

R e v i s t a
d e

ITALIA
i **NÍSTI**
CA XLIV

2 0 2 2

**Adriana Mendes Porcellato • Agnes Ghisi • Alessandra Paola Caramori • Ana Paula
Miranda Mendes • Anna Beatriz Geronimi Benine • Daniela Bunn • Elisabetta
Santoro • Fernanda Landucci Ortale • Franco Pauletto • Gabrielle Cristina
Baumann Salvatto • Luciane do Nascimento Spadotto • Marlon da Fonseca Misceno
de Araújo • Mayara da Silva Neto • Paula Garcia de Freitas • Roberta Ferroni
• Sabrina de Cássia Martins • Suelen Najara de Mello**

Em outubro de 2021, a Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI) realizou seu XIX Congresso com o tema “*O mundo de Dante e Dante no mundo: a herança linguística, literária e cultural em diálogo com a contemporaneidade*”. Teria sido mais uma edição do evento bienal para a troca de saberes e abraços entre Italianistas de todo o Brasil. No entanto, no ano em que se celebraram 700 anos da morte do grande poeta florentino, a pandemia de Covid-19 impediu que o congresso acontecesse na cidade de Salvador (BA), como previsto, sendo transferido para uma plataforma digital, que permitiu que pesquisadores, professores, alunos de graduação e pós-graduação do Brasil, da Itália e de outros pontos do Globo apresentassem e discutissem trabalhos relacionados à língua, à literatura e à cultura italianas.

No evento, pudemos "matar a saudade" de nossos colegas, mesmo que virtualmente. Tivemos o privilégio de ouvir o Prof. Emérito de História da Língua Italiana Luca Serianni falar sobre a relação entre a língua da Comédia e o italiano contemporâneo. Mesas redondas sobre Dante Alighieri, sobre o diálogo entre história e literatura e diversos simpósios também se configuraram como espaços de compartilhamento de resultados de pesquisas e experiências.

Como de costume, a Revista de Italianística sugeriu às participantes e aos participantes que enviassem seus trabalhos para comporem os dossiês do ano seguinte ao congresso, dedicados aos estudos linguísticos e literários. Eis aqui um desses volumes, que reúne oito trabalhos relacionados ao estudo da língua e da cultura italianas e seu ensino, apresentados em diferentes simpósios durante o congresso.

O artigo que abre esta edição é o de **Alessandra Paola Caramori (Universidade Federal da Bahia)**, **Marlon da Fonseca Misceno de Araújo (Universidade Federal de Santa Maria)** e **Suelen Najara de Mello (Universidade Federal de Viçosa)**, apresentado no simpósio *#Italianoparatod@s: Políticas, praticas e perspectivas do italiano no Brasil* proposto pelas

professoras Cristiane Landulfo e Daniela Vieira. Tal simpósio reuniu trabalhos que visavam o (re)conhecimento do ensino do italiano no Brasil em diversos contextos educacionais, o questionamento de políticas públicas e a proposição de estratégias para que o ensino de línguas seja, de fato, democrático no Brasil. Vai nessa direção o artigo “*Além da tela: a Itália através do cinema na sala de aula remota da Rede Andifes -ISF*” dos autores supracitados, que descrevem um ciclo do curso “*Pomeriggio/Serata al cinema*”, realizado em 2020 e 2021 em modalidade remota e destinado aos alunos do programa Idiomas Sem Fronteiras das Universidades Federais de Viçosa e de Santa Maria. Por meio da análise de quatro filmes italianos, o curso visava à discussão de diferentes temáticas socialmente relevantes, como o cuidado aos parentes idosos, o sistema previdenciário, a inclusão de cegos e surdos no sistema educacional e o acesso ao cinema em espaços públicos. Nas discussões dos filmes, os alunos tiveram a oportunidade de traçar uma comparação entre a cultura italiana e a brasileira, adquirindo, através do olhar sobre o outro, um melhor entendimento de sua própria cultura, o que contribuiu para a promoção da competência intercultural dos aprendizes. Em suma, o artigo mostra que projetos de internacionalização, como o Idiomas Sem Fronteiras, não visam somente à mobilidade acadêmica, mas, promovendo o confronto e contato entre culturas, contribuem para a formação de sujeitos políticos ativamente inseridos em seu contexto social.

O artigo “*Reflexões a respeito do ensino-aprendizagem de LE em uma turma da terceira idade: memória e migração na literatura afro-italiana e brasileira*”, de **Agnes Ghisi e Daniela Bunn (Universidade de Santa Catarina)**, também explora o tema da interculturalidade e foi apresentado no mesmo simpósio. Todavia, nesse caso, através da leitura de obras literárias em um curso destinado a alunos da terceira idade, o relato das autoras evidencia a importância da formação da pessoa idosa, dando-lhe a oportunidade de aprender e expandir o próprio universo por meio da discussão da literatura selecionada para o curso. Nas trocas que aconteceram nas aulas, ao analisar aspectos da cultura italiana salientes nos textos lidos, os aprendizes foram levados ao confronto com sua própria cultura, chegando a refletir sobre o uso das palavras não só na língua estrangeira, como também no português. As autoras demonstram, assim, que a literatura pode contribuir enormemente para a formação do aprendiz da terceira idade, levando-o a reavaliar as próprias memórias e a repensar o sistema social, linguístico e afetivo em que está inserido.

Outro trabalho apresentado no simpósio #Italianoparatodos@ deu origem ao artigo “*A taxonomia de Bloom como estratégia de aprimoramento aos livros didáticos para o ensino crítico de LE (italiano)*”. Nele, **Ana Paula Miranda Mendes e Paula Garcia de Freitas (Universidade Federal do Paraná)** se propõem a analisar dois livros didáticos de italiano como língua estrangeira: *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*, a partir da Taxonomia de Bloom Revisada, cujos resultados coletados, após análise, apontam para a pouca eficiência desses mesmos materiais quanto ao auxílio no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, uma vez que os comandos utilizados junto aos alunos estão relacionados, basicamente, às habilidades de compreensão, ou, tecnicamente, às duas primeiras categorias dentre aquelas propostas por Bloom, isto é: Lembrar e Entender. Como desdobramento desse estudo, as autoras propõem

um aprimoramento dos livros didáticos de modo a que sejam alcançados os demais objetivos cognitivos apontados pela taxonomia de Bloom, com vistas a uma formação mais ampla dos alunos em língua estrangeira, pautada na criticidade, na criatividade e na competência linguística.

O simpósio *Ensino e aprendizagem de italiano mediado por tecnologias digitais* proposto por Jadirlete Cabral e Mariza Silva de Moraes reuniu trabalhos que propunham uma reflexão sobre as mudanças metodológicas nas aulas de italiano impostas pela pandemia. Um desses trabalhos deu origem ao artigo “*I supporti audio e video per l’insegnamento dell’italiano L2/LS: Aspetti interazionali, linguistici e didattici*”, de **Roberta Ferroni (Università per Stranieri di Perugia)** e **Franco Pauletto (Universidad Complutense de Madrid)**, que examina aspectos linguísticos, interacionais e didáticos nos videocursos de nove manuais de italiano L2/LE. As análises evidenciam que os diálogos dos videocursos se distanciam consideravelmente da fala espontânea, apresentando uma língua “pasteurizada” e “monolítica”, em que as variações diastrática, diamésica e diatópica são desconsideradas. Desses resultados, emerge que a política linguística das editoras especializadas em material de italiano L2/LE visa à promoção de uma língua *neostandard*, que, se por um lado é facilmente compreensível, por outro não reflete a complexa arquitetura do italiano contemporâneo. Os autores, portanto, concluem destacando a importância de se elaborar material didático que respeite a ecologia linguística do italiano, levando em consideração sua heterogeneidade e seu potencial expressivo.

O artigo “*Ensinar em tempos de pandemia: relato de uma professora substituta de língua e literatura italianas em ambiente universitário*” de **Sabrina de Cássia Martins (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)** relata sua experiência de ensino de língua e literatura italianas em ambiente universitário durante o período pandêmico. Sustenta suas reflexões no processo de ensino e aprendizagem como ato comunicativo, interacional, trazendo discussões relevantes acerca do uso dos aparatos tecnológicos como canais de mediação desse processo didático, em particular no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Apesar disso, sua experiência revela também que o contexto sócio-cultural dos alunos, problemas técnicos, questões relacionadas ao letramento digital, virtualidade das relações, falta de motivação, visão tradicional do ensino, constituem, muitas vezes, alguns dos empecilhos para o sucesso do aprendizado. Como possível solução, sugere uma postura educacional disruptiva por parte do professor, sensível ao contexto de aprendizagem dos discentes e que seja capaz de adequar suas práticas de ensino de modo a promover motivação satisfatória para o êxito desse processo didático.

O simpósio *Imparare e insegnare l'italiano: dalla multi/pluriculturalità all'interculturalità* proposto por Elisabetta Santoro e Paula Garcia de Freitas reuniu pesquisadores que se ocupam de temas relacionados à comunicação e à educação linguística intercultural, como **Anna Beatriz Geronimi Benine** e **Elisabetta Santoro (Universidade de São Paulo)**, autoras de “*O ato de fala do pedido em português brasileiro e italiano: um estudo sobre a avaliação do contexto por parte dos falantes*”, artigo que investiga o ato de fala do pedido por falantes de português e italiano diante da avaliação do contexto, com base em diferentes parâmetros, tais como: a distância social, o direito de realizar o pedido, sua dificuldade e a probabilidade imaginada pelo falante de

que o ouvinte aceitaria realizar o que é solicitado. As respostas de brasileiros e italianos foram analisadas quantitativa e qualitativamente e os resultados apontam que a percepção de italianos e brasileiros converge em situações comunicativas em que os interlocutores não precisam se expor tanto, e diverge quando no mínimo um dos parâmetros envolvidos no contexto é alto, o que revela diferenças na tendência à indiretividade dentro das duas culturas. O estudo demonstra, portanto, a relevância de levar em conta as distintas percepções das mesmas situações comunicativas e fornece *insights* para aprofundar o entendimento da relação entre língua e cultura.

