como discurso ou texto político, já que uma proposta curricular constitui um texto ou discurso político sobre o currículo pelas finalidades estabelecidas por um grupo social específico. Esse autor reputa que o próprio discurso sobre currículo produz fatalmente uma noção de currículo que consequentemente será seguida pelas escolas, seu corpo docente, etc. Como ilustração, ao conceituarmos currículo simplesmente a partir de seu sentido etimológico oriundo do latim, *scurrere* – que significa, caminho, jornada,

trajetória ou percurso a seguir – veremos claramente como o sentido do termo será equivocadamente empregado no ensino/aprendizagem, pois, tratar-se-ia, apenas, de um conjunto de conteúdos dispostos, sequenciados e ordenados, que educadores e educandos “percorrem” ao longo de um curso.

Na verdade, ao pensarmos em currículo e sua elaboração, não devemos pensar em uma definição específica, pois, conforme Silva (2010), esta não revela o que é, de fato, um currículo, e sim o que as teorias pensam sobre ele. Inevitavelmente, estas se preocupam com identificar o conhecimento que deve e merece ser ensinado, Trocando em miúdos, as teorias projetam uma imagem da sociedade, prescrevem critérios de seleção de conteúdos e determinam o tipo de sujeito que será formado para atuar naquela sociedade.

Por exemplo, ao final do percurso, uma noção de currículo ou um próprio currículo elaborado a partir das teorias tradicionais de currículo, tenderia a formar indivíduos passivos diante dos problemas sociais, já que na visão tecnicista delas, uma escola funciona como uma fábrica. Em outras palavras, o aluno/cidadão tem que se enquadrar em padrões mais próprios para poder atuar na sociedade. Ademais, nessa perspectiva, cultura, discutida na seção anterior é percebida como algo estável, única e herdada. Assim, educar/aprender seria apenas transmitir/receber conteúdos contidos no livro ou na cartilha, ou, segundo Silva (2009), assimilar os saberes dominantes que, nessa perspectiva, não devem ser questionados. Eis porque, antes de elaborar um currículo nesses moldes, se pergunta primeiramente “o quê” ensinar, e, posteriormente, como ensinar esse conteúdo inquestionável. Ou seja, já que tenho que fazê-lo, diga-me, apenas, como.

Essa lógica está crivada de uma percepção do ensino como uma espécie de treinamento, onde o estudante tem que apenas memorizar os conteúdos para poder aplicá-los na prática. Sob nenhuma hipótese nem estes e nem a nossa sociedade são questionados. Aqui rememoro a ideia da chamada “educação bancária”, na expressão de Paulo Freire (1987), que diz tratar-se de uma educação ou tipo de ensino em que o conhecimento é apenas transmitido de professor para aluno, como um depósito em alguma conta bancária.

Nas teorias denominadas críticas, surgidas em meados dos anos 60 quando as mudanças sociais em vários países interferiam na educação e, conseqüentemente, no currículo, autores como Apple (1989 e 2006), Bernstein (1989 e 1996), Giroux (1986, 1992 e 2003), Forquin (1993) e Young (1998) assinalam que as instituições são dominadas, de fato, pela elite e, portanto, elas acabam reproduzindo a desigualdade social, fruto de um modelo capitalista que beneficia, notadamente, as classes dominantes.

Partindo de uma visão marxista que reconhece a luta de classes e as relações de poder na sociedade capitalista, os citados autores postulam que o currículo acaba retratando a sociedade e as tensões nela existentes, tais como a homogeneização cultural que favorece as classes hegemônicas. A respeito, Silva (SILVA, 2007, p. 35) diz que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: **ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.** As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (grifo meu).

Sob essa mesma ótica, vários estudiosos liderados por Apple e Giroux, passam a se perguntar: “o que é que o currículo faz com as pessoas?” Entendo que essa pergunta levanta um novo questionamento que deve ser sempre levado em consideração ao elaborarmos um currículo: o que o currículo tem que fazer com e para as pessoas? Nessa lógica, a construção do currículo passa a exigir, portanto, um conhecimento específico das classes e grupos dominantes. Assim, o currículo deixa de ser visto apenas neutralmente como o veículo ideal para formar operários de fábricas, e passa, agora, a ser percebido como um artefato que retrata a sociedade, as suas forças dominantes, suas culturas e, principalmente, suas estruturas do poder.

Daí a importância de uma formação que prepare o senso crítico de aprendizes e os torne capazes de desvelar as injustiças, já não a partir da homogeneidade imposta senão da heterogeneidade social e natural. Para Macedo (MACEDO, 2013, p.57) a: “formação socialmente justa e aprendizagem com e pela diferença constituem as pautas que sintetizam a proposta curricular crítica”.

Eis certamente o motivo pelo qual Sarup (1990) distingue a perspectiva crítica da tradicional da seguinte forma:

A finalidade do currículo crítico é o inverso do currículo tradicional; este último tende a “naturalizar” os acontecimentos; aquele tenta obrigar os alunos(as) **a questionarem as atitudes e comportamentos que considera “naturais”.** O currículo crítico oferece uma visão da realidade como processo mutante e descontínuo, cujos agentes são os seres humanos, os quais, portanto, estão em condição de realizar sua transformação. **A função do currículo não é “refletir” uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social;** é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, poderiam ter sido diferentes (e que **ainda podem sê-lo**) (SARUP 1990, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 157, grifo meu).

É nessa exata linha de pensamento que Paulo Freire (1987) chama a atenção para a necessidade dos oprimidos perceberem sua opressão e de se valerem do conhecimento para se libertar. Nasce, assim, a figura do professor como intelectual transformador do social.

Assim como as teorias críticas, as teorias denominadas de pós-críticas no campo do currículo partilham a mesma preocupação com as questões de poder. Ambas não se limitam a pensar “o quê ensinar?” senão em perguntar “porque ensinar determinado conteúdo e não outro?” ou “por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?” Sob vários aspectos, essas abordagens questionam esse “o quê”, tão revelador das relações entre significação, identidade e poder, e evidenciam uma preocupação maior, durante a formação, com o tipo de indivíduo desejável para a sociedade.

Segundo Macedo (2013), a grande novidade das teorias pós-críticas é o foco no multiculturalismo que, por sua vez, toma as diferenças socioculturais como a sua característica basilar, embora existam outras⁴⁰. Nos debates, as teorias pós-críticas centralizam o entendimento de que cultura não é estável e única e a realidade de vivermos em uma sociedade multicultural que possui diferenças inerentes. Esta perspectiva abre espaço nos currículos e, conseqüentemente, nas práticas escolares e formativas, para as diferenças culturais, além de abordarem identidade e diferença, etnia, gênero e sexualidade (SILVA e GONÇALVES, 1998; MOREIRA e MACEDO, 2002; MOREIRA e CANDAU, 2008), já que todos aqueles que, por não integrarem a classe dominante, sempre estiveram à margem da economia, da política e da educação. Por isso, um currículo, elaborado a partir das teorias pós-críticas, visa construir uma sociedade democrática e busca destacar histórias esquecidas e vozes silenciadas.

Essa exposição me permite destacar que, enquanto as teorias tradicionais são tidas como neutras, científicas, desinteressadas, segundo as quais os problemas sociais são problemas da sociedade, as críticas e pós-críticas, por outro lado, argumentam, não haver neutralidade científica e desinteressada, haja vista que toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder. Nessa acepção, problemas sociais são problemas da sociedade e mormente da escola. Essas teorias se preocupam, portanto, com as relações entre saber, identidade e poder. À vista disso:

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. **O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram.** O currículo é lugar, espaço,

⁴⁰ Maiores informações sobre o multiculturalismo e as suas feições podem ser encontradas no quarto capítulo desta tese.

território. **O currículo é relação de poder.** O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. **O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade** (SILVA, T.T., 2009, p.150, grifo meu).

Isto posto, entendo claramente que nós educadores estamos diretamente envolvidos nas proposições curriculares que influenciam nosso desenvolvimento e personalidade. Já vimos como o currículo compreende questões de poder nas relações, tanto as entre professor e aluno, quanto todas as outras dentro e especialmente fora da escola. Já que a dinâmica do social é assim, precisamos nos conscientizar de que nenhuma prática pedagógica é neutra e saber, como educadores, que é possível que o posicionamento pedagógico que assumimos esteja atrelado a uma teoria ou a uma tendência.

Evidentemente, apesar de o currículo não responder por tudo o que ocorre na sala de aula, ele certamente propõe o que deve ser feito. Com isso em mente, fico com as palavras de Silva (2010), pois nesta tese, cujo foco é a formação inicial dos professores de LI no Brasil, compreendo que o currículo é o passo inicial dessa formação e, pensar em currículo equivale a concebê-lo como o espaço formador significativo de identidades, uma vez que:

[...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2010, p. 27).

Nessa acepção, é sempre oportuno lembrarmos que diferentes currículos produzem pessoas diferentes. Daí a importância de termos em mente os seguintes questionamentos na elaboração de qualquer currículo:

- O que será ensinado?
- Para quem será ensinado?
- Por que será ensinado?
- O que se espera que os alunos venham a ser ao final do curso? Ou seja, qual o tipo de cidadão que se quer encontrar ao término do currículo?
- Qual é o tipo de professores que queremos? Um reproduzidor de discursos pré-fabricados ou um sujeito crítico capaz de se posicionar diante das injustiças sociais?

Enfim, compreendo, o currículo como projeto de formação e vejo as teorias críticas e pós-críticas como um modo de pensarmos o currículo enquanto artefato social permeado e imbricado por relações de poder que visam silenciar e homogeneizar as pessoas. Donde, minhas análises dos currículos aqui não podem deixar de levar em consideração os processos de produção histórico-social engendrados.

Ademais, é importante destacar que existem diferentes nomenclaturas para o currículo, tais como: “currículo oficial” e “currículo operacional” (GOODLAD, 1979); “currículo prescrito” e “currículo em ação” (SACRISTÁN, 1988); “currículo pré-ativo” e “currículo ativo” (GOODSON, 1995). Neste trabalho, proponho-me, portanto, a analisar os currículos escritos, “pré-ativo” na concepção de Goodson (2013), o qual pode ou não se concretizar em currículo ativo⁴¹.

A próxima seção aborda o idioma italiano e sua pluralidade linguístico-cultural a partir de sua origem e formação.

3.3 Italiano: da origem aos dias atuais

Para entender a origem do italiano, precisamos voltar aos tempos antigos quando os latinos, sob o comando de Roma, formaram uma liga das cidades latinas para conter a dominação etrusca. Após constantes conflitos, o chamado povo romano, com um exército muito bem preparado e equipado, dominou primeiro a península itálica para depois invadir vários outros territórios como Cartago, Grécia, Egito, Macedônia, Gália, Germânia, Trácia, Síria e Palestina.

O resultado foi o legado de língua e cultura que o gigantesco Império Romano deixou nas regiões conquistadas, o que acabou transformando o latim, idioma presente no Lácio, na língua de grande parte dos povos europeus. Posteriormente, durante muitos séculos, o latim, já adotado como língua oficial, ou seja, como língua do Estado era utilizado, sobretudo, para a comunicação escrita, tornando-se, desse modo, a língua dos cultos e dos nobres, bem como concebida como uma língua clássica e de prestígio.

⁴¹ Currículo ativo é também chamado de currículo real ou em ação, pois informa o que, de fato, ocorre em uma sala de aula. Young (2000) explica que se trata de como o conhecimento é produzido e não da estrutura do conhecimento em si.

Entretanto, com a queda do Império e as sucessivas invasões bárbaricas, o território que ficou sob o longo domínio de Roma, fragmentou-se em diversos reinos, provocando muitas mudanças, e uma delas, no campo linguístico, já que as diferenças entre o latim falado e o latim escrito se tornavam ainda mais nítidas. O latim falado desapareceu de algumas regiões como a África, a Europa central e a Inglaterra, enquanto em outros territórios, como resultado da sua sobreposição sobre as outras línguas, surgiram as chamadas línguas neolatinas ou românicas (italiano, português, francês, espanhol, galego, etc.), além dos “dialetos”⁴² da Itália (DARDANO e TRIFONE, 1999).

É certo que o nascimento de uma língua não é um evento pontual, com data marcada. A passagem do latim para as línguas românicas e, especialmente, para o italiano, ocorreu durante alguns séculos devido a uma série de transformações na língua falada. O *Indovinello Veronese*⁴³, um breve texto em versos do século VII, sinaliza a presença de uma nova língua, que ainda não é o italiano, mas já não é o latim. Posteriormente, duas obras do célebre escritor do século XIII, Dante Alighieri, *De vulgari Eloquentia* e *Convivio*, já constataam a existência de outras línguas além do reconhecido latim clássico-literário na península italiana:

Só a Itália aparece, pelo menos, diferenciada em quatorze tipos de línguas vulgares. Ora, essas línguas vulgares por sua vez, também variam (como por exemplo, os seneses e os aretinos na Toscana, os ferrareses e os piacentinos na Lombardia); além disso, notamos certa mutação, como foi estabelecido no capítulo anterior. Por isso, se quiséssemos contar as primeiras, segundas e posteriores variações da língua vulgar na Itália, mesmo nesse pequeno cantinho do mundo chegaríamos não só a mil, mas até a um número maior de variedades linguísticas⁴⁴ (DANTE, *De vulgari eloquentia*, livro 1, capítulo X, tradução minha).

Nesta obra, Dante aborda a diversidade linguístico-cultural presente na Itália, chamando a atenção para os fatores que impediam que um determinado “dialeto” se tornasse a língua ilustre e fosse reconhecido como o italiano, língua nacional⁴⁵. O poeta florentino explica, por exemplo, que apesar de a língua bolonhesa ser “suave” e “bem falada”, não poderia se converter na língua ilustre, uma vez que os próprios poetas de Bolonha não

⁴² A seção 3.3.2 trata do conceito de dialeto.

⁴³ Adivinhação de Verona.

⁴⁴ “La sola Italia appare dunque differenziata in almeno quattordici volgari. Ora, anche questi volgari variano a loro volta (come, per esempio, i Senesi e gli Aretini in Toscana, i Ferraresi e i Piacentini in Lombardia); abbiamo inoltre notato che nella stessa città esiste un certo mutamento, come si è stabilito nel capitolo precedente. Pertanto, se volessimo contare le prime, seconde e ulteriori variazioni del volgare d'Italia, anche in questo piccolissimo angolo del mondo ci toccherebbe di giungere non solo a mille, ma anche a un numero maggiore di arietà linguistiche”. Disponível em <http://www.classicitaliani.it/dante/prosa/vulgari_ita.htm>. Acesso em 23/01/2015.

⁴⁵ Segundo Guimarães (2007, p.64) ‘língua nacional’ é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá aos seus falantes uma relação de pertencimento a este povo.

escreviam como se falava nessa cidade. Ademais, o escritor deixa claro em sua obra que percebia o latim (latim clássico) como uma língua artificial, criada pelos cultos e para o uso literário.

Por sua preocupação com questões linguísticas, ou ainda como prefere Martins (2012, p.1) por “sua sensibilidade para converter a questão poética em questão linguística e o subsequente esforço na promoção do latim vulgar⁴⁶”, Dante é considerado por muitos estudiosos como o verdadeiro pai do italiano. Como um grande observador das línguas faladas ao seu redor, o poeta da *Divina Commedia* mapeia linguisticamente a Itália de seu tempo e inicia o debate sobre a necessidade de uma língua única capaz de ser compreendida por todos na Itália. Para tanto, apresentou um modelo de língua que julgava ser o mais coerente, fornecendo vocábulos que ainda são usados atualmente. Em outras palavras, Dante preconiza o dialeto-toscano-fiorentino como o padrão ilustre a ser seguido, o que, de fato, ocorre após o reconhecimento de sua obra poética.

Coelho (2003) e outros estudiosos afirmam que Dante inicia a chamada *questione della lingua* (questão da língua), discussão esta que perdura até hoje e será interminável segundo a própria autora (2003). Presente na história do italiano desde a época de Dante, a questão da língua é um debate secular sobre o modelo de língua comum, ou seja, sobre qual modelo do italiano seguir. Durante o Renascimento, a questão se acirrou, uma vez que a língua havia se expandindo de modo que se tornou necessário usar uma escrita que fosse válida e compreendida por todos os escritores e leitores das diversas regiões italianas. Aqui, concordo com Coelho, no sentido que o chamado debate sobre a “questão da língua” jamais se esgotará, pois língua não é uma abstração teórica, usada a partir da imposição de um modelo comum.

Quando a Itália foi finalmente unificada na segunda metade do século XIX, o dialeto-toscano-florentino já era a língua reconhecida em toda e qualquer parte da península. Nesse período, a Itália enfrentava graves problemas políticos, econômicos e sociais e, em particular, linguísticos, já que apenas 10% da população italiana falava o idioma nacional e a maioria dos italianos se comunicava em seus respectivos “dialetos” (CASTELLANI, 1982, *apud* TRIFONE, 2010, p. 36).

No novo estado unitário italiano, era urgente a necessidade de formar cidadãos capazes de ler e escrever a língua nacional. Assim, a questão era a de fornecer a todos os

⁴⁶ Considero esse termo (“vulgar”) – equivalente a “vernáculo” – atualmente uma forma pejorativa de desprestigiar a língua do povo. Sobre isso falarei mais adiante.

habitantes, fossem intelectuais ou não e independentemente da classe social e econômica, o uso oficial, formal e informal do italiano escrito e falado. Naquele cenário, o papel da escola era fundamental, já que os meios de comunicação em massa eram restritos, porque o rádio só surge em 1924 e a televisão se torna acessível, somente, a partir de 1960.

Foi o ministro Emilio Broglio que, determinado a transformar o italiano na língua de todos os habitantes de seu país, organizou em uma comissão, em 1868, integrada pelo escritor Alessandro Manzoni e pelo pedagogo Raffaello Lambruschini. Estes deveriam propor ações que possibilitassem aos italianos conhecerem “a notícia da boa língua e da boa pronúncia” (DE BLASI, 2008, p. 74). Todavia, o relatório que Manzoni entregou ao ministro constatava que a Itália no século IX enfrentava o mesmo problema que Dante, a saber: “Uma nação onde existem vários idiomas em vigor e a qual aspira ter uma língua em comum, encontra, naturalmente, nessa variedade um primeiro e potente obstáculo para o seu objetivo” (MANZONI, 1868, p.102)⁴⁷.

A partir do relato de Manzoni, Broglio perguntou qual seria a ação ideal para difundir a almejada “boa língua”, ao que Manzoni respondeu, afirmando que o melhor caminho seria encontrar meios que possibilitassem o conhecimento do uso real e atual da língua viva. Tal constatação contrariava a opinião dos demais componentes da comissão, uma vez que Lambruschini alegava que era preciso partir do italiano livresco, o que mais uma vez trazia à tona a disputa entre a fala e a escrita, o certo e o errado e a língua do povo e a língua literária (DE BLASI, 2008).

Em diversas obras⁴⁸, Manzoni se preocupa com a questão da língua, mas foi, após extensa pesquisa, que o escritor traz para *I Promessi Sposi*⁴⁹ (1821, 1827) – considerado o primeiro romance italiano – uma língua baseada na da região florentina. Na verdade, Manzoni visava eliminar as diferenças crescentes entre a língua escrita e a falada, a cultura burguesa e a popular. O resultado final passou a ser considerado como um novo modelo da língua italiana nacional, levando muitos estudiosos a reconhecerem o romancista como o segundo pai do italiano que, aparentemente, resolveu a famosa e complexa questão da língua.

⁴⁷ “Una nazione dove siano in vigore vari idiomi e la quale aspiri ad avere una lingua in comune, trova naturalmente in questa varietà un primo e potente ostacolo al suo intento”. Disponível em: http://www.classicitaliani.it/manzoni/unita_lingua.htm Acesso em: 25/04/16

⁴⁸ A saber: *Sentir messa* (1835 -36); *Sulla língua italiana* (1846); *Saggio sul vocabolario italiano secondo l'uso di Firenze* (1856); *Della unità della língua e dei mezzi per difonderla* (1868); *Intorno al libro “De Vulgari Eloquentia de Dante* (1868); *Intorno al vocabolario* (1868) e *Lettere al Marchese Afonso della Valle di casanova* (1871).

⁴⁹ *Os Noivos* na tradução em português. É importante salientar que *I Promessi Sposi* foi escrito duas vezes. Na primeira edição, Manzoni usou palavras e construções milanesas que, na segunda edição, foram substituídas por termos florentinos contemporâneos.

Chiarini (2005) argumenta que, na realidade, a população italiana, apropriou-se passo a passo da língua de Dante, Petrarca e Boccaccio, adaptando-a e recriando-a segundo as suas necessidades, enquanto Coelho (2003) afirma que o problema, inerente à criação unitária do italiano, era muito mais complexo do que pensava Manzoni:

No fundo, ele pensava que fosse simples fazer a população adotar a língua que falava o povo *fiorentino*. É claro que a solução que Manzoni procurou dar à antiga questão da língua na Itália foi uma solução abstrata. Fazer um vêneto, um siciliano, um pugliese ou um lucano falarem a língua de Florença era o mesmo que fazê-los falar o inglês, o francês, o alemão ou a língua que falavam os literatos cultos italianos (COELHO, 2003, p. 121, tradução minha).⁵⁰

De fato, o empenho de Manzoni e as preocupações do governo não foram suficientes para consolidar o italiano como língua de comunicação antes do século XX. Em sua obra *Storia linguística dell'Italia*⁵¹ (1963), Tulio De Mauro – professor da Universidade de Roma e grande estudioso das questões referentes à LI – enumera os reais fatores responsáveis pela difusão do italiano entre falantes de “dialetos” tão diversos: a industrialização e urbanização, o serviço militar obrigatório, a burocracia, a Primeira Guerra Mundial, a crescente escolarização, a imprensa e, especialmente, o rádio, a televisão e o cinema.

Diante do apresentado, quero concluir ressaltando que, desde a sua origem, o italiano foi sempre acompanhado pelo chamado preconceito linguístico devido à necessidade de cotejar e hierarquizar norma e fala, língua popular e clássica/literária e língua e “dialeto”. Com efeito, em diferentes épocas em toda parte, as comunidades de falantes convivem sempre com diferentes modos de falar, ainda que as políticas públicas linguísticas imponham o idioma oficial. Contudo, é impossível eliminar as diversas vozes e línguas. Prova disso é a situação linguística da Itália, sempre marcada por uma grande diversidade e rica polifonia linguística, onde cada região possui seu próprio “dialeto”, bem como tantas outras variedades⁵² do italiano. E é exatamente sobre isso que tratarei nas próximas subseções.

⁵⁰ “Ma il problema della creazione unitaria della lingua italiana era molto più complesso di quanto ritenesse il Manzoni. In fondo egli pensava che fosse semplice fare adottare dalle popolazioni italiane la lingua che parlava il popolo fiorentino. È chiaro che la soluzione che il Manzoni cercò di dare all’annosa questione della lingua in Italia fu una soluzione astratta. Far parlare ad un veneto o ad un siciliano o ad un pugliese o a un lucano la lingua che si parlava a Firenze era lo stesso che gli si volesse far parlare l’inglese o il francese o il tedesco o la lingua che parlavano i letterati colti italiani”.

⁵¹ *História Linguística da Itália*..

⁵² Uso o termo “variedade” e não “variação”, como é comum na sociolinguística, porque tomo como referência os estudos de Gaetano Berruto (1987, 2003) e Francesco Sabatini (1985).

3.3.1 Variedades do Italiano

Na Itália, a atual paisagem linguístico-cultural e as recíprocas conexões entre língua e ‘dialetos’ mudaram em relação ao passado, mas não por isso são mais simples, pois apesar do 1º artigo da lei de nº 482 de dezembro de 1999⁵³ afirmar que o italiano é a língua oficial da Itália, é um grave erro sustentar que todos os italianos falem somente o italiano. Marazzini (2004, p. 431) sintetiza essa realidade linguístico-cultural claramente: “o italiano não é falado de forma uniforme em todo o território nacional”.

Paralelamente à síntese de Marazzini, Berruto (2003) informa que o repertório linguístico-cultural do italiano, isto é, o conjunto de variedades de línguas à disposição dos ítalo-falantes, é composto, nesse espaço, por muitas variedades relevantes. Daí ser possível afirmarmos que não existe apenas um italiano, senão muitas variedades em constante mutação devido ao tempo, às situações, aos contextos sociais, e, principalmente ao espaço geográfico.

Por exemplo, o italiano falado em Milão não é o de Nápoles, da Sardenha, de Veneza, e, muitos menos, da Suíça. Segundo Lorenzetti (2002), esses falares são geralmente influenciados pelos “dialetos” locais. Mas quais são as variedades do italiano, língua nacional, e quais são os diversos “dialetos” que compõem o complexo mosaico linguístico da Itália contemporânea?

Na tentativa de responder, muitos estudiosos como Mioni (1985), Sabatini (1985) e Berruto (1987), apresentaram uma diversidade de modelos sobre o repertório linguístico dos italianos. Mioni (1985) apresenta um modelo que contempla sete variedades do italiano: *standard* formal, *standard* coloquial-formal, italiano regional, italiano popular regional e três para os dialetos da Itália⁵⁴: dialeto formal, dialeto informal urbano e dialeto informal rural. Na década de 80, Sabatini (1985) propôs um modelo com seis variedades: duas “nacionais” – o italiano *standard* e o de uso médio – e quatro “regionais e locais” – o italiano regional culto, o regional popular, além de dialeto regional, provincial e local.

Berruto (2003, p.14-15), também singulariza diversas variedades, dentre elas: o italiano *standard*, *neostandard*, popular e regional. O italiano *standard* é considerado a língua “padrão”, que engloba um conjunto de regras, normas e preceitos impostos como “formas corretas” ou um modelo idealizado, sobretudo de tipo conservador (SOBRERO e MIGLIETTA, 2006).

⁵³ Disponível em <http://www.gfbv.it/3dossier/diritto/482-99commenti.html> Acesso em: 04 de dezembro de 2016.

⁵⁴ De acordo com Avolio (2011, *apud* FREIRE et al, 2015, p. 756), os dialetos não deveriam ser considerados filhos do italiano, e sim seus irmãos. Dessa forma, seria impróprio falar de “dialetos italianos”, mas, como sugere o autor, seria mais oportuno o conceito de “dialetos ítalo-românicos” ou “dialetos da Itália”.

Recentemente, a variedade do italiano que vem suplantando o italiano padrão é o chamado *neostandard* (BERRUTO, 2003). Vale ressaltar, todavia, que não se trata de uma variedade compacta, unificada e usada em todo o país, embora as suas características sejam comuns em todo o território nacional. As palavras de Alberto Sobrero (1992) sintetizam o que é essa variedade de língua:

O *neo-standard* é difundido nas classes médio-altas e na população considerada mais culta. É mais usado na fala do que na escrita. O rótulo de novo-padrão se refere ao fato de que neste nível, hoje em plena evolução, encontramos um grande número de formas que, gradualmente, “sobressaem-se” em relação aos níveis abaixo do padrão (*sub-standard*): antes relegadas às formas “coloquiais” (ou como constava nos dicionários “triviais”) e que atualmente se difundem e são aceitas na língua nacional. A norma assim, alarga as suas próprias fronteiras (SOBRERO, 1992, p.5, tradução minha)⁵⁵.

A citação acima resume uma nova dinâmica linguística que vai ganhando forma à medida que é usada por seus falantes independentemente da língua oficial imposta. Rememoro, portanto, as palavras de Brandão (1991), quando observa que o falante tem o poder sobre a língua, pois é ele quem a utiliza e modifica.

Outra variedade no repertório linguístico e cultural dos italianos é o chamado italiano regional, nome atribuído à vasta “gama de fenômenos compreendidos entre o italiano da tradição literária e o dialeto” (BERRUTO, 1987, p.13-27). Segundo Berruto (1987), nessa variedade é perceptível a influência do código dialetal em todos os níveis da escrita e da fala. E como o próprio nome diz, é o italiano de cada região, pois em uma extensão territorial é impossível uma língua se manter rigorosamente a mesma, ainda que existam aqueles que insistam em pensar e sustentar teses contrárias. Santoro e Frangiotti (2013), sintetizam essas variedades regionais:

No caso específico do italiano, as variedades regionais são divididas em três grupos de variedades maiores: 1. O grupo setentrional, que é considerado por muitos o mais próximo do *standard* e que goza, portanto, de maior prestígio; 2. o grupo toscano, que é tido como variedade de prestígio somente em seu território de referência; 3. centro-meridional, que constitui o grupo dotado de menor prestígio, sendo com frequência objeto de preconceito linguístico (SANTORO e FRANGIOTTI, 2013, p. 229-230).

⁵⁵ “Il neo-standard “è diffuso nelle classi medio-alte e nella parte più acculturata della popolazione, ed è realizzato nel parlato più che nello scritto. L’etichetta di neo-standard si riferisce al fatto che su questo livello, oggi in piena evoluzione, troviamo un gran numero di forme che via via “risalgono” dai livelli inferior (sub-standard): prima relegate nell’area delle forme “colloquiali” (o, come dicevano i vocabolari, “triviali”), ora si diffondono e sono accettate nella lingua nazionale. Lo standard così, a sua volta estende i propri confini”.

Existe ainda o italiano popular, denominação esta atribuída à língua das camadas sociais com baixo nível de escolarização. Esta variedade se apresenta como uma forma de língua “mal dominada” em relação ao italiano-padrão e com numerosos traços dialetais. Geralmente, trata-se de um italiano estigmatizado e percebido somente como algo “incorreto por ser a variedade falada pelas classes sociais economicamente menos favorecidas.

De acordo com Santoro e Frangiotti (2013), existem ainda outras variedades: o italiano denominado de culto, empregado por falantes de nível sociocultural médio-alto e alto, variedade muito próxima do italiano *standard*; o italiano dos jovens, que é a variedade usada por indivíduos de 13 a 21 anos, recheada de gírias e itens lexicais típicos dos dialetos da Itália; e, finalmente, as chamadas línguas especiais, empregadas em determinados setores, tais como a medicina, a arquitetura, a engenharia, a biologia, entre outros.

Como professora do idioma italiano há quase 12 anos, venho refletindo sobre a complexidade do tema e, devo confessar que me sinto preocupada quando um aluno diz desejar falar o “italiano perfeito”, sem saber que está desprestigiando, ainda que inconscientemente, os outros falares. Obviamente, isso acontece porque se desconhece o debate anteriormente exposto que, provavelmente, não costuma ser foco de discussões dentro da sala de aula e durante o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, levou-se muito tempo para se reconhecer que as línguas são, na verdade, construídas de variedades linguísticas, e mais tempo ainda para considerá-las como partes indissociáveis da própria língua.

A verdade é que sempre que um aprendiz pergunta sobre a pronúncia de algumas palavras, inclusive, qual é a verdadeira pronúncia *standard*, o que para Berruto (1987) é um produto de treinamento, percebo o quanto esse hábito é resultado de uma tradição de ensino que apresenta a língua apenas como um conjunto de estruturas e conceitos. É uma formação que desconsidera os contextos, os falantes, os aprendizes, as suas respectivas culturas e todos os demais fatores sociais, históricos, culturais, políticas e ideológicas inerentes ao idioma estudado.

Para não fazer afirmações generalizadas ou generalizantes, recorro à minha pesquisa de mestrado que identificou as crenças de aprendizes de italiano sobre a LI e o seu aprendizado. Os dados analisados comprovaram que os sujeitos de pesquisa, alunos do italiano, estavam demasiadamente preocupados com a pronúncia, sem sequer terem uma noção, ainda que mínima, da situação real desse aspecto relativa à LI.

Quadro 3 – Crenças sobre a LI

Falar é mais difícil. Por eles valorizarem bem a pronúncia. E se não pronunciar correto eles podem não entender ou confundir com outra palavra
Ex.: *amo e anno*. (Marcos Alexandre - Q2).

Fonte: Landulfo (2012, p. 139).

Como foi possível verificar, a grande preocupação de Marcos Alexandre foi, de fato, a pronúncia. “O aluno afirma que, possivelmente, os falantes de italiano como língua materna⁵⁶ não o entenderiam caso ele não tivesse uma boa pronúncia” (LANDULFO, 2012, p. 139). O que ele não sabia é que o falar italiano não é uniforme em todo território nacional e que é exatamente a pronúncia que evidencia as características das variedades apresentadas anteriormente. Obviamente, com isso não pretendo desprestigiar os estudos fonéticos, que são importantes e, sem sombra de dúvida, devem ser abordados em uma sala de aula de línguas. Todavia, compreendo que o ensino de língua é, dentre outras questões, também um diálogo interdisciplinar com a sociolinguística, a pragmática e as políticas linguísticas, áreas que certamente fornecerão subsídios para que alunos e professores possam compreender a língua “como um objeto de ensino multidimensional e passível de variação” (SANTORO e FRANGIOTTI, 2013, p. 225).

Evidentemente que os professores de línguas não vão ministrar aulas sobre esses conteúdos. Todavia, estando conscientes de que essas áreas são relevantes para entenderem o objeto de seu trabalho, será mais fácil compreender que a língua é permeada por diferenças que não podem e não devem ser estigmatizadas e, muito menos, ignoradas. Essa perspectiva oferece a possibilidade de criar uma atmosfera de abertura para os alunos que estão aprendendo uma nova língua-cultura, sem traumas e sem a necessidade de copiar algo inexistente. Ora, “o falar perfeito” será muito maior quando tanto professores quanto alunos compreenderem que a língua, sendo um fenômeno dinâmico e essencialmente vivo, muda ao ritmo do grupo social que a usa.

Finalizo esta seção ressaltando a importância de estarmos conscientes de que o objeto de estudo – a língua – não é estanque e imune ao movimento sócio-histórico-cultural

⁵⁶ A língua materna é compreendida pela maioria dos estudiosos como a primeira língua adquirida pelo indivíduo. Para compreender melhor este conceito, sugiro a leitura do texto da professora da UFRGS, Karen Pupp Spinassé: *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*.

de um povo. Por isso, agora tratarei do outro componente que completa o repertório linguístico-cultural do italiano: os dialetos da Itália, que, segundo Berruto (2003, p. 5), são considerados as primeiras línguas de muitos italianos.

3.3.2 Dialetos da Itália

O início da terceira seção deste capítulo descreve que a Itália só foi unificada na segunda metade do século XIX. Antes disso, o país estava dividido em diversos reinos, cada um com seus próprios dialetos que, ainda hoje, são comumente empregados nas conversas diárias, juntamente com o italiano. Segundo Berruto (2003), essa condição configura bilinguismo endógeno ou endo-comunitário, o qual se caracteriza como fenômeno interno devido a variações românicas dentro da própria comunidade e não a migrações externas.

Os dialetos (do grego *diálektos*) que, conforme Coseriu (1982, p. 10) configuram um “modo de falar interindividual”, atualmente são usados em áreas geográficas bem específicas, e assim recebem essa nomenclatura porque, diferentemente da língua nacional, possuem regras morfológicas e sintáticas bem delimitadas, mas não gozam de um estatuto sociocultural e político e não são reconhecidos pelo Estado. Segundo Renzi e Andreose (2009), essa oposição nasce justamente na Itália, quando o latim clássico, a língua culta das camadas superiores, perde espaço para o latim falado pelo povo. Assim, enquanto a língua clássica sempre esteve ligada à norma escrita e à ideia de uma expressão superior, a língua do povo sempre ficou restrita à fala, o que sempre deixou os dialetos em pé de inferioridade.

Para a linguística moderna, o *status* de língua e dialeto não é conferido apenas a partir de critérios linguísticos, mas, é o resultado de um desenvolvimento histórico, geográfico e, sobretudo, sócio-político e ideológico. Definir, ou distinguir, língua e “dialeto” é sempre uma tarefa bastante complexa e difícil. Por isso, não pretendo discutir as extensas definições sobre essa oposição, preferindo antes apresentar um trecho de uma obra de Marcos Bagno, intitulada “*A Língua de Eulália*”, que além de refletir minha opinião sobre essa questão, talvez resuma melhor o porquê dessa diferenciação entre o que é língua e o que é “dialeto”:

— Tia, você disse que as variedades escolhidas para compor o padrão foram escolhidas por —diversas razões. Que razões são essas?

— Veja só, Vera, os motivos que levam determinadas variedades a servir de base para o padrão não têm nada a ver com as qualidades intrínsecas, internas, linguísticas destas variedades. O que estou tentando dizer é que todas as variedades de uma língua têm recursos linguísticos suficientes para

desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre seres humanos. Mas por alguma razão, ou razões, só algumas servem de base para o padrão.

— E eu volto a perguntar, tia, que razões são essas?

— Vamos ver alguns exemplos. Na Itália, a variedade que ganhou o título de padrão e que hoje chamamos de italiano é a língua originária de uma região chamada Toscana. Esta região teve uma importância muito política e cultural. Florença foi um dos polos do Renascimento, o grande movimento cultural europeu que revolucionou todos os gêneros artísticos e literários da época. Lá trabalharam e viveram gênios como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Botticelli. E na língua da Toscana foram escritas algumas das obras-primas da literatura mundial: a Divina Comédia de Dante Alighieri, as Poesias de Petrarca, o Decamerão de Bocácio. Além disso, a Toscana contava com uma moeda forte, o florim, que foi uma moeda importante de comércio internacional durante mais de duzentos anos e em torno do qual se havia organizado um sistema bancário muito evoluído para a época. Tamanho prestígio fez com que o toscano se tornasse, pouco a pouco, a língua de cultura de toda a Itália. E isso apesar de existirem naquele país dezenas e dezenas de línguas diferentes, chamadas dialetos, falados por milhões de pessoas e também veículos de importantes manifestações culturais (BAGNO, 2006, p. 26-27).