Adriana Mendes Porcellato, Luciane do Nascimento Spadotto e Mayara da Silva Neto (Universidade de São Paulo) também participaram deste simpósio com um trabalho que gerou o artigo “*Dalla ricerca alla didattica: proposte per promuovere la consapevolezza metapragmatica e la competenza interculturale nell’insegnamento di italiano L2 ad apprendenti brasiliani*”, em que apresentam um percurso didático cujo objetivo é promover uma reflexão sobre como as variáveis contextuais (como a distância social entre os interlocutores e o grau de imposição de um ato de fala) podem influenciar de diferentes maneiras as escolhas linguísticas de italianos e brasileiros. As atividades elaboradas a partir de um levantamento bibliográfico consistente e do corpus de dados empíricos do *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural* da Università di São Paulo têm o objetivo de desenvolver a competência metapragmática e intercultural dos aprendizes.

O último artigo que compõe esse número da Revista de Italianística foi apresentado no simpósio *Lingua(s) e cultura(s) de herança em comunidades de origem italiana* proposto pelas professoras Fernanda Ortale, Karine Marielly Rocha da Cunha e Giliola Maggio, em que se promoveu um debate sobre a produção de materiais didáticos a partir da realidade de diferentes comunidades de origem italiana existentes no Brasil. O artigo em questão, intitulado “*Dai nonni ai nipoti: práticas familiares em língua de herança*”, das autoras **Fernanda Landucci Ortale e Gabrielle Cristina Baumann Salvatto (Universidade de São Paulo)** apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida no contexto de um núcleo familiar de imigrantes italianos, com vistas a identificar e analisar práticas em língua de herança, a partir dos pressupostos da Metodologia da História Oral e de estudos sobre línguas de herança, bilinguismo e translinguagem. Ao final de seu trabalho, as autoras apresentam importantes reflexões acerca do processo de revitalização de línguas de herança e de possíveis contribuições de sua pesquisa para os estudos no campo das políticas linguísticas em espaços familiares.

Que a leitura desses textos seja tão prazerosa quanto a experiência de ouvir as autoras e os autores durante o último Congresso da ABPI. É o que desejamos,

As editoras deste número (Jadirlete Lopes Cabral, Paula Garcia de Freitas e Adriana Mendes Porcellato)

ALÉM DA TELA: A ITÁLIA ATRAVÉS DO CINEMA NA SALA DE AULA REMOTA DA REDE ANDIFES - ISF

Oltre lo schermo: l'Italia attraverso il cinema
nell'aula remota della *Rede Andifes* - ISF

Beyond the Screen: Italy Through Cinema in The
Remote Classroom of the *Rede Andifes* - ISF

ALESSANDRA PAOLA CARAMORI *

MARLON DA FONSECA MISCENO DE ARAÚJO **

SUELEN NAJARA DE MELLO ***

RESUMO: Em tempos pandêmicos e de ensino remoto, fomos chamados a unir forças para enfrentar incertezas e assim (res)surgem nas Universidades Federal de Santa Maria (UFSM) e Federal de Viçosa (UFV), fomentadas pela Embaixada Italiana e integrantes da Rede Andifes - IsF, os cursos *Pomeriggio al cinema* e *Serata al cinema*, buscando olhares plurais para o contexto de aprendizado da língua italiana. Ao revisitar temas como o fascismo, a guerra, a máfia, as eleições, as minorias e as políticas linguísticas, oportunizou-se aos alunos um espaço para reflexão sobre temas sociais não somente nos filmes, mas também em sua própria realidade. Para a realização dessas aulas on-line, ao longo de 2020 e 2021, foram escolhidas produções cinematográficas que mobilizassem diferentes reflexões; dentre essas, destacam-se as selecionadas para o *Ciclo 4*, em que foram abordadas questões históricas, políticas e sociais do contexto italiano ao trabalhar os filmes *Parenti Serpenti* (1992), *Metti la nonna in freezer* (2018), *Rosso come il cielo* (2006) e *Nuovo Cinema Paradiso* (1988). Como pudemos observar ao final das atividades, as discussões sobre temas sociais suscitadas a partir das temáticas

*Docente – Universidade Federal da Bahia
alecaramori@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3950-4674)

**Professor Bolsista da Universidade Federal de Santa Maria (Rede Andifes IsF)
marlonmisceno@gmail.com (ORCID: 0000-0002-9782-6436)

***Professora Bolsista da Universidade Federal de Viçosa (Rede Andifes IsF)
suelenajara@hotmail.com (ORCID 0000-0002-7942-920X)

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i44p6-21>



abordadas em cada filme aplicavam-se tanto à realidade e contexto italiano, quanto ao brasileiro. Partindo do pressuposto de que o professor é um importante agente colaborador e formador do pensamento crítico, social e político, este artigo relata experiências de reflexão suscitadas a partir de temas sociais recortados de alguns filmes italianos e as contribuições para favorecer a criticidade no ensino-aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema italiano; Ensino/Aprendizagem da língua italiana; Ensino remoto; Rede Andifes - IsF-italiano.

ABSTRACT: In tempi di pandemia e di educazione a distanza, siamo stati chiamati a unire le forze per affrontare le incertezze e così sono (ri)sorti presso l'Università Federale di Santa Maria (UFSM) e l'Università Federale di Viçosa (UFV), sostenute dall'Ambasciata d'Italia e membri della Rede Andifes - IsF, i corsi *Pomeriggio al cinema* e *Serata al cinema*, che cercano delle prospettive plurali per il contesto dell'apprendimento della lingua italiana. Rivisitando temi come il fascismo, la guerra, la mafia, le elezioni, le minoranze e le politiche linguistiche, gli studenti hanno avuto l'opportunità di riflettere su questioni sociali non solo nei film, ma anche nella loro realtà. Per la realizzazione di queste lezioni online, nel corso del 2020 e del 2021, sono state scelte produzioni cinematografiche che hanno mobilitato riflessioni diverse; tra queste, segnaliamo quelle selezionate per il Ciclo 4, in cui sono state affrontate tematiche storiche, politiche e sociali del contesto italiano lavorando sui film *Parenti Serpenti* (1992), *Metti la nonna in freezer* (2018), *Rosso come il cielo* (2006) e *Nuovo Cinema Paradiso* (1988). Come abbiamo potuto osservare alla fine delle attività, le discussioni sulle questioni sociali sollevate dai temi affrontati in ciascun film si sono applicate sia alla realtà e al contesto italiano sia a quello brasiliano. Partendo dal presupposto che l'insegnante è un importante agente collaboratore e formatore di pensiero critico, sociale e politico, questo articolo riporta le esperienze di riflessione suscitate da tematiche sociali tratte da alcuni film italiani e i contributi per promuovere la criticità nell'insegnamento-apprendimento delle lingue.

PAROLE CHIAVE: Cinema italiano; Insegnamento/apprendimento di lingua italiana; Didattica a distanza; Rede Andifes - IsF-italiano.

ABSTRACT: In times of pandemic and distance education, we have been called upon to join forces to deal with uncertainties, and thus the courses *Pomeriggio al cinema* and *Serata al cinema*, which seek plural perspectives for the context of Italian language learning, have (re)arisen at the Federal University of Santa

Maria (UFSM) and the Federal University of Viçosa (UFV), both supported by the Italian Embassy and members of the Rede Andifes - IsF. Revisiting themes such as fascism, war, Mafia, elections, minorities and language policies, students had the opportunity to reflect on social issues not only in films, but also in their own reality. For the realization of these online lessons during 2020 and 2021, film productions that mobilized different reflections were chosen; among them, we highlight those selected for Cycle 4, in which historical, political and social issues of the Italian context were addressed by working on the films *Parenti Serpenti* (1992), *Metti la nonna in freezer* (2018), *Rosso come il cielo* (2006) and *Il Nuovo Cinema Paradiso* (1988). As we were able to observe at the end of the activities, discussions on the social issues raised by the themes addressed in each film applied to both the Italian and Brazilian realities and contexts. Based on the assumption that the teacher is an important collaborating agent and shaper of critical, social and political thinking, this article reports experiences of reflection elicited by social issues in some Italian films and contributions to promoting criticality in language pedagogy.

KEYWORDS: Italian cinema; Italian language pedagogy; Remote education; Rede Andifes - IsF-italiano.

1. Introdução

Com este artigo, fruto da reflexão sobre a apresentação realizada pelos professores/autores durante o XIX Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI), que teve como tema *O mundo de Dante e Dante no mundo: a herança linguística, literária e cultural em diálogo com a contemporaneidade*, apresentar-se-ão algumas das atividades desenvolvidas a partir da discussão baseada em filmes italianos, no âmbito dos cursos oferecidos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), ambas fomentadas pela Embaixada Italiana para o incremento do ensino da Língua italiana no Brasil e pertencentes à Rede Andifes - Idiomas Sem Fronteiras (doravante Rede-IsF).

O curso *Pomeriggio al cinema*, ou *Serata al cinema*, foi inicialmente pensado com a carga horária de 16 horas, acrescidas posteriormente 4 horas, totalizando 20h, tendo como objetivo inicial “proporcionar entretenimento no período emergencial e também oportunizar um maior aprofundamento sobre a cultura e a história da Itália, a partir de produções cinematográficas italianas disponíveis em plataformas como *Netflix* e *YouTube*” (MELLO *et al.*, 2021, p. 220). Apesar de o curso ser “previsto para as atividades presenciais do IsF Italiano na UFV, assumiu o formato online e, com o ‘fim das distâncias’, foi executado em parceria com o IsF Italiano da UFSM, aproximando os alunos das duas Universidades” (p.223).

Para a construção do curso, os professores/autores refletiram, a partir das reuniões semanais de orientação pedagógica com a Prof.^a Dr.^a Alessandra Paola Caramori, Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora Nacional de Língua Italiana e Coordenadora Pedagógica de Italiano da Rede Andifes - IsF, sobre como identificar as possibilidades de cada filme, sua adequação para o público e a conformidade com a cultura cinematográfica dos estudantes, para, a partir disso, sistematizar as suas possibilidades didáticas.

Outra preocupação foi identificar como cursos que tivessem filmes como ponto de partida poderiam contribuir para o processo de internacionalização das universidades participantes e para o enriquecimento acadêmico de alunos com perfil tão heterogêneo: discentes, docentes, pesquisadores, professores visitantes, servidores técnicos e, em alguns casos, também membros da comunidade externa, de idades e de interesses diferentes. A questão “por que privilegiar aspectos culturais em cursos que têm escopo acadêmico e que visam a internacionalização?” foi devidamente respondida e defendida pelos professores/autores por entenderem a internacionalização como um confronto e contato entre culturas que permite reconhecer a si mesmo, dado que, segundo a definição da pesquisadora Nancy Gondim Pedrozo (Universidade Federal Fluminense) durante a apresentação do “2º Curso ANDIFES de Gestão da Internacionalização Universitária”, no ano de 2009, a internacionalização é

o processo de inclusão das dimensões do global, do internacional e do intercultural nos currículos, no processo ensino/aprendizagem, na pesquisa,

na extensão e na cultura organizacional da universidade, com o objetivo de proporcionar à sua comunidade uma diversidade de conceitos, ideologias e princípios gerenciais contemporâneos (PEDROZO, 2009)

Dessa forma, essas discussões não só faziam parte do contexto italiano, mas também do brasileiro e das realidades locais dos estudantes. O confronto entre os contextos italiano e brasileiro seria suscitado a cada encontro. Ademais, o uso do gênero filme na sala de aula, segundo Callegaro, não funciona somente para transmitir ideias e opiniões, mas possibilita transmitir diferentes emoções aos espectadores” (2016, p. 7).

Reforçam esse pensamento os pesquisadores Souza, Dias e Oliveira ao declararem que “o filme se faz assim como fonte inesgotável para a história porque não se constitui como reflexo dela e da sociedade e sim como leitura possível de tais âmbitos” (2020, p. 59).

O curso foi realizado em duas turmas por ciclo, por isso a escolha de nomeá-lo como *Pomeriggio al cinema* e *Serata al cinema*, o primeiro desenvolvido logo no começo da tarde e o segundo, no período noturno. As discussões, além de acontecerem em dois turnos diferentes, eram realizadas em língua portuguesa e em língua italiana, respectivamente. A proposta para ambos os encontros era orientar os alunos a assistirem aos filmes na semana anterior ao encontro e trazer reflexões, sugestões de leituras, notícias, entre outros, que estivessem relacionados com os filmes e com as temáticas.

Delimitado o interesse de se trabalhar com filmes, o desafio estava em como abordá-los e quais mídias e plataformas utilizar para realizar as discussões referentes a estes temas. A decisão pelos filmes facilitou a interação entre os alunos, aproximando não somente os amantes do cinema, mas duas cidades de estados tão diferentes: Viçosa, em Minas Gerais, e Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Temas como fascismo, máfia, minorias, estereótipos e eleições invadiram as discussões dos encontros, possibilitando aos alunos uma reflexão sobre o seu próprio país, em tempos que, desde o turbulento segundo turno das eleições de 2018 no Brasil, termos ligados ao fascismo aparecessem nas notícias e discussões fazendo com que filmes presentes no *Ciclo*¹, como *Benvenuto Presidente!* (2013), *Sono tornato* (2018) e *La vita è bella* (1997), fossem recebidos com um novo olhar pelos alunos que já os tinham assistido.

Optou-se pelo *Classroom* como plataforma de interação escrita e para compartilhamento de informações e estruturação do novo curso (Figura 1), servindo como repositório dos materiais e referências trazidos pelos alunos, como pode ser observado a seguir.

1 Na seção 2, serão apresentados e discutidos com mais detalhes os filmes que compuseram os demais ciclos realizados ao longo dos anos de 2020 e 2021.

Figura 1- Discussão e materiais sobre os filmes na plataforma Classroom

The screenshot shows a Classroom assignment page with the following sections:

- 1) Parenti Serpenti → 08/09**
 - 1) Filme Parenti Serpenti (1992) → 08/09 ...
 - Notícia: "In Italia quasi 14 milioni di anzi..."
 - Notícia: "O idoso no Brasil: entenda o e..."
 - Curiosità: Fantastico (programma telev...)
 - Curiosità: La Befana
 - Reflexión: O uso do termo "negro" para...
 - Curiosità: "Boccaccio 70" (Mario Monicelli è...)
- 2) Metti la nonna in freezer → 15/09**
 - 2) Filme Metti la nonna in freezer (20...)
 - Letteratura comparata/ Literatura Compar...
 - Notizie / Noticias
 - A comédia do engano /La commedia de...
 - Versão dublada do filme "Metti la nonna in f..."
 - Fanpage.it
- 3) Rosso come il cielo → 22/09**
 - 3) Filme Rosso come il cielo (2006) → 22/...
 - Curiosità: (Rasi) Barionaveva "O cinet...
 - Canal Youtube: Ulmense Paralela
 - Curiosità: Siamo Noi - Non vedenti: d'inn...
 - Letteratura comparata/ Literatura Comp...
- 4) Nuovo cinema paradiso → 29/09**
 - 4) Filme Nuovo cinema paradiso (1988) ...
 - Letteratura Comparata / Literatura compara...
 - La storia del cinema italiano

Ao final do curso, os alunos foram motivados a pensarem em ações que pudessem minimizar os problemas sociais por eles identificados nos filmes e nas discussões trazidas, seja no contexto italiano, seja no brasileiro, por exemplo, buscar soluções para a inclusão de alunos deficientes na sala de aula e para o ensino de jovens e adultos (Figura 2).

Figura 2 – Proposta de Atividade Final para conclusão do curso

The screenshot shows a classroom activity page with the following content:

- Film: "Rosso come il cielo" (2006) e "Nuovo cinema Paradiso" (1988)**
- Two video thumbnails: "Cinema Paradiso (1) ..." and "Rosso come il cielo".
- Text in Italian: "Per quanto riguarda ai contesti (il secondo dopoguerra, nel "Nuovo Cinema Paradiso" e gli anni 70 in "Rosso come il cielo"), entrambi i video ci presentano aspetti particolari dei personaggi e anche del passato dell'Italia. Quali messaggi ci vengono trasmessi nelle scene presentati? Possiamo trovare qualche similitudine con il Brasile? Secondo voi, come sarebbe possibile contribuire per una realtà più inclusiva?"
- Text in Portuguese: "Trad.: Em relação aos contextos (o pós Segunda Guerra no "Cinema Paradiso" e os anos 70 em "Vermelho como o céu" ambos os vídeos nos apresentam aspectos particulares dos personagens e também passado da Itália. Que mensagens nos são transmitidas nas cenas apresentadas? Podemos encontrar alguma semelhança com o Brasil? Na sua opinião, como seria possível contribuir para uma realidade mais inclusiva?"
- A text input field labeled "Sua resposta".
- Instructions at the bottom: "Guardate i due video sotto e poi rispondete alle domande..." and its Portuguese translation.

Trata-se de um verdadeiro exercício de empatia crítica, pois, ao avaliar a realidade do outro e voltar os olhos para o seu próprio contexto e lugar de enunciação, foram suscitadas reflexões que não se limitaram a um único ciclo do curso, mas perpassaram as discussões como um único fio condutor, distribuído em fases temáticas entre os ciclos ofertados. Ao longo do curso, tanto os alunos quanto os professores/autores foram estimulados a confrontar e reconstruir suas visões de mundo através do saber compartilhado, oportunizando uma desmistificação do imaginário italiano.

Essa releitura e reconstrução é particularmente incentivada pelas artes, como o cinema, como apontam Souza et al.:

Podemos asseverar aqui que o cinema – assim como toda arte, é sempre bom lembrar – propõe algo decisivo para a compreensão do homem enquanto subjetividade: o exercício constante de efetivar uma revisitação de si mesmo e do mundo. Tal atitude permite novos modos de ser e de se fazer enquanto ser histórico. Assim, o que se acentua a partir das relações instauradas entre o intérprete e o filme é a ampliação do horizonte existencial do espectador e isso implica na reestruturação do imaginário social. (SOUZA et al., 2020, p. 57)

Essa reflexão reforça também que

Non possiamo e dobbiamo dimenticare che un film è un'opera d'arte e come tale va proposta e rispettata. Quando si mostra un film a una classe di lingua si propone ben di più che un puro apparato verbale da usare a scopo didattico. Attraverso la visione di un film gli studenti incontrano la realtà del cinema italiano per comprendere il significato di una realtà sociale e culturale differente dalla loro, diventano spettatori di situazioni immagini, linguaggi verbali e metaverbali, musicali, un intero mondo quindi che non può certo essere ridotto a un apparato verbale su cui fare esercizi grammaticali. (CONVERTINI, 2006, p. 26)

Em suma, mesmo tendo sido abordados alguns aspectos de cunho técnico, não se trata de um curso sobre o cinema italiano que apresente elementos estruturais de composição cinematográfica, mas sim um espaço de troca sobre temáticas comuns aos contextos linguísticos culturais italiano e brasileiro, onde os alunos são convidados a desenvolver um olhar sobre a Itália como um lugar não distante de sua realidade, com pontos positivos e negativos, desmistificando a distância imagética (ou distância imaginada), criada pelas expectativas recorrentes dos iniciantes aos estudos italianos. Assim,

o filme é verdadeiramente uma possibilidade metodológica para o professor se apoiar nos processos de ensino e de aprendizagem e pode levar o aluno a refletir sobre suas vivências e as não vivências, como via de transformar a realidade para melhoria do seu estar no mundo. (REIS e STROHSCHOEN, 2018, p. 2)

Além disso, o cinema contribui para uma possível reconstrução da história, pois

Há sempre a possibilidade de, através da ficção, retomar ou desvelar aquilo que a leitura oficial procurou ocultar. Nesse sentido, o filme surge como proposição de questão, de interpretação, de indagação, pois perse-

gue aquilo que nem sempre foi visto, vislumbrado, percebido. (SOUZA et al., 2020, p. 57)

Portanto, decidiu-se trabalhar com filmes, de diferentes épocas e diretores, que possibilitassem aos participantes uma nova percepção sobre diferentes temáticas e que, aparentemente, não tinham relação nítida entre si. Para tanto, detalhar-se-á, a seguir, os ciclos realizados e os filmes escolhidos, tendo em consideração as experiências e trocas realizadas pelos participantes durante os encontros dos cursos.