Esse trecho reflete meu desejo de ilustrar o universo plurilinguístico e cultural da Itália e tentar revelar o quanto essa rica diversidade é importante para entendermos o mundo e, conseqüentemente, para compreendermos o ensino de qualquer língua. Devo ainda recordar que os dialetos da Itália não são, como em muitos outros países, uma variedade do idioma oficial senão sistemas autônomos de linguagem que apareceram, conforme expliquei na primeira seção deste capítulo, muito antes da formação da língua nacional oriunda do dialeto-florentino-toscano. Usarei, todavia, por diversas vezes, o termo língua e o termo ‘dialeto’ apenas porque assim eles são conhecidos mas, em hipótese alguma, para cotejá-los ou hierarquizá-los.

Atualmente, diferentes filólogos divergem sobre a classificação dos dialetos da Itália, embora abracem a tese de que estes são inúmeros e até incontáveis. Pellegrini (1975) se baseia no conceito de dialetos ítalo-românicos, que, segundo o autor, são aqueles que “escolheram” como língua-guia o italiano. Esses são divididos em cinco grupos concebidos como fundamentais: 1. Dialetos setentrionais; 2. Friulano; 3. Toscano; 4. Dialetos centro-meridionais (incluindo a Sicília) e 5. Sardo (PELLEGRINI, 1975, p. 56-57)⁵⁷. Já Bassetto (2001) traz a seguinte classificação:

Dialetos setentrionais ou galo-italicos, que compreendem quatro grupos divergentes: piemonteses, lombardos, lígures e emiliano-romanhos; os dialetos vênets, que também apresentam várias subdivisões: como o veneziano, o veronês, o paduano o feltrino, etc.; os dialetos centro-

⁵⁷ O sistema classificatório elaborado por ele não inclui o dialeto corso que tem como língua-guia o francês.

meridionais, divididos em três blocos: a) os falares de Marcas, da Úmbria e do Lácio; b) os dos Abruzos, o da Apúlia, Campânia e Lucânia; c) os da Península, Saletina, Calábria e Sicília. Os dialetos toscanos, divididos em quatro grupos: fiorentino, pisano, piestoeise, senese e aretino (BASSETTO, 2001, p. 196-197).

No passado, os variados dialetos ocupavam uma posição privilegiada, pois durante muito tempo a língua nacional era aprendida como L2. A pesquisa realizada pelo *Istituto Nazionale di Statistica Italiano* (ISTAT)⁵⁸ no final de 1995, a partir de uma amostragem de 21.000 famílias italianas, constatou que, embora o uso do italiano tivesse crescido em relação ao passado, os dialetos continuavam sendo frequentemente usados. Posteriormente, uma relação de 2007 do mesmo instituto informa que os dialetos estão presentes como a língua de comunicação entre metade das famílias italianas e que, em regiões como a Calábria e Vêneto, por exemplo, mais de 75% da população continuam usando dialeto. A respeito do Vêneto, as palavras de Canepari (1986) retratam essa situação:

[...] mesmo nas secretarias estaduais e municipais, como na indústria, comércio e bancos, muitas vezes se recorre ao italiano apenas se você tem que fazer algo para os "estrangeiros" provenientes de outras regiões. Até mesmo os profissionais e médicos usam o dialeto quando falam com os seus clientes e pacientes, não somente para serem melhor compreendidos, mas também - e não raramente - porque desse modo, todos ficam mais à vontade. A relação parece ser mais cordial, mais sincera, mais verdadeira (CANEPARI 1986, *apud* SANTIPOLO, 2004, p.20, tradução minha)⁵⁹.

Uma pesquisa do ISTAT de 2012 também informa que na Itália, 53,1% das pessoas entre 18 e 74 anos, falam prevalentemente a língua nacional em família e a porcentagem aumenta (84,8%), quando a comunicação é entre pessoas desconhecidas. Já o uso do dialeto em ambiente familiar é de 9% da população na faixa etária entre 18 e 74 anos. A mesma porcentagem (9%) é verificada entre amigos e apenas 1,8% entre pessoas desconhecidas. De 1995 até 2012, o número de pessoas que faz uso do italiano, língua nacional, vem aumentando constantemente, o que configura uma situação de bilinguismo.

Vale ressaltar que conforme aumenta a idade do cidadão italiano, menor é o uso da língua nacional. As regiões onde o uso do italiano em família é predominante são: a Toscana (83%) e a Ligúria (67,5%), enquanto aquelas onde os dialetos são mais usados em contexto

⁵⁸ Instituto Nacional de Estatística Italiano.

⁵⁹ “Anche negli uffici statali e comunali, come nell’industria, nel commercio e nelle banche, spesso si ricorre all’italiano solo se si ha a che fare con dei ‘foresti’, provenienti da altre regioni. Pure i professionisti e i medici per lo più usano il dialetto, parlando coi clienti e i pazienti, non solo per farsi capire meglio, ma anche – e non raramente – perché in questo modo tutti si trovano maggiormente a proprio agio. Il rapporto è sentito come più cordiale, più sincero, più vero”.

familiar são: a província autônoma de Trento (43,6%), o Vêneto (42,6%), a Calábria (40,4%) e a Sicília (32,8%).

Ao usar o dialeto que é a sua língua-cultura, o italiano traz consigo a sua história, a sua autoidentificação e uma identidade cultural que jamais deve se tornar invisível por determinações de políticas linguísticas, pois um decreto não apaga a história de um povo. Ainda bem que recentemente na Itália vem sendo delineada uma nova situação que Berruto (2006) define como uma *risorgenza* (ressurgimento) dialetal, pois, além do espaço que já encontravam na literatura, os dialetos passaram a ser utilizados na publicidade, em programas de televisão, nos jornais, nos filmes, no teatro e, inclusive, na *internet*.

Diante dessa realidade, defendo uma posição simples: que o rico mosaico linguístico-cultural encontrado na Itália não seja desconhecido, negligenciado e muito menos estigmatizado por professores, pesquisadores da área de Italianística e editores de material didático de italiano. Sobretudo, porque como postula Santipolo (2001), nenhum curso de italiano como LE/L2 é completo se não levar em conta essa situação, a qual se bem compreendida por todos nós, evitará, dentre outras coisas, que muitos alunos e professores busquem, mais uma vez, a suposta “pronúncia perfeita” própria do falante nativo.

Entretanto, preciso deixar claro novamente que minha defesa de um ensino/aprendizagem plural de línguas significa somar, adicionar e não excluir, preparando os aprendizes para se tornarem cidadãos do mundo, capazes de falar de si e da sua cultura em diferentes contextos e de não serem meros reprodutores de uma língua descontextualizada e aparentemente neutralizada. Ademais, reconhecer as diferenças e as variedades sociais, culturais e linguísticas em qualquer contexto social é o primeiro passo para desenvolvermos e expurgarmos de nossa sociedade preconceitos de qualquer tipo. Dessa forma, como nenhuma cultura é melhor ou superior à outra, mas simplesmente diferente, as línguas, os diversos falares, as muitas variedades linguísticas e, ainda, a velha, complexa e contraditória dicotomia língua x dialetos, não devem ser percebidos em escalas de hierarquização, e sim como partes complementares.

Em sala de aula, por exemplo, professores e alunos só têm a ganhar com a exposição de vídeos e textos orais e escritos que mostram a rica polifonia linguística italiana, bem como a leitura de obras de renomados escritores italianos, como Carlo Emilio Gadda⁶⁰, Pier Paolo Pasolini⁶¹ e Andrea Camilleri⁶², cujas obras traduzem com maestria a pluralidade linguístico-

⁶⁰ Sugiro a leitura de trechos da obra *L'Aldagisa*.

⁶¹ Sugiro a leitura das obras *Ragazzi di Vita* e *Una vita violenta*.

cultural que busco retratar aqui. Entendo igualmente que essas leituras podem servir como ponto de partida para discussões mais abrangentes sobre a diversidade humana.

Dito isso, não posso deixar de observar que descuidar da pluralidade linguística-cultural que o italiano incorpora é tão problemático quanto desconhecer as demais localidades onde essa língua e seus dialetos são falados. A próxima subseção trata desses espaços geográficos do italiano.

3.3.3 Italiano: o seu lugar no mundo.

O italiano é conhecido mundialmente como a língua oficial da península italiana. Contudo, o que pouca gente sabe é que esse idioma não é a língua oficial apenas da Itália e, muito menos, falado apenas nesse país. Esclareço, portanto, que:

O italiano é língua oficial na Itália, na Croácia, na Suíça, na Eslovênia, no Vaticano, em San Marino. Além disso, o italiano é falado por parte significativa da população, sendo, portanto, uma das línguas nacionais, na Albânia, onde é a língua mais ensinada nas escolas; em Malta, na Córsega, em Nice, no Principado de Mônaco, Eritréia (falada em nível de segunda língua e como língua nacional), na Somália, na Líbia e na Etiópia. E em menor escala, nas comunidades de descendentes de imigrantes italianos no Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, Austrália, México, Canadá, Estados Unidos, Alemanha, França, Bélgica, Reino Unido e Luxemburgo³⁵ (LANDULFO, 2012, p. 116)⁶³.

A princípio, citando dados quantitativos, vale dizer que o italiano é falado por cerca de 60 milhões de pessoas na Itália e 6,5 milhões falantes de outras partes do mundo, conforme os dados da Sociedade Linguística Internacional⁶⁴. Em Malta, por exemplo, essa língua é falada e compreendida pela maior parte da população, especialmente, por causa da sua difusão tanto na televisão quanto no ensino nas escolas e na universidade. Além disso, o italiano, juntamente com o inglês, era a língua oficial nesse país até 1934. Atualmente, existe uma comunidade em uma rede social, “*Reintroduciamo ufficialmente la lingua italiana a Malta*”⁶⁵,

⁶² Sugiro tanto a leitura de suas obras policiais como os filmes, baseados em suas obras, com o personagem siciliano, o Comissário Montalbano.

⁶³ Essas informações podem ser vistas nos seguintes sites: <<http://www.cursoitaliano.net/ptitalian/facts.asp>>; http://www.linguagest.com/HTML/quem_somos/linguas_romanicas.htm.; <<http://italiano.forumdeidiomas.com.br/2011/09/a-lingua-italiana-no-mundo>>. E nos livros, *La lingua Italiana profilo Storico*, de Claudio Marazzini, Il Mulino, 1994, e *Elementos de filologia românica* de Bruno Bassetto, EDUSP, 2001.

⁶⁴ Disponível em: <http://www.sil.org> Acesso em: 09/02/2015.

⁶⁵ A comunidade do Facebook se chama, em português: “Reintroduzamos oficialmente a língua italiana em Malta”.

que solicita novamente a adoção do italiano como língua oficial do país, pois segundo os associados ou seguidores da comunidade virtual, os malteses são falantes reais desse idioma.

Em uma pesquisa sitiográfica, deparei-me com uma narrativa contada por uma professora de italiano que ilustra a presença do idioma em outras partes do mundo:

[...] queria compartilhar com vocês uma experiência bem interessante que tive quando comecei a estudar alemão aqui na Suíça. No primeiro dia, quando entrei na sala de aula, percebi que havia um grupo de três mulheres que falavam uma língua diferente, que logo conclui que deveria ser algum dialeto africano, a julgar pela aparência e pelas roupas que elas usavam. Fiquei muito curiosa, pois era a primeira vez que ouvia um dialeto africano assim “*in diretta*”. Contudo, o mais curioso era que, em meio àquelas palavras para mim completamente incompreensíveis, saltavam algumas palavrinhas italianas do tipo “*ecco*”, “*allora*”, “*va bene*”. A minha curiosidade foi tanta que não aguentei e me aproximei delas, tentando, inicialmente, comunicar-me em inglês, mas nenhuma delas entendia. Nesse meio tempo, chegou uma menininha bonitinha e chamou uma delas de “*mamma*”, e ela lhe respondeu “*dimmi, cosa vuoi?*”, com um italiano, digamos, “africanizado”, **com uma cadência muito dura e bem diferente do italiano falado na Itália, mas era italiano**. Foi quando eu perguntei: “*come mai parli italiano?*”, e ela, com muita propriedade, me respondeu “*é la lingua del mio paese*”. O país era a Eritreia, que, para a minha total surpresa e ignorância, naquele momento, eu nem sabia (ou não me lembrava) em que parte da África ficava (LOPES, 2011, grifo meu).⁶⁶

Como visto, essa situação mostra claramente que a LI é falada em muitas outras partes do mundo, além daquelas conhecidas por todos, como a Itália e a Suíça, país no qual o italiano é usado em toda a região de Cantoni Ticino e nos quatro vales da região de Grigioni. Nesse caso, é muito importante ressaltar que se trata de uma língua nacional fora da Itália, construída, também por suas variedades faladas e escritas (MORETTI, 2011).

Segundo um recenseamento de 2010, cerca de 550.000 mil pessoas declararam que o italiano é uma das línguas principais da Suíça. Dessas, 347.000 são emigrantes e 110.000 mil vivem na chamada Suíça Italiana. De acordo com os dados apresentados, os italo-fonos das três regiões não italo-fonas constituem cerca de 292.000 mil,

Na chamada Suíça Alemã, o italiano também se destaca entre os trabalhadores estrangeiros, especialmente após a segunda metade do século XX (MARELLO, 2009). Isso ocorre, não somente por motivos ligados ao turismo, ao *Made in Italy* e à cultura italiana em geral, mas principalmente por razões estreitamente profissionais, uma vez que esse idioma é falado por muitos trabalhadores, especialmente emigrantes do setor terciário, como

⁶⁶ Disponível em: < <http://italiano.forumdeidiomas.com.br/2011/09/a-lingua-italiana-no-mundo/>>. Acesso em: 13/03/2015.

açougueiros, profissionais liberais e médicos e em setores como a gastronomia, construção civil e a indústria têxtil (SCHIMID, 1993).

O italiano disseminado em larga escala pelos portugueses, espanhóis e, em menor proporção, pelos turcos, gregos e eslavos é denominado por Berruto (1991) de *Fremdarbeiteritalienisch*, que significa italiano dos trabalhadores estrangeiros. Por essa razão, o italiano presente em toda a Suíça vem sendo concebido como língua franca⁶⁷, já que é utilizada, como importante instrumento de comunicação, por diversos emigrantes que lá residem (SCHIMID, 1993).

Na primavera de 2012, esse foi o motivo que levou as autoridades locais a constituir um grupo parlamentar chamado de *italianità* que visa a reforçar a presença do idioma italiano em nível nacional e despertar o interesse pela cultura e pela LI nas atividades do Parlamento Federal. No verão do mesmo ano, o Conselho do Estado de Cantoni Ticino convidou diversas associações e grupos públicos e privados para promover e defender a LI no país (LÜDI, 2005).

Juntamente com os italianos da Eslovênia, os italianos residentes na Croácia constituem a Comunidade Nacional Italiana (CNI) autóctone. Trata-se de uma comunidade estruturada organicamente com numerosas instituições espalhadas em todo o território nacional que, com as suas atividades, buscam manter viva a cultura, a língua e a identidade italianas, transmitindo-as às novas gerações.

Na Eslovênia, mais precisamente nas cidades litorâneas de Ancarano, Piran, Izola e Ístria, o italiano tem o *status* de L2 e é considerado também língua oficial. No território istriano, por exemplo, esse idioma é a língua materna do grupo étnico italiano e língua do ambiente social para outros cidadãos. Ademais, para favorecer o bilinguismo e fornecer aos emigrantes italianos e seus descendentes um acesso ao aprendizado do idioma de seu país de origem, as autoridades introduziram o ensino da LI tanto na escola infantil, quanto nas séries mais elevadas. Além disso, revistas e jornais italianos na Eslovênia são distribuídos em muitas lojas. Existe, ainda, um canal televisivo e radiofônico, o RTV Koper Capodistria, que transmite programas em LI.

Para entender a complexa situação atual é preciso voltar no tempo. No estado federativo iugoslavo, as repúblicas individuais possuíam amplas autonomia em vários setores, dentre outros, no tratamento das minorias étnicas residentes no próprio território, e a Eslovênia (em parte também a Croácia) havia feito escolhas decisivamente progressistas. Para proteger a

⁶⁷ São várias as acepções e definições para o termo língua franca. No entanto, Siqueira (2008, p. 15) a define “como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos”.

pequena minoria italiana nos territórios definidos pluriétnicos – isto é nas províncias de Ístria, Izola e Piran do litoral esloveno – e para bloquear a sua precoce assimilação foram tomadas medidas legislativas, ainda hoje em vigor. Assim, nessa área, a língua italiana tem o *status* de língua oficial, com os mesmos direitos do esloveno [...]”⁶⁸ (MIKLIC; OZBOT, 2001, p. 115, tradução minha).

Na Croácia, mais exatamente na região da Ístria croata, o italiano *standard* é a língua nacional difundida na televisão, nos jornais, nas escolas e nas universidades, embora a comunidade italiana e os falantes de LI como língua materna estejam diminuindo, conforme os dados do Censo de 2001⁶⁹. Vale ressaltar, contudo, que os dialetos da Itália são bastante falados nesse país, em especial o dialeto *istoveneto*, que para muitos itálofonos da região é a língua de família.

Embora a realidade croata comprove que o italiano é pouco usado pela comunidade local, permanece em vigência o bilinguismo italiano/croata, pelo menos oficial e institucionalmente, nas seguintes cidades: Buie, Cittanova, Dignano, Parenzo, Pola, Rovigno, Umago, Valle d'Istria, Verteneglio, Fasana, Grisignana, Castellier-Santa Domenica, Lisignano, Montona, Portole, Visignano, Visinada e Orsera. Em todo caso, a presença de escolas italianas regulares e superiores é garantida em toda a região da Ístria.

Na França, o italiano é compreendido por boa parte da população Corsa, devido principalmente a razões histórico-geográficas e às semelhanças entre a língua corsa e os dialetos toscanos. O mesmo pode-se dizer do Principado de Mônaco, onde a comunidade italiana corresponde a 21% da população e o italiano é L2 após o francês e o monegasco. Já na Albânia, a difusão e o bom conhecimento desse idioma se dão graças aos meios de comunicação. Além dessas cidades, o italiano foi disseminado, conseqüentemente, nas ex-colônias italianas africanas: Líbia, Eritreia, Etiópia e Somália. Vale ressaltar que nesse último país, o italiano foi língua oficial até 1963.

A imigração italiana no Brasil trouxe para as terras brasileiras uma nova língua-cultura ou, melhor, os muitos falares, como os dialetos dos italianos de várias faixas etárias oriundos de regiões diversas. Os imigrantes que aqui chegaram se instalaram em Estados

⁶⁸ “Per capire la complessa situazione attuale bisogna andare un po’ indietro nel tempo. Nello stato federativo iugoslavo, le singole repubbliche disponevano di larghe autonomie in vari settori, tra l’altro anche nel trattamento delle minoranze etniche residenti nel proprio territorio, e la Slovenia (in parte anche la Croazia) aveva fatto scelte decisamente progressiste. Per proteggere l’esigua minoranza italiana nei territori definiti pluriétnici – cioè nei comuni di Koper (Capodistria), Izola (Isola) e Piran (Pirano) del Littorale sloveno – e per bloccare la sua precoce assimilazione erano state prese varie misure legislative, tuttora in vigore. Così, in questa zona, la lingua italiana ha lo status di lingua ufficiale, a pari diritto con lo sloveno [...]”.

⁶⁹ Essas informações podem ser encontradas no documento *La Minoranza Linguistica Storica italiana dell’Istria croata*. Disponível em: <<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6740/106623212.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10/01/2015

como o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

Estima-se que a imigração vêneta no Brasil, entre 1876 e 1920, tenha sido de quase um milhão de pessoas, o que representavam mais de um terço do total das demais regiões da Itália. Em 1970, somente no Estado do Rio Grande do Sul, de uma população de dez milhões de habitantes, 20% tinha sobrenome italiano. Foram milhões, em quase 150 anos de história, praticamente outro país, disseminado, longe, mas emocionalmente ainda ligado às origens (MIAZZO, 2011, p. 35).

Segundo De Picol (2013), em 1875, quando chegaram os primeiros imigrantes, inicia-se uma transformação cultural e linguística no Rio Grande do Sul (2013). Pois, conforme elucidam Frossi et al. (2008, p. 144): “Não só a linguagem era italiana; o universo cultural ali instaurado foi essencialmente italiano e assim se preservou durante várias décadas da história regional”.

Uma realidade linguística notável no Brasil, ainda hoje conservada, foi a língua trazida e transmitida de geração a geração que derivou para um idioma atualmente chamado de “talian”, “veneto brasileiro” ou “dialeto vêneta sul-rio-grandense”. Esse amálgama linguístico resultou do contato entre diferentes “dialetos”, trazidos pelos primeiros imigrantes estabelecidos no sul do Brasil, e o português (MIAZZO, 2011). Segundo Miazza (2011, p. 38), “o talian é um língua que tomou forma a partir da fusão dos dialetos provinciais vêneta pertencentes aos primeiros imigrantes. Quase todos eram iletrados e o vêneta era a única gíria do próprio arquivo familiar”.

Todavia, durante muito tempo, o falar italiano foi considerado de menor prestígio pela própria população local, sobretudo porque as políticas linguísticas brasileiras proibiram, durante o Estado Novo, o uso das línguas dos imigrantes em território nacional. Nessa época, Lei de Nacionalização do Ensino fechou as escolas italianas existentes nas colônias e as línguas dos imigrantes, entendidas como línguas nacionais de outros países, foram juridicamente interditas (PAYER, 2006).

Por outro lado, conforme ressalta Miazza (2011), o talian é falado e compreendido atualmente por cerca de um milhão de pessoas, dentre imigrantes, descendentes (filhos e netos) e, por isso, é considerado a L2 mais falada do Brasil. Concebido como uma língua neolatina, o talian deveria ter o total direito de figurar ao lado do italiano, francês, espanhol, português, romeno, etc.

Falado em outros estados do Brasil, a saber, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e provavelmente em Minas Gerais, o talian é um idioma que faz parte do dia a dia dos

descendentes italianos e outros habitantes dessas regiões. Ademais, o talian não é apenas falado, pois possui uma forma escrita, no jornal *Correio Rio-grandense* e na obra literária *Vita e storia de Nanetto Pipetta*, de Aquiles Bernardi. Além disso, possui gramática e dicionário, a exemplo da *Gramática e Vocabulário do Dialeto Italiano Rio-Grandense*, compilado por A. W. Stawinski e publicado em Porto Alegre em 1977. Atualmente, já existe o *Dicionário do Dialeto Vêneto-Português-Italiano* (MIAZZO, 2011).

Em *Afinal, o que é Talian?* (2011), Miazza informa que a Associação dos Difusores do Talian (ASSODITA) tramitou a solicitação, junto ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), para o reconhecimento oficial desse idioma como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil. Mas foi só em 2014 que o talian recebeu o título de língua Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, tornando-se, assim, a primeira língua dos imigrantes no Brasil a receber essa titulação:

A Comissão Técnica do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (CT-INDL), que é formada por representantes do Ministério da Cultura, do Planejamento, da Ciência, Tecnologia e Inovação, da Educação e da Justiça, aprovou em reunião realizada no dia 9 de setembro de 2014, na sede do IPHAN, em Brasília, a inclusão das línguas Asurini do Trocará, Guarani Mbya e **Talian** no INDL.

O INDL, instituído pelo Decreto nº 7387 de 2010, é um instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Objetiva contribuir na promoção da diversidade linguística no Brasil, apoiando iniciativas de preservação promovidas pelas comunidades linguísticas. As três línguas incluídas no INDL foram inventariadas por meio de projetos-piloto apoiados pelo Iphan e que foram executados entre 2008 e 2011.

O Asurini e o Guarani Mbya são, segundo a classificação de especialistas, línguas indígenas do tronco Tupi, família Tupi-Guarani. **Já o Talian é falado por expressivo contingente de descendentes de imigrantes italianos**, sobretudo nos estados do sul do Brasil. A cerimônia oficial de certificação dessas línguas, que será conduzida pela Ministra da Cultura Marta Suplicy, ocorrerá no Seminário Ibero-Americano da Diversidade Linguística, em Foz do Iguaçu/PR, entre os dias 17 e 20 de novembro de 2014. (DPI – IPHAN, 2014, grifo meu).

Como já informando neste trabalho, o talian é idioma oficial no município catarinense de Flores da Cunha e Nova Erechim. Conforme informações encontradas tanto no *site*⁷⁰ da prefeitura como no *site*⁷¹ da Câmara dos vereadores de Flores da Cunha, o Projeto de

⁷⁰ <http://www.floresdacunha.rs.gov.br/noticias/inicia-projeto-talian-perspectivas-e-aco-es-nas-escolas>

⁷¹ http://www.camaraflores.rs.gov.br/noticias_detalhes.aspx?id=4498#.V1WHI-SYKTU

Lei nº014/2015, de autoria do vereador Jorge de Godoy, instituiu o talian como língua co-oficial do referido município. A promulgação dessa lei visa valorizar a herança linguística e cultural como forma de salvaguardar um patrimônio imaterial do povo, incentivar o conhecimento e a fala do talian, em especial nas famílias e com as novas gerações, bem como propagar o talian nas escolas.

Em Nova Erechim, o prefeito Volmir Pirovano, no uso de suas atribuições estabelece no dia 11 de agosto de 2015, o talian ou vêneto brasileiro como língua co-oficial do município. Dentre outros objetivos, o *status* de língua co-oficial permite ao Município ensinar nas escolas nas escolas públicas⁷².

Ademais, conforme relata a professora Mariza Moraes da Universidade Federal do Espírito Santo, em seu artigo *Política linguística em prol da licenciatura em Italiano na modalidade EAD*, o talian, também, foi aprovado como língua co-oficial, ao lado do português, no município de Serafina Corrêa no Rio Grande do Sul, por meio da Lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009 (MORAES, 2014, p. 326).

No referido artigo, é possível encontrar informações sobre uma pesquisa que vem sendo realizada para verificar a situação do italiano no Espírito Santo. Até o momento, os dados mostraram que em Venda Nova do Imigrante, município onde se encontra uma comunidade composta por maioria ítalo-capixaba, existe também um caso de bilinguismo italiano – português, embora infelizmente, por diversos fatores, os dados preliminares apontem para o declínio progressivo da oralidade e da escrita entre os cidadãos.

Em outras nações, onde houve emigrações, existem importantes comunidades italianas nas quais o idioma é falado pelas famílias de emigrantes, sendo, portanto, língua de família, língua de comunidade, a saber: Estados Unidos, Argentina, México, Uruguai, Austrália, Canadá, França, Bélgica e Alemanha.

Como é possível constatar, o italiano ultrapassou os muros da Itália e, atualmente, está presente em diferentes partes do mundo, seja como L2 ou como patrimônio histórico-cultural, língua de herança e de comunidade. Devo confessar, todavia, que durante a minha trajetória como aprendiz e professora de LI, pouco ou quase nada me foi transmitido sobre a realidade descrita neste capítulo. Claro que os meios contemporâneos como a *Internet*, facilitaram meu acesso a essas informações negligenciadas, principalmente pelo material didático⁷³ existente que, para muitos, é o único elo entre o aprendiz e a língua-cultura alvo.

⁷² <http://www.talianbrasil.com.br/sc/nova-erechim-cooficializa-o-talian>

⁷³ Até a conclusão deste capítulo, encontrei informações sobre essas localidades onde o italiano é falado, apenas na coleção *Espresso* e *Nuovo Espresso* da editora Alma Edizioni.

Quero aqui, portanto, chamar a atenção para a responsabilidade, que o profissional na área de ensino desse idioma tem, de estar informado sobre a geografia linguístico-sociocultural da língua que leciona. No contexto brasileiro, é importante não desconhecer e/ou ignorar que o talian, embora seja uma língua-irmã do italiano, é fruto da história compartilhada pelos povos brasileiro e italiano. Enfim, é preciso começar a olhar para outros lugares e trazê-los para a sala de aula.

Diante do quadro apresentado aqui, passo agora à análise das ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura em LI das universidades selecionadas para verificar se as propostas pedagógicas contemplam a pluralidade linguística e cultural do italiano que este capítulo retrata.

3.4 Pluralidade linguístico-cultural do italiano nos currículos dos cursos de Licenciatura em língua italiana: uma realidade?

Inicialmente, esta seção rememora os PCN (1998), mais especificamente os trechos que contêm informações sobre o estudo da variação linguística e da pluralidade cultural.

A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também **do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta**. Aqui não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações linguísticas; **é necessário também indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais [...]**. O tema transversal **Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão**. Esse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar **compreensões homogeneizadoras de culturas** específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.47, grifo meu).

Como visto, os PCN (1998) e a sociolinguística utilizam a expressão “variações linguísticas”. No entanto, aqui lanço mão do termo “variedades”, uma vez que me baseio nos estudos de Sabatini (1985) e Berruto (1987, 2003). Ademais, é importante ressaltar que os documentos mencionados acima falam separadamente em “variação linguística” e “pluralidade cultural”, as quais entendo como complementares e por isso, atribuo-lhes a

denominação “pluralidade linguístico-cultural”. Principalmente, porque ao associá-la ao italiano, não me limitarei a falar somente das variedades, mas, também, dos dialetos da Itália e dos outros lugares onde o italiano é falado ou como língua oficial ou L2.

Diante disso, para investigar se as propostas pedagógicas das ementas e dos programas curriculares dos cursos de Licenciatura em LI selecionados para este estudo contemplam a pluralidade linguístico-cultural do italiano, procedo à análise dos dados, à luz do referencial teórico e metodológico já apresentado. Contudo, é importante destacar que as disciplinas foram agrupadas de acordo com os seus títulos, descrições das ementas e, conforme, os seus objetivos. Desse modo, a análise foi realizada seguindo tanto os critérios de agrupamento das disciplinas como uma ordem pré-estabelecida, como é possível verifica na tabela a seguir:

Quadro 4 – Organização das disciplinas⁷⁴ por subcategorias I

1.	Disciplinas específicas de dialetos e variedades
2.	Disciplinas da aprendizagem básica do italiano
3.	Disciplinas específicas para o professor de italiano
4.	Disciplinas de ‘cultura’
5.	Disciplinas de literatura
6.	Disciplinas de Linguística Aplicada

Fonte: a própria autora

A escolha destas subcategorias acima foi feita após a leitura do *corpus* a fim de estabelecer uma organização para a sua análise. Desse modo, chamei de “disciplinas específicas de dialetos e variedades” aquelas cujos títulos já revelam que essas dimensões serão contempladas. Na segunda subcategoria, reuni todas as disciplinas de caráter obrigatório voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever em LI, além daquelas, obrigatórias e optativas, cujo propósito seja desenvolver uma dessas habilidades.

As disciplinas específicas para o professor de italiano são aquelas que visam aprofundar os estudos de morfologia, fonologia e sintaxe. Enquanto que as disciplinas

⁷⁴ É importante informar que os nomes das disciplinas variam de um curso para o outro e que nem todos os cursos possuem todas as disciplinas elencadas. Além disso, por uma questão de escopo e limite, não serão apresentadas as descrições de todas as ementas e objetivos das disciplinas, mas, apenas, aquelas que considere relevantes para esta análise.

agrupadas na subcategoria, “disciplinas de cultura”, são assim denominadas porque em seus títulos contêm o termo “cultura”. O mesmo critério foi seguido para agrupar as disciplinas de literatura. Todavia, juntei nas disciplinas de Linguística Aplicada, não só aquelas que assim já se intitulam, mas também, as que cujos títulos dizem respeito à metodologia do ensino do italiano e às de estágio. Feita essa premissa, inicio a análise.

3.4.1 Dialetos e variedades do italiano

Inicialmente, debruço-me sobre as disciplinas cujos títulos se referem, de algum modo, aos dialetos e às variedades do italiano, tais como: “Italiano 7: níveis e registros”, “Caminhos da Dialetologia”, “Estudos de Dialetos Italianos”, “Dialetologia Românica”, “A Situação Atual das Língua Românicas”, “Introdução aos Estudos Dialetais” e “Metodologia dos Estudos Dialetais”.

Vale ressaltar que a primeira e a segunda disciplinas estão presentes na grade curricular do curso de Licenciatura em LI da UFES⁷⁵ e que as cinco últimas constam no currículo da UFBA⁷⁶. Nos currículos das outras universidades, não encontrei, nos títulos das disciplinas, nenhuma referência ao que aqui chamo de pluralidade linguístico-cultural do italiano.

Em seguida, para identificar a relação entre a denominação das disciplinas e os conteúdos propostos, concentrei-me na leitura das ementas das disciplinas do curso da UFBA: “Dialetologia Românica”, “A Situação Atual das Línguas Românicas”, “Introdução aos Estudos Dialetais” e “Metodologia dos Estudos Dialetais”. As descrições encontradas foram as seguintes:

Estudo de alguns dialetos italianos visando ressaltar o **bilinguismo e as variedades regionais** existentes na Itália (ESTUDO DE DIALETOS ITALIANOS, UFBA, 2009⁷⁷, grifo meu).

Estudo dos sistemas linguísticos românicos, a partir da inter-relação entre mudança linguística e crítica textual, com base nos fatos linguísticos documentados em textos (DIALETOLOGIA ROMÂNICA, UFBA, 2009).

⁷⁵ O curso da UFBA é denominado Letras vernáculas e italiano – Licenciatura.

⁷⁶ O curso da UFES trata-se de uma Licenciatura dupla: Italiano português.

⁷⁷ A data referente aos conteúdos das disciplinas corresponde à data que se encontra na grade curricular do da publicação do currículo do curso de Licenciatura em LI da UFBA.

Visão geral dos sistemas linguísticos românicos, no tempo e no espaço, considerando a situação dos mesmos como língua de comunicação (A SITUAÇÃO ATUAL DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS, UFBA, 2009).

Apresentação da fundamentação teórica para o desenvolvimento dos estudos no campo da Dialetologia (INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DIALETAIS, UFBA, 2009).

Apresentação crítica dos diferentes caminhos seguidos pela Dialetologia da sua origem ao momento atual (METODOLOGIA DOS ESTUDOS DIALETAIS, UFBA, 2009).

Evidentemente, cada descrição aqui tem as suas particularidades. Por exemplo, é possível constatar na descrição da primeira a presença da pluralidade linguístico-cultural do italiano, pois existe tanto a referência aos dialetos como às variedades regionais da Itália, bem como a preocupação em evidenciar o bilinguismo descrito na seção 3.3.2. deste capítulo. Contudo, não há total consonância entre o seu título e a sua descrição.

Nas demais disciplinas, embora não exista uma referência explícita aos dialetos que serão estudados, entendo que sua presença na grade curricular do curso de Licenciatura em LI, já demonstra a importância desses estudos para o profissional de Letras, sobretudo, o professor de línguas. É notório que todas essas referidas disciplinas são optativas e fazem parte do currículo de uma mesma instituição. Isso me leva a pensar que o futuro professor de italiano terá, possivelmente, contato com os dialetos italianos em algum momento do percurso formativo. E por isso que acredito que é muito difícil falar em “visão geral dos sistemas linguísticos românicos” ou “fundamentação teórica para o desenvolvimento dos estudos no campo da Dialetologia” sem se referir à situação italiana. O que de certo modo é um bom começo.

Em seguida, analiso as disciplinas do curso da UFES: “Italiano 7: níveis e registros” e em “Caminhos da Dialetologia” onde encontrei informações diferentes, como é possível verificar nos trechos abaixo extraídos de suas respectivas ementas:

Aprofundamento morfossintático. Modelos de textos das diversas linguagens setoriais (microlínguas): **linguagem dos negócios**, linguagem dos profissionais: direito, arquitetura, artes plásticas, música (Italiano 7: Níveis e Registros, UFES, 2008⁷⁸, grifo meu).

Fundamentos da dialetologia. Os estudos da dialetologia no Brasil. Os atlas linguísticos do Brasil. O Atlas Linguístico do Espírito Santo (CAMINHOS DA DIALETOLOGIA, UFES, 2008).

⁷⁸ A data referente aos conteúdos das disciplinas do curso de Licenciatura em LI da UFES corresponde à data da publicação do currículo dessa instituição.

A leitura desses trechos me permitiu constatar diferentes aspectos. O primeiro foi que o foco desta investigação, a pluralidade do italiano, não estava sendo contemplado nem pela primeira disciplina cujo título fala em “registros e níveis” e nem pela segunda. O segundo aspecto importante é que a disciplina intitulada ‘Italiano 7: níveis e registros’ trata, na verdade, do ensino do que Paolo Balboni (2000) chama de “microlínguas científico-profissionais”, as quais, segundo o autor, são dirigidas a um estudante especialista que, geralmente, não domina as variações cotidianas da língua estrangeira, mas domina o conteúdo tratado na microlíngua. Ora, porque o professor de italiano em formação que não conhece os termos específicos da advocacia e nem da arquitetura estudará essas microlínguas e não os dialetos da Itália ou as variedades do italiano? Por que a opção por um conteúdo em detrimento do outro?