2. *Pomeriggio e serata al cinema: objetivos, reflexão e ciclos*

Com a decisão de que cada ciclo teria uma temática condutora para a seleção dos filmes, trabalhamos, no ano de 2020, no *Ciclo 1* os estereótipos italianos, a partir dos filmes *Benvenuti al Sud* (2010), *Benvenuti al Nord* (2012), *Caffè Sospeso* (2017), *Sono Tornato* (2018) e *Benvenuto Presidente*, no *Ciclo 2* foram trabalhadas questões sobre a máfia, com os filmes *Lazzaro Felice* (2018), *Sulla mia pelle* (2018), *Tommaso Buscetta* (2019) e *Suburra* (2015), no *Ciclo 3* a temática da guerra foi trabalhada com os filmes *La vita è bella* (1997), *In guerra per amore* (2016), *Il fantasma di Sicilia* (2017) e *La mafia uccide solo d'estate* (2013), no *Ciclo 5* dedicado às obras de Pier Paolo Pasolini com os filmes *Accattone* (1961), *Mamma Roma* (1962), *Il Decameron* (1971), *Teorema* (1961) e *Il Vangelo Secondo Matteo* (1964). No ano de 2021, a figura da mulher foi discutida no *Ciclo 1* *L'ultimo paradiso* (2021), *Il segno di Venere* (1995), *L'isola delle rose* (2020) e *La vita davanti a sé* (2020) e a questão da imigração e do direito à cidadania foram trabalhados no *Ciclo 2* com a série *Zero* (2021).

As reflexões aqui trazidas dizem respeito ao “Ciclo 4” no qual os professores/autores decidiram trabalhar com os problemas sociais e as minorias na Itália e, para tanto, foram escolhidos, os filmes *Parenti Serpenti* (1992), de Mario Monicelli, *Metti la nonna in freezer* (2018), de Giancarlo Fontana e Giuseppe Stasi, *Rosso come il cielo* (2006), de Cristiano Bortone, e *Nuovo Cinema Paradiso* (1988), de Giuseppe Tornatore.

Filmes que, a princípio, parecem não possuir uma relação nítida entre si, apresentam reflexões sobre as minorias na Itália: idosos, cegos, adultos em fase de escolarização, desempregados, familiares que dependem das aposentadorias de seus parentes. Além disso, a criação desse curso contribuiu, a nosso ver, para o compartilhamento de saberes entre professores de língua estrangeira e seus estudantes: começando pela escolha das plataformas e ferramentas utilizadas durante o curso, passando pela partilha dos links/materiais enviados pelos alunos acerca da temática trabalhada, até a escolha dos materiais extras em línguas portuguesa e italiana, buscando sempre um olhar mais empático para os diferentes contextos de cada participante e reconhecendo que, infelizmente, ainda há situações de exclusão digital e dificuldades de acesso.

De acordo com Cipolini, o

filme pode ser utilizado como instrumental didático, ilustrando conteúdos, principalmente referentes a fatos históricos; como motivador, na introdução de temas psicológicos, filosóficos e políticos, estimulando o debate; ou como um objeto de conhecimento, na medida em que é uma forma de reconstrução da realidade. (2008, p. 19)

Esse potencial transformador foi percebido ao longo das discussões que aconteciam semanalmente, assim como pelas sugestões de materiais trazidos pelos alunos acerca dos eixos centrais dos filmes e foi também reforçado pela resposta ao formulário de *feedback* enviado ao final do curso para os alunos, como podemos perceber em alguns dos testemunhos apresentados abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 - Sugestões e críticas a respeito do Ciclo 4

- 1 - Apenas parabenizar os professores e os colegas que muito contribuem com as discussões e ampliam nosso repertório sociocultural. Sempre aprendo muito ouvindo o bate-papo. (*sic.*)
- 2 - Gostaria de agradecer aos Prof. Marlon e a Prof^a Suelen pela dedicação e carinho na apresentação dos materiais do curso, dos materiais complementares apresentados e a disponibilidade de proporcionar a nós mais um espaço para maior aprendizado da língua e cultura italiana. Além disso a troca de experiência ou diria da maneira particular de cada um de nossos colegas que com certeza tem enriquecido a todos nós.
Grazie! (*sic.*)
- 3 - Adorei ver os filmes, ouvir as diferenças culturais e de fala das várias regiões da Itália. Em relação ao curso, penso que se fosse de forma presencial deveria ter um pouco mais de tempo, ou quem sabe mais intervalo entre as aulas. Mas no formato online, pelo menos para mim, gostei muito da forma que foi trabalhado, não sei ainda em relação à atividade final, mas creio que vai ser tranquilo de trabalhar. (*sic.*)
- 4 - Queria ressaltar que reconsiderarei muitas coisas no meu cotidiano, por exemplo a percepção que tinha das produções italianas e sobre as questões de acessibilidade, fiquei me questionando se saberia atender um cliente surdo, pois não conseguiria atendê-lo sem um intérprete. Estou repensando minhas práticas profissionais e vou começar um curso de Libras o quanto antes. (*sic.*)

A partir do exposto, destaca-se o último *feedback* (Quadro 1, relato 4) corroborando que o uso de filmes não só transforma o contato do aluno com a língua aprendida, mas modifica a sua realidade, possibilitando que novas escolhas e reflexões aconteçam a partir da cultura do outro

(discussão sobre acessibilidade realizada na discussão do filme *Rosso come il cielo*) na sua própria cultura (atendimento de um cliente surdo e a necessidade de se aprender a comunicar-se com ele).

No Ciclo 4 o primeiro filme trabalhado, *Parenti Serpenti* (1992), de Mario Monicelli, narra através do olhar de uma criança o encontro da sua família com seus tios e avós durante as festividades de final de ano, contando como foram celebradas a vigília e o dia de Natal e como esses familiares se destruíram no último encontro; um filme do gênero comédia que apresenta parentes que se divertem, e que se matam, mas sempre mantendo as aparências de uma família tradicional.

Os parentes, após celebrarem as festividades, indo à missa e brincando entre si, são questionados pela *nonna* sobre quem deles ficaria responsável por cuidar dela e do *nonno*, agora que estão idosos. Ao passo que os filhos ficam contentes com a ideia de ter os pais mais próximos, nasce a incerteza de quem deverá assumir tamanha responsabilidade para si.

Ao abordar questões sensíveis, como o futuro dos parentes idosos de uma família italiana, incitou-se a discussão de como os idosos são tratados na Itália e no Brasil. Além disso, expressões como “humor ácido” (tendo o *plot twist* no final como uma solução aterrorizante para o destino do casal de idosos) e “humor negro” comumente utilizadas para categorizar esses filmes em sites na época de sua exibição, suscitaram interesse dos alunos por publicações sobre a utilização do termo “negro” em gêneros como o do filme e sua relação com expressões que usam de determinada cor para qualificar atitudes depreciativas, preconceituosas e vexatórias. Todos os links foram compartilhados no *classroom* indicando o nome de quem sugeriu a leitura/reflexão, de modo a motivar e encorajar outros alunos a se sentirem protagonistas dos encontros.

O segundo filme, *Metti la nonna in freezer* (2018), de Giancarlo Fontana e Giuseppe Stasi, conta a história de uma restauradora de obras de arte que, por estar há algum tempo sem receber salário, depende exclusivamente da ajuda financeira da pensão de sua avó para sobreviver. Com o falecimento de sua avó, *Claudia* se vê obrigada a tomar uma decisão drástica em relação ao corpo da *nonna* e à sua situação financeira: decidindo, juntamente com as suas amigas, colocar o corpo da senhora dentro de um congelador, para mantê-lo conservado e, ao não declarar o óbito da avó, continuar sendo beneficiada de sua aposentadoria.

Com uma trama cômica, porém trágica e dramática, o filme suscitou a discussão sobre o sistema econômico italiano, do quanto as aposentadorias são fundamentais para cobrirem as despesas da casa, de como os dependentes precisam desse dinheiro e, satiricamente, qual “solução” o diretor apresenta para quando o aposentado falece: “colocar o ente falecido no freezer...”. Mesmo quando o filme não é, declaradamente, baseado em fatos reais, podemos estabelecer relações com a realidade e os estudantes procuraram e acharam na internet diversas notícias sobre idosos colocados em freezer, fato ocorrido em diversas partes do mundo.

Para a surpresa de todos, só no ano de 2020, foram encontradas três notícias sobre corpos no freezer: uma no Brasil, na cidade de Campinas, outra na Pensilvânia, nos EUA, e ainda outra em Milão, na Itália. Essa pesquisa realizada pelos alunos só confirma que o trabalho com filmes na sala de aula não consiste só em exibir uma produção cinematográfica, pois “o filme sempre

vai além de seu próprio conteúdo; é uma arte que recria a realidade, através de uma linguagem que não é inocente, seja de forma intencional ou não, revela zonas ideológicas conscientes ou inconscientes” (FERRO, 1992 *apud* CIPOLINI, 2008, p. 19).

No terceiro filme, *Rosso come il cielo* (2006), de Cristiano Bortone, acompanhamos uma criança cega e o seu percurso em relação ao aprendizado, baseado na história real de Mirco Mencacci, obrigado a estudar em um internato voltado para deficientes visuais e distanciado de seus familiares e amigos. Após um longo processo de adaptação no internato, Mirco e seus colegas descobrem um gravador e começam a explorar melhor os seus sentidos.

Durante a partilha, os alunos trouxeram reflexões sobre a dificuldade de inclusão de cegos e surdos no sistema educacional. Naquele momento, participavam do curso duas professoras ativas na área da inclusão de surdos, uma delas responsável pela produção de materiais específicos para estudantes surdos da graduação em Física e Educação no Campo na Universidade Federal de Viçosa. As docentes explicitaram quais as dificuldades da inclusão de cegos e surdos na sociedade, no meio acadêmico e nas universidades envolvidas no curso. Por sua vez, os alunos compartilharam canais no YouTube, como o canal *Dimensão Paralela*, do brasileiro Gabriel Oliveira, e o canal italiano *TV2000it* com o quadro *Siamo noi*, com relatos de cegos e as suas dificuldades com as tecnologias, com a escrita e com a leitura (de celulares e computadores), além do questionamento sobre os nossos cursos da Rede Andifes - IsF e as respectivas universidades estarem preparados para atender às necessidades desses alunos. Refletiu-se sobre como a inclusão precisa sair do papel e adentrar os cursos daqueles que discorrem sobre ela, entendendo-a como acesso à educação em todas as instâncias, nichos e meios.