Quanto aos “Caminhos da Dialectologia”, embora o curso de Licenciatura em LI da UFES seja uma licenciatura dupla – português/italiano – é possível observarmos na descrição da disciplina, apenas a referência aos estudos dialetológicos do Brasil e do Espírito Santo. Entendo que, por se tratar de uma disciplina optativa, os elaboradores da disciplina tenham se preocupado com a situação local, uma vez que esta envolve todos os alunos do curso de Letras, independentemente da língua escolhida para os estudos. Entretanto, exatamente, por se tratar de uma habilitação dupla, acrescento que poderia existir outra disciplina que pudesse dar-lhe continuidade e que, dessa forma, contemplasse a situação italiana. Concluo, pois, que os dialetos italianos estão sendo negligenciados.

Após as leituras das grades curriculares e a procura de disciplinas que expusessem explicitamente o que, aqui, investigo, concentrei-me nas disciplinas agrupadas em outra subcategoria.

3.4.2 Disciplinas da aprendizagem básica do italiano

As disciplinas que aqui serão analisadas são aquelas cujo foco é a aprendizagem básica do italiano, tais como “Língua italiana I, II, III”, “Italiano 1”, “Italiano 2”, “Língua italiana em nível básico”, “Língua italiana em nível intermediário”, “Italiano II: língua e cultura”, “Leitura de Texto em Língua Italiana”, “Conversação do Italiano”, etc.

Nesse momento, percebi que alguns cursos negligenciam os diversos falares italianos e as diversas comunidades falantes desta língua, conforme demonstram os trechos abaixo:

Estudo de estruturas da língua Italiana que levem à comunicação oral e escrita em nível básico (LÍNGUA ITALIANA EM NÍVEL BÁSICO, UFBA, 2009)

Estudo de estruturas da língua italiana que levem à comunicação oral e escrita em nível avançado (LÍNGUA ITALIANA EM NÍVEL AVANÇADO, UFBA, 2009, grifo meu).

Nas descrições das três disciplinas da UFBA⁷⁹, não é possível identificar se a pluralidade linguístico-cultural do italiano está presente. No entanto, a partir das informações obtidas do programa, percebo que ela será apresentada aos alunos, futuros professores de italiano, no terceiro semestre, conforme demonstra o fragmento abaixo:

O *Passato remoto*. O emprego dos tempos e dos modos verbais. As particularidades de *ci*, *vi* e *ne*; As particularidades dos verbos. As particularidades dos plurais; As particularidades na formação do feminino; Os nomes alterados; As particularidades dos graus dos adjetivos; As principais conjunções; Os principais advérbios; Frases idiomáticas mais comuns; Conteúdos funcionais: 1. Propor, aceitar, recusar. Negociar. Tomar uma decisão; 2. Relatar as palavras de alguém e caracterizar seu discurso; 3. Dar explicações. Contar fatos vividos; 4. Evidenciar raciocínio lógico utilizando relações de causa/efeito/hipótese [...] Habilidades linguísticas: 1. Escuta/leitura de textos explicativos, informativos, argumentativos, narrativos; 2. Escuta e relato de contos. Resumo oral e escrito; 3. Os conectores lógicos, temporais, espaciais, os reformuladores. **Indicadores da cronologia; 4. Distinguir os níveis de língua: *standard*, *italiano médio*, *dialetto*, *gergo*; 5. Leitura de textos literários. Escutar e relatar contos. Resumo oral e escrito; 6. Escrever textos narrativos** (LÍNGUA ITALIANA EM NÍVEL AVANÇADO, UFBA, 2009, grifo meu).

Na UFES⁸⁰, embora se perceba uma pequena evolução quando comparada às descrições anteriormente reportadas, verificamos que se destaca a pronúncia “correta” e se desconhecem outras comunidades de falas da LI, como é relatado a seguir:

Introdução ao estudo da língua italiana. Aquisição de estruturas de nível elementar dos **registros formal e informal da língua oral e escrita**. Recepção e produção do texto oral e escrito em nível elementar. Sistema fonético e gráfico do italiano. Confronto com seus correspondentes no português. Vocabulário referente a situações do cotidiano. **Noções da História e geografia da Itália**. Leitura e discussão de textos literários e não literários (ITALIANO 1, UFES, 2008, grifo meu).

⁷⁹ O curso de Licenciatura em LI da UFBA oferta apenas três disciplinas específicas para o estudo do idioma italiano.

⁸⁰ Na UFES, existem quatro disciplinas específicas de LI. A partir do quinto semestre essas disciplinas passam a enfatizar um conhecimento específico, a saber: sintaxe, morfossintaxe, níveis e registros, tradução, fonética e fonologia, verbo e estudos gramaticais.

Aquisição de estruturas de nível intermediário dos **registros formal e informal da língua oral e escrita**. Ampliação do vocabulário básico aprendido nos períodos anteriores. **Ênfase na correção da pronúncia**. Desenvolvimento de competência comunicativa (oral e escrita). Sistematização de aspectos da gramática italiana, os verbos e os pronomes. Aprimoramento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita, através do estudo de vocabulário, estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível intermediário (ITALIANO 3, UFES, 2008, grifo meu).

Estudo e análise contrastiva de estruturas em que ocorre a maior interferência do português na aprendizagem do italiano. **ênfase na correção de desvios persistentes na produção em língua italiana** nos níveis ortográfico, **oral (pronúncia)**, morfosintático e léxico) (ITALIANO 8: ESTUDOS GRAMATICAI AVANÇADOS I, UFES, 2008, grifo meu).

É bem verdade que os trechos grafados retratam uma certa preocupação em visitar outros registros, “os informais” na língua escrita e oral, o que sugere que outros falares, de algum modo, devam ser visitados. Todavia, a “ênfase na correção da pronúncia”, é também chamativa neste curso. Então pergunto: Por que o termo correção? Corrige-se a partir de qual variedade da língua? Não seria mais interessante o (re) conhecimento das diferentes pronúncias das comunidades falantes de LI?

A seção, 3.3.1 deste capítulo, por exemplo, descreve que o falar italiano não é uniforme em toda a Itália e que, é exatamente na pronúncia que são mais evidentes as características de todas as variedades apresentadas aqui. Sobre isso, postulo que o importante é fazer com que o aluno, futuro professor de italiano, seja capaz de interagir em diferentes contextos de maneira inteligível. Fico, portanto, com as palavras de Moita Lopes (1996, p. 42-43) quando afirma que “[...] a exigência de uma pronúncia perfeita não pode ter outro objetivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar”.

Ademais, na descrição das ementas das disciplinas acima citadas, não existe nenhuma referência às variedades regionais, aos dialetos e nem às comunidades falantes de LI. Pelo contrário, logo no primeiro semestre, especificamente na disciplina “Italiano 1”, onde o graduando deve ser apresentando ao universo que irá conhecer ao longo do curso é conferido a ele, apenas, “Noções da história e geografia da Itália.”, quando, então, a discussão poderia ser outra, tal como: onde está o italiano no mundo?

A partir dessas disciplinas no currículo de Licenciatura em LI da UFES, é possível inferir que o futuro professor continuará ensinando o idioma italiano negligenciando a sua

pluralidade, sem olhar para os outros falares e tão pouco para os outros lugares onde o idioma italiano está presente, isto é, para as outras diversas e diferentes línguas-culturas.

Infelizmente a percepção de uma suposta pronúncia correta, perfeita ou legítima está presente, também, nas disciplinas do curso de Licenciatura em LI da UFF⁸¹, a saber:

Compreender a língua italiana **padrão** falada e escrita; falar em situações de comunicação básica previstas no programa; ler e falar com **entoação e correção fonética**; ler e Interpretar pequenos textos; escrever textos inerentes ao programa; **iniciar processo de reflexão e autoaprendimento continuados para a formação de professores** (LÍNGUA ITALIANA I, UFF⁸², 2015⁸³, grifo meu).

Compreender a língua italiana **padrão falada e escrita**; falar em situações de comunicação básica previstas no programa; **ler e falar com entoação e correção fonética**; ler e interpretar textos de Média dificuldade; escrever textos inerentes ao programa; dar seguimento à reflexão e ao Autoaprendimento continuados para a formação de professores (LÍNGUA ITALIANA II, UFF, 2015, grifo meu).

Compreender a língua italiana **padrão** falada e escrita; falar em situações de comunicação básica previstas no programa; ler e falar com **entoação e correção fonética**; ler e interpretar textos de Média dificuldade; escrever textos inerentes ao programa; dar seguimento à reflexão e ao Autoaprendimento continuados para a formação de professores (LÍNGUA ITALIANA III, UFF, grifo meu).

Ampliar o léxico e os conhecimentos morfossintáticos da língua italiana **standard (padrão), pondo em prática uma análise contrastiva de usos desta língua com a materna** (LÍNGUA ITALIANA VI, UFF, grifo meu).

Na UFF, como é possível observar em um trecho grafado, existe também o propósito de que o aluno reflita sobre o seu próprio aprendizado como um fator importante para a sua formação docente. No entanto, o entendimento de que a língua estrangeira somente existe na variedade padrão é explícito, o que, de certo modo, não fornece ao aluno a possibilidade de refletir sobre as variedades da sua própria língua materna e compreender “que as variações linguísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso” (BRASIL, 1998, p.47).

Essas descrições dessas disciplinas contínuas e complementares de duas instituições diferentes, a UFES e a UFF, evidenciam que o futuro professor de italiano, após sair do curso

⁸¹ Na UFF existem nove disciplinas específicas de LI.

⁸² O curso de Graduação em Letras com Licenciatura em LI da UFF é, também, uma habilitação dupla: Português-italiano.

⁸³ A data referente às descrições das disciplinas da UFF corresponde ao Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal Fluminense – UFF, aprovado em 14 de janeiro de 2015, disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/001-2015_regulamento_do_curso_de_graduacao_0.pdf, acesso em 23 de abril de 2016. Uma vez, que não consta nem no cabeçalho das grades curriculares e nem nos títulos das ementas a data específica dessas.

que o licenciará para o ensino desse idioma, possivelmente, terá sido apresentado, apenas, à língua padrão ou às suas estruturas com “entonação e correção fonética”. Portanto, aqui, são muitas as questões que devem ser ponderadas. Uma se trata de um currículo que retrata claramente as culturas dominantes, uma vez que somente a variedade de língua considerada de prestígio é contemplada. Somente a variedade imposta pelas políticas linguísticas é estudada. E por isso, quero lembrar as palavras de Silva (2007, p. 35), quando diz que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.”

Não que essa não seja importante, mas a questão é por que um curso que deve formar um professor de italiano crítico e reflexivo, além de ignorar, totalmente, a existência de outros falares, enfatiza em todos as ementas e programas das disciplinas voltadas para o estudo da LI, apenas a língua padrão, a língua de prestígio, com “entonação correta”? Sobre isso, faço, portanto, uma nova indagação: qual é a entonação correta? A dos livros didáticos que historicamente também negligenciam a pluralidade linguístico-cultural do italiano? É sempre bom refletir sobre isso.

Na USP⁸⁴, todavia, é possível verificar, nos trechos grafados, a presença da pluralidade linguístico-cultural do italiano em suas disciplinas básica do aprendizado do italiano, a saber:

Programa resumido: Esta disciplina visa a que o aluno entre em contato com a língua italiana, considerando-a não como uma mera sequência de palavras ou frases, mas como discurso com suas regras de organização. Espera-se que, desde o início, o aluno desenvolva a habilidade de comunicação na língua estrangeira durante interações em sala de aula e que também, **participe de situações virtuais de comunicação real na língua italiana.** Os fatos gramaticais serão, portanto, vistos em sua funcionalidade discursiva para que **o aluno possa perceber os mecanismos da língua e seus efeitos de sentidos e, a partir disso, construir seu espaço linguístico-discursivo e iniciar seu percurso de formação como professor, especialista e pesquisador [...]** Programa resumido: Programa Resumido A disciplina visa a que o aluno entre em contato com a língua italiana, seus mecanismos e seus efeitos de sentido, iniciando a compreensão e a produção em língua estrangeira, falando de si mesmo e dos outros, descrevendo ambientes e narrando acontecimentos passados. **Além disso, o aluno entrará em contato com breves textos de escritores contemporâneos, que serão lidos e analisados em seus aspectos linguísticos e literários** e inter-relacionados com os fatores culturais da época em que foram produzidos. (LÍNGUA ITALIANA I, USP⁸⁵, 2015⁸⁶, grifo meu).

⁸⁴ Na USP, existem sete disciplinas de LI.

⁸⁵ Na USP, conforme informações fornecidas pela monitora do curso de italiano, Tatiana Mattos, os alunos prestam vestibular para o Bacharelado em Letras. No primeiro ano, cursam o Ciclo Básico, com matérias

O objetivo desta disciplina é oferecer condições para que o aluno reflita sobre o próprio percurso de aquisição na língua italiana e que desenvolva, de forma mais aprofundada, a capacidade de e interpretar o funcionamento discursivo da língua italiana. Tal trabalho será desenvolvido com a **utilização de textos autênticos de diferentes gêneros, presentes nos meios de comunicação virtual e em outras fontes (livros impressos, materiais de áudio e imagens)**. Os elementos gramaticais serão vistos em sua funcionalidade discursiva e constituirão objeto de análise sob duas perspectivas: a diferenças entre a estrutura do português e do italiano, e as estratégias de facilitação no processo de ensino-aprendizagem de tais conteúdos (LÍNGUA ITALIANA II, USP, 2015, grifo meu).

O objetivo desta disciplina é oferecer condições para que o aluno continue desenvolvendo a competência linguístico-comunicativa em italiano **e que se torne capaz de analisar registros, variações regionais e o papel social e identitário dos dialetos na Itália contemporânea**. Para tal fim, espera-se que o aluno tenha oportunidades de explorar os recursos tecnológicos, disponibilizados pela interconexão mundial de computadores, **para ampliar não apenas o seu universo linguístico e cultural**, mas também o repertório de estratégias de ensino e de aprendizagem de italiano como língua estrangeira. **O contato com a variada gama de insumos linguísticos, presentes nos meios de comunicação digital, contribuirá para o refinamento da proficiência oral e escrita em língua italiana, instrumental essencial à prática como professor ou pesquisador [...]** (LÍNGUA ITALIANA V, USP⁸⁷, 2015⁸⁸, grifo meu).

Na USP, é possível observar que em nenhum momento existe a ênfase na “pronúncia correta” da língua padrão, e sim em fazer com que o aluno tenha acesso à textos de diferentes fontes, de diferentes gêneros e, principalmente, a uma gama de insumos linguísticos, todos compreendidos como instrumentos essenciais para a prática do professor de italiano. Nesse curso, certamente, a pluralidade linguístico-cultural do italiano está presente.

Na UFSC⁸⁹ assim, como na USP, reconhece-se que a LI é melhor compreendida a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, como é possível verificar abaixo:

introdutórias e, ao final do primeiro ano, eles podem escolher se querem cursar português e uma língua estrangeira/ linguística, só português, só a língua estrangeira ou só linguística. Daí para frente, eles cursam a habilitação escolhida. Posteriormente, durante o bacharelado, também, existe a opção de fazer ou não a licenciatura e essa pode ser somente do português ou somente da língua estrangeira escolhida. O *e-mail* no qual constam essas informações está no anexo deste trabalho.

⁸⁶ As datas das disciplinas do curso de Licenciatura da UFES são diferentes porque cada ementa possui uma data de ativação, conforme é possível verificar nas ementas que estão no anexo deste trabalho.

⁸⁷ Na USP, conforme informações fornecidas pela monitora do curso de italiano, Tatiana Mattos, os alunos prestam vestibular para o Bacharelado em Letras. No primeiro ano, cursam o Ciclo Básico, com matérias introdutórias e, ao final do primeiro ano, eles podem escolher se querem cursar português e uma língua estrangeira/ linguística, só português, só a língua estrangeira ou só linguística. Daí para frente, eles cursam a habilitação escolhida. Posteriormente, durante o bacharelado, também, existe a opção de fazer ou não a licenciatura e essa pode ser somente do português ou somente da língua estrangeira escolhida. O *e-mail* no qual contam essas informações está no anexo deste trabalho.

⁸⁸ As datas das disciplinas do curso de Licenciatura da UFES são diferentes porque cada ementa possui uma data de ativação, conforme é possível verificar nas ementas que estão no anexo deste trabalho.

⁸⁹ Na UFSC, também existem sete disciplinas específicas de LI.

Introdução à compreensão e produção oral e escrita de gêneros textuais/discursivos em situações familiares e habituais (LÍNGUA ITALIANA I, UFSC⁹⁰, 2011⁹¹).

Compreensão e produção de textos (orais e escritos) em língua italiana através da exposição a **diferentes gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia** (LÍNGUA ITALIANA II, UFSC, 2011, grifo meu).

Prática intensiva de língua oral **em contextos variados com diferentes níveis de complexidade**. Revisão dos conteúdos linguísticos-comunicativos praticados até o momento (LÍNGUA ITALIANA IV, UFSC, 2011, grifo meu).

Aperfeiçoamento das habilidades linguísticas **usando diferentes registros da fala e escrita** na abordagem de temas e com ênfase nos contextos profissionais e acadêmicos (LÍNGUA ITALIANA V, UFSC, 2011, grifo meu).

Como visto, no curso de Licenciatura em LI da UFSC, a língua não é percebida apenas na sua forma padrão, mas apresentada a partir dos seus diferentes registros de fala com diferentes níveis de complexidade e em gêneros diversos. O que me leva a inferir que a pluralidade do italiano será, possivelmente, apresentada aos alunos em algum momento.

Em outra instituição cuja função é formar professores de italiano conscientes de que a língua que ensina é permeada por diferenças linguísticas e culturais para atuar em diferentes contextos educacionais, defrontei-me com perspectivas sobre o ensino do italiano que reconhecem que o italiano está presente em outros lugares, além da Itália.

Introdução às situações prático-discursivas da língua italiana mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível elementar para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, **sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua** (ITALIANO I: LÍNGUA E CULTURA, UFC⁹², 2007).

Estudo das situações prático-discursivas da língua italiana, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais **das comunidades falantes desta língua** (ITALIANO III: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifo meu).

Estudo de situações prático-discursivas da língua italiana, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, **com ênfase nos aspectos sócio-culturais e**

⁹⁰ O curso de Licenciatura em LI da UFSC não é uma licenciatura dupla.

⁹¹ A data das ementas do curso de Licenciatura em LI da UFSC corresponde a data da Resolução N° 12/CEG/2011, de 17 de agosto de 2011, conforme o projeto pedagógico do curso do curso Letras de Letras - italiano dessa instituição, o qual se encontra em anexo.

⁹² O curso da UFC se trata de uma habilitação em língua portuguesa e língua italiana e respectivas literaturas.

interculturais das comunidades falantes desta língua e ampliação da investigação de diferentes gêneros textuais (ITALIANO V: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifo meu).

Estudo de **especificidades e escolhas de natureza linguística**, com ênfase nos aspectos históricos, geográficos, sócio-políticos e culturais **relativos às comunidades falantes de língua Italiana** (ITALIANO VIII: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007⁹³, grifo meu).

Na UFC⁹⁴, a partir dos trechos reportados das ementas investigadas, bem como dos próprios títulos das disciplinas, é notória a preocupação tanto com as variedades e dialetos como com o reconhecimento de que existem outras comunidades falantes de LI. Além disso, a disciplina “Italiano VIII: Língua e Cultura”, traz em sua descrição a seguinte citação: “especificidades e escolhas de natureza linguística, com ênfase nos aspectos históricos, geográficos, sócio-políticos e culturais”. Ou seja, confere aos alunos a oportunidade da escolha, informando-lhes, acima de tudo, de que é preciso ter consciência de que essas especificidades linguísticas são inerentes aos aspectos sócio-políticos, culturais e geográficos, uma vez que a língua não existe apenas nos livros didáticos. Ou seja, como postulam os próprios parâmetros curriculares para o ensino de LE, mencionados logo no início desta seção, “[...] é necessário também indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais” (BRASIL, 1998, 47).

É importante ressaltar que na UFC, também existe a ênfase no estudo da língua a partir dos diferentes gêneros textuais. Ademais, em praticamente todas as descrições encontradas nas ementas referentes ao ensino e a aprendizagem da LI, estão presentes as seguintes frases: “comunidades falantes de língua Italiana”, “comunidades falantes desta língua”. Isso significa que os diferentes lugares do italiano no mundo são, no meu entender, reconhecidos e, conseqüentemente, apresentados aos alunos, a estes futuros professores de italiano no Brasil.

Nas disciplinas focadas no desenvolvimento de uma habilidade específica, tais como “Estudo de língua italiana para fins específicos”, “Língua italiana instrumental II”, “Tópico Especial em Língua Italiana I”, “Tópico Especial em Língua Italiana II” ou “Redação e Conversação em Língua Italiana”, procurei, também identificar a presença do ensino do italiano por um viés plural.

⁹³ A data referente as descrições das ementas do curso de Licenciatura em LI da UFC corresponde a data do projeto pedagógico revisado em maio de 2007. Esse projeto está nos anexos deste trabalho.

⁹⁴ Na UFC, existem oito disciplinas específicas de italiano: língua e cultura.

Nas disciplinas optativas de LI do curso da UFBA: “Ensino de Língua Italiana para fins Específicos”, “Leitura de Textos em Língua Italiana”, “Redação e Conversação em Língua Italiana”, é possível fazer interpretações diferentes a partir dos trechos a seguir:

A comunicação oral e a escrita em italiano no âmbito da profissão/especialidade. **Público especializado.** O italiano não literário. O italiano dos negócios, do direito, do comércio, do turismo, etc. (ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA FINS ESPECÍFICOS, UFBA, 2009, grifo meu).

Aplicação de estratégias específicas que levem ao nível inicial de compreensão de **textos de natureza diversa em língua Italiana** (LEITURA DE TEXTOS EM LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Aspectos e situações mais significativas na vida quotidiana. **A Itália e os seus principais aspectos físicos.** Leitura e interpretação de trechos escritos por autores contemporâneos **Exercícios de fixação** e revisão **do conteúdo gramatical estudado** anteriormente (REDAÇÃO E CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Quanto à disciplina “Ensino de língua italiana para fins específicos”, constatei que se trata, como indica o título, precisamente de um ensino específico voltado para um grupo especializado que por diferentes motivos precisa ter acesso ao vocabulário da LI referente à sua área de atuação, ou seja, advogados, comerciantes, profissionais ligados ao turismo, etc. Assim, é possível dizer que o título é apropriado e bem diferente daquele encontrado na UFES, “Italiano 7: níveis e registros”, cujo foco é o mesmo da disciplina da UFBA. Ademais, trata-se de uma disciplina optativa que, conforme verificado no currículo, pode ser escolhida por estudantes que não serão, necessariamente, professores de italiano, enquanto na UFES, a sua referida disciplina é obrigatória para os professores de italiano em formação.

É possível verificar no trecho de uma disciplina do curso da UFBA acima reportado, que a descrição se refere a uma disciplina de conversação em LI. Todavia, nela serão revisados os conteúdos gramaticais em vez de conversas que contemple a pluralidade linguística ou cultural do italiano. Os conteúdos gramaticais são, como já disse, importantes e devem ter o seu espaço resguardado. Mas porque a inclusão desses e a exclusão de outros conteúdos em uma disciplina cujo título não faz nenhuma menção à gramática?

Nas disciplinas de “Língua italiana instrumental” do curso da UFF não encontrei informações que me permitissem inferir que a pluralidade do italiano será contemplada, conforme comprovam os excertos abaixo:

Leitura, compreensão e análise de **textos básicos** em língua italiana (LINGUA ITALIANA INSTRUMENTAL I, UFF, 2015, grifo meu).

Leitura, compreensão e análise de **textos intermediários** em língua italiana (LINGUA ITALIANA INSTRUMENTAL II, UFF, 2015, grifo meu).

As descrições das disciplinas da UFF trazem apenas uma referência aos textos básicos e intermediários em LI. O que seriam textos básicos ou textos intermediários? Eles descrevem a pluralidade linguístico-cultural do italiano? A descrição da ementa não informa.

Contrária a essa, é a descrição da disciplina “Introdução à Linguística Italiana” da USP que demonstra que a pluralidade do italiano será considerada.

Esta disciplina visa a apresentar aos alunos aspectos da linguística italiana por meio de uma seleção de textos de alguns dos principais linguistas italianos. **Programa:** Momentos-chave da história da língua italiana; **as variedades do italiano contemporâneo**; elementos de fonética/fonologia, léxico, semântica e sintaxe; tópicos da **sociolinguística italiana; italiano standard e neo-standard** (INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA ITALIANA, USP, 2009, grifo meu).

Na disciplina da UFC cujo foco é compreensão de textos, também encontrei informações que me possibilitam inferir que os futuros professores terão contato com a pluralidade linguístico-cultural do italiano. Essa afirmação pode ser observada a seguir:

Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em material autêntico em língua italiana de **caráter pragmático e cultural**. Análise dos diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual (COMPREENSÃO E ANÁLISE DE TEXTOS EM LÍNGUA ITALIANA, UFC, 2007, grifo meu).

Como visto, a descrição da disciplina acima expõe mais uma vez o caráter cultural como um fator relevante para a compreensão de textos em LI, trazendo, também, a pragmática, que segundo Ellis (1994), é o estudo da língua em uso na comunicação, estudo este que não se refere, especificamente, ao padrão de língua ensinado nos materiais didáticos.

Na UFSC, as disciplinas “Tópico Especial em Língua Italiana I” e “Tópico Especial em Língua Italiana II” não evidenciam nenhuma habilidade específica, mas informam que as questões linguísticas da LI serão abordadas, o que me leva a concluir, que a pluralidade linguístico-cultural do italiano, apresentada neste capítulo, será o foco das aulas. Como é possível verificar nos trechos abaixo.

Estudo de conteúdo específico relativo a **questões linguísticas da língua italiana** a nível introdutório. (TÓPICO ESPECIAL EM LÍNGUA ITALIANA I’, UFSC, 2011).

Estudo de conteúdo específico relativo a **questões linguísticas de língua italiana** a nível intermediário e avançado. (TÓPICO ESPECIAL EM LÍNGUA ITALIANA II, UFSC, 2011, grifo meu).

A próxima subcategoria analisa as disciplinas de “Fonética e Fonologia da Língua Italiana”, “Morfologia do Italiano”, sintaxe e morfossintaxe.

3.4.2 Disciplinas específicas para o professor de italiano

Nas disciplinas da UFBA, é notório o reconhecimento dos dialetos, das variedades regionais e dos diversos falares, como é possível verificar nos fragmentos a seguir:

Linguística e linguagem. **As variações regionais.** Ritmo e entoação. Fonética e fonemas: os sons. O alfabeto fonético. A transcrição fonética. Variantes livres e combinatórias. Do som à escrita. Os fonemas italianos. **Os tratti distintivi**⁹⁵. As vogais italianas. **A pronúncia padrão. Variedades regionais** no vocalismo. Consoantes, semi-consoantes e semi-vogais. Ditongo e hiato; ditongos móveis. Fonética sintática. *Raddoppiamento fonosintattico*. **Variedades regionais relativas a consoantes**, semi-consoantes, fenômenos fonosintáticos (FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Realidade diferente da apresentada pela ementa referente à mesma disciplina do curso de Licenciatura em LI da UFES.

Estudos dos fonemas do italiano e **das principais regras fonológicas** a eles referentes. Confronto com o sistema fonológico da língua portuguesa (ITALIANO 11: FONÉTICA E FONOLOGIA, UFES, 2008, grifo meu).

Diante dessa descrição, repito que os estudos fonológicos são importantes e, sem sombra de dúvida, devem ser abordados especialmente em uma sala de aula de línguas onde se encontram futuros professores. Todavia, compreendo que ensinar línguas, dentre outras questões, é também dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como, a sociolinguística e as políticas linguísticas. Certamente, estas disciplinas informarão aos futuros professores tanto sobre as variedades das línguas e o porquê de uma variedade ou um padrão ser ensinado em detrimento do outro. Não seria mais interessante, portanto, confrontar tais regras com a

⁹⁵ Traços distintivos são, segundo, Sabatini (1985), as características mais evidentes do italiano denominado pelo próprio autor de italiano do uso médio, o qual Berruto chama de italiano *neostandard*. Esses traços se distinguem do chamado italiano padrão e são mais perceptíveis na fala. A princípio Sabatini categorizou 35 traços distintivos, mas atualmente, são, apenas, 14.

língua viva falada no dia a dia das comunidades falantes da LI? As diferenças regionais, dialetais, etc., seriam um excelente ponto de partida para se discutirem as regras fonológicas.

Esse pensamento parece ser compartilhado pelos elaboradores da ementa dessa mesma disciplina da UFC, a saber:

Estudo das técnicas de pronúncia e entonação da língua italiana padrão, com **atenção também aos aspectos regionais e dialetais característicos dos seus diferentes elementos linguístico-culturais** (FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA ITALIANA, UFC, 2005).

Nessa instituição existe o claro entendimento de que, reservar um espaço para os aspectos regionais e dialetais, não significa excluir os estudos referentes à pronúncia conhecida como padrão, pois, é evidente que todos podem caminhar juntos. Obviamente, isso significa que a pluralidade linguístico-cultural do italiano também está presente nesta disciplina do curso de Licenciatura em LI da UFC.

Como nos outros cursos selecionados, não encontrei disciplinas específicas com títulos e objetivos relativos a estudos fonéticos e fonológicos, chegou, portanto, a vez das disciplinas de “Morfossintaxe da Língua Italiana”, “Sintaxe da Língua Italiana” e “Morfologia da LI”, que constam nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura.

Nesse momento, constatei percepções distintas em relação ao conteúdo que deverá ser ministrado nessas disciplinas elencadas. Na UFBA, por exemplo, como é comum, a disciplina é especificamente voltada para as estruturas das línguas e, conseqüentemente, para os conteúdos gramaticais, como é possível verificar nos fragmentos a seguir:

Estudo de estruturas morfológicas da língua italiana [...] **Conteúdo programático:** Substantivo – Gênero, número Adjetivo qualificativo; graus comparativo e superlativo Os determinantes: artigos, adjetivos possessivos, demonstrativos, indefinidos Os pronomes relativos, demonstrativos, possessivos, indefinidos e sua colocação; A regência; Particularidades da concordância do particípio; Principais advérbios e locuções adverbiais; As conjunções e suas particularidades; Frases idiomáticas mais usadas; Formação de palavras com sufixos e prefixos; Os coletivos; Formação dos substantivos compostos; Verbo: conjugações e modos (MORFOLOGIA DA LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Dessa vez, na disciplina de Sintaxe da UFES, foi possível verificar que há uma preocupação em apresentar a língua a partir da perspectiva pragmático-discursiva e não somente estrutural. O que me faz entender que, em algum momento, a leitura de diferentes tipos de discursos poderão trazer possivelmente as variedades e os dialetos da Itália. Mas isso, também, não é um dado certo.

Ampliação dos estudos de **tópicos gramaticais mais relevantes** em uma **perspectiva pragmático-discursiva**. Estudo da sintaxe italiana. Análise de estruturas complexas da língua italiana em um marco textual. Estudo das estruturas sintáticas coordenadas e subordinadas. Estudo das conjunções. Leitura e produção **de textos descritivos e narrativos que visem aos diferentes tipos de discurso**: direto, indireto e indireto livre. Produção e recepção de textos orais e escritos. Enfatizar-se-ão os aspectos contrastivos entre o italiano e o português (ITALIANO 5: SINTAXE DA LÍNGUA ITALIANA, UFES, 2008, grifo meu).

Embora a disciplina de “Morfossintaxe do Italiano” da UFC seja, prioritariamente direcionada para os estudos gramaticais e para normas que devem ter o seu espaço resguardado nos cursos de formação de professores de línguas, a descrição, ainda que pequena da disciplina, chamou a minha atenção, pois nessa observei a seguinte frase “oração italiana em seu uso atual”.

Visão teórico-prática das estruturas gramaticais e lexicais do italiano e das relações que se estabelecem na **oração italiana em seu uso atual** (MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA ITALIANA, UFC, 2007, grifo meu).

Como visto nas seções anteriores, o uso atual do italiano abarca uma gama de variedades, dentre elas, a chamada *neostandard*. Portanto, estudar o italiano a partir do uso atual, é considerar, segundo Sabatini (1985), dentre outros aspectos, os traços distintivos característicos desse novo italiano que obviamente são diferentes da norma padrão e da gramática normativa. Segundo o autor, que prefere a denominação “italiano do uso médio” à italiano *neostandard*, existem cerca de 14 traços distintivos que refletem o uso atual do italiano. Sobre isso, Berreta (1998) explica que esses traços estão, de fato, presentes na morfologia, na reorganização do sistema pronominal e no remodelamento do sistema verbal italiano. Em função disso, posso inferir que a pluralidade linguístico-cultural do italiano também se faz presente nesta disciplina da UFC.

Pois bem, volto agora o meu olhar, especificamente, para aquelas disciplinas cujo título tem a palavra “cultura”.

3.4.4. Disciplinas de ‘cultura’.

Aqui serão analisadas as várias disciplinas cujo título traz a palavra cultura tais como “Laboratório de práticas culturais: documentos oficiais: prática de língua italiana”, “Tópicos em Cultura Italiana”, “Introdução à Cultura Italiana”, etc. Não com o objetivo de inferir o

conceito de cultura adotado e fomentado por esses cursos, mas de verificar se a pluralidade linguístico-cultural do italiano está presente.

Início pela disciplina da UFBA intitulada “Estudos de Cultura Italiana”:

Os grandes vultos da literatura, da arte, da filosofia, da história, da economia, da ciência, que atuaram na Itália, desde o século XIII aos nossos dias. Curso ministrado em língua portuguesa. [...] **Conteúdo programático:** A Itália: História, geografia, estrutura administrativa. **Os dialetos e a língua italiana.** A arte clássica. A arte medieval. O Renascimento. O Barroco. O século XVIII. O teatro. O século XIX. Romantismo e realismo. O século XX. Elementos de cinema italiano (ESTUDOS DE CULTURA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Como é possível observar na disciplina acima, ainda que os objetivos se refiram aos grandes vultos na literatura, na economia e na história, especificamente, italiana, existe, uma pequena referência aos dialetos, ainda que estes estejam expostos dicotomicamente, ou seja, dialetos x língua italiana.

O currículo do curso de Licenciatura em LI da UFES tem inúmeras disciplinas cujos títulos contêm a seguinte expressão: “Laboratório de Práticas Culturais”.⁹⁶ De acordo com o enfoque desta categoria de análise em curso, eu reportei apenas aqueles que se referiam ao ensino da LI, ou de LE, como é possível verificar nos trechos abaixo:

Discussão sobre os PCN- LE: O conhecimento em língua estrangeira como um direito de todo cidadão. **Perspectiva plurilíngue para o ensino de língua estrangeira.** O aprendizado de língua estrangeira como estratégia para conhecer e compreender o outro, superando assim os preconceitos, a intolerância cultural e a incapacidade de compreender as diferenças. **Entendimento da língua estrangeira como acesso a outras culturas** (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: DOCUMENTOS: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (LE), UFES, 2008, grifo meu).

Nesse trecho específico, percebi uma grande contradição com tudo o que foi visto nas outras disciplinas, sobretudo, as específicas de LI. Certamente, porque parece tratar-se de um recorte dos documentos oficiais brasileiros acerca do ensino de LE – os PCN (1998) – os quais ressaltam a importância de se considerar a pluralidade cultural e linguística e compreender que aprender um idioma possibilita aos aprendizes o acesso a outras culturas.

A única disciplina do curso de Licenciatura em LI onde verificamos, de algum modo, uma atenção aos outros falares do italiano é a seguinte:

⁹⁶ Outras disciplinas cujo título traz essa expressão serão analisadas sob o enfoque da próxima categoria.

Pesquisa das mudanças comportamentais e dos impactos culturais que possivelmente ocorrem quando da aquisição de uma língua estrangeira. **Pesquisa sobre a perda ou continuidade dos dialetos italianos existentes no Estado.** A implementação da língua italiana (Convênio SEDU/Consulado Geral da Itália/ALCIES) no circuito dos currículos das escolas do Espírito Santo. Análise de um projeto piloto no âmbito do italiano (Progetto Parlare) (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: CURRÍCULO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, UFES, 2008, grifo meu).

Somente nessa disciplina, o curso de formação de professores de italiano da UFES reconhece a existência de um universo que não se limita apenas à Itália. Percebo, portanto, que nesta matéria os futuros professores em formação entrarão em contato com a pluralidade linguístico-cultural do italiano.