Por fim, o último encontro do ciclo contou com a discussão do clássico *Nuovo Cinema Paradiso* (1988), de Giuseppe Tornatore, que apresenta um contexto de uma Itália fascista. Um período em que a cultura italiana foi utilizada como forma de promover os ideais nacionais, reforçados pelo desenvolvimento do cinema italiano via *Cinecittà* e ainda pela dublagem que possibilitou a adequação de filmes estrangeiros segundo o pensamento fascista. Ademais, o trecho no qual são apresentadas na tela do cinema as imagens de soldados italianos mortos em batalha na Rússia apresenta um outro papel do cinema local: um espaço de difusão de notícias.

O protagonista *Totó*, sempre que podia, acompanhava o amigo *Alfredo*, responsável pela projeção dos filmes; antes de lhe fazer companhia dentro da sala de projeção, *Totó* assistia aos filmes escondido enquanto o padre verificava quais cenas dos filmes deveriam ser censuradas para a exibição aos espectadores. São essas as memórias que surgem logo no começo do filme após *Salvatore*, ou *Totó*, receber a notícia de sua mãe, trinta anos depois de deixar a sua cidade natal, que seu grande amigo *Alfredo* havia falecido. Uma forte amizade, o amor pelo cinema e uma decepção amorosa por uma moça da vizinhança contribuem para que *Totó* busque em Roma o espaço propício para construir a sua carreira como cineasta.

Uma história fascinante que levantou questões, entre outras, sobre o processo criativo cinematográfico, a origem do cinema italiano, o papel do *Cinecittà* na Itália e o acesso aos espaços públicos de cinema. Com efeito, em dado trecho do filme podemos ver os personagens

assistindo a um trecho de *La Terra Trema* (Luchino Visconti, 1948), o que levou os estudantes a fazerem menção ao tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2019 acerca da “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, interrogando-se sobre o acesso ao cinema no território italiano.

Em síntese, as atividades elaboradas a partir de filmes diferenciam-se das normalmente utilizadas como preparatórias para as provas acadêmicas de proficiência de língua estrangeira com a leitura e didatização de documentos oficiais e/ou a simulação de inscrições a editais, pois “*le attività sul film muovono dalle emozioni, dalle sensazioni e [...] ci conduc[o]no alla parola per altre strade*” (CONVERTINI, 2006, p. 32), estradas que ligam diferentes culturas, e que podem nos conduzir a novos caminhos ao mesmo tempo em que nos expõem a outras culturas, nos permitindo, no contato com o outro, refletir sobre nós mesmos.

Reflexões e considerações

O trajeto percorrido durante a execução dos encontros, não só ao longo do *Ciclo 4*, trazido em recorte neste artigo, possibilitou aos professores/autores reflexões sobre as suas práticas, o contexto de ensino-aprendizagem no cenário emergencial on-line e sobre como se pode construir um cenário enunciativo e reflexivo entre os participantes.

É responsabilidade do professor refletir sobre suas práticas, elaborar e realizar cursos que contribuam para o desenvolvimento de seus alunos, seja em seus estudos, seja como agentes da sociedade, porquanto “fazer a articulação da prática pedagógica com o cinema reforça a ideia de que diferentes metodologias que valorizam o lúdico são possíveis e podem favorecer a aprendizagem dos alunos” (REIS e STROHSCHOEN, 2018). Pelos comentários realizados durante as discussões, motivados ou não por perguntas realizadas pelos professores autores e registrados via *chat*, verifica-se que os sujeitos foram convidados a movimentarem saberes agenciados pela historicidade e pela memória e, ao colocarem a língua em funcionamento, interagiram socialmente.

Quadro 2 - Alguns enunciados dos alunos em encontros do Ciclo 4

- 1 - Eu queria saber sobre o nome do filme. Entendi que ele descreve as cores para o primeiro amigo que ele conhece. Ele fala sobre o azul, o marrom mostra a casca da árvore para o colega, mas acho que tem algo em italiano que eu perdi sobre o “rosso” propriamente. Não sei se é alguma expressão ou se é a poesia mesmo (*sic.*)
- 2 - O filme mostra uma educação especial focada na deficiência, na limitação... e o que se vê hoje é a busca de um enfoque nas possibilidades, nas demais habilidades do sujeito (*sic.*)
- 3 - Essa cena da bicicleta é símbolo do que, unidos, deixando o individualismo, em colaboração, podemos fazer muito mais do que sozinhos (*sic.*)
- 4 - Nós somos um país bilíngue e não estudamos LIBRAS...nem procuramos curso para estudar... e olha que tem muitos gratuitos (*sic.*)
- 5 - *Ma io voglio sapere se in Italia c'è ancora quelli tipi di istituti (internato?) perché mio marito è stato in uno (per ragazzi “travessos”) e gli storie sono parecchie (sic.)*
- 6 - *Ma c'è ancora delle scuole dove gli studenti ci abitano? (sic.)*
- 7 - *Non sapevo che era realtà (sic.)*

Com base em alguns exemplos trazidos pelos alunos durante a discussão do filme *Rosso come il cielo*, percebe-se que, partindo de elementos textuais como o nome de um filme (Quadro 2 – relato 1) ou uma pergunta sobre a existência de institutos como os encontrados no Brasil (Quadro 2 – relatos 5 e 6), o deslocamento que se proporciona é para além da instância dos sentidos produzidos e focalizados na língua enquanto sistema. Portanto, esse momento de interação entre os alunos, de acordo com Orlandi (2017, p. 97-98) possibilita a abertura de novos espaços de vivência pelo aproximar-se do outro, interagindo e integrando com o ainda não experimentado. Entende-se por este olhar que a discussão de um filme é um processo transformador para os sujeitos, pois uma produção “desse espaço social de convivência, politicamente significado” (p. 108) tange divisões socialmente construídas por relações de poder e, ao confrontá-las, busca-se ampliar a ressignificação pela alteridade, já que para mesmas condições serão produzidos sentidos diferentes de interpretação através da construção de espaços significados pela diferença. Assim, os alunos podem significar-se pelo político, que se define pelo “confronto”, uma vez que a produção de sentidos vem da “relação da língua(agem) com o seu exterior e não da simples relação entre elementos que compõem o sistema” (FERIGOLO, 2009, p. 74).

Integra-se nestes processos também o reconhecimento de que o aprendizado de uma língua, e por consequência, uma cultura, se dá de maneira multifacetada, quanto maior a diversidade de materiais, ou *input*, maior o engajamento dos alunos para a construção de novos saberes. Ao trabalhar com filmes não se buscaram conhecimentos específicos relacionados à parte técnica dessas produções, mas sim reflexões que fizessem sentido para o cotidiano dos alunos. Internacionalizar o espaço universitário é também trabalhar com uma via de mão dupla, sendo

um verdadeiro diálogo, com questões sociais, políticas, econômicas, culturais e linguísticas, onde o aprendizado estimula perguntas diferentes nos alunos e que, ao serem revertidas para os professores e demais colegas de classe nos encontros de debate, proporciona desconstruções e reconstruções importantes para sujeitos políticos ativamente inseridos em seu contexto social.

Há vários caminhos para a internacionalização além da mobilidade acadêmica, e há a certeza de que o contato com outras culturas nos torna mais humanos, afinal, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

a aprendizagem de Língua Estrangeira [...] não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é [...] o desenvolvimento integral do indivíduo, [...] uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante em outras culturas. (BRASIL, 1998)

O período do ensino remoto emergencial foi de (re)adaptação e de parcerias, rompendo as barreiras geográficas e possibilitando reavaliar diversas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, inovar com plataformas e ferramentas online que contribuíssem para o aprendizado. A casa de professores e alunos foi ressignificada como ambiente de trabalho, ensino, aprendizagem e estudo, numa intrincada relação que não pode ser considerada totalmente democrática, uma vez que nem todos os professores e, em número ainda maior, alunos possuem acesso à tecnologia e um espaço adequado para participação de aulas pela internet.

Partindo dessa reflexão, os professores/autores compreenderam a realidade dos alunos e buscaram construir um ambiente confortável e democrático para que estes se sentissem acolhidos, pois, é pela confiança que foi possível uma maior interação em sala de aula e as distâncias criadas pela pandemia foram diminuídas, sem esquecer a preparação didática e a reflexão sobre as próprias práticas. Percebeu-se também que as demandas do ensino a distância requerem mais atenção na elaboração dos materiais já que

Na educação a distância, excluído o contato direto entre educador e educando, é preciso que os conteúdos sejam tratados de um modo especial, isto é, tenham uma estrutura e organização que os tornem acessíveis ao aprendizado a distância. [...] O estudante a distância, ao tomar contato com o material estruturado, isto é, com os conteúdos organizados segundo determinado design, é como se, no texto ou no material estivesse em presença do próprio professor. (CIRIGLIANO *apud* ARETIO, 1987, p. 56)

Ademais, demonstra-se que, mesmo no contexto remoto, é possível utilizar filmes como recurso de ensino, visto que

Não há dúvida de que numa sequência cinematográfica em língua estrangeira que se coloca num contexto de comunicação real – ou melhor, verossímil – há, potencialmente, um grande número de estímulos e de elementos que podem interessar seja quem ensina, seja quem aprende uma língua. Além disso, parece óbvio que, numa representação da realidade como é o filme, os elementos culturais são parte integrante e pilar essencial; às vezes os realizadores ou escritores colocam-nos no seus filmes inconscientemente, outras vezes eles usam-nos para os seus fins de significação. Portanto, a mediação do professor é fundamental. [...] A linguagem fílmica é geralmente próxima daquela dos falantes da realidade de cada dia ou, de qualquer forma, apresenta, em momentos e em conteúdos distintos, as muitas variedades – geográficas, de estilo ou registro, de classe social – que um sistema complexo como uma língua tem no seu espaço natural. (CALLEGARO, 2016, p. 22)

Portanto, com os cursos *Pomeriggio e serata al cinema* tentamos proporcionar a desconstrução de conceitos pré-estabelecidos, promover o diálogo por meio de diferentes perspectivas em relação aos temas abordados e oportunizar uma maior interação entre os alunos a partir das discussões de temas relativos à cultura italiana.

Referências

ARETIO, L. G. Para uma definição de educação a distância. *Tecnologia Educacional*, v. 16, p. 56-61, set./dez. 1987.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLEGARO, E. *La didattica dell'italiano a stranieri attraverso il cinema*. Dissertação (Tesi di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio) - Ca' Foscari, Università di Venezia, Venezia, 134 f., 2015/2016. Disponível em: <<http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/10181/838638-1205191.pdf?sequence=2>>.

CIPOLINI, A.; MORAES, A. C. Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação. *Educação* (UFSM), v. 34, n. 2, 2009, p. 265-278.

CONVERTINI, T. Insegnare lingua con il cinema: una prospettiva alternativa. *Italica* v. 83, n. 1, 2006, pp. 22-33. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/27669043>> Acesso em: 10 de março de 2022.

FERIGOLO, J. A língua enquanto sistema e a língua enquanto produção de sentidos para o sujeito. *Revista Raído*, v. 3, n. 6, 2009, p. 73-84.

MELLO, S.N.; ARAÚJO, M. M.; CARAMORI, A. P.; TEIXEIRA, J. M. O ensino de italiano no âmbito da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras nos tempos de ensino. *Revista Italiano UERJ*, v. 12, 2021, p. 207-226. DOI: <https://doi.org/10.12957/italianouerj.2021.62601>

ORLANDI, E. P. *Eu, Tu, Ele: discurso e real da história*. Campinas /SP: Pontes, 2ª edição, 2017.

PEDROZO, N. G. O Setor de Relações Internacionais das IFES e suas interfaces na universidade. In: CURSO ANDIFES DE GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2ª. Edição, 2009, Brasília.

REIS, E. F.; STROHSCHOEN, A. A. G. Filmes na Sala de aula como Estratégia Pedagógica para aprendizagem Ativa. *Revista Educação Pública*, v. 18, 2018, p. 1-11.

SOUSA, C. A. M.; BATISTA, L. C. ; DIAS, D. B.. Cinema e educação: visibilidades e invisibilidades em contextos e diversidades educacionais. In: Renato de Oliveira Brito. (Org.). *Internacionalização da Educação Básica e Superior: Desafios, Perspectivas, Experiências*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2020, p. 55-68.

Referências filmográficas

BORTONE, C. (diretor). *Il rosso come il cielo*. Itália: Mustang Entertainment e Mustang, 2006. (DVD) (95 minutos).

FONTANA, G.; STASI, G.. *Metti la nonna in freezer*. Itália: Indigo Film e 01 Distribution, 2018. (DVD) (104 minutos)

MONICELLI, M. (diretor). *Parenti Serpenti*. Itália: Clemi Cinematografica e Medusa Mediaset Group, 1992. (DVD) (96 minutos).

TORNATORE, G. (diretor). *Il nuovo cinema paradiso*. Itália: Cristaldi film e Titanus, 1988. (DVD) (174 minutos).

Recebido em: 27/04/2022 (versão atualizada: 12/08/2022)

Aprovado em: 11/10/2022

**REFLEXÕES A RESPEITO DO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÉ EM UMA TURMA DA
TERCEIRA IDADE: MEMÓRIA E MIGRAÇÃO NA
LITERATURA AFRO-ITALIANA E BRASILEIRA**

**Riflessioni sull'insegnamento-apprendimento
di LS in una classe senior: memoria e migrazione
nella letteratura afro-italiana e brasiliana**

**Thoughts on Teaching and Learning in an
FL Senior Class: Memory and Migration in
Afro-Italian and Brazilian Literature**

AGNES GHISI*
DANIELA BUNN**

RESUMO: Ensinar LE no Brasil, hoje, é desafiador, mas também peculiar. Iniciativa como a realizada no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao estágio supervisionado do curso de Letras Italiano, teve como objetivo o ensino do italiano com temáticas sensíveis e engajadas, visando ao bem-estar e à participação ativa da pessoa idosa (BELLA, 2008). Pensar a pessoa idosa como alguém que continua se desenvolvendo e que é capaz de aprender e expandir o próprio universo a partir da leitura como um prazer (BALBONI, 1994) foi também um dos objetivos e motivação do estágio. Procurou-se trazer para o debate questões

*Mestranda do PPGLIT - Universidade de Santa Catarina
ghisiagnes91@gmail.com (ORCID: 0000-0002-6899-6014)

**Docente - Universidade de Santa Catarina
daniela.bunn@ufsc.br (ORCID: 0000-0002-3072-7599)



socialmente relevantes que estimulassem um olhar sensibilizado e plural a partir da literatura. Em particular, com *La mia casa è dove sono* (2010), de Igiaba Scego, propuseram-se discussões que abordassem o tema da memória, da imigração e do reconhecimento de questões interculturais (MENDES, 2015). Isso permitiu um diálogo em que tensões do cotidiano brasileiro puderam ser encaradas a partir do (con)texto italiano. Neste artigo, pretende-se refletir sobre as questões que surgiram e que foram promovidas por essa experiência de estágio, sobre como as temáticas propostas foram recebidas pelo grupo, e sobre como o ensino de língua apresentou certa emancipatoriedade, quebra de estereótipos e revisão de (pre)conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Língua italiana; Terceira idade; Literatura afro-italiana.

ABSTRACT: Insegnare LS in Brasile oggi è una sfida, ma anche un'esperienza peculiare. Iniziativa come quella tenuta nel Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), dell'Università Federal de Santa Catarina (UFSC), legata allo stage supervisionato del corso di Lettere Italiano, aveva come obiettivo principale l'insegnamento dell'italiano attraverso temi sensibili e impegnati, mirando al benessere e alla partecipazione attiva degli anziani (BELLA, 2008). Pensare l'anziano come qualcuno che continua a svilupparsi e che è in grado di imparare ed espandere l'universo stesso dalla lettura come un piacere (BALBONI, 1994) è stato anche uno degli obiettivi e la motivazione dello *stage*. Abbiamo cercato di portare alla luce questioni socialmente rilevanti che avrebbero stimolato uno sguardo più sensibile e plurale sulla letteratura. In particolare, con *La mia casa è Dove sono* (2010), di Igiaba Scego, sono state proposte discussioni sul tema della memoria, dell'immigrazione e del riconoscimento delle tematiche interculturali (MENDES, 2015). Ciò ha permesso un dialogo in cui le tensioni della vita quotidiana brasiliana potevano essere affrontate a partire dal (con)testo italiano. In questo saggio, intendiamo riflettere sui temi che sono emersi e che sono stati promossi da questa esperienza di stage, su come i temi proposti sono stati ricevuti dal gruppo, e su come l'insegnamento della lingua ha presentato una certa emancipazione, rottura di stereotipi e pregiudizi rivisti.

PAROLE CHIAVE: Insegnamento-apprendimento; Lingua italiana; Terza età; Letteratura afroitaliana.

ABSTRACT: Teaching a FL in Brazil, nowadays, is a challenge, but it's also very peculiar. Initiatives such as the one that took place in Núcleo de Estudos da Terceira

Idade (NETI), in the University Federal de Santa Catarina (UFSC), linked to the supervised internship in *Letras Italiano*, aimed to teach Italian through sensitive and socially committed subjects, aspiring to promote the elderly's wellness and active participation (BELLA, 2008). Among the internship's motivations and goals was the consideration that these people continue to develop and are capable of learning and expanding their own worlds by reading for pleasure (BALBONI, 1994). We tried to bear out discussions from literary texts that brought to light socially relevant themes encouraging a sensible and plural view. Particularly, discussions were proposed based on *La mia casa è dove sono* (2010), by Igiaba Scego, aiming to address themes such as memory, migration and acknowledgment of intercultural questions (MENDES, 2015). Thus, it became possible to create a dialogue in which from Brazilian daily tensions were seen from the point of view of the Italian (con)text. In this article, we intend to reflect on the issues that arose and that were promoted by this internship experience, on how the proposed themes were received by the group, and on how language teaching presented a certain emancipation, breaking stereotypes and reviewing (pre)concepts.

KEYWORDS: Teaching and learning; Italian language; Elderly; African Italian literature.

1. O contexto

*Sono italiana, ma anche no. Sono somala, ma anche no.
Un crocevia uno svincolo.
(La mia casa è dove sono, Igiaba Scego)*

Ensinar curricularmente uma língua estrangeira em nosso país, hoje, apresenta-se como um grande desafio para o/a docente, principalmente pela carga horária semanal dedicada a línguas adicionais como o espanhol, o francês, o italiano e o alemão, que, frequentemente não chega a uma hora semanal. Os desafios de ensinar extracurricularmente ou por meio de projetos de extensão uma dessas línguas apresentam-se também de forma peculiar que, muitas vezes, superam as expectativas do que poderia ser considerada como uma mera aula de língua estrangeira.

O contexto de ensino-aprendizagem com grupos de pessoas adultas e idosas é um campo fértil para reflexão e discussão de temáticas atuais e sensíveis, mas também para o desenvolvimento de um trabalho com a memória e com o (re)conhecimento cultural. Particularmente, na área da língua italiana, pode-se considerar a discussão de temas sócio-históricos, como, por exemplo, a imigração italiana e a herança cultural do *Bel Paese* no Brasil, o contato com a literatura afro-italiana, o conhecimento de que o italiano é também língua oficial e co oficial em outros países. Segundo Bella (2008, p. 38), a língua italiana assume, para muitas pessoas, um papel perceptível de resgate das origens, uma forma de rememorar o passado, a infância, as lembranças de outrora; nos termos da pesquisadora, trata-se de uma forma de autoconstrução a partir das histórias de seus *antenati*. Embora esse objetivo seja nítido, não só em grupos específicos de pessoas idosas, o que se procurou traçar com esse projeto, ao mesmo tempo em que se apresentavam diferentes *inputs*, para estimular o relato pessoal e trazer à tona as memórias de cada participante (como poesia, músicas italianas antigas e contemporâneas), foi a leitura de uma literatura contemporânea que colocava em xeque a visão de uma Itália acolhedora, visando, assim, ao (re)conhecimento das culturas de origem africanas praticamente ignoradas nos materiais didáticos.