Na USP, constato mais uma vez a ênfase dada aos aspectos geográficos, os quais podem suscitar uma discussão sobre as variedades regionais e os inúmeros dialetos da Itália. Ademais, língua padrão x dialetos é exposta de outro modo, uma vez que o padrão evidencia o fato de os dialetos serem assim denominados, por não serem línguas oficiais e tampouco padronizados, como é possível verificar no trecho abaixo:

Aspectos geográficos; as regiões; **língua padrão e dialetos**; festas e folclore; indústria e artesanato; organização sindical; sistema escolar; esporte e lazer; ecologia; cozinha e vinhos italianos (INTRODUÇÃO À CULTURA ITALIANA I, USP, 1993, grifo meu).

Na disciplina do curso da UFC, não existe uma menção explícita às variedades do italiano e aos dialetos da Itália. No entanto, como já dito anteriormente, menciona, novamente as comunidades falantes de LI. Ademais, a frase “Estudos de aspectos socioculturais” me faz entender que existe a compreensão de que, ao ensinarmos e aprendermos uma LE, muitos outros aspectos devem ser levados em consideração, dentre eles os socioculturais, nos quais, possivelmente, está inclusa a pluralidade linguístico-cultural do italiano.

Estudos de aspectos socioculturais das comunidades falantes de língua italiana (TÓPICOS DE CULTURA ITALIANA, UFC, 2007, grifo meu).

A seguir, analiso as disciplinas de “Literatura Italiana”.

3.4.5 Disciplinas de Literatura Italiana

Reconheço que as disciplinas de literatura têm as suas particularidades que envolvem um determinado período e as correntes literárias específicas. Por essa razão, foram analisadas as disciplina cujos conteúdos estão relacionados a esta categoria. Por essa razão, foram analisadas as disciplinas cujos conteúdos estão relacionados a esta categoria.

Literatura volgare na Itália. O toscano: os primeiros textos em italiano volgare. O volgare na produção de Dante Alighieri e suas teorias linguísticas. A poesia da Scuola Siciliana e Il Dolce Stil Novo: Guido Cavalcanti e Guido Guinizelli (ORIGENS DA LITERATURA ITALIANA, UFES, 2008, grifo meu).

Naquela época, o “italiano vulgar” era a denominação dada à variabilidade e diversidade de falares de grande parte do povo do Império Romano, desde os soldados aos colonos e mercadores. Acredito, todavia, que após tantos séculos, essa terminologia “vulgar”, que em muitos contextos atuais é considerada pejorativa e marginal, não deva mais ser amplamente divulgada, sobretudo, em um contexto educacional, onde muitos professores deverão ser formados. Seria, desse modo, continuar legitimando o fato de que a língua do povo, em seu sentido pejorativo, é vulgar.

Entendo que se trata de uma tradição literária que sempre esteve presente, principalmente, nos cursos de bacharelado e licenciatura de LI. Todavia, como já disse neste trabalho, vivemos em contexto sócio-econômico-político-cultural extremamente diferente daquele no qual surgiram os primeiros textos em língua italiana. Por essa razão, compreendo que já está mais do que na hora de desconstruirmos os discursos discriminatórios, inferiorizantes e marginalizantes. Afinal de contas, as tradições podem e devem ser revistas para não continuarmos repetindo discursos cristalizados.

Apesar de existir a informação sobre o vulgar na descrição da disciplina USP, tal palavra vem escrita entre aspas, sugerindo que se enfatiza um termo não necessariamente relativo a uma verdade inquestionável. Ademais, como é possível verificar nos fragmentos extraídos da ementa, existe uma referência a outros países de literatura italiana.

Estudar a produção dos países da literatura italiana, por meio da análise de obras literárias, espera-se que o aluno desenvolva a habilidade de interpretar textos clássicos e de reconhecer conexões entre as obras abordadas, capacitando-o a utilizar tais conhecimentos para repensar a importância do trabalho de interpretação textual de textos literários no processo de aquisição de competência linguística em italiano e na futura

prática como pesquisador, tradutor e professor de literatura ou de língua italiana. [...] Programa Resumido: **A produção dos países da literatura italiana.** [...] Programa: Divina Commedia, marco fundamental da língua e da literatura italiana. Petrarca, criador da lírica ocidental. A grande realização petrarquiana: a fusão entre a cultura humanística e a cultura cristã. As obras em "*volgare*": os Trionfi e o Canzoniere. Boccaccio e a criação da prosa moderna. O Decameron: o realismo e a formação de uma nova mentalidade cultural. (LITERATURA MEDIEVAL: DANTE, PETRARCA E BOCCACCIO, USP, 2015, grifo meu).

Em outras descrições das disciplinas de literatura italiana da própria USP e de outros cursos de Licenciatura em LI que são direcionadas para o mesmo período literário, percebi uma feição diferente dessa descrita acima. Fala-se em “Proporcionar um panorama histórico inicial sobre a Literatura Italiana” e em um “Panorama histórico inicial sobre a Literatura Italiana”, e não nos primeiros textos em italiano vulgar, como é possível observar nos fragmentos abaixo:

Enfoque das **primeiras manifestações da literatura** e da civilização italiana por volta do ano 1200 à era Renascentista (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA IV, UFC, 2007, grifo meu).

A literatura italiana das origens até a primeira revolução burguesa (LITERATURA ITALIANA DOS SÉCULOS XIII E XIV, UFBA, 2009)

Introdução aos estudos de literatura Italiana. Das origens ao século XIV (Idade Média), com ênfase nos principais autores (LITERATURA ITALIANA 1, UFSC, 2011, grifo meu).

Proporcionar um panorama histórico inicial sobre a Literatura Italiana. Esse conteúdo formativo contribuirá para que o futuro profissional de Letras reflita sobre possíveis formas de integrar o ensino de aspectos linguísticos aos conhecimentos literários e artísticos na prática de sala de aula. Programa Resumido Panorama histórico inicial sobre a Literatura Italiana. [...] Programa: Origens da língua e da civilização italiana: Dante, Petrarca e Boccaccio. A nova dimensão humana: o Humanismo. Machiavelli, Ariosto e a Renascença italiana. Barroco e Contra-Reforma. O novo discurso científico: Galileu. Vico e a Ciência nova (TÓPICOS DE LITERATURA E CULTURA ITALIANAS I: DAS ORIGENS À ILUSTRAÇÃO, USP, 2015, grifo meu).

Destes trechos, depreende-se uma grande diferença em relação aos expostos anteriormente, pois, não existe a menção ao “italiano vulgar”. Percebo, então, que neste curso, tal termo parece já ter sido abolido. Ademais, no curso da USP, existe uma explícita preocupação entre a relação do conteúdo que será estudado e a formação docente: “Esse conteúdo formativo contribuirá para que o futuro profissional de Letras reflita sobre possíveis formas de integrar o ensino de aspectos linguísticos aos conhecimentos literários e artísticos

na prática de sala de aula”. Em meu entendimento, os aspectos linguísticos que estão presentes no panorama inicial da Literatura Italiana refletem a pluralidade linguístico-cultural do italiano. É importante recordar que foi exatamente nesse período inicial que Dante Alighieri iniciou a “questão da língua”, debate este em andamento até hoje e que, conforme, Coelho (2003), jamais será encerrada.

Da UFES, outra descrição da disciplina de literatura – que corresponde a outro período literário –, também é muito importante para entendermos a pluralidade defendida neste estudo:

O Romantismo e o Romanzo Storico, Alessandro Manzoni: **reflexões sobre o uso do toscano no *Promessi Sposi***. A questão da unificação italiana (Risorgimento) (LITERATURA ITALIANA 4, UFES, 2008, grifo meu).

Ainda que eu possa considerar que o termo “reflexão” na descrição acima da disciplina “Literatura Italiana 4” do curso de Licenciatura em LI da UFES é uma forma de desencadear discussões sobre os inúmeros dialetos da Itália, entendo, contudo, que mais uma vez, o curso traz à tona a ênfase na língua de prestígio – a elitizada língua literária e padrão e da Itália. Dessa forma, “reflexões sobre o uso do toscano” se referem desse modo apenas a um falar italiano.

Nas outras disciplinas de literatura da Licenciatura em LI que contemplam o mesmo período, é possível percebermos que não há uma reflexão sobre toscano, nem tampouco sobre as outras línguas existentes na Itália que não foram escolhidas como modelo literário italiano. Além disso, estas disciplinas não trazem nenhuma referência sobre a chamada “questão da língua”:

Ementa: O processo de renovação cultural: do Barroco ao Romantismo. [...] Conteúdo programático: O Barroco: o Maneirismo e sua visão do mundo como teatro; a “nova ciência”: a escola de Galileo Galilei; a Arcádia: Pietro Metastasio e a reforma do melodrama; Carlo Goldoni e o nascimento da comédia burguesa; Giuseppe Parini: a transformação da consciência civil; Vittorio Alfieri: o culto da liberdade; Ugo Foscolo: o prefácio do Romantismo: Alessandro Manzoni: o afirmar-se da Escola Romântica e o seu compromisso com a História; Giacomo Leopardi: a mais alta expressão da lírica romântica italiana. Giovanni Verga e a dolorosa reflexão sobre a realidade do Sul da Itália. Giosuè Carducci e o repúdio do sentimentalismo tardo-romântico e da retórica moralista (LITERATURA ITALIANA DOS SÉCULOS XVII, XVIII E XIX, UFBA, 2009).

Ementa: Estudo panorâmico da literatura italiana no período compreendido entre os séculos XVII e XXI. [...] Conteúdo programático: O Setecento: Reformas no melodrama P. Metastasio: Reformas na comédia C. Goldoni; A literatura Iluminista: Giuseppe Parini. Crise e declínio do Iluminismo: Vittorio Alfieri. O Ottocento. Literatura e revolução: Ugo Foscolo. Literatura romântica: Alessandro Manzoni. O classicismo de

Giacomo Leopardi. O Novecento: Gabriele D'Annunzio, Luigi Pirandello, Alberto Moravia, Elsa Morante, Italo Calvino, Pier Paolo Pasolini, Umberto Eco, Buzzati, Tabucchi, Camilleri, Tondelli (NOÇÕES DE LITERATURA ITALIANA DO SÉCULO XVII AO SÉCULO XXI, UFBA, 2009).

Estudo panorâmico da literatura italiana do séc. XV ao séc. XVIII e de seus principais autores (LITERATURA ITALIANA II, UFSC, 2011).

Nas disciplinas de literatura da UFF, constatei a ênfase dada à história da Itália, mas não achei nenhuma referência às “modificações da língua italiana através de trechos e autores italianos diversos” ou à questão da língua. Enfim, não há nenhuma alusão à pluralidade linguístico-cultural do italiano.

Conhecer momentos significativos da história da península itálica e de sua literatura (LITERATURA ITALIANA I, UFF, 2015).

Conhecer momentos significativos da história da península itálica e de sua literatura (LITERATURA ITALIANA II, UFF, 2015).

Conhecer momentos significativos da história da península itálica e de sua literatura (MATRIZES DA LITERATURA ITALIANA I, UFF, 2105).

Conhecer a literatura italiana através da análise de textos representativos. (LITERATURA ITALIANA III, UFF, 2015).

Conhecer a literatura italiana através da análise de seus textos significativos (LITERATURA ITALIANA III, UFF, 2015).

Nas de literatura da UFC, não existe dessa vez a referências às comunidade falantes de LI. Tampouco encontrei, como na UFF, nenhuma alusão às “modificações da língua italiana através de trechos e autores italianos diversos”.

Estudo das tendências literárias mais recentes na Itália, através da identificação de autores do século XX e da análise e interpretação da obra literária (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA I, UFC, 2007).

Estudo da poesia, do teatro, da prosa de ficção e de outras manifestações da literatura italiana do final do século XIX ao início do século XX (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA II, UFC, 2007).

Enfoque dos movimentos artístico-literários na Itália dos séculos XV a XIX (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA III, UFC, 2007).

Entretanto, constatei uma referência à pluralidade linguística-cultural do italiano na disciplina de “Língua e Estilo na Literatura Italiana” da UFBA.

Modificações da língua italiana através de trechos e autores italianos diversos. Estudo diacrônico de diversos autores da literatura italiana. Conteúdo programático: Estudo comparativo dos verbos empregados e das preposições. O emprego dos adjetivos. O emprego dos pronomes. Expressões idiomáticas. **Expressões dialetais.** Neologismos e arcaísmos. O uso da pontuação (LÍNGUA E ESTILO NA LITERATURA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Percebe-se uma diferença na descrição dessa disciplina quando comparada com outras. Enquanto a primeira enfatiza “o toscano”, esta última se refere às “modificações da língua italiana através de trechos e autores italianos diversos”. Portanto, não existe uma ênfase apenas em um falar senão a preocupação de expor, através dos textos literários, as mudanças e instabilidades linguísticas.

Após essas disciplinas, concentrei-me nas de “Linguística Aplicada”, uma vez, que essa ciência aborda muitas questões relacionadas à linguagem e à comunicação nas sociedades e entre as sociedades como, por exemplo, a variação linguística e a discriminação linguística, o multilinguismo, o conflito linguístico, a política linguística e o planejamento linguístico (AILA, 2014).

3.4.6 Disciplinas de Linguística Aplicada

Início pela disciplina de LA da UFBA e da UFES, nas quais não encontrei nenhuma referência às variedades do italiano, aos dialetos e tampouco aos outros lugares onde o italiano é falado. Essa afirmação pode ser comprovada a seguir:

Estudo do desenvolvimento da Linguística Aplicada: **conceitos, principais métodos e abordagens de ensino de línguas**, explorando resultados de pesquisas na área (INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA APLICADA, UFBA, 2009, grifo meu).

Linguística como ciência. **Estratégias de aprendizagem de segunda língua.** As fases da história da linguística aplicada ao ensino de segunda língua. Análise contrastiva. Interlíngua. **A análise de erros.** Elaboração de material didático (LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, UFES, 2008, grifo meu).

Na UFF e na UFSC, todavia, compreendo que a pluralidade linguística irá ser foco das atenções, pois, os trechos grafados, que serão vistos a seguir, mostram que as visões contemporâneas e o estudo crítico das possíveis áreas de atuação da Linguística Aplicada

serão discutidos na sala de aula. Posso, portanto, inferir questões relacionadas à linguagem e à comunicação nas sociedades e entre as sociedades, assim como a variação linguística, a discriminação linguística, o multilíngüismo, o conflito linguístico, a política linguística e o planejamento linguístico. Esses são os temas destacados nas visões contemporâneas da LA.

Objetivos da disciplina: a) familiarizar o aluno à linguística aplicada e suas pesquisas; b) levar o aluno a refletir sobre a articulação teoria-prática no ensino/aprendizagem de línguas; c) **levar o aluno a desenvolver uma visão crítica em relação ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras [...]** definição de linguística aplicada e pesquisas na área. Articulação entre teorias linguísticas, teorias de aprendizagem e abordagens pedagógicas. **A sala de aula de língua estrangeira: visões contemporâneas.** (LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO – ITALIANO, UFF, 2015, grifo meu).

Estudo crítico das possíveis áreas de atuação da Linguística Aplicada como, por exemplo, **ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, análise do discurso, produção e avaliação de material didático, política educacional e uso de novas tecnologias** (LINGUÍSTICA APLICADA I, UFSC, 2008, grifo meu).

Estudo e avaliação dos suportes teóricos relacionados à formação de professores de línguas estrangeiras **com vistas ao desenvolvimento de consciência crítica relativamente às práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem** (LINGUÍSTICA APLICADA II, UFSC, 2008, grifo meu).

Passo agora para as disciplinas de metodologias de Ensino, as quais demonstram que a pluralidade linguístico-cultural do italiano será possivelmente contemplada, a saber:

Oferecer aos licenciandos uma reflexão sobre as concepções a respeito da língua, bem como sobre o modo através do qual elas influenciam a prática docente. 2. Estabelecer bases metodológicas e práticas para o ensino da língua em situações concretas de sala de aula, com enfoque específico para: a) noções básicas a respeito da aquisição e aprendizagem de línguas; b) abordagens e métodos de ensino de línguas; c) objetivos e processos de ensino e aprendizagem; d) elaboração de currículos e programas; 3. **Propiciar discussões sobre a legislação em vigor referente ao ensino de línguas estrangeiras em geral e para o ensino do Italiano Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e Médio.** 4. Analisar e discutir objetivos, conteúdos e metodologia de ensino e aprendizagem identificadas em aulas ministradas por outros professores de italiano língua estrangeira ao longo do estágio de observação, desenvolvido nos programas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) (METODOLOGIA DO ENSINO DO ITALIANO, USP, 2016, grifo meu)

1. Estabelecer bases metodológicas - teóricas e práticas que permitam ao futuro professor selecionar, adaptar e avaliar situações de ensino e atividades didáticas. 2. Orientar e supervisionar o licenciando de modo a que ele

desenvolva: a) vivência no ensino de italiano como língua estrangeira, por intermédio da observação e regência de aulas. b) capacidade de planejamento, execução e avaliação de aulas e curso de italiano como língua estrangeira; 3. **Analisar, selecionar, organizar e avaliar os diferentes conteúdos linguísticos, socioculturais**, discursivos, estratégicos e pragmáticos que integram e/ou devem integrar os programas curriculares dos cursos de italiano . 4. Refletir sobre a importância e a contribuição das novas tecnologias para o ensino e aprendizagem do italiano língua estrangeira. 5. Refletir sobre o ensino de línguas inclusivo: o portador de necessidades especiais na aula de italiano língua estrangeira (METODOLOGIA DO ENSINO DE ITALIANO II, USP, 2016, grifo meu).

Nesta última disciplina em particular, é importante ressaltar que um de seus objetivos é exatamente “Analisar, selecionar, organizar e avaliar os diferentes conteúdos linguísticos, socioculturais”. Daí, entendo que serão analisados e selecionados conteúdos que contemplem a pluralidade linguístico-cultural do italiano. O mesmo posso inferir da disciplina da UFSC.

O papel da Metodologia de Ensino na formação de professores. Abordagens de ensino de línguas estrangeiras. **Diretrizes curriculares para o ensino de línguas estrangeiras**. Práticas de ensino comunicativo. Teorias e práticas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da gramática. Estudo, análise e produção de atividades para a aprendizagem de Língua Estrangeira - Italiano e para a avaliação do desempenho. Planejamento de curso, de unidade e de aulas para a Educação Básica (METODOLOGIA DO ENSINO DO ITALIANO, UFSC, 2011).

O trecho gafado refere-se às diretrizes nacionais, as quais defendem, assim como este trabalho, a importância de contemplar no ensino/aprendizagem de LE, a pluralidade linguística e cultural.

Entretanto, nas disciplinas de Estágio, nas quais procurei localizar de que modo o ensino e a pluralidade linguístico-cultural do italiano estavam associados, não encontrei nenhuma referência importante.

Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. [...] Conteúdo programático: Apresentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem Estratégias de ensino/aprendizagem. Planejamento de aulas. Avaliação. Relação Professor/Aluno/Sala de aula. Questões interculturais na sala de aula. Micro-aulas (ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009).

Observação, vivência e análise crítica dos processos didático-pedagógicos que ocorrem na escola e em outros espaços educativos. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e a relação teórico-prática no cotidiano

escolar: concepção de currículo, seleção e organização de conteúdos; metodologias de ensino; livro didático, considerando a análise crítica de seus textos e o exame permanente da estruturação de seu conteúdo e avaliação da aprendizagem. Ação docente, entendida como regência de classe, contendo a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos. Divididos os Estágios Supervisionados I e II entre a orientação para o ensino fundamental e para o ensino médio (ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 (ITALIANO, UFES, 2008).

1-Investigar e analisar as práticas escolares. 2 - planejar e executar atividades pedagógicas docentes. 3 - participar, em cooperação, das atividades relativas à docência nas escolas de ensino básico (PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO III, UFF, 2015)⁹⁷.

1-Investigar e analisar as práticas escolares. 2 - planejar e executar atividades pedagógicas Docentes. 3 - elaborar relatório final de caráter monográfico (PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO IV, UFF, 2015).

Prática didático-pedagógica com base em métodos e técnicas específicas utilizadas no ensino de italiano como língua estrangeira para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral e escrita (ESTÁGIO II EM ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA, UFC, 2007).

Em nenhum dos trechos reportados, percebi explicitamente a referência à pluralidade linguístico-cultural do italiano. Todavia, nas duas disciplinas da USP voltadas especificamente para o ensino do italiano, encontrei uma menção explícita à pluralidade linguístico-cultural do italiano. Sobretudo, porque em uma delas consta a referência à legislação em vigor referente ao ensino de línguas, haja vista que os PCN (1998) afirmam a importância de se contemplar, no ensino de qualquer língua, a pluralidade cultural e linguística.

Discussão sobre as competências linguístico-comunicativa e didática do professor de italiano como língua estrangeira; **documentos oficiais que orientam o ensino de línguas estrangeiras**; elaboração de projetos, de sequências didáticas e de planos de aula voltados para o ensino de italiano; **elaboração de materiais didáticos a serem aplicados em aulas para diferentes faixas etárias e em diferentes contextos**: institutos de idiomas e escolas de Ensino Fundamental e Médio (ATIVIDADES DE ESTÁGIO: ITALIANO, USP, 2013).

Na ementa da disciplina de estágio do curso da UFSC, pude constatar, assim como na USP, que materiais didáticos são elaborados. Logo, como neste curso verifiquei a presença

⁹⁷ Pesquisa e Prática de Ensino I e II refere-se ao estágio em língua portuguesa, pois como já mencionado a Licenciatura em LI na UFF é dupla, português e italiano.

da pluralidade linguístico-cultural do italiano em algumas disciplinas, isso quer dizer que talvez esses materiais, produzidos pelos professores em formação, possam contemplá-la;

Vivências docentes em escolas da rede pública e espaços pedagógicos alternativos. Docência para a implementação e avaliação de atividades complementares e diferenciadas de aprendizagem. **Elaboração de materiais didáticos.** Aprofundamento teórico e metodológico (ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - ITALIANO, UFSC, 2011, grifo meu).

Após as leituras e a análise de todas essas disciplinas, a próxima seção sintetiza o que nesta foi examinado e informa ao leitor minha posição sobre a questão debatida neste capítulo.

3.5 Síntese e assunções

Infelizmente, pelo que verificamos na análise desta primeira categoria, a pluralidade linguístico-cultural do italiano não é contemplada por todos os cursos de Licenciatura em LI no Brasil. Ademais, com exceção da UFC e, parcialmente da USP e da UFES, todas as outras universidades parecem desconhecer a existência de comunidades falantes de LI. Portanto, para posicionar-me diante do que foi verificado na análise do *corpus*, assumindo o que, de fato, considero importante para a formação dos professores de italiano no Brasil, concluo este capítulo, rememorando alguns estudos que compreendo como uma união de vozes sobre o que aqui foi discutido. Particularmente, os de Santipolo (2001) que me serviram com molas propulsoras para realizar esta investigação.

De acordo com o referido autor (2001, 2010), em diferentes países o modelo seguido para o ensino do italiano é quase exclusivamente o *standard*, língua padrão, ou, mais recentemente, o *neostandard*, uma nova língua padrão. Quer seja pelo uso de material didático que desconhece os diferentes e reais ambientes de ensino/aprendizagem e ignora os demais países onde o italiano é falado, quer seja por professores que, por vários motivos, dentre elas a própria formação, impossibilitam o acesso dos aprendizes à “língua viva” – tão defendida por Manzoni desde o século XVIII – e à diversidade cultural.

Em razão disso, Santipolo (2010) declara que nenhum curso de italiano L2/LE pode ser completo se não considerar a pluralidade linguístico-cultural desse idioma. Assim, o autor defende que deve fazer parte dos objetivos de um curso de LI, o que ele chama de “a tomada de consciência das diversas variedades de uma dada língua e a capacidade, mesmo que

parcial, de empregá-las” (SANTIPOLO, 2001, p. 190). E propõe, em seu artigo já mencionado anteriormente aqui, o que ele chama de italiano didático (doravante ID) que,

[...] mesmo conservando o italiano *neostandard* como a sua referência didática primária, **deveria considerar as reais necessidades e exigências dos discentes** e o efetivo uso da gramática que os nativos fazem da língua. Essa última consideração, necessariamente, **conduz à inclusão no currículo das outras variedades diferentes do *standard* e do *neostandard*, podendo, inclusive, abarcar os dialetos**, onde esses forem considerados apropriados com base nas características e habilidades do público. **O rótulo de italiano didático, longe de ter um significado redutor e, ao contrário do que se pode pensar à primeira vista, de ser uma simplificação da língua objeto de ensino, constituiria, todavia, a melhor representação**, devidamente, calibrada, **do real repertório linguístico dos italianos, entendido como a soma dos instrumentos linguísticos (ou *linguistic tools*) à disposição dos italianos para se comunicarem**. Em outras palavras, o objeto de ensino não seria mais a língua, como é entendida no sentido mais amplo do termo, mas o repertório linguístico, com uma expansão significativa da ação de ensinar.⁹⁸ (SANTIPOLO, 2001, p. 2, tradução minha, grifo meu).

Entendo que Santipolo (2001), ao mencionar o que ele denomina de ID, não busca “criar” ou “inventar” uma nova língua senão alertar para o fato de que existe, como ele mesmo assinala, um repertório linguístico amplo sob a escudo do italiano. O termo ID parece traduzir, de certo modo, a pluralidade linguístico-cultural do italiano que deve ser retratada nas salas de aula de línguas e jamais negligenciada. Segundo Balboni (1994 *apud* SANTIPOLO, 2001), as vantagens de se adotar o ID são duas:

1. Benefícios de natureza educativo-formativa: referem-se à maturação produzida no discente, de qualquer idade, a possibilidade de lidar com uma realidade extremamente variada e, exatamente, por esse motivo muito estimulante. A reflexão metalinguística e metacognitiva que pode resultar, se devidamente guiada, do conhecimento/consciência dessa complexidade **representa indiscutivelmente um enriquecimento não só de natureza puramente linguística, mas também cultural, no sentido antropológico do termo**, e, portanto, um instrumento para uma melhor compreensão da

⁹⁸ [...] pur conservando l'italiano neostandard come suo riferimento primario, dovrebbe tenere conto delle real necessità ed esigenze dei discenti e dell'effettiva grammatica dell'uso che i nativi fanno della lingua. Quest'ultima considerazione, necessariamente, conduce all'inclusione nel sillabo anche delle altre varietà diverse dallo standard o dal neostandard, potendosi spingere addirittura ai dialetti, ove ciò sia ritenuto opportuno in base alle caratteristiche e alle competenze del pubblico. L'etichetta di italiano didattico, lungi dall'essere un significato riduttivo e, al contrario di come si potrebbe pensare a prima vista, dall'essere una semplificazione della lingua oggetto dell'insegnamento, costituirebbe invece la migliore rappresentazione, dovutamente calibrata, del reale repertorio linguistico degli italiani, inteso come la somma degli strumenti linguistici (o *linguistic tools*) a disposizione degli italiani per comunicare. In altre parole, oggetto dell'insegnamento non sarebbe più la lingua, per quanto intesa nel senso più ampio del termine, bensì il repertorio linguistico, con un significativo ampliamento del raggio d'azione della didattica.

realidade em estudo e a **superação de estereótipos frequentemente propagados.**

2. Benefícios de natureza instrutivo-pragmática: referem-se ao fato de que o **conhecimento, embora passivo, da complexidade do repertório linguístico da Itália** possa realmente facilitar a comunicação, não só linguística, mas também no nível sociocultural (BALBONI, 1994 *apud* SANTIPOLO, 2001, p. 3, grifo meu).⁹⁹

Vale ressaltar, contudo, que não defendo o ID, apresentado por Santipolo (2001) e defendido por Balboni (1994), como uma língua nova que não existe, mas compreendo a sua aceção como o primeiro passo, mas não o único, para que o aprendiz e todos aqueles envolvidos no ensino/aprendizagem da LI tenham a “consciência da variação” e aprendam que as línguas são permeadas por diferença e não são não, em hipótese alguma, algo estanque, homogêneo e, principalmente, desprovido de cultura.

Desse modo, atentando para a ideia atribuída ao ID, o docente realizaria o seu trabalho contemplando a heterogeneidade e a multiplicidade do italiano. Assim, o (re) conhecimento dessa pluralidade, certamente, enriquecerá o aprendizado da língua-cultura alvo escolhida pelo aluno, além de propiciar-lhe o ingresso a um mundo diferente da norma.

Nesse sentido, um importante artigo¹⁰⁰ publicado recentemente por três professoras de italiano da Universidade Federal do Paraná intitulado: *Dialetos e língua padrão: a educação linguística dos italianos em pátria e em contextos de imigração (1861-2015)*, cujo propósito é apresentar a relação entre a língua italiana padrão e os dialetos da Itália na educação linguística dos italianos aqui no Brasil e lá na Itália, corrobora o que foi dito até o momento.

As autoras, Paula Freitas, Luciana Balthazar e Manoela Lunati, citam, inicialmente, as ideias de Calvet (1996) sobre políticas linguísticas, uma vez que desejam enfatizar, assim como fiz nas seções anteriores, o fato dos inúmeros dialetos conviverem com a língua oficial da península italiana, mas serem negligenciados e, especialmente, marginalizados. À vista disso, também reporto o comentário de Calvet (1996) sobre políticas linguísticas: [...] “são as

1.1. Vantaggi di natura educativo-formativa: si riferiscono alla maturazione prodotta nel discente, di qualsiasi età, dalla possibilità di confrontarsi con una realtà estremamente variegata e proprio per questo motivo molto stimolante. La riflessione metalinguistica e metacognitiva che può derivare, se ben guidata, dalla conoscenza/consapevolezza di questa complessità rappresenta indiscutibilmente un arricchimento non solo di natura prettamente linguistica, ma anche culturale, nel senso antropologico del termine, e quindi uno strumento per una migliore comprensione della realtà oggetto di studio e il superamento di stereotipi spesso diffusi che la riguardano 2. Vantaggi di natura istruttivo-pragmatica: si riferiscono invece alla considerazione che una conoscenza, seppure passiva, della complessità del repertorio linguistico d'Italia possa di fatto agevolare la comunicazione, non solo di natura linguistica, ma anche a livello socio-culturale (SANTIPOLO, 2001, p. 3).

¹⁰⁰ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n3p755>, Acesso em: 24 de outubro de 2015.

determinações das grandes decisões referentes às relações entre língua e sociedade e o planejamento linguístico é a implementação de tais determinações” (CALVET, 1996, p. 11).

As autoras enfatizam o fato de que tais questões influenciam diretamente o contexto escolar e que por isso, o que é feito em uma sala de aula, seja essa na Itália ou no Brasil é, de algum modo, determinado por diretrizes e determinações que partem de “cima para baixo”. Estas nunca são neutras e desinteressadas e, certamente, repercutem nas ações dos professores, nas produções dos materiais didáticos e, por conseguinte, nos conteúdos ensinados.

Nesse sentido é que Freitas *et al* (2015) afirmam que é no contexto escolar que a relação entre o italiano, língua nacional, e os dialetos da Itália se torna ainda mais conflitante, já que as propostas na Itália e no Brasil sempre objetivaram trabalhar com a norma padrão sem abrir espaço para o diferente. Por essa razão, é que as autoras concluem o artigo afirmando que:

Pela realidade brasileira e pelo pouco espaço no curriculum escolar para a língua italiana, nossa opinião é a de que uma única **disciplina de língua italiana, que, porém, levasse em consideração os aspectos sociolinguísticos locais e a realidade dialetal da região**, já seria suficiente para dar início ao resgate da italianidade contemplado por Pertile (2009) e à manutenção das raízes italianas. Para tanto, seria necessário, além do espaço na grade curricular destinada à língua italiana, **investir na formação de professores** com conhecimentos sociolinguísticos (FREITAS *et al*, 2015, p. 767, grifo meu).

Além dessas, as palavras de Pertile (2009) as quais se referem às autoras, contemplam a ideia de que se pode ensinar outros falares, outras variedades de língua e não somente a língua padrão, visto que não é necessária eliminar uma para que a outra sobreviva (PERTILE, 2009, *apud* FREITAS *et al*, 2015). O que se espera, o que defendo nesta tese, é que o ensino desse idioma passe a também abordar a pluralidade linguístico-cultural do italiano. Não como a exclusão de uma ou de outra variedade, mas, entendendo que todas se complementam. Ademais, em relação, especificamente, à formação de professores de italiano, seria importante que essa pluralidade não se limitasse apenas a uma única disciplina.

Enfim, postulo que os cursos de formação de professores devem assumir outras dimensões da língua, e não apenas em uma única disciplina como se esta fosse algo à parte dos demais conhecimentos. Sobre isso, trago para o debate as palavras de duas outras pesquisadoras brasileiras, ambas da USP, que cientes dessa multiplicidade, realizaram uma pesquisa sobre a variedade linguística e ensino de LI que visava verificar se aprendizes brasileiros de LI conseguiam identificar as variedades do italiano e os dialetos presentes em

seis cenas de um filme italiano. Após apresentarem seus resultados, as duas pesquisadoras concluíram que, diante da complexidade do quadro linguístico da Itália contemporânea,

[...] seria desejável que os aprendizes aprendessem não apenas registros e variedades “médias”, mas também que entrassem em contato com a pluralidade de variedades regionais e de registros, além de desenvolver a capacidade de reconhecer os dialetos como “outras” línguas. A Itália linguística “real” é feita de tudo isso e aprender a (re)conhecer apenas uma pequena parte de sua complexidade significaria perder a riqueza que a constitui (SANTORO e FRANGIOTTI, 2013, p. 245).

Concordo com as palavras de Santoro e Frangiotti (2013), todavia as complemento, postulando que além de olhar para o quadro linguístico da Itália contemporânea, é preciso olharmos para outras culturas e países onde o italiano está presente ou como L2 ou língua oficial. Pois, segundo os PCN (1998), aprender línguas é uma oportunidade de conhecer outras cultura, e dessa forma, é preciso inserirmos a pluralidade linguística e cultural nos cursos de Licenciatura em LI no Brasil.

Enfim, retomarei essa discussão no último capítulo com o propósito de responder às perguntas de pesquisa apresentadas logo no início deste trabalho. Por essa razão, no próximo capítulo, concentro-me na formação de professores interculturais, foco da próxima categoria de análise.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERCULTURALIDADE

As pessoas têm direito a serem iguais sempre que as diferenças as tornarem inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 1997).

Como o capítulo anterior, este também está dividido em cinco seções. Na primeira, contextualizo a formação de professores no Brasil e discuto algumas proposições postuladas por diferentes estudiosos sobre a formação docente, dentre elas, a de professores interculturais. Por essa razão, desenvolvo o conceito de interculturalidade na seção seguinte, retomando, *a priori*, o multiculturalismo, posto que esses dois termos são, às vezes, concebidos como sinônimos. Na terceira seção, discuto o ensino a partir da perspectiva intercultural, dada a temática deste trabalho. Na quarta, procedo à análise do *corpus* à luz da interculturalidade a fim de avaliar se a perspectiva intercultural está presente nos cursos de Licenciatura em LI cujo propósito é formar professores para atuarem em diferentes contextos educacionais, dentre eles, o ensino básico. Por fim, exponho as minhas conclusões parciais na quinta e última seção.

É importante ressaltar que a categoria de análise realizada neste capítulo é a perspectiva intercultural, uma vez que a compreendo como ponto de partida para a formação de futuros professores interculturais.

4.1 Formação de professores no Brasil: contextualização e proposições.

O filósofo tcheco, Comenius, considerado o pai da didática moderna já postulava a necessidade da formação docente no século XVII. Evidentemente, as concepções sobre a formação de professores mudaram e se ampliaram desde então. Por exemplo, após a Revolução Francesa no século XIX, a formação docente se tornou alvo de políticas públicas em vários países devido à valorização da instrução popular. Como disse no primeiro capítulo, o objetivo dessas medidas era mais a preparação de profissionais que transmitissem os conhecimentos necessários à sociedade do que uma formação sólida. Em seu estudo sobre escolarização pública e a imigração italiana, Maschio afirma que:

No século XIX, qualquer cidadão que apresentasse a mínima noção de leitura e escrita poderia lecionar após a realização de um exame de habilitação ou através da abertura de escolas particulares, e ainda por contrato. (MASCHIO, 2014, p.45)

Segundo Saviani, foram criadas nessa época as Escolas Normais, instituições encarregadas de preparar professores de diferentes níveis:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Desde o início, percebe-se uma concepção polarizada de formação de professores: há quem ensine adultos e há quem ensine crianças. Certamente, até hoje essa divisão vem contribuindo para que a formação docente voltada para o ensino fundamental e médio em uma área específica, contemplem poucas disciplinas como as didáticas na área da educação. Por essa razão, é que Gatti e Barreto (2009) afirma que esses professores acabam se tornando especialistas em uma área e não educadores.

Até 1808, não há registro de nenhuma preocupação com a formação de professores no Brasil colonial. Saviani (2009) declara que as propostas sobre formação em nosso país só surgem com alguma intensidade após a Independência quando do início da instrução pública, isto é, a partir da preocupação com algum agente transmissor/reprodutor dos conhecimentos considerados necessários para outros poderem se tornar trabalhadores ou funcionários aptos.

O referido autor historia a formação de professores brasileiros em um esquema de cinco períodos:

1. **Ensaio intermitentes de formação de professores** (1827-1890). Esse período **se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras**, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais** (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. **Organização dos Institutos de Educação** (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira¹⁰¹ no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo¹⁰² em São Paulo, em 1933.

4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais** (1939-1971).

5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério** (1971-1996).

6. **Advento dos Institutos Superiores de Educação**, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144, grifo meu).

A lei das Escolas das primeiras Letras mencionada por Saviani (2009) foi promulgada em 15 de outubro de 1827, data esta escolhida para comemorar o Dia Nacional do Professor. A lei visava criar as Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império cujo ensino seria baseado no chamado método mútuo ou sistema monitorial, também conhecido como o método Lancaster¹⁰³, o qual era controlado por uma disciplina severa e escolhido após seu sucesso em escolas europeias.

Já podemos constatar que os modelos de ensino no Brasil na época, eram importados e copiados da Europa, sem considerar o contexto social dos educandos. Eis o provável motivo pelo qual Leffa (1999, p.14) denuncia uma “violação da nossa identidade”, ao se referir ao fato de que muitas vezes o povo brasileiro é criticado por repetir em território local o que é feito em outros países do mundo.

Segundo o artigo 4º da referida lei, os professores deveriam estar preparados para ensinar os conteúdos reputados importantes pelo Império. Conforme é possível verificar no artigo 6º da Lei de 15 de outubro de 1827:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à **compreensão dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, grifo meu)¹⁰⁴

¹⁰¹ Jurista, escritor e educador brasileiro, (1900-1971).

¹⁰² Professor, educador e sociólogo brasileiro, (1894-1974).

¹⁰³ Nesse método, o professor ensinava a lição a um grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes. Então, todos os alunos, divididos em pequenos grupos, aprendiam a lição com o ajudante do mestre-escola. Um professor-chefe poderia instruir muitas centenas de crianças. (EBY, 1978, p. 325).

¹⁰⁴ Legislação Informatizada - Lei de 15 de Outubro de 1827 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em: 22/03/2015.

É notório aqui que os objetivos não passavam de meras instruções de conteúdos a serem simplesmente memorizados. E quando se fala em “gramática de língua nacional”, não posso deixar de perceber a clara intenção de transformar um país plurilíngue (desde sua origem) em um monolíngue.

Além disso, Maschio (2014), ao se referir ao catecismo, explica que a aprendizagem da doutrina católica era ensinada mediante perguntas e respostas, as quais deveriam ser decoradas a fim de que fosse evitada qualquer tipo de interpretação, e, conseqüentemente, questionamento. Tanto educadores como educandos eram peças na engrenagem da ordem vigente estabelecida e nada ou pouco podiam fazer contra. O importante era que aquela “verdade absoluta” fosse assimilada.

Após a publicação do Ato Adicional de 1834, que atribuiu a responsabilidade da instrução primária às províncias brasileiras e se baseava no modelo europeu da Escola Normal de Paris, ou seja, em um modelo europeu, a formação dos professores no Brasil passou a ser responsabilidade das Escolas Normais, cujo currículo era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de Primeiras Letras. Na prática, o professor aprendia somente aquilo que deveria ensinar aos seus alunos, sem que houvesse algum cuidado com os conteúdos didático-pedagógicos. Esse é o modelo emblemático do professor enquanto mero duplicador de conteúdos.

As Escolas Normais foram estabelecidas e expandidas em 1890, a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Nessa ocasião, ainda que em passos lentos, verificava-se maior preocupação com a formação docente, considerando-a como condição primária para um processo bem-sucedido de ensino/aprendizagem. O Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 assinala que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”.

Saviani (2009) destaca que a dita reforma foi marcada por dois pilares: enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca foi a concepção da Escola-Modelo vinculada à Escola Normal. Observo que nessa ocasião, a reformulação incipiente das Escolas Normais inicia a concepção de teoria e prática como saberes indissociáveis e complementares da formação docente.

Décadas depois, Anísio Teixeira iria reelaborar a Escola Normal sob o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, transformando-a em Escola de Professores. A meta de

Teixeira seria as falhas existentes na composição curricular que enfocava o aprendizado em conteúdos específicos do ensino básico. Eis as disciplinas no novo currículo:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) **psicologia educacional**; 4) **história da educação**; 5) **introdução ao ensino, contemplando três aspectos**: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) **prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação**. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.145-146, grifo meu).

É importante observar que as disciplinas iniciais do novo currículo apontam para uma rota diferente que revela preocupação com uma formação preparatória de um professor capaz de lidar com os conteúdos e não apenas transmiti-los. Disciplinas como Psicologia Educacional, História da Educação e Introdução ao Ensino, são fontes de saber que possibilitam ao professor maior consciência e entendimento de seu papel e de sua atuação como condutor do ensino/aprendizagem. Como bem recorda Libâneo (2013, p. 75-76), “não dá para ensinar disciplinas específicas sem o aporte da Didática¹⁰⁵, que traz para o ensino contribuições da Teoria da Educação, da Teoria do Conhecimento, da Teoria do Desenvolvimento e da Aprendizagem, dos Métodos e Procedimentos de Ensino [...]”.

Seguindo o novo modelo das Escolas Normais, os Institutos de Educação pautados na concepção da Escola Nova¹⁰⁶ e “pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 145), tornaram-se a base dos estudos superiores de educação ao serem promovidos ao *status* de nível universitário. Assim, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo (criada em 1934) e o Instituto de Educação do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal (UDF). Esta última, organizada e fundada um ano depois por Anísio Teixeira, atualmente é a conhecida UFRJ. E foi sobre essa base que se constituíram os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país sob o Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que

¹⁰⁵ A didática investiga as leis da aprendizagem, transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas, com a contribuição das demais ciências da educação e das próprias didáticas, além de outros campos específicos (LIBÂNEO, 2013, p.75).

¹⁰⁶ A proposta da Escola Nova determinava que todos os professores deveriam ter formação universitária.

organizou oficial e definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FIORIN, 2006).

A Universidade de São Paulo foi criada a partir do decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, no qual se criava a Faculdade de Filosofia, dividida em três seções: a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras, essa última, subdividida em duas subseções: Letras Clássicas e Português; e Línguas Estrangeiras (FIORIN, 2006). É em São Paulo na década de 30, portanto, que nascem, os primeiros cursos de Letras no Brasil. Outros surgiram pouco depois como a Universidade do Distrito Federal em 1935 e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a Universidade de Minas Gerais e os primeiros cursos de Licenciaturas.

Já assinala anteriormente que o modelo de ensino para a formação de professores nessa época ficou conhecido popularmente como “esquema 3+1”, adotado tanto nos cursos de licenciatura como nos de Pedagogia. Há duas críticas principais contra esse modelo: o divórcio entre teoria e prática na preparação profissional e a preferência da formação teórica à prática.

Mais recentemente foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a educação no Brasil, a LDB, (9.394/96) que segundo Saviani (2009), embora não tenha correspondido às expectativas daqueles que ansiavam por uma mudança após o regime militar, ainda assim suscitou algumas transformações. Nesse cenário, os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior que oferecem uma formação de curta duração para os professores ativos sem titulação universitária no ensino básico. No entanto, Saviani (2009) mostra-se insatisfeito e afirma, inclusive, tratar-se de uma formação aligeirada e mais barata. Embora não discorde dessa crítica, entendo que a criação desses cursos sinaliza, de algum modo, que o magistério exige uma formação diferenciada só possível em cursos de licenciaturas. Com isso, quero dizer que esses cursos, apesar de suas lacunas, começam a assumir um certo grau de responsabilidade.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) foram promulgadas, e, posteriormente, aprovadas as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

Apesar de constatarem nessas diretrizes certa preocupação com pesquisas, com a prática pedagógica, e, sobretudo, com a diversidade, na prática, Vieira-Abrahão (2010) e Gatti (2011) sustentam que as licenciaturas continuam reproduzindo a formação docente novecentista e oferecendo, portanto, disciplinas mais focados na área disciplinar específica do que na formação pedagógica.

Certamente, por essa razão, são criados programas institucionais para ampliar a formação dos docentes da educação básica, tais como: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁰⁷, o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir)¹⁰⁸, Bolsa Estágio Formação Docente do Estado do Espírito Santo¹⁰⁹ e o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do Estado de São Paulo.

Para Gatti (GATTI, 2014, p. 41), embora programas como estes anunciem oficialmente que sua finalidade é melhorar a qualidade da formação docente, na verdade, “são programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos

¹⁰⁷ O Pibid foi criado pelo Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010.

¹⁰⁸ O Acre desenvolveu um programa próprio de formação de professores – o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) – que visa atuar, de modo dinâmico e atualizado, diretamente na formação inicial de professores (GATTI, 2014, p. 42).

¹⁰⁹ No Espírito Santo, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente é destinado a estudantes de cursos de licenciatura em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Foi instituído pelo Decreto no 2.563-R, de 11 de agosto de 2010 (Governo do Estado do Espírito Santo, 2010). O programa tem o objetivo de “contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários à educação básica” (art. 3o) (GATTI, 2014, p. 42).

futuros docentes”. Esta crítica também é discutida por diversos autores como Dewey (1958), Schön (1992), Monteiro (2011), Pessoa (2011), Calvo e Freitas (2011), Pimenta (2002) e outros.

Schön (1992), por exemplo, propõe eliminar uma formação docente nos moldes do currículo normativo que apresenta primeiro a teoria e a ciência, depois sua aplicação e finalmente o estágio onde os conhecimentos técnico-profissionais são postos em prática, o que seria a repetição do mesmo paradigma de outrora. Para o autor, o profissional formado nesse modelo não consegue dar respostas às situações que surgem no dia-a-dia. Schön recomenda que essa formação supere, exatamente, a racionalidade técnica e propõe, então, a racionalidade prática, a qual deve contemplar três modalidades de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Nesse sentido, para Schön a prática é extremamente importante, mas não qualquer prática senão uma refletida, que possibilite aos futuros professores responder às situações incertas que surgem em sala de aula. Ainda, os currículos de formação docente deveriam estimular o educando a desenvolver sua capacidade crítica de refletir sobre a prática. Daí a premência de a prática estar presente desde o início da formação, e não apenas ao final nas disciplinas de estágio.

As ideias de Schön foram, todavia, alvos de críticas, uma vez que o referido estudioso dá muita ênfase à prática em detrimento da teoria. Essas críticas motivaram inúmeros estudos sobre a formação de professores, dentre eles, o de Pimenta (2002), para quem as propostas de Schön estão centradas no individualismo. Considero importante destacar duas propostas adicionais, de Pimenta, relativas à formação docente:

- a) **Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo;** ou: da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético;
- b) Da epistemologia da prática à práxis; ou: **da construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)** (PIMENTA, 2002, p.44).

Pessoa (2011), por sua vez, vem desenvolvendo pesquisas sobre o que chama de “formação crítica de professores de LE”. Para ela, as relações sociais que privilegiam uma pessoa em detrimento de outras são reproduzidas justamente no contexto educacional e nos alerta: os cursos de formação de professores de línguas ainda estão pautados em treinamento de técnicas e fundamentadas em um método ou, pior, em um livro didático que, em muitos casos é visto como o referencial da sabedoria. Eis a razão que leva a estudiosa a lembrar

em seu artigo, *Formação crítica de professores de línguas estrangeiras*, as afirmações de Pennycook de que nesse modelo de formação, os contextos de ensino/aprendizagem se limitam a:

[...] naturalizar categorias como homem/mulher, rico/pobre, branco/preto, nativo/não nativo, centro/periferia, eu/outro, professor/aluno, impedindo que elas sejam vistas como dinâmicas e contingenciais. É como se o conhecimento de uma língua ou a produção de um conhecimento não tivesse relação com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, com seus sofrimentos, projetos políticos e desejos (PENNYCOOK, 2006, *apud* PESSOA, 2011, p. 33).

Fica evidente, pois, que o papel dos professores de línguas, deve ser o de trabalhar com os seus alunos objetivando desconstruir a linguagem, os textos e os discursos, para que todos sejam capazes de identificar os interesses a que esses discursos estão servindo. Somente um professor crítico é capaz de tornar essas desconstruções possíveis e ajudar os alunos também a desfazerem essas “verdades absolutas”.

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica promulgadas em 2015, constato uma definição mais ampla sobre a responsabilidade da formação docente. Segundas essas diretrizes, o (a) professor (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto (a) a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;**

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, grifo meu).

Ora, essas pautas já confirmam uma nova visão sobre a formação profissional docente, que contempla os mais variados saberes, já não hierarquicamente apresentados senão de forma complementar e interligada. Existe uma preocupação, seja com os conteúdos pedagógicos, seja com as questões e problemas socioculturais, tais como, a exclusão social e econômica, a diversidade sexual, étnica e cultural, etc. Donde, essas recentes diretrizes mostram consonância com as teorias pós-críticas de currículo, uma vez que contemplam a construção de uma sociedade igualitária, a superação da exclusão social e a conscientização da diversidade e das diferenças. Patenteia-se, dessa forma, a preocupação com uma sociedade, naturalmente multicultural.

Nas inúmeras propostas formuladas por vários estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, encontra-se essa mesma linha de pensamento sobre a condução mais adequada do ensino/aprendizagem contemporâneos e configuração da formação docente. Dentre eles estão, Santos (2001), Mendes (2004, 2007, 2008), Fleuri (2005), Siqueira (2008), Aguado (2008), Paraquett (2010), Candau (2012), Matos (2014) e Scheyerl (2012).

Vera Candau (2012), professora da Universidade Católica do Rio de Janeiro e responsável por diferentes projetos socioeducativos em nosso país e na América Latina, propõe, por exemplo, um ensino pautado no que ela chama de “Didática Crítica e Intercultural”, a qual embora esteja ainda em construção, segundo a própria autora, se constitui em uma perspectiva:

[...] central para se avançar na produção de conhecimentos e práticas, assim como processos de ensino/aprendizagem e na promoção de uma educação escolar orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social e justiça cultural se entrelaçam (CANDAU, 2012, p. 135).

Já Scheyerl (2012) defende a busca por pedagogias contestatórias e questionadoras daqueles valores, ideologicamente arraigados, que privilegiam a homogeneidade cultural, reproduzem práticas racistas e sexistas e, conseqüentemente, violentam os direitos civis das

minorias. Dentro da LA, tanto essa autora como muitos outros apontam a interculturalidade como ponto central para o ensino de LE, haja vista que uma visão intercultural, “[...] poderá oportunizar uma melhor compreensão das diferenças [...]”, dentre outros aspectos, “[...] e garantir uma formação cidadã para que o aprendiz interaja com sucesso na comunicação da LE e, principalmente, com responsabilidade social” (SCHEYERL *et al*, 2014, p. 147).

Em outros termos, o docente que atualmente se propõe ensinar línguas deve ser capacitado para desenvolver um trabalho não mais limitado à transmissão de conteúdos a serem assimilados e memorizados. Por isso, o professor de línguas não deve ser um acumulador de conteúdos em sala de aula, mas sim um profissional engajado dialogicamente com seus alunos sobre questões sociais, capaz de prepará-los para atuar na sociedade de modo crítico e consciente. Ademais, o professor precisa conhecer as teorias referentes à sua área de atuação, mas especialmente, se transformar em um profissional crítico, reflexivo e capaz de trabalhar em sala de aula com importantes questões sociais.

A respeito dessa transformação, Mendes (2007) lembra que o magistério em geral e particularmente o ensino de LE somente será possível se repensarmos a formação dos professores para que estes possam, de fato, atuar em diferentes espaços educacionais e desconstruir os discursos marginalizantes, estigmatizantes, discriminatórios e hierarquizantes de todo e qualquer ser humano. Trocando em miúdos: as novas práticas só serão concretizadas depois que a formação de professores sob uma perspectiva intercultural virar realidade.

Essa discussão inicial sobre os paradigmas educacionais me leva a discutir na próxima seção o conceito seminal de interculturalidade e a concatená-lo, nas seções posteriores, com o ensino de línguas e a formação docente.

4.2 O que é Interculturalidade?

O conceito de Interculturalidade é complexo e abordado por diferentes áreas do conhecimento, como a Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Linguística Aplicada, Comunicação, dentre outras. Isso certamente explica a abundância de definições e visões em torno ao conceito. Fala-se em “didática crítica intercultural” (CANDAU, 2012), “comunicação intercultural” (PAVAN, 2007, 2010), “pedagogia intercultural” (SIQUEIRA, 2008; DEMETRIO e FAVARO, 2001), “educação intercultural” (DI CARLO, 1994; WALSH, 2009), “abordagem intercultural” (MENDES, 2004, PARAQUETT, 2010), e “Perspectiva Intercultural” (Scheyerl *et al*, 2014), etc.

Por essa razão, iniciei esta seção com uma pergunta a fim de construir ao longo desta escrita a compreensão do que é interculturalidade e, por conseguinte, informar com qual acepção este estudo coaduna. Pois, apesar de ser um termo na atualidade bastante difundido, ainda não há um consenso quanto à sua definição. Isso, certamente ocorre por

razões que eu não tenho como enumerá-las. Mas, possivelmente, porque não existe um entendimento sobre o que é, de fato, cultura, mas, sobretudo, porque a interculturalidade vem sendo, equivocadamente, concebida, por alguns estudiosos, como sinônimo de multiculturalismo.

No início do capítulo anterior, apresentei algumas definições sobre cultura como ponto de partida. O conceito de cultura precisa ser bem compreendido antes de falarmos em multiculturalismo ou interculturalidade. Pensar em cultura não pode trazer à mente apenas as imagens tão batidas de festas tradicionais, pratos típicos ou a indumentária de um povo. Tampouco homogeneizá-la de modo que seja possível falar em ‘cultura brasileira’, ‘cultura italiana’ ou cultura suíça. Cultura, na acepção antropológica do termo, com a qual este trabalho compartilha, é dinâmica, não homogênea e, especialmente, plural. Ainda que existam raízes históricas e aspectos comuns dentro de uma nação, compartilhados e transmitidos por seus membros, cada indivíduo é um sujeito-cultural e portador de uma cosmovisão particular, a qual é influenciada e configurada por sua própria recepção às culturas (no plural) mais próximas, sejam estas do seu país de origem ou de outro.

Guardadas as divergências sobre cultura, a partir do entendimento exposto acima, fica mais fácil compreender que vivemos em uma sociedade onde convergem diferentes culturas que partilham o mesmo espaço e o território. Sobre isso, Forquin (2000) esclarece que existem duas abordagens de multiculturalismo que refletem a forma como essas diferentes culturas são percebidas e, sobretudo, relacionadas. A primeira é descritiva, parte do multiculturalismo como um dado real, visto que há muito tempo vivemos em sociedades multiculturais. Já a segunda é prescritiva, pois compreende que o multiculturalismo é, na verdade, uma maneira de atuarmos e de intervirmos na dinâmica social.

De acordo com a lógica descritiva, por exemplo, o multiculturalismo apenas reconhece as diferenças, deixando cada uma no seu lugar, para que se estabeleça, sobretudo, uma suposta “convivência pacífica”, sem que a ordem vigente seja questionada. Como exemplos desse modelo multiculturalista, Paraquett (2010) menciona a cidade de Nova York, nos Estados Unidos e, particularmente, a cidade de São Paulo. A autora expõe, inclusive, o seu temor diante do fato da maior cidade da América Latina e do nosso país estar copiando esse “modelo de ‘convivência’, onde se escuta um discurso de integração que mascara a real

des-integração dos grupos migratórios que para lá acorrem, sejam eles nacionais ou estrangeiros” (PARAQUETT, 2010, p. 145). Acredito que esse modelo segregacionista está igualmente presente em outras cidades, basta olharmos ao redor. Além do mais, essa des-integração da qual fala a autora não se limita apenas aos grupos migratórios.

Para Candau (2008), existem três feições fundamentais do multiculturalismo que precisam ser compreendidas, pois todas descrevem e prescrevem um modo de reconhecer e atuar sobre as diferenças. A primeira, o multiculturalismo assimilacionista, constata e descreve que vivemos em uma sociedade multicultural composta por diferentes grupos socioculturais que não possuem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. Logo prescreve a integração de todos, inclusive a dos grupos tradicionalmente marginalizados, contanto que incorporem às práticas sociais dos grupos hegemônicos para, de algum modo, poderem se integrarem à sociedade. O resultado final, na verdade, nada mais é do que um processo de assimilação.

Ainda segundo Candau, esse tipo de multiculturalismo promove a universalização da escolarização para todos os integrados mais não se propõe a debater o caráter monocultural presente tanto nos currículos como nas relações sociais. Para a autora, são justamente posições como essas que deslegitimam os valores diferentes, as diversas crenças, bem como os “dialetos”.

A segunda abordagem é a do multiculturalismo diferencialista que silencia ou apaga a cultura do outro, pois, ao ser assimilado pela cultura hegemônica, o indivíduo acaba anulando e, conseqüentemente, negando sua própria cultura. Vê-se a construção de sociedades e comunidades, aparentemente homogêneas, o que, na prática, favorece a criação de verdadeiros *apartheides* socioculturais.

Esses dois tipos de multiculturalismo são, com certeza, extremamente devastadores. Afinal, aqueles, que são coagidos a assimilar e a incorporar as práticas sociais vigentes e dominantes, pertencem às classes sociais minoritizadas e marginalizadas (negros, imigrantes, mulheres, homossexuais). Ao ser obrigado a assimilar as práticas majoritárias, o sujeito perde o direito de ser como ele é, de expressar sua identidade cultural, memória, língua-cultura e universo cultural.

Acredito que essas duas feições estejam relacionadas à globalização contemporânea, pois, segundo Hall (2003), uma de suas tendências é, exatamente, a homogeneização. Contudo, compreendo que não é possível na contemporaneidade tecer construções sociais nas quais todos devam ser iguais, pois, promover a padronização e a homogeneização ou ainda a ‘pasteurização’, como prefere Macedo (2013, p. 62), é, a princípio, negar que somos

naturalmente diferentes. Além disso, assimilações impostas que silenciam grupos, comunidades ou indivíduo são verdadeiros atos de violência.

Infelizmente, hei de concordar com Candau (2008) que essas duas perspectivas são as mais desenvolvidas em nossas sociedades. Certamente é por isso que o multiculturalismo é alvo de inúmeras polêmicas e visto como diametralmente oposto às ideias defendidas pela interculturalidade.

Contrárias a essas acepções estão: **a)** a definição de Domínguez (2011), que afirma que o multiculturalismo é um conjunto de movimentos sociais que apareceram nos Estados Unidos na década de 60 e 70¹¹⁰ e visam lutar por igualdade de direitos; **b)** a terceira perspectiva apresentada por Candau (2008), denominada de multiculturalismo aberto e interativo, o qual, segundo ela, também é chamado de interculturalismo, uma vez que essa perspectiva difere das demais porque é considerada interativa e não discriminadora e; **c)** o multiculturalismo crítico ou revolucionário, uma tendência defendida por dois estudiosos nos Estados Unidos, Peter McLaren e James Banks¹¹¹.

Segundo McLaren (2000), o multiculturalismo crítico, assim como as outras perspectivas, também reconhece a diversidade e as diferenças socioculturais, mas, diferentemente das outras, não as segrega. Pelo contrário, prescreve um projeto político cujo propósito deve ser transformar as construções sociais que privilegiam uma classe social em detrimento da outra. Partindo, portanto, da afirmação de que:

[...] o multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. **Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se ver a cultura como não conflitiva** (CANDAU, 2012, p. 36, grifo meu).

McLaren (2000, p. 123, *apud* CANDAU, 2012), complementa que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. É por isso que os multiculturalistas críticos alertam que é imperioso compreender que, por meio da seleção de conteúdos e de atividades, um currículo estará legitimando alguns valores e

¹¹⁰ Nos Estados Unidos, um país reconhecidamente cenário de intensas migrações, as questões relacionadas às diferenças entre culturas que habitam o mesmo espaço geográfico são recorrentes. Lá, de acordo com Antolínez (2011), aconteceram diversos movimentos multiculturais, tais como a criação da Service Bureau for Intercultural Education em 1934, cujos objetivos era reduzir os preconceitos em relação aos grupos marginalizados, e a promulgação da lei que proíbe a discriminação de raça, cor, idade, credo ou origem social, etc.

¹¹¹ Esses autores falam do multiculturalismo na realidade estadunidense.

determinadas visões de mundo e de cultura, em detrimento de outras. A respeito, Silva (1999) diz que um currículo, balizado pelas ideias do multiculturalismo crítico, não se limitaria a ensinar apenas a tolerância e o respeito, mas, principalmente, a identificar os processos que produzem as diferenças assimétricas e desiguais.

Essa visão de multiculturalismo se aproxima de uma das três perspectivas sobre interculturalidade, apresentadas pela professora da Universidade Andina Simon Bolívar (sede Equador)¹¹², Catherine Walsh, e analisadas por Candau (2012). A primeira dessas faz referência, fundamentalmente, ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, tradições e valores culturais distintos. Esse contato, a partir da perspectiva relacional, tende a ser menos conflitante e assimétrico. Na segunda, por outro lado, a interculturalidade é orientada a reconhecer a diversidade e diferença culturais e diminuir as tensões provocadas por elas, todavia, sem buscar a transformação da estrutura social vigente. Finalmente, a terceira, chamada de interculturalidade crítica¹¹³, é, portanto, a percepção com a qual este trabalho se identifica, uma vez que se propõe:

[...] **questionar as diferenças e desigualdades** construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosos entre outros. Parte-se da afirmação de que **a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais**, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012, p. 127, grifo meu).

É possível perceber nessa análise de Candau (2012) uma aproximação existente entre o multiculturalismo crítico e a interculturalidade crítica. Entretanto, a opção por essa última está no fato de que o prefixo “*inter*” evidencia um processo concentrado na troca, na reciprocidade e no respeito entre os diferentes grupos socioculturais. Ou seja, o desafio é defender, do mesmo modo, a justiça social, dando voz àqueles que por muito tempo foram silenciados e cuja alteridade (o pobre, o indígena, o negro, o imigrante, o estrangeiro etc.), sempre foi rejeitada e, concomitantemente, construir para todos um espaço interativo, integrado e dialógico. Isso quer dizer que se estivermos, de fato, empenhados a promover a interculturalidade, conforme esclarece Paraquett (2010, p.145), devemos “juntar todos em um

¹¹² O termo multiculturalismo está mais associado às produções acadêmicas do mundo anglo-saxão, enquanto, a interculturalidade está mais presente nas discussões dos países europeus, onde seu conceito ganhou peso, e na América Latina, onde teve o seu conceito definido pela primeira vez quando aplicado à questão educativa indígena.

¹¹³ Nesse trabalho não é utilizado o adjetivo crítico porque entendo que a interculturalidade é crítica por si mesma. Logo não é necessário adjetivá-la.

mesmo lugar, dando-lhes as mesmas oportunidades e provocando a interdependência entre os diferentes grupos”.

Nessa lógica, o propósito deve ser, sim, questionar a uniformização dos indivíduos, e também buscar o desenvolvimento de relações recíprocas entre pessoas de culturas diferentes, bem como promover o encontro, a integração e o diálogo entre todos os integrantes da sociedade e não apenas entre “os diferentes”. Eis a posição que defendo neste estudo e um princípio intercultural que serve como ponto de partida para discussões dentro de uma agenda de transformação social.

Assim, a partir dessa posição, a interculturalidade deve ser entendida como uma ferramenta, um processo ou um projeto construído pelas pessoas e para as pessoas. Aponta e requer, desse modo, a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, além de exigir a criação de condições de estarmos, sermos, pensarmos, conhecermos, aprendermos, sentirmo-nos e vivermos distinto. Ou seja, é preciso, *a priori*, reconhecermos, sim, a diversidade cultural e as suas diferenças socioculturais, para em seguida, entendermos onde elas se encontram na sociedade. Posteriormente, para promovermos, de fato, o diálogo e a interação, devemos nos valer das vozes e das lutas daqueles que por séculos foram socialmente marginalizados, e por fim, buscar mover de lugares posições de subalternizações.

Nessa acepção, a interculturalidade visa a promover um espaço de encontro, onde as diferenças não sejam vistas como problemáticas ou, muito menos, algo a ser tolerado, e sim como um ponto de partida para o diálogo. Ainda que existam o estranhamento, o embate, o choque, existirão, acima de tudo, o respeito e a abertura para o outro, sem a perda da identidade por assimilação ou anulação. Antes, haverá possivelmente, a oportunidade da troca e da transformação, uma vez que a interculturalidade concebe as culturas em um contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. Logo, agirmos interculturalmente é pensar e viver com respeito mútuo, nunca optando pela indiferença, pela desigualdade ou pelo abuso de poder, preferindo, antes, privilegiar o diálogo e indo além da simples tolerância.

Essa é minha visão pessoal de uma interculturalidade que possa nos ensinar a aprender a conviver com mais amor e respeito, o que não é uma tarefa fácil e muito menos rápida. Mas, como diz Walsh (2005), a interculturalidade terá que deixar de ser um substantivo e se tornar um verbo de ação se quisermos construir uma sociedade menos preconceituosa, mais justa e igualitária, onde as oportunidades sejam, realmente, para todos e não apenas para os tradicionais detentores do poder. É assim que concebo a interculturalidade, uma visão que se transforma em ação, um meio e não um fim, que deve começar, primeiramente, em cada um de nós.

Não podemos esquecer que vivemos atualmente em uma sociedade onde a tecnologia permite a comunicação em tempo real entre pessoas nos quatro cantos do mundo. É importante que o diálogo entre as culturas distintas se fundamente no respeito mútuo e no entendimento de que nenhuma cultura é qualitativamente superior à outra. O relativismo cultural que se promove significa entender que não existe um modelo único e ideal de cultura e que as diversas culturas são naturalmente ricas, cada uma a sua maneira. Portanto, na perspectiva intercultural, as culturas não são compreendidas como couraças impermeáveis ao crescimento e nem como santuários intocáveis, mas como pontos de partida para o contato aberto e dialógico com as ricas variedades e diversidades tanto dos modelos humanos existentes como dos possíveis e imagináveis. Como é referido no Quadro Europeu Comum de Referência: “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural” (QECR, 2001, p.150). E essa tomada de consciência, ao meu ver, é o primeiro passo para que assumamos uma postura intercultural.

Enfim, enquanto o multiculturalismo é visto, *a priori*, como um fato visível, a interculturalidade não existe, ela precisa ser inventada, ela precisa começar em nós, nas nossas atitudes diárias, nas nossas posições diante dos outros. Nesse aspecto, a interculturalidade pode ser resumida como:

- **Um processo dinâmico** e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- **Um intercâmbio** que se constrói entre pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência de estar em sua diferença.
- **Um espaço de negociação e de tradução** onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim, reconhecidos e confrontados.
- **Uma tarefa social e política** que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e intenta-tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- **Uma meta por alcançar** (WALSH, 2005, p.11, grifo meu).

Diante do exposto, falarmos em “pedagogia intercultural”, “educação intercultural” ou “perspectiva intercultural”, significa salientar, como já mencionei, o prefixo *inter*, em um processo concentrado no intercâmbio, na reciprocidade. Pois, conforme declara Santos:

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’ **para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural.** Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. **A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade** (SANTOS, 2011, *apud* CANDAU, 2012, p. 51, grifo meu).

As palavras de Santos (2011) deixam claro que quando se fala de interculturalidade, trata-se antes de medidas concretas e mudanças de posturas que viabilizem a construção de um mundo menos injusto e mais equânime do que mais um termo acadêmico que vem alimentando as mesas de discussões em diferentes setores e área do saber da sociedade. Devemos ter, portanto, a consciência de que se trata de um projeto a ser construído por todos os membros de uma comunidade, principalmente por aqueles incumbidos de gerir as políticas públicas e por aqueles que possuem, dentre outras funções, a de formar cidadãos, ou seja, os professores.

Dessa forma, é essencial e urgente um ensino à luz da perspectiva intercultural, uma vez que os contextos de ensino/aprendizagem, dentre outros aspectos, são os espaços para formar um cidadão que se posicione no mundo a partir do diálogo entre as diferentes culturas e da aceitação natural da diversidade como algo inerente à sociedade. Por isso e por minha motivação principal que me levou a averiguar a existência de cursos de Licenciaturas em LI no Brasil que realmente proporcionam uma formação docente crítica, reflexiva e condizente com a perspectiva intercultural, na próxima seção voltarei o meu olhar para o ensino de línguas sob a ótica intercultural. Uma vez que esses professores, certamente, ensinarão uma LE em diferentes contextos educacionais.

4.3 Ensino de línguas na perspectiva intercultural.

O ensino de LE tem sido é caracterizado pela criação de métodos que sempre buscaram a “melhor” forma do ensino/aprendizagem de línguas. No passado, por exemplo, a língua-cultura do aluno era o ponto de apoio ou de partida para conseguir aprender uma LE, como no caso do conhecido método da gramática e tradução, que propunha um ensino voltado para a memorização de palavras e para a tradução de textos como uma simples troca de palavras ou correspondências. Ou no caso do método áudio-lingual que indicava que o ensino/aprendizagem de línguas deveria enfatizar a pronúncia dos falantes nativos,

suscitando, desse modo, a equivocada ideia de que um bom falante de língua estrangeira é aquele que pronuncia as palavras tal como um “nativo”.

O fato é que na história do ensino de línguas, sempre existiu a crença¹¹⁴ de que há um método que será a solução para todos os problemas. Um método capaz de fornecer todos os subsídios necessários para deslanchar a aprendizagem. Entretanto, como professores de línguas, temos que fazer as nossas escolhas. Isto é, podemos seguir ensinando, colocando a velha ênfase em fenômenos linguísticos, na estrutura da língua e preocupando-nos com a tal pronúncia “correta” ou “perfeita”. A outra alternativa é atuarmos em consonância com perspectivas que concebam o ensino, em qualquer âmbito, principalmente o de línguas, como uma tarefa política que reflete o contexto sócio-econômico-cultural onde todos os participantes do processo educativo estão situados.

Assim, existe atualmente um pensamento consensual (PARAQUETT, 2007, CELANI, 2005, SERRANI, 2005; MENDES, 2004, MOTA, 2006, SIQUEIRA, 2008, SCHEYERL, 2009, PESSOA, 2011 e LANDULFO, 2012) de que ensinar/aprender uma língua, seja materna, LE ou L2, não pode e não deve limitar-se somente ao aprendizado do seu sistema linguístico, mas antes precisa ser visto como uma oportunidade de conhecer diferentes cosmovisões e de refletir sobre elas. Logo, diante da ordem social repleta de contrastes, é também consenso que a formação cidadã do aprendiz deve ser um dos propósitos do atual ensino de línguas. Afinal, esse não pode ficar imune ao seu papel social. Assim, como bem lembra Leffa (2012):

(...) o ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto (LEFFA, 2012, p. 339).

Isso significa que passou da hora de trazermos o mundo real para dentro das salas de aula, afinal, é justamente na sociedade onde o aprendiz de línguas atuará. As próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) também refletem essa nova visão do ensino/aprendizagem de uma LE, conforme é possível verificar no trecho abaixo:

¹¹⁴ Concebo as crenças como um componente do nosso viver ou da nossa cultura de viver. Elas são alimentadas por nossas experiências, pelo convívio com os familiares e com diferentes pessoas em diversos contextos. No processo de ensino/aprendizagem de línguas, as crenças fazem parte da nossa cultura de aprender, influenciando o nosso comportamento, as nossas atitudes e sugerindo as nossas ações, seja como aprendiz, como professor, ou como outro agente que faça parte direta ou indiretamente do processo de ensino/aprendizagem, tais como a família, os autores de material didático, os diretores de escolas de idiomas, formadores de professores, entre outros (LANDULFO, 2012, p.72).

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, **ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos** como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91, grifo meu).

Assim, certa de que esse é muito mais do que apenas a escolha de um material didático elaborado por grandes editoras ou a opção por um método “ideal”, Mendes (2004, 2007, 2008) repensa o processo de ensino/aprendizagem de línguas e propõe um ensino a partir de uma abordagem que ela denominou intercultural (AI) e resume assim:

[...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova **língua-cultura**, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover **a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas** (MENDES, 2004, p. 154, grifo meu).

Essas palavras sinalizam para o professor que, para atuar a partir de uma perspectiva intercultural, ele precisa compreender, sobretudo, que as sociedades são heterogêneas e cada pessoa possui suas próprias características, seu próprio modo de ver o mundo e a sua própria cultura. Logo, cada sujeito, como já foi dito anteriormente, é um ser cultural. Além disso, é possível observar na definição da autora, que língua e cultura não são separadas, pois “[...] tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura” (MENDES, 2012, p. 375).

Sobre língua e cultura, Figueiredo (2009) esclarece que:

É primordial compreendermos a importância da língua na nossa construção social e cultural. A língua pode expressar, encorpar e simbolizar a nossa realidade cultural. Quando a língua e a cultura são colocadas juntas, elas revelam ao mesmo tempo os valores e crenças dos sujeitos situados socialmente e historicamente em uma comunidade de fala. Podemos afirmar que língua é como uma entidade sócio interativa que abrange a representação do patrimônio social e, da mesma forma, também reflete as relações de poder e dominação entre os membros de uma sociedade. (FIGUEREDO, 2009, p.1).