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, propõe atividades voltadas para pessoas acima de 50 anos, com o objetivo de promover o bem-estar por meio do aprendizado. Na vasta área de estudos de gerontologia, o ensino de línguas estrangeiras, especificamente do italiano, ainda é um campo novo, com somente alguns trabalhos dedicados exclusivamente à análise e discussão desse fértil terreno, isto é, os estudos da área ainda são incipientes no Brasil (COSTA SOUSA e NEVES DE SOUSA, 2019, p. 269). As reflexões aqui propostas buscam, assim, ajudar a enriquecer discussões e criar diálogos com trabalhos da área, bem como propor um relato crítico do contexto de atuação, onde discentes de Letras - Italiano realizaram o estágio obrigatório supervisionado, em 2019.

A população idosa brasileira assistiu a um rápido crescimento nas últimas décadas (IBGE, 2020), o que revelou certo despreparo por parte das políticas públicas de cuidado, acolhimento

e promoção do bem-estar dessas pessoas (WILLIG et al., 2012), e é nesse contexto que se percebe a importância de espaços como o NETI e os trabalhos ali desenvolvidos, que permitem conferir uma ressignificação a essa fase da vida e sua relação com o aprendizado, a sala de aula, a memória sociocultural e a formação do indivíduo. O objetivo do curso intitulado “Introdução à língua italiana por meio da literatura e da música”, lecionado pelas estagiárias Agnes Ghisi e Marika Avezzù de Souza Rodrigues, coordenado pela professora Daniela Bunn¹, durante o ano de 2019, no NETI, foi de criar um espaço em que o ensino-aprendizado da língua italiana se desse por meio da abordagem comunicativa, da leitura e discussão de textos literários e de canções italianas, a partir dos quais se propunha o estudo da gramática, a aquisição de vocabulário, a (re)construção subjetiva dos/das estudantes, além do estímulo à leitura, objetivo que superou as expectativas. O espaço físico do NETI permitiu conforto e algumas facilidades tecnológicas como projetor, computador e caixas de som de qualidade, bem como boa conexão à rede.

Desse modo, os materiais didáticos organizados pelas estagiárias eram distribuídos de forma impressa e amparados por toda a tecnologia disponível naquele ambiente de ensino. Além disso, o NETI conta com uma área externa arborizada e segura, onde se podem promover atividades fora da sala de aula, ou melhor, onde foi permitido expandir o espaço de conhecimento e prática da língua italiana, bem como promover a socialização dos/das estudantes entre si. Essa etapa, da socialização, mostrou-se essencial para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, visto que se tratava de um grupo muito diversificado, tanto em relação à idade, com pessoas de 50 a 85 anos, quanto à classe social, com pessoas que jamais haviam estudado uma língua estrangeira ou saído do país e outras que já haviam viajado para outros países e até mesmo estudado na Itália. O grupo reunia, ainda, pessoas com certas debilidades físicas, o que fez com que muitas atividades tivessem que ser adaptadas; reunia também pessoas já aposentadas e outras que ainda trabalhavam e faziam o curso no intervalo do trabalho. Essas situações ainda envolviam o deslocamento até a Universidade, com pessoas que tinham maior ou menor facilidade para chegar até lá. Tudo isso corroborou a composição de um grupo com muitas particularidades e diferenças entre si, mas que, a cada aula, parecia, de modo geral, buscar uma harmonia própria.

Uma das problemáticas abordadas no estágio e trazida à tona neste artigo é o papel da sala de aula de língua estrangeira como um lugar de formação de pessoas críticas (FREIRE, 2021, p. 32-34), que repensem tanto a realidade do próprio país como do país da língua que se aprende. Diante desse cenário, o objetivo principal foi trabalhar a questão da memória e da migração na literatura afro-italiana e brasileira, a partir das memórias e dos relatos dos alunos, a fim de estimular uma visão mais crítica e uma perspectiva diferente da cultura estrangeira. Pensar a pessoa idosa como alguém que continua se desenvolvendo e que é capaz de aprender e expandir

1 Citação de nomes autorizada pelas participantes.

o próprio universo a partir da leitura como um prazer (BALBONI, 1994) foi também um dos objetivos e motivação do estágio.

2. Memória e migração na literatura afro-italiana e brasileira

*O movimento vaivém nas águas-lembranças
(Recordar é preciso, Conceição Evaristo)*

Pode-se perguntar: mas por que, especificamente, a literatura e não outros argumentos, como geografia ou culinária? Por que literatura, na dimensão da prosa, da poesia e da canção? Durante a elaboração do projeto de estágio, uma das discussões trazidas para a sala de aula foi a questão dos hábitos de leitura da população brasileira, que tem assistido a uma progressiva queda no número de leitores e leitoras por diversas razões, desde socioeconômicas até a presença de novas tecnologias que ocupam o seu tempo livre (DINIZ, 2020). Com isso, buscou-se criar estratégias que estimulassem a leitura e promovessem um espaço de partilha e de construção da subjetividade dessa turma enquanto um grupo de pessoas leitoras. A literatura, neste âmbito, foi encarada como uma fonte rica, uma ponte intercultural e interpessoal, capaz de promover diálogos, reflexões e partilhas sensíveis. A literatura, para pensar com Antônio Cândido (1995), é um direito humano fundamental que reconhece que aquilo que se considera indispensável para alguém é também indispensável para o outro, num gesto de (re)conhecimento e aproximação.

Em relação ao contexto de ensino, tratava-se de um grupo de pessoas com experiências prévias de leituras, com bagagens culturais muito diversas entre si, as quais poderiam, assim, se enriquecer mutuamente nesse espaço de partilha chamado sala de aula. As diferentes trajetórias e perspectivas foram sempre convidadas a integrar a discussão e promover algo em conjunto, uma composição que trazia o familiar, o vivido, a memória, mas também o novo, que vem com o outro e era experimentado na sala de aula, com a literatura italiana e as partilhas ali feitas a partir dela. A sala de aula, assim, se configura como aberta a gestos humanos, manifestações de afeto e dignidade da pessoa adulta. Para além disso, há ainda o prazer da literatura e da experiência estética que ela propicia e que pode ser compartilhada, permitindo a criação de diálogos, de relatos pessoais, e uma abertura para ouvir e pensar o outro, bem como para ir além da literatura, colocando-a em contato com outras linguagens artísticas, como a música, o cinema e a fotografia, elementos que enriqueceram o material didático preparado especificamente para esse grupo de estudantes.

De modo geral, o material sempre foi elaborado em duas mídias diferentes: uma projetada na tela, rica em imagens, vídeos e músicas disponíveis em plataformas digitais gratuitas, que poderiam ser acessadas pelo grupo de estudantes depois do momento da aula; e a outra, por um material impresso que acompanhava o material projetado. Este último continha principalmente

textos e atividades a serem realizadas individualmente, em casa, ou em pequenos grupos, na sala de aula. Uma particularidade desses materiais é a acessibilidade a pessoas mais velhas. Algumas delas já não tinham capacidade motora que permitisse a redação de frases muito longas, portanto, as atividades com texto se voltaram mais para a compreensão de áudio (música e vídeo) e discussão em grupos ou leitura em voz alta – apesar disso, o grupo de modo geral utilizava um caderno pessoal para estudar em casa. Para facilitar a leitura, fez-se necessária uma fonte de tamanho adequado para a visão dessas pessoas, geralmente entre 14 e 16, e em fontes legíveis em que as letras não se confundissem, facilitando a compreensão do texto em língua estrangeira – isto porque, dependendo da fonte escolhida, uma turma de nível iniciante, como era o caso dessa, frequentemente apresenta dificuldades em diferenciar, por exemplo, o pronome pessoal *io* do artigo definido *lo*.

Um *input* recorrente para situar o grupo de estudantes no argumento a ser tratado em aula era o uso de fotografias projetadas que instigassem visualmente a memória. A partir disso, propunha-se um diálogo entre a imagem trazida, as discussões e relatos levantados, e o texto literário. No caso em específico, a respeito da literatura afro-italiana, optou-se por tratar a questão da migração, da memória e da herança cultural das pessoas migrantes no passado e atualmente. Para que esse diálogo fosse colocado em ação, projetaram-se duas imagens: uma em preto e branco, de um navio com pessoas migrantes italianas que chegavam ao Brasil no século XIX; a outra, em cores, de um barco com pessoas migrantes sírias que chegavam à costa italiana em 2018. O título do material impresso já indicava o argumento a ser tratado: *Letteratura afro-italiana e la questione della migrazione*. Assim, localizou-se o contexto do material, a literatura afro-italiana, e se propôs uma expansão a partir dele, com a questão da migração para o Brasil e para a Itália, em momentos diferentes da história, mas que, de certo modo, se assemelham. Com isso, pretendeu-se aproximar os antepassados de muitas das pessoas presentes às famílias sírias. Aproximar visualmente a situação permitiu pontuar tanto as semelhanças quanto as diferenças das realidades dessas pessoas e do acolhimento que cada país oferece.

A abordagem musical, feita geralmente no início da aula e repetida no encerramento, estabelecia um momento de preparação lúdica para o tema da aula, bem como seu início e seu término. Nesse caso, a canção apresentada já estava inserida no contexto de discussão a respeito de migração a partir das imagens e das discussões e relatos levantados. Para a atividade musical em questão, optou-se por uma artista contemporânea e jovem – visto que o grupo de estudantes estava habituado a ouvir canções conhecidas e que tocavam na rádio nos anos 1960. A canção, assim, se apresentava como uma novidade. “Mandela”, da artista italiana Margherita Vicario, abriu caminho para a discussão a respeito de pessoas migrantes na Itália tanto a partir de uma atividade de compreensão visual do videoclipe projetado na tela da sala de aula, promovendo a discussão a respeito das pessoas que integram o vídeo e quais possivelmente seriam suas histórias, instigando a imaginação e delineando um imaginário cultural italiano por parte do grupo de estudantes; quanto, em um segundo momento, a partir de uma atividade de *cloze*, a correção com o áudio da canção e a leitura em voz alta, feita de modo voluntário pelas pessoas da turma

interessadas em praticar, o que visa também à autonomia de cada pessoa e ao estímulo à prática. A realidade do grupo de alunos/alunas que vivem na cidade em que o estágio foi desenvolvido permitiu ainda a sugestão do documentário “Griô – A história negra do centro de Florianópolis”, organizado pelo coletivo Maruim, o que permitiu aproximar Roma da canção de Margherita Vicario e a cidade do grupo de alunos/alunas promovendo, na expressão que escolhemos, o (re) conhecimento da cultura outra e da cultura própria.