Desta maneira, as salas de aulas de línguas devem se transformar em espaços onde podemos questionar os problemas sociais visando a mudança social. Sendo assim, é preciso entender que tanto os professores quanto os alunos devem agir como agentes de interculturalidade e isso significa promover o diálogo entre culturas através da interação e a

produção conjunta de conhecimentos, conduzidos por sentimentos de colaboração, cooperação, respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade e tolerância, atuando, concomitantemente como analistas e críticos das experiências que compartilham e do mundo onde vivem.

É importante compreendermos que, ao ensinar uma língua, o professor tem a responsabilidade de rever e, sempre que necessário, criticar os discursos reproduzidos com os propósitos de colonizar, dominar, estigmatizar e estereotipar os sujeitos. Nesse ensino, portanto, torna-se imprescindível a reflexão sobre questões, tais como: como desigualdades sociais, preconceito, discriminação, racismo, xenofobia, dentre outros. Esses devem orientar, na verdade, a pauta dos debates em sala de aula.

Assim sendo, não é mais possível desvincular o ensino de línguas de temáticas relacionadas ao racismo, a gênero, a meio ambiente, à orientação sexual, à pluralidade cultural, ao trabalho, à saúde, à discriminação, às relações de poder e a tantos outros aspectos do viver social. Busca-se, então, possibilitar ao aluno um novo olhar sobre o mundo para formarmos um sujeito socialmente mais consciente e crítico.

Desse modo, agirmos a partir da perspectiva intercultural significa “reconhecer uma série de princípios como solidariedade, reconhecimento mútuo, direitos humanos e dignidade para todas as culturas. É, enfim, promover o diálogo a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras” (PARAQUETT, 2010, p. 154). À vista disso, a perspectiva intercultural sugere novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes. Deve-se levar em consideração “questões sociais consideradas relevantes [...] de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” conforme preconizam os próprios PCN (1998, p.64) em seus temas transversais que devem ser abordados no ensino de LE .

Nossa atuação só viabilizará essas recomendações em diferentes espaços de ensino/aprendizagem de línguas, quando compreendermos primeiro que se fazem necessárias outras formas de construir o conhecimento e traçar caminhos alternativos rumo a novas direções. Daí, é preciso contemplarmos teorias e práticas pedagógicas que “fujam do conhecido esquema de tratar cultura como um conjunto de conteúdos informativos e exóticos” (MENDES, 2007, p.119) e, conseqüentemente, revogar a ideia de língua como um conjunto de estruturas sem nenhuma relação com as questões sociais. Ou seja, deve-se superar o entendimento de língua enquanto estrutura ou algo abstrato e entendê-la enquanto cultura ou “entidade viva”. Como bem elucida Candau:

Somente assumindo de modo consciente e crítico os processos de hibridização cultural presentes na sociedade brasileira e favorecendo o diálogo intercultural seremos capazes de promover processos educacionais que articulem igualdade e diferença, universalismo e relativismo e globalização e pluralidade cultural, no nosso contexto (2012, p. 51).

Para chegarmos a esse novo patamar, compreendo, contudo, que é indispensável pensarmos, inicialmente, na formação de professores sob uma perspectiva intercultural. Logo, devem ser trazidas para a pauta de discussões, temáticas questionadoras das relações de poder, das hegemonias, da subordinação, da discriminação e de todo tipo de “servidão humana”, na expressão do filósofo Baruch Espinoza (2009). Nossos educadores têm o dever de não reproduzir discursos cristalizados, formuláticos ou preconceituosos e sim questionar para desconstruir uma sociedade onde uns ainda acreditam que são melhores que os outros.

Corroborando esse pensamento e também enfatizando a formação docente, no caso, de professores de espanhol, Paraquett pergunta aos formadores de professores: “Estamos preparados para ajudar nossos alunos de forma a que vejam a língua/cultura espanhola como uma língua que lhes permitirá viver em sociedades cada vez mais pluriculturais?” (PARAQUETT, 2010, p. 148). Ecoando a sua voz, faço minhas perguntas aos formadores de professores de italiano no Brasil: Os professores de italiano egressos dos cursos das Licenciaturas estão preparados para ensinar a língua-cultura italiana como uma língua que lhes permitirá viver em sociedades cada vez mais pluriculturais? Esses professores em formação estão sendo preparados para ensinar o italiano em um mundo no qual as mudanças sócio-políticas estão cada vez mais acentuadas, assim como as desigualdades sociais? Segundo Paraquett, se a resposta for positiva, estamos falando de professores interculturais, pois todos terão entendido que:

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, **respeito e dignidade para todas as culturas**. Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como **um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo**. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ *et al*, 2007, *apud* PARAQUETT, 2010, p. 149, grifo meu).

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro. Entretanto, para que realmente haja uma visão intercultural é

necessário que se repense, especialmente, a formação docente. É urgente, como destaca Matos,

[...] que os cursos de graduação em Letras com habilitação em língua estrangeira, onde se formam professores aptos a lecionar em escolas de ensino básico, repensassem e reformulassem os planos político-pedagógicos de maneira que a perspectiva intercultural estivesse presente em suas disciplinas e respectivas ementas. Acredito que é na formação inicial que se deva refletir e teorizar sobre estas questões, pois se o próprio professor possui estereótipos relacionados à língua/cultura, como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um verdadeiro diálogo intercultural? A resposta está no tipo de formação que terá esse professor (MATOS, 2014, p 111).

Estas palavras de Matos retomam o papel central do professor licenciado em Letras – línguas estrangeiras: lecionar no ensino básico, onde, diversas crianças e adolescentes entram em contato com os diversos discursos globais. Estes discursos discriminam e marginalizam, em sua maioria, o pobre, o negro, o homossexual, o índio, o imigrante. Assim sendo, somente um professor que atua a partir de uma perspectiva intercultural será capaz de desconstruir as forças opressoras invocadas por esses discursos. Isso quer dizer, em poucas palavras, que somente um professor intercultural, poderá formar cidadãos interculturais. Do contrário, continuaremos a reproduzir as falas daqueles que oprimem, marginalizam e discriminam.

Acredito firmemente que a formação docente é um dos primeiros passos para se promoverem, nas salas de aula, debates que rejeitem as práticas discriminatórias e visem a formação de cidadãos mais críticos e conscientes e à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Por isso, procederei, a seguir, à análise das ementas dos cursos de Licenciaturas em LI selecionados para verificar se atualmente a perspectiva intercultural é uma doce perspectiva ou uma triste ilusão.

4.4 Formação de Professores Interculturais: Perspectiva ou ilusão?

Quando falamos especificamente em formação de professores de línguas, pensamos em diferentes espaços de ensino/aprendizagem, mais particularmente nas escolas de ensino básico que durante muito tempo foram percebidas como ambientes monoculturais ou forçosamente transformados em um. Contudo, já vimos que as diversas propostas apresentadas nos últimos tempos, tais como aquelas das teorias pós-críticas de currículo, o multiculturalismo e, em especial, a interculturalidade, felizmente apontam para a construção de uma sociedade mais democrática, onde as diferenças possam ser efetivamente

reconhecidas e, principalmente, contempladas e respeitadas, tanto nos currículos como no âmbito escolar e social.

Após fazer uma vasta pesquisa sobre a formação de professores na Espanha em seu texto *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*¹¹⁵, Aguado (2008) assinala que, a despeito do crescimento da oferta de cursos de formação de docentes com atenção à diversidade cultural, não existe uma consequente e significativa transformação nas práticas dos professores. A autora sublinha que, nos discursos dos professores, a percepção é clara da diversidade como algo positivo e enriquecedor. Mas na prática, essa visão é substituída por uma percepção da mesma como problemática e deficitária.

Jordan, Castellà y Pinto (2001), citados por Aguado (2008), enfatizam, por sua vez, que a formação docente demanda outros campos básicos para uma formação intercultural de professores, como o esclarecimento conceitual acerca das noções principais da teoria intercultural, quais sejam: cultura, identidade cultural, integração, etnocentrismo, relativismo, etc., conhecimentos das culturas diferentes, competência pedagógica para ensinar alunos de grupos minoritários em classes multiculturais, etc.

No entanto, várias pesquisas apontadas por Aguado (2008) constataram, após revisão dos programas de formação inicial, que a inclusão desses temas no currículo é opcional. Ou seja, não são geralmente temas relevantes em um currículo de formação de professores. Nesse sentido, a autora declara ser consciente de que um currículo é elaborado em nível nacional e a introdução desse enfoque depende da autoridade responsável do currículo e da política educativa em seu conjunto.

No Brasil, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), como é possível observar no artigo 5º e incisos VIII:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, **pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

VIII - **à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras** (BRASIL, 2015, p. 6, grifo meu).

¹¹⁵ O enfoque intercultural na formação dos professores: Dilemas e propostas.

Desse modo, o professor, cuja formação será “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente” (BRASIL, 2015, p. 6), deverá, dentre outros aspectos, conforme já mencionado neste capítulo, estar apto para “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”, identificando questões de problemas socioculturais e demonstrando a consciência da diversidade.

Diante disso, com o objetivo de avaliar se a perspectiva intercultural está presente nos cursos de Licenciatura em LI selecionados para esta investigação, procedo à análise dos dados, à luz do referencial teórico e metodológico já apresentado. Contudo, é importante destacar que, assim como fiz na análise anterior, as disciplinas foram agrupadas de acordo com os seus títulos, descrições das ementas e, conforme, os seus objetivos. Desse modo, a análise foi realizada seguindo tanto os critérios de agrupamento das disciplinas como uma ordem pré-estabelecida, como é possível verifica na tabela a seguir:

Quadro 5 - Organização das disciplinas¹¹⁶ por subcategorias II

- | | |
|----|--|
| 1. | Disciplinas da aprendizagem básica do italiano |
| 2. | Disciplinas de ‘cultura’ |
| 3. | Disciplinas de Linguística Aplicada |
| 4. | Disciplinas de Literatura |

Fonte: a própria autora

A escolha das subcategorias acima mencionadas foi feita após a leitura do *corpus* a fim de organizar sua análise. Desse modo, como já explicado, chamei de “disciplinas da aprendizagem básica do italiano”, todas aquelas de caráter obrigatório voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever –, em língua italiana, além das disciplinas, obrigatórias ou optativas que visam desenvolver apenas uma dessas habilidades.

As disciplinas incluídas na subcategoria “disciplinas de cultura” são assim denominadas porque seus títulos contêm o termo “cultura”. O mesmo critério foi seguido para o agrupamento das disciplinas de literatura.

¹¹⁶ É importante informar que os nomes das disciplinas variam de um curso para o outro e que nem todos os cursos possuem todas as disciplinas elencadas. Além disso, por uma questão de escopo e limite, não serão apresentadas as descrições de todas as ementas e objetivos das disciplinas, mas, apenas, aquelas que considere relevantes para esta análise.

Todavia, agrupei como disciplinas de Linguística Aplicada, não só aquelas que assim já se intitulam, mas também, as que possuem em seus títulos referência ao material didático, ao ensino/aprendizagem da LI, bem como à metodologia do ensino do italiano e estágio. Feita essa premissa, apresento minha análise.

4.4.1 Disciplinas da aprendizagem básica do italiano

Nas descrições das ementas das três disciplinas¹¹⁷ de LI do curso da UFBA, verifiquei que não há nenhuma menção aos temas relacionados à perspectiva intercultural, tais como: cultura, identidade cultural, integração, etnocentrismo, relativismo, conhecimentos das culturas diferentes, competência pedagógica para ensinar alunos de grupos minoritários em classes multiculturais, dentre outros (JORDAN, CASTELLÀ, PINTO, 2001 *apud* AGUADO, 2003). Convém assinalar que a descrição abaixo se repete nas demais disciplinas semelhantes, variando somente em relação ao nível de ensino:

Estudo de estruturas da língua Italiana que levem à comunicação oral e escrita em nível básico (LÍNGUA ITALIANA EM NÍVEL BÁSICO, UFBA, 2009).

Como visto, infere-se a partir desse fragmento, que estas disciplinas de LI da UFBA visam preparar o aprendiz e futuro professor de italiano, para se comunicar na língua. Na descrição dos conteúdos programáticos, enfatizam-se os chamados “atos linguísticos universais” tais como as apresentações pessoais, pedidos de licença, recusa de convites, etc., como é possível verificar nos fragmentos a seguir:

Conteúdos gramaticais: Noções de fonética do italiano, Artigos definidos e indefinidos. Plural dos nomes, Verbos *essere*, *avere* e *esserci* no presente do indicativo, Principais verbos regulares e irregulares nas três conjugações do presente do indicativo; O imperfeito, o passado composto e o futuro simples de alguns verbos; Preposições simples e combinadas; Demonstrativos e possessivos; Numerais.[...] Conteúdos funcionais: 1. **Saudações, apresentações** 2. **Perguntar e responder a questões**.[...] Habilidades linguísticas: 1. Compreender um texto informativo/descritivo 2. Narrar fatos no presente; no passado 3. Aquisição do código da escrita: pequenas redações (LÍNGUA ITALIANA EM NÍVEL BÁSICO, UFBA, 2009, grifo meu).

Conteúdos gramaticais: O imperfeito dos verbos e a oposição imperfeito-perfeito; A concordância do particípio passado com o objeto: *NE* partitivo; A

¹¹⁷ O curso de Licenciatura em LI da UFBA oferta apenas três disciplinas específicas para o estudo do idioma italiano.

combinação dos pronomes – verbos pronominais; O condicional simples e composto Pronomes relativos; O *Trapassato prossimo*; O futuro *semplice e anteriore*; A concordância dos tempos do modo indicativo; O subjuntivo presente e passado; O subjuntivo imperfeito; A forma impessoal e passiva dos verbos; O imperativo dos verbos e suas particularidades; Particularidades das preposições; A concordância dos tempos no subjuntivo [...] **Conteúdos funcionais:** 1. **Propor/Convidar/ aceitar/ recusar convite** 2. Comparar, quantificar, **expressar sentimentos, expor argumentos, persuadir.** 3. **Descrever objetos e situações, comprar, perguntar preços** [...] **Habilidades lingüísticas:** 1. Narrar fatos no presente, no futuro e no passado 2. Compreender textos narrativos e argumentativos 3. Leitura de textos longos 4. Redigir cartas pessoais e administrativas; resumos (LÍNGUA ITALIANA EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO, UFBA, 2009, grifo meu).

Conteúdos gramaticais: O *Passato remoto*. O emprego dos tempos e dos modos verbais. As particularidades de *ci, vi* e *ne*; As particularidades dos verbos. As particularidades dos plurais; As particularidades na formação do feminino; Os nomes alterados; As particularidades dos graus dos adjetivos; As principais conjunções; Os principais advérbios; Frases idiomáticas mais comuns; **Conteúdos funcionais:** 1. Propor, aceitar, recusar. **Negociar.** Tomar uma decisão; 2. Relatar as palavras de alguém e caracterizar seu discurso; 3. Dar explicações. Contar fatos vividos; 4. Evidenciar raciocínio lógico utilizando relações de causa/efeito/hipótese [...] **Habilidades lingüísticas:** 1. Escuta/leitura de textos explicativos, informativos, argumentativos, narrativos; 2. Escuta e relato de contos. Resumo oral e escrito; 3. Os conectores lógicos, temporais, espaciais, os reformuladores. Indicadores da cronologia; 4. Distinguir os níveis de **língua: *standard italiano medio, dialetto, gergo***; 5. Leitura de textos literários. Escutar e relatar contos. Resumo oral e escrito; 6. Escrever textos narrativos ((LÍNGUA ITALIANA EM NÍVEL AVANÇADO, UFBA, 2009, grifo meu).

O destaque dado aos conteúdos dessas disciplinas demonstra a visível exclusão de itens que me permitem inferir que existe a perspectiva intercultural como condutora do processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, compreendo que nada impede que o professor realize o seu trabalho sob o viés da interculturalidade, visto que esta se refere muito mais a uma forma de ação do que a um método. Assim, o professor pode ensinar a “perguntar preços” ou “negociar”, enfatizando que vivemos em uma sociedade capitalista onde nem todos possuem o mesmo poder de compra. Por isso, mais do que saber o preço da mercadoria, é necessário saber o porquê das desigualdades econômicas. Ademais, a presença de conteúdos como “Expressar sentimentos”, “Relatar as palavras de alguém, caracterizar seu discurso” e “Contar fatos vividos” pode servir como gatilho para uma prática intercultural. Ou seja, entre o currículo pré-ativo e o ativo (GOODSON, 2013), há uma gama de possibilidades à disposição do professor.

Nesse momento, quero reiterar que a perspectiva intercultural não é um método ou um receituário que contém as estratégias e as técnicas válidas para concretizar a aprendizagem. Antes, propõe orientar as ações dos professores, dos alunos e de todos aqueles envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, desde o planejamento do curso à produção de materiais que promovam a construção conjunta de significados e fomente um diálogo entre culturas (MENDES, 2007). É um processo educativo que visa à conscientização dos problemas sociais que precisam ser questionados a fim de, pelo menos, atenuar as injustiças sociais.

Nas descrições das ementas da UFES¹¹⁸ e da UFBA, não existe nada explícito que me possibilite inferir que a interculturalidade pautará a prática pedagógica do professor formador, como se vê nas citações a seguir:

Introdução ao estudo da língua italiana. **Aquisição de estruturas de nível elementar** dos registros formal e informal da língua oral e escrita. Recepção e produção do texto oral e escrito em nível elementar. Sistema fonético e gráfico do italiano. Confronto com seus correspondentes no português. **Vocabulário referente a situações do cotidiano. Noções da História e geografia da Itália.** Leitura e discussão de textos literários e não literários (ITALIANO 1, UFES, 2008, grifo meu).

Aquisição de estruturas de nível intermediário dos registros formal e informal da língua oral e escrita. Ampliação do vocabulário básico aprendido nos períodos anteriores. **Ênfase na correção da pronúncia. Desenvolvimento de competência comunicativa** (oral e escrita). Sistematização de aspectos da gramática italiana, os verbos e os pronomes. Aprimoramento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita, através do estudo de vocabulário, estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível intermediário (ITALIANO 3, UFES, 2008, grifo meu).

Grifei o trecho da disciplina de Italiano 1 “Noções da História e geografia da Itália” porque entendo que, ao conhecê-las, os alunos poderão compreender o país em sua multiculturalidade e, em função disso, considerarem as diferenças culturais das suas diversas regiões, de seu povo e de suas línguas. Além do mais, se após essas explicações, os olhares se voltarem para os outros países onde o italiano é falado e, em especial, para o Brasil, promovendo assim um diálogo entre diferentes visões do mundo, certamente, o professor estará fomentando a perspectiva intercultural em sua sala de aula. O mesmo ocorrerá se a discussão sobre “a pronúncia correta” vier acompanhada de discussões sobre preconceito

¹¹⁸ Na UFES, existem quatro disciplinas específicas de LI. A partir do quinto semestre essas disciplinas passam a focar um conhecimento específico, a saber: sintaxe, morfossintaxe, níveis e registros, tradução, fonética e fonologia, verbo e estudos gramaticais.

linguístico e políticas linguísticas. Visto que estamos falando de professores em formação e não tão-somente de aprendizes de uma LE, um conjunto de saberes é necessário. Afinal, não se deve esperar que o professor seja apenas capaz de se comunicar em determinados contextos e em diferentes níveis, senão de se posicionar diante do mundo, falando de si, dos problemas sociais, da sua cultura, do seu mundo, enfim, da sociedade da qual todos fazem parte, ainda que em posições diversas e diferenciadas.

A situação na UFF¹¹⁹ não é muito diferente, pois, na maior parte das suas disciplinas, além de não ter encontrado questões defendidas pelas interculturalidade, constatei a ênfase no ensino da língua apenas em sua forma padrão, o que me leva a compreender que não ocorrerá o diálogo com outras variedades, ou seja, com outras culturas. Os fragmentos abaixo corroboram as minhas interpretações:

Objetivos da Disciplina: **Compreender a língua italiana padrão falada e escrita**; falar em situações de comunicação básica previstas no programa; ler e falar **com entoação e correção fonética**; ler e Interpretar pequenos textos; escrever textos inerentes ao programa; iniciar processo de reflexão e autoaprendimento continuados para a formação de professores [...] Descrição da Ementa: **O aluno, seu mundo e a sociedade italiana**: língua e cultura italianas a nível básico; estruturas lexicais e morfossintáticas; as quatro macro-habilidades; leitura e produção de pequenos textos. aplicação ao ensino e à pesquisa. (LÍNGUA ITALIANA I, UFF¹²⁰, 2015, grifo meu)¹²¹.

Objetivos da disciplina: **Compreender a língua italiana padrão falada e escrita**; falar em situações de comunicação básica Previstas no programa; ler e falar com entoação e correção fonética; ler e interpretar textos de Média dificuldade; escrever textos inerentes ao programa; dar seguimento à reflexão e ao Autoaprendimento continuados para a formação de professores [...] Descrição da ementa: **O aluno, seu mundo e a sociedade italiana**: língua e cultura italianas a nível intermediário; estruturas lexicais e morfossintáticas; as quatro macro-habilidades; leitura e produção de pequenos textos. aplicação ao ensino e à pesquisa (LÍNGUA ITALIANA III, UFF, 2015, grifo meu).

Todavia, na disciplina de “Língua Italiana III” compreendo que o item “O aluno, seu mundo e a sociedade italiana” poderá estimular o diálogo entre a língua-cultura alvo e a língua-cultura do aluno. Isto é, o mundo do aluno parece ser reconhecido como um fator

¹¹⁹ Na UFF existem nove disciplinas específicas de LI.

¹²⁰ O curso de Graduação em Letras com Licenciatura em LI da UFF é, também, uma habilitação dupla: Português-italiano.

¹²¹ A data referente às descrições das disciplinas da UFF corresponde ao Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal Fluminense – UFF, aprovado em 14 de janeiro de 2015, disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/001-2015_regulamento_do_curso_de_graduacao_0.pdf. Acesso em: 23/04/2016. Datas específicas não constam nem do cabeçalho das grades curriculares e nem dos títulos das ementas.

importante para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, reconhecimento este que abre as portas para a interculturalidade.

Na USP¹²², as descrições das ementas das disciplinas de aprendizagem básica da LI sugerem uma aproximação com a perspectiva intercultural, uma vez que são explicitadas as questões identitárias e sociais relacionadas à aprendizagem da língua, bem como a relação intrínseca entre língua e cultura, conforme consta na disciplina “Italiano V”:

Esta disciplina visa a que o aluno entre em contato com a língua italiana, considerando-a não como uma mera sequência de palavras ou frases, mas como discurso com suas regras de organização. Espera-se que, desde o início, o aluno desenvolva a habilidade de comunicação na língua estrangeira durante interações em sala de aula e que também, participe de situações virtuais de comunicação real na língua italiana. Os fatos gramaticais serão, portanto, vistos em sua funcionalidade discursiva para que **o aluno possa perceber os mecanismos da língua e seus efeitos de sentidos e, a partir disso, construir seu espaço linguístico-discursivo e iniciar seu percurso de formação como professor, especialista e pesquisador [...]** (LÍNGUA ITALIANA I, USP, 2015, grifo meu).

O objetivo desta disciplina é oferecer condições para que o aluno continue desenvolvendo a competência linguístico-comunicativa em italiano e **que se torne capaz de analisar registros, variações regionais e o papel social e identitário dos dialetos na Itália contemporânea.** Para tal fim, espera-se que o aluno tenha oportunidades de explorar os recursos tecnológicos, disponibilizados pela interconexão mundial de computadores, **para ampliar não apenas o seu universo linguístico e cultural,** mas também o repertório de estratégias de ensino e de aprendizagem de italiano como língua estrangeira. **O contato com a variada gama de insumos linguísticos, presentes nos meios de comunicação digital, contribuirá para o refinamento da proficiência oral e escrita em língua italiana, instrumental essencial à prática como professor ou pesquisador [...]** (LÍNGUA ITALIANA V, USP, 2015, grifo meu).

O objetivo desta disciplina é que o aluno, encontrando-se no último semestre do curso de Língua Italiana, reflita não apenas sobre a própria proficiência linguística, bem como sobre o papel dos recursos tecnológicos na competência didática e em sua futura prática de sala de aula. Os textos que servirão como materiais-fonte em sala permitirão que o futuro profissional em Letras adquira os instrumentais necessários à análise textual avançada e à percepção de aspectos sintáticos e morfológicos complexos da língua italiana. **Os elementos linguísticos e culturais** estudados de forma aprofundada e as atividades propostas contribuirão **para incentivar a autonomia do futuro profissional de Letras, como docente ou pesquisador,** bem como para ampliar a conscientização da importância de continuar seu percurso de formação após a finalização do curso de graduação (LÍNGUA ITALIANA VII, USP, 2015, grifo meu).

¹²² Na USP, existem sete disciplinas de LI e foram, aqui, apresentadas aquelas que após a análise se mostraram relevantes.

A grande diferença entre essa descrição e as demais vistas até o momento está na formulação sobre língua não como uma sequência de palavras ou frases e, sim, como discurso. Isso corrobora Walesko (2006) que vê língua como algo indissociável da cultura, um produto histórico-social, variável no tempo, no espaço e nas diferentes classes sociais constitutivas dos indivíduos e por eles constituídas. Ademais, desde o início do curso é notória a preocupação em associar o ensino/aprendizagem da LE à formação do professor de línguas, ou melhor, do futuro professor de italiano.

Na UFSC¹²³ também posso inferir que existe uma aproximação com a perspectiva intercultural, uma vez que aparece uma preocupação em aproximar o ensino da língua à vida cotidiana do aluno, como é possível verificar na disciplina “Língua Italiana II”:

Introdução à compreensão e produção oral e escrita de gêneros textuais/discursivos **em situações familiares e habituais** (LÍNGUA ITALIANA I, UFSC¹²⁴,2011¹²⁵, grifo meu).

Compreensão e produção de textos (orais e escritos) em língua italiana através da exposição a **diferentes gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia** (LÍNGUA ITALIANA II, UFSC,2011, grifo meu).

Aqui, é importante ressaltar o entendimento de que a língua não se apresenta apenas por meio de estruturas linguísticas e que são considerados os diferentes gêneros textuais e discursivos produzidos a partir de suas intencionalidades. Isto é, provém de alguém que fala desde seu contexto e sua cultura para outras pessoas que, certamente, interpretarão as palavras de acordo com seus diferentes modos de ver o mundo. Logo, esses discursos que se manifestam por meio de textos se tornam gatilhos para uma ampla gama de discussões, dentre elas, as que contemplam os temas defendidos pela interculturalidade.

Mas, foi somente nas disciplinas de aprendizagem básica do italiano da UFC¹²⁶ que vi, pela primeira vez, já em seu título, a indissociabilidade entre língua e cultura e referência ao termo intercultural nas descrições das ementas:

Introdução às situações prático-discursivas da língua italiana mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível elementar para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, **sensibilizando o aluno para os**

¹²³ Na UFSC, também existem sete disciplinas específicas de LI.

¹²⁴ O curso de Licenciatura em LI da UFSC não é uma licenciatura dupla.

¹²⁵ A data das ementas do curso de Licenciatura em LI da UFSC corresponde a data da Resolução Nº 12/CEG/2011, de 17 de agosto de 2011, conforme o projeto pedagógico do curso do curso Letras de Letras - italiano dessa instituição, o qual se encontra em anexo.

¹²⁶ Na UFC, existem oito disciplinas específicas de italiano: língua e cultura.

aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua (ITALIANO I: LÍNGUA E CULTURA, UFC¹²⁷, 2007¹²⁸, grifo meu).

Estudo das situações prático-discursivas da língua italiana, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, **sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua** (ITALIANO III: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifo meu).

Estudo de situações prático-discursivas da língua italiana, mediante estruturas léxico-gramaticais de nível avançado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, **com ênfase nos aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua e ampliação da investigação de diferentes gêneros textuais** (ITALIANO V: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifo meu).

Estudo de **especificidades e escolhas de natureza linguística**, com ênfase **nos aspectos históricos, geográficos, sócio-políticos e culturais relativos às comunidades falantes de língua Italiana** (ITALIANO VIII: LÍNGUA E CULTURA, UFC, 2007, grifo meu).

Nas descrições da UFC fica explícita a importância dos aspectos culturais e das relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem. A frase “sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua” leva-me a pontuar alguns aspectos que considero importantes, como o desejo de sensibilizar o aluno, nesse caso, o professor em formação e torná-lo capaz de perceber que a língua é um instrumento de comunicação e interação social que não pode ser desvinculado dos diversos e diferentes contextos socioculturais. Nesse caso específico, não pode ser dissociada das comunidades falantes da LI e tampouco dos contextos onde estão situados os aprendizes, já que língua não é só gramática e nem um sistema abstrato desvinculado do mundo real. Língua é cultura.

Geralmente, nas disciplinas que visam desenvolver uma habilidade específica, não encontrei relação explícita com a perspectiva intercultural, conforme pode ser visto nas disciplinas “Leitura de Texto em LI” e “Redação e Conversação em Língua Italiana” da UFBA cujas ementas são descritas abaixo:

Ementa: Aplicação de estratégias específicas que levem ao nível inicial de compreensão de textos de natureza diversa em língua Italiana [...] **Conteúdo programático** Estratégias de leitura; A abordagem instrumental; Leitura de textos informativos, explicativos, argumentativos; Gramática em contexto; A coesão e a coerência; **Os conectores**; Prática do resumo oral e escrito

¹²⁷ O curso da UFC se trata de uma habilitação em língua portuguesa e língua italiana e respectivas literaturas.

¹²⁸ A data referente às descrições das ementas do curso de Licenciatura em LI da UFC corresponde à data do projeto pedagógico revisado em maio de 2007. Esse projeto é descrito nos anexos deste trabalho.

(LEITURA DE TEXTOS EM LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Aspectos e situações mais significativas na vida cotidiana. **A Itália e os seus principais aspectos físicos**. Leitura e interpretação de trechos escritos por autores contemporâneos Exercícios de fixação e revisão **do conteúdo gramatical estudado** anteriormente (REDAÇÃO E CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

Observo ainda que a disciplina “Redação e conversação em língua italiana” da UFBA, além de não contemplar claramente a perspectiva intercultural, enfatiza, de maneira especial, os aspectos geográficos e físicos da Itália, negligenciando, desse modo, as outras comunidades falantes de LI. Logo, não busca o diálogo entre as mais diferentes culturas. É possível verificar, ainda, que a descrição acima se refere a uma disciplina de conversação em LI, todavia, nela serão revisados, mais uma vez, os conteúdos gramaticais ao invés de realizar conversas que contemplem questões como desigualdades sociais, preconceito, discriminação, racismo, xenofobia, etnocentrismo, identidade, feminismo, questão de gênero, violência contra a mulher, educação ambiental, dentre outros.

Novamente digo que os conteúdos gramaticais são importantes para a formação de professores de línguas. Contudo, faço aqui a mesma pergunta feita na análise anterior acerca desta mesma disciplina: porque a inclusão desses e a exclusão de outros conteúdos em uma disciplina cujo título não faz nenhuma menção à gramática?

Nas disciplinas de “Língua italiana instrumental” do curso de Licenciatura da UFF traz em sua descrição apenas uma referência aos textos básicos e intermediários em LI. Desse modo, fica impossível verificar se a perspectiva intercultural está presente nessa disciplina. O mesmo posso dizer da disciplina “Italiano Instrumental” da USP:

Objetivos da Disciplina: Leitura, compreensão e análise de **textos básicos** em língua italiana (LINGUA ITALIANA INSTRUMENTAL I, UFF, 2015, grifo meu).

Objetivos da Disciplina: Cooperar para que o aluno possa: 1) desenvolver suficiente capacidade de compreensão correta de textos orais e escritos, de nível elementar e médio, sobre assuntos cotidianos; 2) identificar e o léxico e as estruturas básicas do italiano; 3) adquirir noções sobre aspectos específicos da realidade italiana (ITALIANO INSTRUMENTAL I, USP, 2001, grifo meu).

Em outra disciplina “Compreensão e Análise de Textos em Língua Italiana” da UFC, encontrei informações que, a princípio, levam-me a inferir que a perspectiva intercultural poderá ser contemplada, conforme é possível observar a seguir:

Visão abrangente dos principais elementos teóricos envolvidos no processo de leitura com aplicação prática em material autêntico em língua italiana de **caráter pragmático e cultural**. Análise dos **diversos tipos de texto a partir de reflexões teóricas sobre fatores discursivos**, linguístico-pragmáticos e cognitivos envolvidos na produção textual (COMPREENSÃO E ANÁLISE DE TEXTOS EM LÍNGUA ITALIANA, UFC, 2007, grifo meu).

Como visto acima, esta disciplina da UFC, apesar de expor o caráter cultural como um fator relevante para a compreensão de textos em LI, também traz a pragmática¹²⁹, o que sugere que a língua será vista em contexto de uso. Contudo, uma vez que os objetivos e os conteúdos não foram encontrados, não tenho como saber apenas a partir desta descrição se “cultura” será apresentada aos aprendizes de maneira estereotipada ou superficial. Ainda devo destacar a seguinte expressão muito usada na abordagem comunicativa – “Material autêntico” –, pois isso me leva a fazer as seguintes indagações: autêntico para quem? Para qual país? Para qual cultura? Entendo que há muito tempo o uso desse termo está muito presente no processo de ensino/aprendizagem. Todavia, ele é contraditório, pois me parece autênticos os textos que não integram o livro didático. Então, qual seria a função do material didático de línguas? Aprender com textos não autênticos? Aprender a gramática da língua? Entendo que todo texto escrito na língua-alvo deve ser entendido como autêntico, mas apenas uns têm função didática e outros não. Logo, todo e qualquer matéria escrito ou oral, de um livro ou da *internet*, usado com o objetivo de ensinar, torna-se um material didático. Talvez seja a hora de repensarmos essa famigerada “autenticidade”. Feitas essas reflexões, sigo para a próxima subcategoria.

¹²⁹ A pragmática é um campo da linguística muito amplo. Em síntese, ela examina como a língua é usada em diferentes contextos de atuação. Atualmente, já se fala em Pragmática Intercultural, a qual, segundo Sérgio Matos (2003, p397), “desenvolveu-se a partir dos anos 1980, em reação a um universalismo e consequente etnocentrismo implícitos em trabalhos clássicos de pragmática”. Nessa se verifica, portanto, a ênfase cultural.

4.4.2. Disciplinas de “cultura”

Esta subcategoria se refere às disciplinas que incluem em seus títulos o termo “cultura”. Para seguir a mesma ordem já estabelecida, começo pela disciplina da UFBA, “Estudos de Cultura Italiana”:

Os grandes vultos da literatura, da arte, da filosofia, da história, da economia, da ciência, que atuaram na Itália, desde o século XIII aos nossos dias. Curso ministrado em língua portuguesa. [...] **Conteúdo programático:** A Itália: História, geografia, estrutura administrativa. Os dialetos e a língua italiana. A arte clássica. A arte medieval. O Renascimento. O Barroco. O século XVIII. O teatro. O século XIX. Romantismo e realismo. O século XX. Elementos de cinema italiano (ESTUDOS DE CULTURA ITALIANA, UFBA, 2009, grifo meu).

No caso específico da descrição da disciplina da UFBA, percebo é um conjunto de conteúdos relacionados a diversas manifestações literárias e artísticas, mas não nenhuma menção à promoção do diálogo intercultural entre a língua-cultura dos alunos e a língua cultura alvo. Além disso, o foco são os grandes vultos da literatura, da economia, da arte, e não “tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social como produto da cultura desse grupo” (MENDES, 2015, p. 218). Logo, compreendo que a perspectiva intercultural também inexistente nesta disciplina, sobretudo, porque o olhar parece ser apenas para os canônicos como sinônimo de “alta cultura”.

Na USP, apesar de ter verificado que são contemplados outros produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos, além dos grandes vultos da história italiana, observo que a disciplina trata dos estudos de “festa” “folclore” e “cozinha”, refletindo, assim, um conceito redutor ou simplista de cultura, ou, até mesmo estereotipado. O excerto a seguir comprova essa afirmação:

Aspectos geográficos; as regiões; língua padrão e dialetos; festas e folclore; indústria e **artesanato**; **organização sindical**; sistema escolar; esporte e lazer; **ecologia**; **cozinha** e **vinhos italianos** (INTRODUÇÃO À CULTURA ITALIANA I, USP, 1993, grifo meu).

Na disciplina da UFC, pude constatar, ainda que em grau menor, que serão abordados os aspectos culturais das diferentes comunidades falantes de LI. Entendo com isso, uma abertura a outras culturas, conforme se vê a seguir:

Estudos de aspectos socioculturais das comunidades falantes de língua italiana (TÓPICOS DE CULTURA ITALIANA, UFC, 2007).

Ademais é importante destacar que a disciplina da UFC, ao trazer em sua descrição as expressões “aspectos culturais” e “comunidades falantes de língua italiana”, se coaduna com uma concepção de cultura defendida pela perspectiva intercultural. Isto é, não a concebe com um pacote fechado pertencente a um grupo ou nação. Aqui, considero, oportuno recordar as palavras de Walsh (2005, p. 11) quando ela diz que a interculturalidade, dentre outros aspectos, é “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência de estar em sua diferença”.

Por último, uma vez que a UFF e a UFSC não possuem nenhuma disciplina com o termo “cultura” em seu título, passo então a falar das disciplinas da UFES, que ficaram nesta categoria, porque na grade curricular do curso de Licenciatura em LI desta universidade, existem 27 disciplinas intituladas: “Laboratório de Práticas Culturais”. Por essa razão, relaciono-as em uma tabela para o leitor poder compreender as minhas interpretações:

Quadro 6 – Disciplinas de Laboratório de Práticas Culturais

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS	
1. Laboratório de práticas culturais 1;	2. Laboratório de práticas culturais 2;
3. Laboratório de práticas culturais 3;	4. Laboratório de práticas culturais 4;
5. Laboratório de práticas culturais 5;	6. Laboratório de práticas culturais 6;
7. Laboratório de práticas culturais 7;	8. Laboratório de práticas culturais 8;
9. Laboratório de práticas culturais: leitura literária na escola;	10. Laboratório de práticas culturais: os clássicos na escola;
11. Laboratório de práticas culturais: a leitura e o ensino;	12. Laboratório de práticas culturais: a literatura no ensino médio;
13. Laboratório de práticas culturais: análise de livros/manuais didáticos;	14. Laboratório de práticas culturais: documentos oficiais: prática de língua italiana;
15. Laboratório de práticas culturais: fonologia e ensino;	16. Laboratório de práticas culturais: morfologia e ensino;
17. Laboratório de práticas culturais: pesquisa literatura e ensino;	18. Laboratório de práticas culturais: produção de texto e ensino;

19. Laboratório de práticas culturais: sintaxe e ensino;	20. Laboratório de práticas culturais: teorias da literatura e ensino;
21. Laboratório de práticas culturais: textos da mídia e ensino;	22. Laboratório de práticas culturais: literatura e recriação intersemiótica;
23. Laboratório de práticas culturais: revisão e avaliação textual;	24. Laboratório de práticas culturais: abordagens intersemióticas e interculturais do texto literário italiano;
25. Laboratório de práticas culturais: abordagens transdisciplinares no texto literário;	26. Laboratório de práticas culturais: criação literária;
27. Laboratório de práticas culturais: prática de língua estrangeira: produção e recepção oral;	

Fonte: Grade curricular do curso de Licenciatura da UFES

É importante informar que as oito primeiras “práticas culturais” são disciplinas obrigatórias, todavia não encontrei nenhuma informação sobre seus objetivos, nem tampouco descrições de seu conteúdo. Ou seja, a partir da ementa não é possível saber quais são as propostas dessas disciplinas, visto que a única informação existente é, na verdade, a palavra “variável”. Concluo, portanto, que apesar de se falar em “práticas culturais”, não há nenhuma referência a quais são, nem explicações e muitos menos se elas visam a perspectiva intercultural.

Em função disso e, principalmente, devido à profusão da expressão “práticas culturais” procurei uma definição que me pudesse fornecer maiores explicações sobre o que essa significa. Assim, logo descobri a sua complexidade. Segundo o analista do comportamento, Gleen (1991, *apud* Andery *et al*, 2005, p. 150), práticas culturais são “[...] um conjunto de contingências entrelaçadas de reforçamento, no qual o comportamento e os produtos comportamentais de cada participante funcionam como eventos ambientais com os quais o comportamento de outros indivíduos interagem”.

Com essa definição e a partir do entendimento de que Laboratório é um “lugar de grandes operações ou de transformações notáveis” (MICHAELIS, 2016), faço a seguinte indagação e reflexão: as disciplinas intituladas “Laboratórios de Práticas Culturais”, visam, portanto, a proporcionar aos alunos interação e trocas culturais? Pois se esta é a proposta, entendo então que a perspectiva intercultural baliza essas disciplinas. Entretanto, como as primeiras oito disciplinas não informam nada sobre isso, inicialmente concentrei-me nas descrições das ementas relacionadas ao ensino da LI ou de LE, e posteriormente em outras

que considero relevantes para o foco desta categoria, a fim de verificar o que essas sugerem. Início, portanto, pela disciplina de “Laboratório de Práticas Culturais: Currículo do Ensino de Língua Estrangeira” que me incitou a fazer algumas reflexões:

Pesquisa das mudanças comportamentais e dos impactos culturais que possivelmente ocorrem quando da aquisição de uma língua estrangeira. Pesquisa sobre a perda ou continuidade dos dialetos italianos existentes no Estado. A implementação da língua italiana (Convênio SEDU/Consulado Geral da Itália/ALCIES) no circuito dos currículos das escolas do Espírito Santo. Análise de um projeto piloto no âmbito do italiano (Progetto Parlare) (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: CURRÍCULO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, UFES, 2008, grifo meu).

A interculturalidade é, conforme visto na seção, 4.2 deste capítulo, um processo que busca, dentre outros aspectos, atenuar os choques culturais que são comuns quando um indivíduo é confrontado com outras culturas e visões do mundo. No entanto, na disciplina “Laboratório de Práticas Culturais: Currículo do Ensino de Língua Estrangeira” a frase que merece ser refletida é a seguinte: “Pesquisa das mudanças comportamentais e dos impactos culturais que possivelmente ocorrem quando da aquisição de uma língua estrangeira”.

É comum o choque, ou o impacto como preferem os elaboradores desta ementa, mas associá-lo a mudanças de comportamento leva-me a pensar inicialmente que ocorrerá, na verdade, a assimilação da cultura do outro e não o diálogo. No entanto, posso também interpretar que a mudança de comportamento talvez signifique uma abertura para o outro como um processo natural de ressignificações acerca de outras visões sobre o mundo. Mesmo assim, não é nada certo.

Outro aspecto que eu não posso deixar de assinalar, uma vez que essa ementa descreve uma disciplina de um curso de formação de professores, é a existência de uma afiliação com o consulado Italiano que, ao meu ver, apaga a autonomia do futuro professor de italiano e principalmente do curso formador. Ora, a formação de professores no Brasil deve ser uma responsabilidade dos cursos de Licenciatura e não de instituições estrangeiras.

Não obstante, em outra disciplina de “práticas culturais” percebo um olhar voltado para outras comunidades falante de LI, o que me faz constatar uma abertura para outros lugares, para o diálogo entre diferentes línguas-culturas, ainda que esse diálogo enfatize as manifestações festivas, reforçando uma concepção de cultura limitada e estereotipada, longe da concepção sugerida pela Interculturalidade.

Discussão sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio. **Reflexão sobre a contextualização geo-histórico-linguística do Espírito Santo**, face às correntes migratórias italianas no Estado. Adoção de atividades escolares interdisciplinares **para propiciar ao alunado a participação em eventos do calendário italiano no Estado: manifestações folclóricas (música, dança, gastronomia, cancionero, etc.) e festas pagãs (Festa da Polenta, Festa do Imigrante) e religiosas** (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: CURRÍCULO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, UFES, 2008, grifo meu).

Na descrição acima, apesar da relação simplista de cultura com festas, vejo como positiva a inserção dos alunos em práticas culturais locais, pois, isso demonstra uma abertura para a perspectiva intercultural, já que existem o reconhecimento de outras cultura e a promoção do diálogo intercultural. Diante disso, trago para a reflexão, novamente, as palavras de Walsh (2005, p.11) sobre um dos aspectos a ser considerados quando falamos em interculturalidade: “Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”.

A disciplina intitulada “Laboratório de Práticas Culturais: Documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (LE)” revela uma clara perspectiva intercultural. Talvez isso ocorra porque a disciplina se alicerça nos PCN (1998), como é possível verificar a seguir:

Discussão sobre os PCN- LE: O conhecimento em língua estrangeira como um direito de todo cidadão. **Perspectiva plurilíngüe para o ensino de língua estrangeira.** O aprendizado de língua estrangeira como estratégia para conhecer e compreender o outro, superando assim os preconceitos, a intolerância cultural e a incapacidade de compreender as diferenças. **Entendimento da língua estrangeira como acesso a outras culturas** (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: DOCUMENTOS: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (LE), UFES, 2008, grifo meu).

Estas informações são totalmente consonantes com a perspectiva intercultural, uma vez que essa também é uma “uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e intenta-tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade” (WALSH, 2005, p.11). O que Walsh (2005) diz parece estar claro na descrição acima: “conhecer e compreender o outro, superando assim os preconceitos, a intolerância cultural e a incapacidade de compreender as diferenças”.

De acordo com as demais disciplinas de “práticas culturais” da UFES é possível afirmar que a perspectiva intercultural parece ter balizado seu conteúdo. Os excertos abaixo comprovam essa afirmação:

Discussão sobre o trabalho escolar com textos não canônicos. Pesquisa do lugar cultural de **modalidades literárias não valorizada pelos parâmetros da alta cultura, destacando-se e reavaliando-se aspectos culturais presentes na história** e nas práticas de leitura e escrita dos alunos da escola básica. **Rap, Funk, Hip Hop, hipertexto, literatura de testemunho, cordel, literatura gay, negra e de grupos culturais diversos** (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: TEXTOS LITERÁRIOS NÃO CANÔNICOS, UFES, 2008, grifo meu).

Práticas de pesquisa acerca do estatuto social, cultural e antropológico dos diversos gêneros e manifestações do literário, em perspectiva histórica, **levando em consideração as hierarquias historicamente estabelecidas entre os campos de saber e lugares de poder instituídos pelas sociedades ocidentais**: as ciências naturais e humanas, o discurso da técnica e do capital, etc. O campo discursivo da Literatura e seu lugar na sociedade contemporânea (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: ABORDAGENS TRANSDISCIPLINARES DO TEXTO LITERÁRIO, UFES, 2008).

Os fragmentos acima foram grifados porque são muito compatíveis com a perspectiva intercultural defendida neste trabalho. Na primeira, por exemplo, vejo como muito positiva a proposta de trazer para o debate textos não canônicos, ou melhor, “aspectos culturais presentes na história e nas práticas de leitura e escrita dos alunos da escola básica. Rap, Funk, Hip Hop, hipertexto, literatura de testemunho, cordel, literatura gay, negra e de grupos culturais diversos”. Isso pressupõe inclusão social, pois, significa trazer o periférico ao centro.

Na segunda, “Laboratório de Práticas Culturais: Abordagens Transdisciplinares do Texto Literário”, também, percebo muitas possibilidades de se trabalhar com a perspectiva intercultural, uma vez que a ementa fala em relações de poder em diversos gêneros, abrindo a possibilidade de discussões que interessam à interculturalidade. Dentre elas, mudar posições subalternas de lugar.

Em outra disciplina de “práticas culturais”, percebi um olhar diferente que, ao mesmo tempo, também possibilita uma negociação e uma abertura para o debate intercultural, como é possível observar no fragmento abaixo:

Discussão sobre a pertinência da leitura dos clássicos da Literatura Mundial no contexto escolar. Promoção de experiências de leitura em que se **ponham em pauta as potencialidades de um ensino de literatura atento às marcas da tradição cultural letrada** (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: OS CLÁSSICOS NA ESCOLA, UFES, 2008, grifo meu).

Como visto, ao contrário das outras, existe a ênfase na tradição cultural letrada definida pelo próprio título da disciplina. No entanto, tendo em vista que a instituição oferta as três disciplinas, vejo como muito positiva essa outra perspectiva, já que os diferentes campos precisam ser conhecidos. Nesse caso específico, entendo que é preciso conhecer a tradição, ainda que seja para transgredi-la.

Por fim, apresento outra disciplina de “práticas culturais” porque o seu título contém o termo interculturalidade – “Laboratório de Práticas Culturais: Abordagens Intersemióticas e Interculturais do Texto Literário” – o que me levou a pensar que as questões defendidas pela interculturalidade seriam tematizadas. Entretanto, trata-se de tradução intersemiótica, a qual consiste na tradução de uma coisa de um meio para outro, ou seja, “a intersemiose entre música e poesia, e a intersemiose entre a música e os movimentos corporais, na dança” (MARTINEZ, 2016¹³⁰), como se vê na descrição abaixo:

Dinâmicas prático-reflexivas que conduzam à conscientização, pelo futuro professor, das potencialidades do trabalho intersemiótico envolvendo o texto literário. Experimentação e problematização de traduções e apropriações críticas entre diferentes linguagens artísticas. Trabalho de pesquisa enfocando questões sócio-culturais ligadas à intersemiose na contemporaneidade, tais como: **o predomínio do visual e do audiovisual sobre o suporte escrito, as marcas da cultura midiática nas produções literárias, etc.** (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: ABORDAGENS INTERSEMIÓTICAS E INTERCULTURAIS DO TEXTO LITERÁRIO, UFES, 2008, grifo meu).

Findo as análises das disciplinas de “cultura” e detenho-me nas “disciplinas de Linguística Aplicada”, ciência que, se durante muito tempo foi percebida simplesmente como aplicação de descobertas linguísticas, é atualmente a área voltada para pesquisas sobre questões políticas e sociais.

4.4.3 Disciplinas de Linguística Aplicada

É importante destacar que uma disciplina de Linguística Aplicada está, efetivamente, relacionada à prática profissional docente. Logo, é preciso aplaudir a existência de disciplinas de LA em cursos de formação de professores.

¹³⁰ Artigo disponível em <https://bibliotecadomusico.files.wordpress.com/2008/10/composicao-intersemiose-e-representacao.pdf>, Acesso em: 26 de abril de 2016.

Inicialmente, portanto, apresento as disciplinas do curso da UFBA e da UFES, as quais não explicitam uma proposta crítica, o que me conduz a inferir que as questões defendidas pela interculturalidade não serão contempladas. As descrições das ementas a seguir corroboram essa afirmação:

Estudo do desenvolvimento da Linguística Aplicada: **conceitos, principais métodos e abordagens de ensino de línguas**, explorando resultados de pesquisas na área (INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA APLICADA, UFBA, 2009, grifo meu).

Linguística como ciência. **Estratégias de aprendizagem de segunda língua**. As fases da história da linguística aplicada ao ensino de segunda língua. **Análise contrastiva**, Interlíngua. **A análise de erros**. Elaboração de material didático (LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, UFES, 2008, grifo meu).

É bem verdade que a LA durante muito tempo esteve vinculada apenas aos métodos de ensino de línguas. No entanto, ela atualmente se configura como uma ciência social híbrida, mestiça indisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), uma vez que seus estudos, ancorados em várias outras ciências de contato tais como a psicologia, sociologia, linguística (incluindo-se a análise do discurso), a pedagogia, estatística e antropologia, voltaram-se para questões referentes à linguagem, como os problemas enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social dentro ou fora do ambiente de ensino/aprendizagem.

Essa percepção parece ser compartilhada pela disciplina obrigatória de LA da UFF, ainda que em seu título esteja sublinhada a relação reducionista entre essa ciência e o ensino específico da LI:

Definição de linguística aplicada e pesquisas na área. Articulação entre teorias linguísticas, teorias de aprendizagem e abordagens pedagógicas. A sala de aula de língua estrangeira: **visões Contemporâneas**. [...] Objetivos da disciplina: a) familiarizar o aluno à linguística aplicada e suas pesquisas; b) levar o aluno a refletir sobre a articulação teoria-prática no ensino/aprendizagem de línguas; c) **levar o aluno a desenvolver uma visão crítica em relação ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras** [...] definição de linguística aplicada e pesquisas na área. Articulação entre teorias linguísticas, teorias de aprendizagem e abordagens pedagógicas. A sala de aula de língua estrangeira: **visões contemporâneas**. (LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO – ITALIANO, UFF, 2015, grifo meu).

Os trechos grifados mostram que as visões contemporâneas da LA serão discutidas na sala de aula e uma visão crítica do aluno perante o ensino de LE será promovida. Posso, portanto, inferir, que discutir-se-ão em sala de aula problemas relacionados à linguagem e à comunicação nas sociedades e entre as sociedades, as diferenças socioculturais, as desigualdades socioculturais e os conflitos socioculturais, dentre outros. Logo, a perspectiva intercultural parece estar subjacente nesta disciplina. Além do mais, esta disciplina está imbricada na formação de professores, responsabilidade que é dos cursos de Licenciaturas.

É importante destacar que na UFSC não existe apenas uma disciplina, mas três disciplinas obrigatórias de LA, como é possível verificar nos trechos abaixo:

Estudo crítico introdutório sobre os fundamentos teóricos da Linguística Aplicada no que tange ao processo e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA APLICADA, UFSC, 2008, grifo meu).

Estudo crítico das possíveis áreas de atuação da Linguística Aplicada como, por exemplo, **ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, análise do discurso, produção e avaliação de material didático, política educacional e uso de novas tecnologias** (LINGUÍSTICA APLICADA I, UFSC, 2008, grifo meu).

Estudo e avaliação dos suportes teóricos relacionados à formação de professores de línguas estrangeiras **com vistas ao desenvolvimento de consciência crítica relativamente às práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem** (LINGUÍSTICA APLICADA II, UFSC, 2008, grifo meu).

As descrições acima patenteiam o reconhecimento da diversidade de campos de estudo e questões possíveis de serem estudadas pela LA. Portanto, entendo que existe uma visão crítica acerca do ensino de línguas, o qual não deve mais acontecer dentro de uma redoma de vidro negligenciando o mundo e todos os seus problemas. Desse modo, a perspectiva intercultural parece estar presente. Ademais, ressalto a oportunidade que esses alunos têm, já na Graduação em Língua Estrangeira, de discutir questões relativas a essa área. Isso certamente possibilitará uma formação docente crítica, reflexiva e em conformidade com a perspectiva intercultural.

Ainda dentro da subcategoria da Linguística Aplicada, concentro-me nas disciplinas de análise e na elaboração de material didático da UFES e da UFC, visto que nessas encontrei percepções que se contrapõem, como é possível verificar abaixo:

Análise de livros/manuais didáticos de LE disponíveis no mercado. Tratamento da gramática normativa, Concepção da língua adotada.

Nível de adequação às condições do Ensino Básico, especialmente a Escola Pública. Atendimento às necessidades de comunicação básica na língua estrangeira. **Elaboração de material didático alternativo** (LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: ANÁLISE DE LIVROS/MANUAIS DIDÁTICOS, UFES, 2008).

Avaliação, planejamento, elaboração e aplicação de materiais pedagógicos **visando à adequação às necessidades e aos interesses dos aprendizes de italiano como língua estrangeira** (ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS EM ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, UFC, 2007).

Nas descrições acima, percebo que um dos papéis do professor é o de aprender a ter uma nova percepção e atitude pedagógica com relação ao material didático existente. Contudo, na descrição da disciplina da UFES, não posso deixar de comentar as seguintes frases: “tratamento da gramática normativa” e “Elaboração de material didático alternativo”.

A primeira me leva a refletir que as análises do material didático devem acontecer especialmente para que os futuros professores possam compreender que “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (PENNYCOOK, 1994, p.301) e que, por essa razão, é extremamente necessário que o professor tenha “clareza política sobre quais interesses ele está servindo a partir de suas ações diárias” (STURM, 2008, p. 343). Com a segunda, entendo que o material didático principal é aquele elaborado por editoras que desconhecem totalmente os mais diversos contextos educacionais, cabendo aos alunos elaborar um alternativo.

Desse modo, por entender que a UFC demonstra uma percepção distinta, reporto o que diz a descrição da sua disciplina: “elaboração e aplicação de materiais pedagógicos visando à adequação, às necessidades e aos interesses dos aprendizes”. Isso me leva a recordar os chamados “materiais de dentro”, defendidos por Scheyerl (2012, p.49), uma vez que estes têm, exatamente, o propósito de contemplar os contextos socioculturais onde se encontram os participantes do ensino/aprendizagem, promover o diálogo entre diversas culturas e atentar para o fato de que cada aluno é um sujeito cultural, daí a possuir necessidades diversas.

No caso do ensino da LI no Brasil, conforme elucidada Torquato (2014), a LI tem valores simbólicos variados em diferentes realidades brasileiras, visto que para alguns é língua de afeto, para outros, língua vinculada ao trabalho “[...] ou pior, vinculada à exploração do corpo e o espírito, na atroz preservação de uma relação colonialista, a exemplo do que ocorre do chamado ‘turismo sexual’” (TORQUATO, 2014, p.84). O curso que leva o futuro professor de línguas a reconhecer que existem as mais variadas necessidades e realidades,

possibilita a formação de professores capazes de assumir uma postura pedagógica crítico-reflexiva e, sobretudo, culturalmente sensível, atuando em sua sala de aula como um mediador e não apenas como um reprodutor de discursos ou de materiais didáticos alheios à realidade dos alunos.

Nas disciplinas de metodologias de ensino de LI da USP, é possível verificar uma aproximação à perspectiva intercultural, na medida em que discutem diversas concepções de ensino e propõem a reflexão crítica por parte do aluno. Os trechos abaixo confirmam essa interpretação:

Objetivos: oferecer aos licenciandos **uma reflexão sobre as concepções a respeito da língua**, bem como sobre o modo através do qual elas influenciam a prática docente. 2. Estabelecer bases metodológicas e práticas para o ensino da língua em situações concretas de sala de aula, com enfoque específico para: a) noções básicas a respeito da aquisição e aprendizagem de línguas; b) abordagens e métodos de ensino de línguas; c) objetivos e processos de ensino e aprendizagem; d) **elaboração de currículos e programas**; 3. **Propiciar discussões sobre a legislação em vigor referente ao ensino de línguas estrangeiras em geral e para o ensino do Italiano Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e Médio**. 4. **Analisar e discutir objetivos, conteúdos e metodologia de ensino e aprendizagem identificadas em aulas ministradas por outros professores de italiano língua estrangeira ao longo do estágio de observação, desenvolvido nos programas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) [...]**

Programa resumido: A disciplina Metodologia do Ensino de Italiano I está situada no currículo da Licenciatura tendo por objetivo estabelecer a integração entre os conteúdos pedagógicos e os específicos (língua italiana), assim como entre as teorias pertinentes à aprendizagem, ao ensino e à produção de conhecimento e as práticas desenvolvidas em sala de aula. **Nesse sentido, busca oferecer aos alunos – futuros professores –, oportunidades de estudo e reflexão das teorias, abordagens e métodos de ensino da língua e da sua aplicação no conteúdo educacional.** Procura também propiciar discussões sobre as questões didático-pedagógicas identificadas em aulas ministradas por outros professores de italiano-língua estrangeira ao longo dos estágios de observação. Tais discussões poderão ser desenvolvidas com o apoio de plataformas educacionais como o Moodle, entre outras (METODOLOGIA DO ENSINO DO ITALIANO I, USP, 2016, grifo meu).

1. Estabelecer bases metodológicas - teóricas e práticas que permitam ao futuro professor selecionar, adaptar e avaliar situações de ensino e atividades didáticas. 2. Orientar e supervisionar o licenciando de modo a que ele desenvolva: a) vivência no ensino de italiano como língua estrangeira, por intermédio da observação e regência de aulas. b) capacidade de planejamento, execução e avaliação de aulas e curso de italiano como língua estrangeira; 3. **Analisar, selecionar, organizar e avaliar os diferentes conteúdos linguísticos, socioculturais, discursivos, estratégicos e pragmáticos que integram e/ou devem integrar os programas curriculares dos cursos de italiano**. 4. Refletir sobre a importância e a contribuição das novas

tecnologias para o ensino e aprendizagem do italiano-língua estrangeira.

5. Refletir sobre o ensino de línguas inclusivo: o portador de necessidades especiais na aula de italiano- língua estrangeira (METODOLOGIA DO ENSINO DE ITALIANO II, USP, 2016, grifo meu).

Como se vê, os objetivos não são apenas apresentar os diferentes métodos e/ou abordagens propostos para o ensino de línguas, mas, principalmente, fazer com que os alunos reflitam sobre as diferentes concepções de língua existentes. Isso me leva a entender, que será apresentada a visão de língua como cultura defendida pela perspectiva intercultural. Ademais, o professor em formação deverá elaborar currículos, o que, de certo modo, fará com que ele reflita porque alguns conteúdos são historicamente privilegiados e outros não.

Na disciplina de “Metodologia do Ensino do Italiano II”, entendo que a perspectiva intercultural está presente a partir do momento que existe a preocupação tanto com os aspectos socioculturais quanto com a inclusão de aprendizes portadores de de necessidades especiais. Ou seja, busca-se juntar todos e dar-lhes as mesmas oportunidades.

Na disciplina de “Metodologia do Ensino do Italiano” da UFSC, é possível inferir que temas centrados na interculturalidade poderão ser discutidos no decorrer desta disciplina, a saber:

O papel da Metodologia de Ensino na formação de professores. Abordagens de ensino de línguas estrangeiras. **Diretrizes curriculares para o ensino de línguas estrangeiras.** Práticas de ensino comunicativo. Teorias e práticas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da gramática. Estudo, análise e produção de atividades para a aprendizagem de Língua Estrangeira - Italiano e para a avaliação do desempenho. Planejamento de curso, de unidade e de aulas para a Educação Básica (METODOLOGIA DO ENSINO DO ITALIANO, UFSC, 2011).

O trecho grifado refere-se às diretrizes nacionais que defendem, assim como este trabalho, um dos objetivos do ensino de LE no Brasil: a necessidade de “conhecer os aspectos socioculturais de outros povos e nações e de se posicionar contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”.

Por último, foi a vez das ‘Disciplinas de Estágio’, as quais estão dentro da subcategoria de Linguística Aplicada. Nas da UFBA, encontrei a menção às questões interculturais, levando-me a entender que os temas defendidos por essa perspectiva serão debatidos, como é possível verificar nos fragmentos a seguir:

Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. [...] Conteúdo programático: Apresentação e avaliação dos **principais métodos de**

ensino/aprendizagem. Estratégias de ensino/aprendizagem. Planejamento de aulas. Avaliação. Relação Professor/Aluno/Sala de aula. **Questões interculturais na sala de aula.** Micro-aulas (ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LÍNGUA ITALIANA, UFBA, 2009).

Compreendo, portanto que questões como desigualdades sociais, preconceito, discriminação, racismo, xenofobia, etnocentrismo, identidade, feminismo, diferenças socioculturais, dentre outras, serão abordadas, ainda que não estejam explicitadas.

Nas disciplinas voltadas à prática pedagógica da UFES, que compartilham a mesma descrição da ementa, também, percebi que existe uma abertura para a interculturalidade, como é possível verificar abaixo:

Observação, vivência e **análise crítica dos processos didático-pedagógicos que ocorrem na escola e em outros espaços educativos.** A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e a relação teórico-prática no cotidiano escolar: **concepção de currículo**, seleção e organização de conteúdos; **metodologias de ensino; livro didático, considerando a análise crítica de seus textos** e o exame permanente da estruturação de seu conteúdo e avaliação da aprendizagem. Ação docente, entendida como regência de classe, contendo a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos. Divididos os Estágios Supervisionados I e II entre a orientação para **o ensino fundamental e para o ensino médio** (ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 (ITALIANO, UFES, 2008, grifo meu).

Na descrição acima, fala-se em “análise crítica dos processos didático-pedagógicos que ocorrem na escola e em outros espaços educativos”. Ademais, existe a informação de que será vista a concepção de currículo. Entendo com isso que, em algum momento, serão vistas as teorias pós-críticas que comungam das acepções defendidas pelas interculturalidade.

Na UFF, por outro lado, as disciplinas cujo propósito é o diálogo entre a teoria e a prática, não há nenhuma menção às questões interculturais, como é possível verificar nos exemplos a seguir:

1- Investigar e analisar as práticas escolares. 2 - planejar e executar atividades pedagógicas docentes. 3 - participar, em cooperação, das atividades relativas à docência nas escolas de ensino básico (PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO III, UFF, 2015)¹³¹.

Todavia na UFSC e na UFC, é possível verificar a preocupação de formar um profissional capaz de atuar em diferentes contextos educacionais a partir dos fragmentos abaixo:

¹³¹ “Pesquisa e Prática de Ensino I e II” se referem ao estágio em língua portuguesa, pois como já mencionado a Licenciatura em LI na UFF é português/italiano.

Vivências docentes em escolas da rede pública e espaços pedagógicos alternativos. Docência para a implementação e avaliação de atividades complementares e diferenciadas de aprendizagem. Elaboração de materiais didáticos. Aprofundamento teórico e metodológico (ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - ITALIANO, UFSC, 2011, grifo meu).

Práticas reflexivas sobre as teorias cognitivas e linguísticas de aquisição de língua estrangeira, que permeiam as atuais abordagens de ensino e estabelecem os princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas e dos sistemas da língua italiana. Observação, análise e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua italiana como língua estrangeira (ESTÁGIO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA, UFC, 2007).

Enquanto a UFSC fala em “vivências docentes em escolas públicas e espaços privilegiados”, a UFC menciona a importância de “práticas reflexivas”, o que me leva a interpretar que o futuro professor de italiano será de algum modo conscientizado de que é preciso refletir sobre a sua prática pedagógica, entendendo que cada contexto se configura como um espaço sociocultural que não pode ser negligenciado.

Após essas, passo agora para as “disciplinas de literatura”. Apresentarei, a princípio, as disciplinas cujo propósito é o estudo das primeiras produções literárias da Itália escritas não mais em latim.

4.4.4 Disciplinas de Literatura

Por reconhecer que as disciplinas de literatura têm as suas particularidades que envolvem um determinado período, bem como as correntes literárias específicas, reporto, abaixo, as descrições das disciplinas que serão em seguida analisadas, devido a sua relevância para o foco desta categoria:

Literatura volgare na Itália. O toscano: os primeiros textos em italiano volgare. O volgare na produção de Dante Alighieri e suas teorias linguísticas. A poesia da Scuola Siciliana e Il Dolce Stil Novo: Guido Cavalcanti e Guido Guinizelli (ORIGENS DA LITERATURA ITALIANA, UFES, 2008, grifo meu).

Sobre essa disciplina não encontrei nada a mais do que esta descrição que me possibilita inferir que a perspectiva intercultural não é contemplada, pois, a interculturalidade que este trabalho defende, dentre outros aspectos, busca mover de lugares posições subalternizadas. Quero ressaltar novamente a expressão “italiano vulgar”, já que, compreendo

que o seu uso na atualidade expressa uma visão da cultura dominante, estigmatizando a diversidade de falares de grande parte do povo do Império Romano.

Ora, se a perspectiva intercultural busca, dentre outros aspectos, questionar a ordem vigente que privilegia uns e exclui outros, como podemos continuar a reproduzir discursos, expressões e vocábulos que tanto marginalizam? Uma das funções da perspectiva intercultural é exatamente desconstruir nos ambientes educacionais os discursos discriminatórios, ainda que estes sejam tradicionais e convencionais. Esse termo, em particular, é considerado pejorativo e marginal e, continuar a empregá-lo, significa legitimar que o que é do povo não tem valor e é, portanto, vulgar. Dessa forma, continua-se a reproduzir discursos hegemônicos.

Na descrição da disciplina da USP, apesar de também ter encontrado referência ao “vulgar”, a palavra é aspeada, o que me leva a interpretar que tal ênfase visa a questionar, exatamente, essa tradição. Ademais, como é possível verificar nos fragmentos extraídos da ementa apresentada a seguir, existe uma referência a outros países de literatura italiana, ou seja, de certo modo, há a possibilidade do diálogo entre culturas, uma das dimensões propostas pela perspectiva intercultural:

Estudar a produção dos países da literatura italiana, por meio da análise de obras literárias, espera-se que o aluno desenvolva a habilidade de interpretar textos clássicos e de reconhecer conexões entre as obras abordadas, capacitando-o a utilizar tais conhecimentos para repensar a importância do trabalho de interpretação textual de textos literários no processo de aquisição de competência linguística em italiano e **na futura prática como pesquisador, tradutor e professor** de literatura ou de língua italiana. [...] Programa Resumido: **A produção dos países da literatura italiana**. [...] Programa: Divina Commedia, marco fundamental da língua e da literatura italiana. Petrarca, criador da lírica ocidental. A grande realização petrarquiana: a fusão entre a cultura humanística e a cultura cristã. As obras em "*volgare*": os Trionfi e o Canzoniere. Boccaccio e a criação da prosa moderna. O Decameron: o realismo e a formação de uma nova mentalidade cultural. (LITERATURA MEDIEVAL: DANTE, PETRARCA E BOCCACCIO, USP, 2015, grifo meu).

È importante também destacar que na disciplina da USP existe uma preocupação constante em relacionar os conteúdos à formação docente, o que configura a preocupação em formar professores e não apenas especialista em uma área.

Em outras descrições das disciplinas de literatura italiana referente ao mesmo período literário, percebi a total exclusão da palavra “vulgar”, logo, compreendo que essa tradição não é fortemente seguida por esses cursos de Licenciatura em LI ou existe, ainda que de forma incipiente e implícita, o questionamento das desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais.

Enfoque das **primeiras manifestações da literatura** e da civilização **italiana** por volta do ano 1200 à era Renascentista (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA IV, UFC, 2007, grifo meu).

A literatura italiana das origens até a primeira revolução burguesa (LITERATURA ITALIANA DOS SÉCULOS XIII E XIV, UFBA, 2009)

Introdução aos estudos de literatura Italiana. Das origens ao século XIV (Idade Média), com ênfase nos principais autores (LITERATURA ITALIANA 1, UFSC, 2011).

Nas disciplinas de literatura da UFF, além da ênfase na história da Itália, não constatei nenhuma informação sobre os conteúdos e tampouco referência a algo que me permitisse verificar se a perspectiva intercultural estaria presente no ensino da literatura. Isso pode ser identificado nos excertos a seguir:

Conhecer momentos significativos da história da península itálica e de sua literatura (LITERATURA ITALIANA I, UFF, 2015).

Conhecer momentos significativos da história da península itálica e de sua literatura (LITERATURA ITALIANA II, UFF, 2015).

Conhecer momentos significativos da história da península itálica e de sua literatura (MATRIZES DA LITERATURA ITALIANA I, UFF, 2015).

Conhecer a literatura italiana através da análise de textos representativos. (LITERATURA ITALIANA III, UFF, 2015).

Conhecer a literatura italiana através da análise de seus textos significativos (LITERATURA ITALIANA III, UFF, 2015).

O contato com a diferença e com a alteridade pode ser desencadeado pelo estudo do texto literário “estrangeiro”. Aliás, segundo, KoK – Escalle (1998), foi por meio da literatura que a cultura passou a fazer parte do ensino de línguas, por volta do século XIX e XX. Todavia, as descrições das disciplinas acima falam apenas em textos significativos e representativos, o que me leva a entender que serão estudados apenas os textos canônicos, os que sempre foram tidos como referências culturais. Isso tira do aluno a oportunidade de conhecer os outros mundos, as outras culturas, as outras histórias e as outras verdades. É sempre bom ter em mente que uma das funções do ensino da literatura deve ser educar para a diferença, estimulando, desse modo, os princípios da interculturalidade.

Contrárias a essas estão as disciplinas de literatura da UFC, que falam em “identificação de autores” sem determinar quais são os autores que serão obrigatoriamente estudados:

Estudo das tendências literárias mais recentes na Itália, **através da identificação de autores do século XX** e da análise e interpretação da obra literária (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA I, UFC, 2007, grifo meu).

Estudo da poesia, do teatro, da prosa de ficção e de outras manifestações da literatura italiana do final do século XIX ao início do século XX (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA II, UFC, 2007).

Enfoque **dos movimentos artístico-literários** na Itália dos séculos XV a XIX (LITERATURA EM LÍNGUA ITALIANA III, UFC, 2007, grifo meu).

Embora esta descrição não defina os autores canônicos, tampouco menciona quais serão os autores identificados. O que não me permite verificar se há uma abertura para a perspectiva intercultural. Vale ressaltar sempre que a literatura é um excelente recurso para promover a interculturalidade e para compreender outras culturas, uma vez que ela pode tornar-se um instrumento através do qual podemos observar o mundo e suprimir nossas possíveis imagens pré-concebidas a respeito de outros grupos e culturas. Ou seja, a literatura é um caminho para discutirmos, por exemplo, questões como estereótipos, identidade e desigualdades sociais. Enfim, os textos literários são, portanto, um estímulo significativo ao diálogo intercultural, uma vez que permitem a construção de pontes entre universos distintos e plurais.

Após as leituras e a análise de todas essas disciplinas, sigo para a próxima seção, onde sintetizarei o que nesta foi examinada, informando ao leitor a posição que assumo diante da questão debatida neste capítulo.

4.5 Síntese e assunções

Ao final da análise das grades curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em LI no Brasil, pude constatar que na maioria delas, as questões defendidas pela perspectiva intercultural estão ausentes.

À vista disso, Torquato (2014), ao escrever um artigo visando discutir, exatamente, a formação dos professores de italiano no Brasil, intitulado, *O ensino do italiano na universidade brasileira: problemas, desafios, perspectivas*, fez a seguinte pergunta: “Como evitar que a graduação se reduza a um mero ensino de conteúdos linguísticos?”

(TORQUATO, 2014, p. 84). Assim como a referida professora de italiano da UFSC e pesquisadora da área de Italianística, faço aqui também o seguinte questionamento: Até quando os cursos de Licenciatura em LI, responsáveis diretos pela formação de professores, continuarão ignorando o fato de que vivemos em um mundo assolado por problemas sociais e seguirão reduzindo a graduação a um mero ensino de conteúdos linguísticos?

No decorrer deste trabalho, disse que a questão que aqui se discute não é a exclusão dos conteúdos eminentemente linguísticos, mas a inclusão das questões apontadas por Jordan, Castellà y Pinto (2001): cultura, identidade cultural, integração, etnocentrismo, relativismo, feminismo, questão de gênero, racismo, homofobia, desigualdade social, etnocentrismo, etc.

Pesquisas no âmbito da Educação e da LA vêm demonstrando que o caminho para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática é, de fato, a perspectiva intercultural, ainda que muitos pensem que ela se refere apenas a um conceito vanguardista. Por essa razão, é urgente a compreensão efetiva de que a interculturalidade deve fazer parte de um projeto a ser construído por todos da sociedade, mas, especialmente, pelos educadores e formadores de professores, enfim, por todos aqueles envolvidos com a educação.

No caso específico dos professores de línguas, é imprescindível que se compreenda definitivamente que língua traduz as mais diferentes formas de pensar e ver o mundo e que, por isso, não pode ser dissociada da cultura. E esta, por sua vez, deve ser compreendida como um complexo sistema de significados interpretáveis e não como uma lata em conserva ou algo fixo e imutável. Do contrário, continuarão a ser contemplados nos currículos apenas os “grandes vultos” e as “altas culturas”. Um ensino realizado a partir da perspectiva intercultural propõe, exatamente, uma docência voltada para todos os grupos socioculturais e não somente os tradicionalmente privilegiados.

É bem verdade que assumirmos o papel de professores de língua interculturais não é uma tarefa fácil, mormente porque durante muito tempo, o professor de línguas, conforme ressalta Barros (2012, p.92) “exerceu o papel de transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações”. É nesse sentido que Candau (2008, p. 51) explica que a incorporação de uma perspectiva intercultural, “não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção a determinados grupos sociais”. Assim, esta deve fazer parte de todas as dimensões durante o processo de ensino/aprendizagem.

Assumo, portanto, que enquanto a perspectiva intercultural não for, de fato, compreendida como uma ferramenta, um processo ou um projeto construído pelas pessoas e para as pessoas, não teremos uma sociedade mais equânime. A realidade social somente

mudará quando começarmos a mudar nosso modo de produção e transmissão de conhecimento, e, por conseguinte, nossa formação de professores de línguas estrangeiras.

Assim sendo, questões sobre a complexidade da sociedade atual, tais como, a diversidade cultural, a desigualdade social, xenofobia, racismo, etnocentrismo, as suas causas e consequências para a vida dos alunos, devem fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores.

Enfim, é preciso começarmos a formar professores de línguas que sejam mais abertos e que, em lugar de apenas “tolerar” diferenças, queiram receber o outro, o diferente, o estrangeiro, do mesmo modo como recebemos a um amigo, mas um amigo com quem “não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças” (MENDES, 2007, p. 138). Somente assim, poderemos ter professores críticos, reflexivos e conscientes do papel que exercem como educadores, capazes de promover o diálogo entre as mais diferentes culturas e de preparar os seus alunos para se tornarem cidadãos do mundo em vez de meros falantes de uma LE.

A seguir, no último capítulo responderei às perguntas de pesquisas já apresentadas no início deste trabalho, bem como apresento as minhas conclusões e reflexões acerca do que foi constatado nos documentos analisados.

5 PALAVRAS CONCLUSIVAS

A pesquisa pode ser definida como um esforço durável de observações, reflexões e análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Este trabalho, cujo objetivo central foi investigar as grades curriculares, as ementas e os programas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em LI de algumas universidades brasileiras para averiguar se a composição curricular destes possibilita uma formação docente crítica e reflexiva sob uma ótica intercultural, é fruto do meu propósito de realizar um estudo que pudesse me auxiliar como professora-pesquisadora e que, também, contribuísse para a vida e para o trabalho de outros. Igualmente, reflete meus questionamentos referentes ao ensino do italiano, surgidos durante a minha trajetória de aluna e, em especial, durante a minha atuação como professora de LI em diferentes contextos.

Para tanto, após expressar, no primeiro capítulo, todas as razões que me conduziram a concretizar esta tese, apresentei, no segundo, informações sobre o ensino da LI no mundo e em nosso país, a fim de trazer para o debate questões que envolvem todos os professores de italiano no Brasil. Uma dessas, é o fato de que o idioma para o qual nos licenciemos é pouco ensinado na rede básica brasileira e isso é consequência de políticas públicas linguísticas que, apesar de não determinarem qual língua deve ser ensinada nas escolas, não democratizam o ensino de línguas. Diante dessa realidade, o italiano é visto, ainda, apenas como língua de imigrante ou de herança, quando, na verdade, é a quarta língua mais estudada no mundo.

No terceiro capítulo, expliquei o conceito de cultura que este trabalho compartilha, bem como a percepção de currículo como território de poder e formador de identidades. Mas, enfatizei, sobretudo, a importância de um ensino plural que passe a olhar para a riqueza linguística e cultural da Itália e volte também o seu olhar para outros lugares onde o italiano é falado. Essa defesa é para que, ao irmos além dos muros da Itália, seja possível a compreensão de que ensinar e aprender línguas representam a possibilidade de se conhecer outras culturas e não somente outras estruturas gramaticais.

No quarto, ressalté a importância de um ensino a partir da perspectiva intercultural, uma vez que compreendo que essa visão possibilita a formação de professores interculturais. Estes, entendidos como profissionais da educação capazes de atuar fomentando a criticidade e

a consciência cidadã de seus alunos. Entendo a perspectiva intercultural como uma ferramenta que dará subsídios para que os docentes não continuem reproduzindo discursos que evidenciam o preconceito, seja este, linguístico, racial, social, sexual, político e religioso.

Tanto a fundamentação teórica apresentada neste estudo como a metodologia definida foram essenciais para que eu pudesse responder às duas perguntas de pesquisa que me serviram como base para concretizar os objetivos desta tese:

5.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

1) Qual é o espaço conferido à pluralidade linguístico-cultural do italiano nas disciplinas dos cursos de formação de professores de italiano no Brasil?

A análise dos dados obtidos me permitiu concluir que o espaço conferido à pluralidade linguístico-cultural do italiano difere de uma universidade para a outra. Enquanto em umas essa é bem evidente, em outras, existe uma clara negligência ou às variedades do italiano ou aos dialetos da Itália, mas, em especial, aos outros países onde a LI está presente como L2 ou língua oficial.

Na UFBA, por exemplo, é possível verificar na composição da grade curricular referências, explícitas, aos dialetos, em disciplinas como: “Dialetoлогия Românica”, “A situação atual das Línguas Românicas”, “Introdução aos Estudos Dialetais” e especialmente a disciplina intitulada “Estudo dos dialetos italianos”. É possível verificar informações acerca de dialetos e variedades regionais também nas disciplinas de “Fonética e Fonologia do Italiano” e de “Língua e Estilo na Literatura Italiana”. No entanto, nas disciplinas da aprendizagem básica do italiano, a referência à pluralidade linguístico-cultural do italiano está presente apenas nos conteúdos programáticos do curso de italiano em nível avançado. Contudo, em nenhuma disciplina, observei o reconhecimento de que o italiano é falado em outros países além da Itália.

No curso de Licenciatura da UFES, não encontrei evidências acerca das variedades do italiano e os dialetos da Itália na maior parte das disciplinas. Pelo contrário, há ênfase no ensino do italiano padrão e na “pronúncia correta” nas disciplinas de aprendizagem básica do italiano. Entretanto, existem duas disciplinas, do grupo “Laboratório de Práticas Culturais” que mencionam a existência de outros falares além dos padrões. Uma traz informação dos

dialetos italianos existentes no Espírito Santo e a outra, a referência da perspectiva plurilíngue para o ensino de LE.

Na UFF, assim como na instituição anterior, as disciplinas de aprendizagem básica do italiano somente enfatizam o aprendizado da língua padrão com “entonação e correção fonética”. Ou seja, não existe nem a referência e, tampouco, o reconhecimento das variedades, dos dialetos da Itália e muito menos das comunidades falantes de LI. O mesmo ocorre com as demais disciplinas. Todavia, na disciplina de LA, pude verificar que as visões contemporâneas no ensino de LE serão debatidas. Com isso, entendo que em algum momento de um curso pensado para formar professores, é possível que a pluralidade linguístico-cultural do italiano seja vislumbrada pelos graduandos.

Na USP, a situação é diferente, o reconhecimento das diversas variedades de língua, bem como dos dialetos da Itália, está presente em suas disciplinas de aprendizagem básica do italiano, sobretudo na disciplina intitulada “Língua Italiana V” e na “Metodologia do Ensino de Italiano II”. Ademais, em “Literatura Medieval: Dante, Petrarca e Boccaccio”, existe uma alusão ao estudo da produção dos países da literatura italiana, o que me leva a pensar que outras literaturas além daquelas produzidas na Itália serão contempladas.

Na UFSC, constatei a presença explícita da pluralidade linguístico-cultural apenas em duas disciplinas, a saber: “Tópicos Especiais em Língua Italiana I e II”. Contudo, em duas das disciplinas de LA, deparei-me com a informação de que o estudo crítico das possíveis áreas de atuação da Linguística Aplicada será abordado. O que me levou a concluir que as questões referentes à pluralidade linguístico-cultural do italiano, possivelmente, serão vistas na sala de aula. Contudo, não existe nenhuma menção às comunidades catarinenses falantes do talian. Ou seja, essa instituição se encontra no mesmo estado dos municípios de Flores da Cunha e Nova Erechim, onde o talian é língua co-oficial, mas não faz nenhuma referência a isso.

A UFC foi a única instituição que evidenciou na descrição de quase todas as suas disciplinas, as comunidades falantes de LI, ainda que estas não tenham sido explicitadas. Contudo, foi somente na disciplina de “Fonética e Fonologia da Língua Italiana” que detectei a clara referência às variedades regionais e aos dialetos.

Diante do exposto, compreendo que a pluralidade linguística-cultural do italiano ainda não é considerada um fator importante para a aprendizagem desse idioma, mas, sobretudo, para a formação do professor. Ainda que essa tenha sido verificada em algumas disciplinas, ainda se mostra como um conteúdo à parte, para o qual é reservado pouco espaço. Como se apenas uma ou outra disciplina fosse suficiente para dar conta da complexidade

dessa pluralidade. Diante disso, concluo com as informações acerca dessa categoria, respondendo à pergunta que Santipolo (2001) faz no título do seu artigo que me impulsionou a fazer esta investigação: Ensinar o italiano ou a pluralidade do italiano? Compreendo que o ensino da pluralidade, sobretudo, em um curso de Licenciatura em LI, possibilitará a formação de um professor mais consciente das questões linguísticas da língua que ensina e mais capaz de se posicionar diante das questões sociais de forma crítica e reflexiva.

2) De que modo as disciplinas dos cursos de licenciaturas em LI investigados dialogam com a perspectiva intercultural?

Após a análise do *corpus*, pude constatar que as disciplinas na UFBA, em especial, nas descrições das três disciplinas da aprendizagem básicas do italiano pouco dialogam com a perspectiva intercultural. Não existe nenhuma menção aos temas básicos da interculturalidade. O mesmo ocorre em outras disciplinas, como as denominadas de “cultura” e as de “Linguística Aplicada”. A referência a questões interculturais, sem as devidas especificações, é vista apenas em uma única disciplina, “Estágio Supervisionado I de Língua Italiana”.

Nas descrições das ementas da UFES, nas disciplinas voltadas para a aprendizagem básica do italiano não existe nada explícito que me conduza a inferir que a interculturalidade pautará a prática pedagógica do professor formador. Contudo, nas chamadas disciplinas “Laboratórios de Práticas Pedagógicas” é possível verificar uma forte ligação às temáticas sujeitas à interculturalidade. Nas descrições de algumas dessas disciplinas, é possível detectar a preocupação em levar para o curso de formação de professores, questões relativas a grupos culturais que sempre foram postos à margem da sociedade, tais como o rap, funk, *hip hop*, bem como o debate acerca das relações de poder. Isso evidencia uma prática pedagógica que busca desfazer um ensino tradicionalmente monocultural, compartilhando desse modo ideias defendidas pela perspectiva intercultural.

Não encontrei essas questões na maior parte das disciplinas da UFF. Todavia, a disciplina de “Linguística Aplicada” evidencia que as visões contemporâneas da LA serão discutidas na sala de aula. Por essa razão, compreendo que questões relacionadas à linguagem e à comunicação nas sociedades e entre as sociedades como, as diferenças socioculturais, as

desigualdades socioculturais, os conflitos socioculturais, dentre outros, serão debatidas em sala de aula. Logo, a perspectiva intercultural parece estar subjacente nesta disciplina.

Na USP, as descrições das ementas das disciplinas de aprendizagem básica do italiano, por sua vez, sugerem uma aproximação com a perspectiva intercultural, uma vez que são explicitadas as questões identitárias e sociais relacionadas à aprendizagem da língua e a relação intrínseca entre língua e cultura. Essa mesma percepção tive quando analisei as disciplinas “Metodologias de Ensino de LI” e de “Estágio”. É importante destacar que esse curso, em quase todas as ementas, faz uma relação dos objetivos das disciplinas com a formação docente. Isso revela uma clara preocupação com um ensino voltado para um futuro professor de italiano.

Na UFSC, embora não exista nenhuma ênfase nos temas suscetíveis à interculturalidade, também posso inferir que existe uma aproximação com a perspectiva intercultural, sobretudo, nas disciplinas de “Linguística Aplicada”, “Metodologia do Ensino do Italiano” e na elaboração de material didático. Além disso, apesar de não encontrar nenhuma menção ao termo intercultural, existe a presença de três disciplinas obrigatórias de LA, o que sugere uma formação crítica, reflexiva e em conformidade com a perspectiva intercultural.

Na UFC, percebi que a perspectiva intercultural está presente na maior parte das disciplinas do curso. Nos títulos das disciplinas de aprendizagem básica do italiano é clara a percepção da indissociabilidade entre língua e cultura. Ademais, as constantes referências ao termo intercultural e às comunidades falantes de LI demonstra que as propostas das disciplinas do curso são pautadas nas concepções defendidas por este trabalho. Ademais, existe uma preocupação em afirmar que, segundo as descrições das disciplinas, o propósito é sensibilizar o aluno, futuro professor de italiano, para os aspectos socioculturais e interculturais. Entendo com isso a clara percepção de que o agir intercultural não constitui um método de ensino assimilável, mas uma ação que começa pela sensibilização diante da diversidade sociocultural de nosso planeta.

Diante do exposto, concluo que apesar de algumas disciplinas de alguns cursos dialogarem com a perspectiva intercultural, esta ainda não é uma realidade da maior parte dos cursos de Licenciatura em LI no Brasil. Pois, como disse Candau (2000, p. 51), “[...] perspectiva intercultural não pode continuar a ser reduzida a algumas disciplinas, situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, muitos menos focalizar sua atenção a determinados grupos sociais”. A perspectiva

intercultural deve balizar o currículo, em todas as suas dimensões, pois somente, assim, será possível descolonizá-lo.

Contudo, devo ainda informar que entre o currículo escrito e o real, existe um espaço que precisa também ser investigado. As minhas conclusões se referem ao que foi constatado no currículo escrito.

5.2 Assunções

Findo este trabalho refletindo sobre o que foi constatado, uma vez que um dos objetivos deste estudo é contribuir para pensarmos sobre a formação de professores de italiano no Brasil a partir de uma perspectiva intercultural. Desse modo, pretendo primeiramente retomar o sentido de currículo como um construto social e intencional, cujo resultado provém de lutas pelo poder. Dito isso, não pode ser esquecido, que quando elegemos um conteúdo e excluimos outro, estamos muitas vezes silenciando algumas vozes e privilegiando outras, pois, ainda que não seja percebida, nenhuma prática pedagógica é neutra, visto que a omissão também é um modo de atender às culturas dominantes.

À vista disso, ao pensar no currículo dos cursos de Licenciatura em LI, temos que pensar que estamos falando de professores que deverão atuar em diferentes contextos educacionais, sobretudo, nas escolas básicas. Portanto, esses professores não podem continuar legitimando poderes hegemônicos e, muito menos, negligenciando aqueles que historicamente sempre foram marginalizados, discriminados e injustiçados. Por essa razão, questões raciais, sexuais, políticas, sociais, religiosas, não podem ficar ausentes de um currículo, principalmente o de formação de professores, pois, currículo é identidade.

Quando decidi reunir em uma tese a pluralidade linguístico-cultural do italiano e a perspectiva intercultural como categorias de análise era por compreendê-las como complementares. Ora, sendo o currículo, lugar, espaço, território e trajetória, permeado por relações de poder, não é possível que um professor possa se pautar nas questões defendidas pela interculturalidade e, ao mesmo tempo, continuar invisibilizando os dialetos da Itália, falados por italianos do sul, do centro e do norte e ignorando os povos da África que falam italiano. Pensar interculturalmente, dentre outros aspectos, é compreender que “a língua é um organismo vivo e não um sistema de regras, daí que deva ser aprendida do ponto de vista do seu uso e da sua pluralidade” (CARVALHO, 2009, p.55).

Ressalto que pensar a construção de currículo que seja, de fato, intercultural é pensar em diferentes culturas, em diversas variedades, em diversos povos, sem inferiorizá-los, mas juntando todos no mesmo lugar. É preciso olharmos para outros lugares e não apenas para os supostamente hegemônicos.

Como disse na introdução deste trabalho, passou da hora de continuarmos a treinar professores para ecoar os discursos dominantes. Precisamos formar professores críticos, engajados, conscientes do seu papel social e que se façam ouvir. Somente assim, poderemos, como professores de italiano no Brasil, mudar a posição na qual nos encontramos e começar a exercer a função para a qual somos preparados: ensinar italiano nas escolas básicas. Com isso, não quero dizer que os outros contextos educacionais não sejam importantes, mas ressaltar a importância da democratização do ensino de línguas e o papel do professor em nossa sociedade.

Sugiro, portanto, novas pesquisas que investiguem outros cursos de Licenciatura em LI, que observem as práticas pedagógicas dos professores formadores, bem como as práticas dos professores em formação durante as disciplinas de estágios. Ademais, seriam importantes outras pesquisas que investiguem currículos com outros focos, como por exemplo, saber qual é o lugar ocupado pelas disciplinas específicas para a formação docente. Assim, a junção de vozes e forças, certamente, fará com que professores críticos e reflexivos atuem em nossa sociedade conforme uma perspectiva intercultural.

Diante do exposto, encerro este trabalho retomando as palavras de Freire (2007, p. 87) apresentadas no início, visto que é assim que continuo pensando e é essa a mensagem que desejo deixar a todos os professores de línguas: “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino [...]”.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história.** Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 17/02/2013.
- ABBATICCHIO, R. **L'italiano da Pietroburgo ai Balcani.** In: iT, n° 13, 2004, p. 8-13.
- AGUADO, **Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación Intercultural en la escuela.** Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección entre manos, n° 1, 2008.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar.** Campinas/SP: Papyrus, 2000.
- ANDERY, M. A.P.B; MICHELETTO, N; SERIO, T.M.A.P. **A Análise de fenômenos sociais:** Esboçando uma proposta para a identificação de contingências entrelaçadas e metacontingências. Revista Brasileira de Análise do comportamento. V. 1 n° 2, 2005, 149-165.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo;** tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAGÓN, L. E. Aproximação ao estudo da migração internacional na Pan-Amazônia. In: _____. (Org.) **Migração internacional na Pan-Amazônia.** Belém: NAEA/UFPA, 2009. p. 11-37.
- ARPI. **Uma história para contar.** Disponível em <<http://www.ciaplemrs.com.br/ARPI/historico.pdf>> Acesso em 10 de abril de 2011.
- ARREGHINI, M. Gli italiani e l'italiano in Argentina. In: SANTIPOLO, M. **L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero,** Torino: UTET Università, 2006. p. 217-231.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália:** Novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Preconceito linguístico:** como é como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 55ª ed., 1999.
- _____; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BALBONI, P. **Le microlingues científico-professional:** natura e insegnamento. Torino: UTET. 2000
- BALTHAZAR, L.L. Disponível em: <<http://italiacatarinense.com.br/?q=node/81>>, Acesso em: 20/04/2015.
- BANKS, James A. **An introduction to multicultural education.** Boston: Allyn and Bacon, 1994.

BARROS, K. **Yes, nós temos chiclete com banana e BA-VI não é football: o diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF)** / Kelly Barros Santos. - 2012. 137 f.

BRASIL, IPHAN. Três línguas são reconhecidas como Referência Cultural Brasileira. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal>. Acesso em: 22/01/2015.

_____. **Decreto lei de 15 de outubro de 1827**, http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 22/03/2015.

_____. **Plano nacional de extensão universitária**. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 05/04/2015.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura** (2010). Disponível em: <http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>. Acesso em: 04/02/2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Plano de Trabalho de Extensão Universitária**. Brasília, 1975.

BASSETTO, B. F. **Elementos da filologia românica: história externa das línguas**. São Paulo: EDUSP, 2001.

BENEDINI, G. F. ; ARQUILLA, M. *Nella tana del giaguaro*. Itália: Associazione Zoe onlus, 2010.

BERRUTO, G. **Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo**, Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1987, pp. 19-27; 33-36.

_____. *La Varietà del repertorio*. In: SOBRERO, A. A. **Introduzione all'italiano contemporaneo**. Roma: Editora Laterza, 2003.

BERRETTA, M. (1998), **Morfologia**. In: A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Le strutture. Roma: Laterza, pp. 193-245.

BERTONHA, **A imigração italiana no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BETTONI, C. Politiche nazionali e insegnamento delle lingue: il caso dell'Australia. In: VALENTINI, A. et al. P. (Eds), **Ecologia linguística**. 36° Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Bergamo, 2002, p. 407-429.

_____, G. Il Repertorio linguistico degli "italiani". In: SOBRERO A.A. **Sociolinguística dell'italiano contemporaneo Introduzione all'italiano contemporaneo: Le varietà e gli usi**. 9ª ed. Bari: Laterza, 1998.

BOUSETTA, A. Gli italiani e l'italiano in Marocco. In: SANTIPOLO, M. **L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero**, Torino: UTET Università, 2006, p. 217-231.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: teorias e exercícios**. 7ª ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRANDÃO, S. F. **A Geografia Linguística no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

BUONO, P. **Gli alunni delle scuole italiane all'estero: una proposta operativa per conoscerli**. In: iT, n° 10, 2003, p. 1-5.

CALVET, L.J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDAU, V.M. Memória, diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. Anais XIV ENDIPE, 2008.

_____. Sociedade multicultural e educação: Tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática Crítica intercultural**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática Crítica intercultural**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CANTONI, M. G. S. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), 2005.

CARVALHO, C.C. **Uma imagem vale mais que mil palavras: a identidade sociocultural da mulher na comédia italiana**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

CASINI, M.C; ROMANELLI, S. **Italianística in Brasile: ricerca di prospettive e prospettive di ricerca**. In: iT, n° 27, 2012, p.15-18.

CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. A Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMPI, L. M. B. **Aspectos da linguística aplicada. estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.21-40.

CESTARO, G.; MORGAVI, P. **L'Italiano in Nord America: quadro e prospettive**. In: iT, nº 21, 2008, p. 3-5.

_____. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas. Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009, p. 9-12.

CHIARINI, A. M. **A expansão da língua italiana na península e a sala de aula de língua italiana como língua estrangeira**. Caligrama. V. 10. Belo Horizonte. 2005.

COELHO, F.S. **La questione della lingua in italia**. SOLETRAS, Ano III, nº 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003.

COELHO, P.M. C.R. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto/Lisboa, 2001.

CORREA-ZOLI, Y. **Language in The USA**. New York: Cambridge University Press, 1981. |

_____. **O homem e sua linguagem**. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1982.

COUTO, M. **Pensageiro Frequente**. Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DANTE. *De vulgari eloquentia*, Libro 1, capítulo IX. Disponível em: <http://www.classicitaliani.it/dante/prosa/vulgari_ita.htm>. Acesso em: 23/01/2015.

DE BLASI, N. **Piccola Storia della lingua italiana**. Napoli: Liguori Editore, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DE MAURO, T. Italiano 2000 : Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri. In: <http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/Indice.htm>.

- DARDANO M.; TRIFONE, P. **Grammatica Italiana con nozione di linguistica**. 3ª edição. Milano: Ed.Zanichelli, 1999.
- DEVOTO, Fernando. **Historia de la inmigración en la Argentina**. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.
- DIACONESCU, R. **L'italiano e i dialetti: alcune interferenze linguistiche**. Anais University of Craiova. 2008, 172176. Disponível em: www.ceeol.com.
- DONATI, M. C; Fattori, A. M. Winkler, N. **L'italiano in Germania**. In: iT. Nº 2, 2002.
- DOMINGUEZ, I. A. Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. In: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- EMBAIXADA DO BRASIL - Instituto Italiano de Cultura di São Paulo. **Presenza Italiana in Brasile: Cenni sulle collettività**. São Paulo, 1999.
- FABRICIO, Branca Falabella. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FIORIN, J. L. **A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária**. In: Revista Línguas e Letras, v. 7, nº 12, 1º sem., 2006 p. 11-25
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P., BALTHAZAR, LUNATI, M. **Dialetos e língua padrão: a educação linguística dos italianos em pátria e em contextos de imigração (1861-2015)**. In: Fórum linguístico, Florianópolis, v.12, n° 3, p. 755-770, jul./set. 2015.
- FORQUIN, J. C.. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORTALEZA. disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/imparh/sobre-o-centro-de-linguas>>. Acesso em: 19/04/2015.
- FIGUEREDO, C. J. A produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa como LE no ciclo 2 a partir de uma abordagem intercultural. SILEL. *Anais*. V. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- FRITZEN, M. P. **Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, n° 47, v. 2, p. 341-356, jul./dez. 2008.

FROSI, V. M.; FAGGION, C.M.; DAL CORNO, G.O.M. **Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul.** In: Revista ABRALIN, v. 7. n° 2, p. 139-167, jul./dez. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Org). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. et al. A atividade da carreira docente no Brasil. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, n° 1, 2010, p. 139-210

_____. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: Gatti, B. A et al (Org). **Por uma política nacional de formação de professores.** 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 95-106. |

_____. **Formação de professores para a educação básica: as licenciaturas.** In: Revista USP. São Paulo. N° 100. p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014.

_____. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa. Vol. 30 n°1. São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci_arttext. Acesso em 10/03/2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n° 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história.** 14ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, ENI. P. **Política Linguística no Brasil.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.

HAUGEN, E. Dialect, Language, Nation. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. **Sociolinguistics. Selected Readings.** Great Britains: Penguin Books, 1972.

HAAS, P. **L'insegnamento della lingua italiana in Mongolia.** In. It. n° 22, 2008, p. 23-26.

HALL, Stuart. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KOK-ESCALLE, M. C. Civilisation française: de la langue à la cultura. In: **Le français dans le monde,** no. Spécial. Paris: Hachette/Edicef, Janvier, 1998. P. 171-178.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. V. 77. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ITALIA. **Istituto Nazionale di Statistica Italian**. Disponível em: <http://www.istat.it/it/archivio/136496>>. Acesso em: 02/03/2015.

ITALIA. **Anuário Estatístico do Ministero Affari Esteri**. Disponível em: http://www.esteri.it/mae/pubblicazioni/annuariostatistico/2013_annuario_statistico.pdf. Acesso em: 5/02/2015.

ITALIA. **Sindacato Nazionale Dipendenti Ministero Affari Esteri**. Disponível em: http://www.sndmae.it/files/riFar/riFarnesina_completo.pdf>. Acesso em: 04/02/2015.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.129-148.

LANDULFO, C.M.C.L.S. **Cultura de aprender**: investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana da UFBA. 2012. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA).

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. In: Contexturas, APLIESP, nº 4, 1999, p. 13-24.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

_____. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. In: Revista. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, nº 2, jul./dez. 2012, p. 389-411.

LIBÂNIO, J.C. Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: Gatti, B. A et al (Org). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 73-94.

LIDDICOAT, A. J. *et al*. 2003. **Report on intercultural language learning**. Melbourne: Language Australia.

LOPES, C. Disponível em: <http://italiano.forumdeidiomas.com.br/2011/09/a-lingua-italiana-no-mundo/> >. Acesso em: 13/04/2015.

LOREZETTI, L. **L'italiano Contemporaneo**. Roma: Carocci, 2002.

LÜDI, G. **Censimento federale della popolazione 2000**: Paesaggio linguistico in Svizzera. Neuchâtel: UST, 2005.

MACEDO. R.S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, M.C.C (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MANZONI, A. **Dell'unità dela lingua e dei mezzi di diffonderla**. Relazione al ministro dela pubblica instruzione proposta da alessandro manzoni agli amici colleghi bonghi ecarcano ed accettata da loro. Disponível em: http://www.classicalitaliani.it/manzoni/unita_lingua.htm. Acesso em: 10/01/2015.

MARAZZINI, C. **La Lingua italiana: Profilo storico**. Bologna: Il Mulino, 1994.

_____. **Breve storia della lingua italiana**, Bologna: Il Mulino 2004.

MARELLO, C. Corpora di apprendenti: Come usarli nella didattica dell'italiano in Svizzera; IN: PIERO A. Di PRETORO, LUKOSCHIK, R.U.. **Lingua e letteratura italiana 150 anno dopo l'Unità**. Monaco: Meidenbauer 2012, p. 299-315.

MARTINS. C. F.M. **Algumas especulações linguísticas na tradição italiana**: a “questione della lingua”. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a5n5/estlin/claudiafatima_martins.pdf>. Acesso em: 13/09/2014.

MASCHIO, E.C.F. **Escolarização Pública e Imigração Italiana**. A constituição do ensino elementar das colônias ao município (1882-1912). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MATOS, D.C.V.S **Formação intercultural de professores de espanhol**: materiais didáticos e contextos sociocultural/brasileiro. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA), 2014.

MATOS, S. **A cultura pela língua**: algumas reflexões sobre pragmática (inter) cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. Disponível em [ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6719.pdf](http://www.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6719.pdf). Acesso em 22 de abril de 2016.

MENDES. E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.) **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

_____. **A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2**. In: Entrelínguas, Araraquara, v.1, n° 2, jul./dez. 2015, p.203-221.

MIAZZO, G. Afinal o que è o “talian”? In: Revista Italiano, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 2011.

_____. **Veneti e Talian in Brasile.** In: iT, nº 28. 2012, p. 11-14.

MILLER, I.K. **Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética.** In: In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonietta Celani.* São Paulo: Parábola, pp. 99-121.

MIKLIC, T.; OZBOT, M. **L'insegnamento dell'italiano in Slovenia.** Disponível em: https://doc.rero.ch/record/18371/files/08_Miklic_Ozbot.pdf. Acesso em: 10/01/2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MOITA LOPES, L. P. da **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1996.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonietta Celani.** 1ª ed, São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, M. **Política linguística em prol da licenciatura em Italiano na modalidade EAD.** Revista Socioleto: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. V. 5, nº 13, julho, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, Elizabeth F. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002

MORRONE, A. **Lingua italiana e dialetti in Italia Anno 2000.** Disponível em: http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20020312_00/testointegrale.pdf. Acesso em: 02/09/2014.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D.(org.) **Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras.** Salvador: EDUFBA, 2010, v.1, p. 35-60.

NADDEO, C.M. **Alma edizioni: una sfida nel complesso mondo della didattica dell'italiano come lingua straniera.** In: Revista Italiano, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 2011.

NENCIONI, **Di scritto e di parlato.** *Discorsi linguistici,* Bologna, Zanichelli, 1983.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n° 3, 2° sem., 1996.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti, B. A et al (Orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 199-210.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Entrevista com Maria Luiza Ortiz. In: SCHEYERL, D e SIQUEIRA, S. (Org.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PARAQUETT, M. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil**. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n° 38, 2009, p. 123-137.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino. Brasília**: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

_____. **M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil**. *Abehache*, ano 2, n° 2, 1° sem., 2012.

PAYER, M.O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, ENI. P. **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2007, p. 113-124.

PECORELLI, N. **L'insegnamento dell'italiano in Australia**. In. *iT*, n° 12, 2004, p. 18-21.

PELLEGRINI. G.B. **Tra lingua e dialeto in Italiana**. In: **Studi medio-latini e volgare**. V. 8. Bolgogna: Libreria Antiquaria Palmaverde, 1960.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

_____. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

PESSOA, R.R. Formação crítica de professores de língua estrangeira. In: KLEBER, A. S *et al.* (Orgs) **A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.

PICOL, G. **Novo perfil linguístico dos falantes bilíngues da região de colonização italiana do nordeste do rio grande do sul: mudança dialetal e mescla linguística**. *Web-Revista Socioleto*: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. v.3, n° 9. março 2013.

PIMENTA. S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA S.G. GHEDIN. E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner – how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RENZI, L; ANDREOSE, A. **Manuale di linguística e filologia romanza**. Bologna: Il Mulino, 2009.

_____. **Carta dei dialetti d'Italia**. Pisa: Pacini, 1977.

SABATINI, F. **L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane**. In: Holtus-Radtke 1985, p. 154-84.

SANTIPOLO, M, **Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?** In: iT, n° 3, 2001, p.9-11.

_____. **Dalla sociolinguística alla glottodidattica**, Torino, UTET Libreria, 2002.

_____. **Quando l'italiano non basta: gli immigrati e il dialeto**. In: iT, n° 13, 2004, p.20-3.

_____. **Dove va l'italiano? Da Dante alla Coca-Cola**". In: iT, n° 16, 2005, p. 16-19.

_____. **L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero**, Torino: UTET Università, 2006.

_____. **Contesti di insegnamento in Italia e all'estero. 10° ed.** Novara: UTET libreria, 2010.

SACRISTÁN, J. G.. **El curriculum: uma reflexión sobre la práctica**. Madri: Morata.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática; tradução de ROSA, E. F. da F.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. R.. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3ª ed .Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, B.S. As tensões da modernidade. Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas. 2001 Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br>

SANTORO, E. FRANGIOTTI, G. A. **Variedade linguística e ensino de língua italiana: uma experiência em sala de aula**. In: Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Língua em uso, n° 47, p. 223-246

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

SCHEYERL, D. C. M. Ensinar línguas estrangeiras em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de (Org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** Parábola. São Paulo, 2009. p. 125-139.

_____. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação lingüística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

_____; BARROS, K; SANTOS, D.O.E. **A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios.** In: Estudos Linguísticos e Literários, nº 50, jul – dez |2014. Salvador: p. 145-174

SCHMID, S. **Lingua madre e commutazione di codice in immigrati italiani di seconda generazione nella Svizzera tedesca.** In: Revista Multilingua, v. 12. 1993, p. 265-289.

SILVA, T. T.. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.73-102.

_____. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Tese de Doutorado em Letras e Linguística - Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2008.

SOBRERO, A. 1992, Alternanza di codici, fra italiano e dialetto. Dalla parte del parlante, In: Giovanni Gobber (Red.), **La linguistica pragmatica.** Atti del XXIV Congresso della SLI. Roma: Bulzoni, p. 143–160.

SPINASSÉ. K.P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** In: Revista Contingentia, v. 1 nov. 2006, p.1–10.

SPINOZA, B. **Ética.** Trad. de SILVA, T. T. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STURM, L. A pesquisa ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: Vieira-Abrahão, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

SUÍÇA, Disponível em: Relatório de Cantoni Ticino <<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6740/106623212.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15/11/2014.

- TORQUATO, C. P. O Ensino do italiano na universidade brasileira: problemas, desafios e perspectivas. In: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (Org.) **Estudos Italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil**. Chapecó: Argos, 2014, p. 71-94.
- TORELLO, E. L'italiano in Uruguay. In: iT. n° 25, 2010. p. 10-13.
- TRENTO, A. **Do outro lado do Atlântico: Um século de imigração italiana no Brasil**. São Paulo: Nobel, 1989. |
- TRIFONE, P. L'italiano. Lingua e identità. In.: TRIFONE, P. (Org.). **Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano**. 2ª ed. Roma: Carocci editore, 2009, p. 15-45.
- VELOSO, S. F. **Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso licenciatura em Letras. 2007**. Dissertação de Mestrado. UNESP. São José do Rio Preto.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.V. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes editora, 2010, p. 225-233.
- VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. Sociolinguística. In: **Manual de linguística**. Mário Eduardo Martelotta (Org.). São Paulo: Contexto, 2009.
- WALESKO. Ângela M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFPR, Curitiba, 2006.
- WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. Dirección Nacional de Educación Bilingüe. Perú, 2005.
- YOUNG, M. **O currículo do futuro**. Campinas: Papirus, 2000.
- ZAMBORLIN, C. Italiano e italiani in Giappone. Appunti di semiótica inter-culturale per glottodidattici lontano. In: SANTIPOLO, M. **L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero**, Torino: UTET Università, 2006, p. 266-284.
- ZERIALI. **L'italiano in Slovenia**. In: iT. n° 17, 2005, p. 10-11.
- ZORZAN. F. J. A. **O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso**. 2014. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo (USP).

ANEXOS