Durante a discussão a respeito do que se tratava o videoclipe, o grupo de estudantes foi convidado a repensar seu imaginário em relação à Itália: quem são as pessoas não brancas presentes no vídeo? Qual sua história? A partir de questões simples se pode abrir o horizonte para o tema da migração e suas nuances, bem como para a multiculturalidade e multietnicidade que compõem a península, tema que nem sempre é abordado nos materiais didáticos. Em um primeiro momento, a maioria das pessoas do grupo não considerou que todas as pessoas do vídeo pudessem partilhar da mesma nacionalidade, e propôs-se uma discussão mais breve – devido ao tempo disponível – a respeito das questões que envolvem ser um cidadão ou uma cidadã na Itália, a *jure sanguinis* e a *jure soli* (DOLCHER, 2010), isto é, o direito à cidadania italiana por ascendência e por nascimento em solo italiano e quais as problemáticas que as pessoas que “não parecem italianas” enfrentam na Itália. Foi um primeiro momento de repensar a realidade da pessoa migrante, bem como de seus descendentes, e humanizar essas histórias ao trazê-las para um contexto de afeto e memória. O recurso imagético se mostrou interessante tanto do ponto de vista de trazer à memória a história dos antepassados quanto o de mostrar uma Itália que geralmente não se vê, que é a Itália multiétnica. Edleise Mendes, no artigo *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2*, alerta para o fato que trabalhar a ideia de cultura de forma mais ampla e engajada é complexo, “pela difícil tarefa de se definir e escolher que temas e áreas de interesse culturais devem ser abordados, sem correr o risco de tropeçar nos estereótipos, tão frequentes no cotidiano da sociedade, assim como nos planejamentos de cursos e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas estrangeiras” (MENDES, 2015, p. 204). Procurou-se trazer para a sala de aula, representantes que mostrassem tanto outras Itálias aos alunos/às alunas como também a realidade étnica brasileira, por um viés intercultural. Nesse ínterim, coadunou-se com a crítica em sua assertiva, que, no campo do ensino-aprendizagem, no caso em específico de uma L2, importa compreender que “ao ensinarmos língua, estamos ensinando uma língua-cultura” (MENDES, 2015, p. 216).

Desse modo, a escolha dos escritores e escritoras foi motivada por um fio condutor que conecta suas escritas ao tema das aulas, isto é: a (i)migração. A literatura de migração é também de testemunho, de memória, é registro histórico, composta por escritas de realidade em choque, que muitas vezes traz à tona relatos e pontos de vista silenciados. É uma literatura, então, que apresenta inerentemente uma ideia de minoria oprimida e, com isso, de um sistema de opressão perpetuado por políticas públicas, que historicamente divergem em termos de acolhimento na Itália e no Brasil (PRADO e ARAÚJO, 2019). O país sul-americano é referência internacional de acolhimento e socialização – mesmo que muitas medidas ainda possam e devam ser tomadas

(OLIVEIRA e SANTOS, 2015) –, enquanto a península italiana tem visto, principalmente desde 2016, imigrantes que, impedidos ou com dificuldades de chegarem à costa, se afogam na tentativa de alcançar o *Bel Paese*.

Especificamente, no planejamento relativo à literatura, colocaram-se em diálogo os escritores e as escritoras: Igiaba Scego (Itália, 1974), Conceição Evaristo (Brasil, 1946), Ndjock Ngana (Camarões, 1952) e Chidi Christian Uzoma (Nigéria, 1964). A partir desses nomes, propôs-se que a turma repensasse suas estantes e voltasse seu olhar para a produção literária nacional e italiana, promovendo, assim, um breve debate a respeito de tradução e a acessibilidade a livros no Brasil. Ponto central nas aulas, Igiaba Scego é autora de obras que permitem aberturas para outros temas, e, devido a sua particular relação com o Brasil², permite ainda expandir o olhar para a literatura de pessoas afrodescendentes em língua portuguesa no Brasil e em língua italiana. Partiu-se da leitura de um trecho do romance *La mia casa è dove sono* (2010) com o objetivo de estimular uma abordagem afável do romance, que trata, desde o início, do vínculo afetivo com a tradição oral familiar, passada de geração em geração, e que forma cada pessoa enquanto indivíduo no mundo. Scego, ao debater sua identidade italiana com ascendência somali, lança luz para uma Itália multiétnica, o que sugere certa proximidade com o Brasil, bem como apresenta um universo familiar que pode se assemelhar ao do público leitor, como de fato se revelou ser o caso, reservadas as diferenças culturais de cada história. Por outro lado, aponta também para os horrores da colonização e os efeitos que se veem ainda na atualidade.

A leitura de Scego, além de promover relatos pessoais por parte de alunos e alunas a respeito de histórias familiares e a relação com a tradição oral e a língua, estimulou ainda uma acesa discussão acerca de termos racistas que se perpetuam, de geração em geração, no Brasil. Pensando tanto na condição das pessoas migrantes hoje, no Brasil e na Itália, quanto naquela dos familiares que chegaram ao Brasil em meados do século XIX e início do século XX, o debate fez aproximar pessoas de culturas e temporalidades diversas para um diálogo humano de acolhimento e compreensão, de escuta e percepção das realidades violentas que produzem indivíduos em situação de vulnerabilidade. Ademais, a respeito da língua, tratou-se da Era Vargas e de sua política linguística monoglósica. Um relato comum ao grupo de alunos foi o italiano como língua de afeto por ser a língua ouvida em casa, em ambientes familiares, mas não na escola, e que não fora passada para a geração nascida depois de 1938. Vê-se como o aprendizado da língua estrangeira permite um contato com muitas áreas de conhecimento, já que, a partir da leitura de um texto literário, abriu-se a discussão para elementos sócio-históricos e linguísticos.

O romance de Scego, ao tratar de memória e migração, possibilitou trazer para a sala de aula dois poemas para diálogo: *Recordar é preciso*, de Conceição Evaristo, e *Prigione*, de Ndjock

2 A autora escreveu, por exemplo, um livro sobre Caetano Veloso, que foi lançado na Festa Literária de Paraty (FLIP), em 2018. Cf. SCEGO, Igiaba. *Caminhando contra o vento*. São Paulo: Buzz/Nós, 2018.

Ngana. A poeta brasileira evoca, em seu título, o mais conhecido poema de Fernando Pessoa, voltando seu olhar para a história de colonização do Brasil – o que, no dado contexto, acenava de volta para Scego, que trata da colonização italiana na Somália –, bem como traz para o campo do poético a história e as histórias que permeiam em cada subjetividade. O poema de Evaristo aponta, assim, para a relação que se traça com a memória, tanto pessoal quanto de uma nação, e causou comoção em indivíduos do grupo de estudantes. Por sua vez, o poeta camaronês trata da migração como um gesto de vida e liberdade. Foi apresentada a leitura do poema pelo próprio poeta na plataforma *Youtube*, numa atividade de *cloze*, e passou-se então para a discussão dos textos literários. Para enriquecer o debate, voltou-se novamente para Scego, dessa vez em uma entrevista disponível no *Youtube*, intitulada *Immigrazione=opportunità. La parola a Igiaba Scego*, em que a escritora argumenta em favor da noção de que imigração é sinônimo de oportunidade. Scego e Ngana provocam ainda um abalo na percepção de “pessoa italiana” que a maioria das pessoas têm, isto porque ver um homem negro e uma mulher negra falando fluentemente a língua dos antepassados, a língua da memória e dos afetos desse grupo de estudantes provocou um deslocamento da visão de uma Itália racialmente homogênea e branca. O que havia sido estimulado no começo da aula foi aprofundado por dar voz, em língua italiana (como materna e estrangeira), a esses rostos. Essa nova percepção do país europeu, além de sugerir ao grupo que há muita Itália para se conhecer, vivências e vidas tanto semelhantes quanto diferentes de seus antepassados, estimulou um novo olhar e busca dessa Itália outra, heterogênea, e que gerou estranhamento por parte de alguns alunos e alunas.

Ainda a respeito da literatura de imigrantes na Itália, como é o caso de Ngana, passou-se à leitura de um poema do nigeriano Chidi Uzoma, que vive em Roma, como Scego e o poeta camaronês. O poema é intitulado *Villa Litterno – Italy* e é dedicado a Jerry Masslo. As duas indicações, geográfica e biográfica, apontam para um momento e um lugar da história italiana. Essa localização precisa lançar o público leitor em um espaço imbricado de questionamentos: quem é Jerry Masslo? Onde fica Villa Litterno? Por que o título está em inglês e não em italiano? Qual a relação do poeta com esse nome e lugar? Perguntas prontamente feitas em sala de aula, em um gesto curioso e intrigado. Convidado à leitura antes de buscar as respostas, o grupo pode perceber certa universalidade que o poema de Uzoma é capaz de dar a um fato quando o poeta. A potência da poesia se fez perceber outra vez. A realidade tratada no poema é a mesma realidade de que fala Freire (2021), na qual a violência se faz mais presente no cotidiano e as pessoas convivem muito mais com a morte do que com a vida.

O tom de denúncia do poema convoca o público leitor a observar esses elementos, e o primeiro verso é um convite-imputação: *Guardate...* [Olhem]. Fazendo-se voltar para algo dentro e fora do poema, para os versos que seguem e para o mundo ao redor, promovendo no grupo de estudantes um exercício de imaginação e de memória, aguçando as percepções. Uzoma aponta para a constante violência sofrida por grupos de pessoas africanas imigrantes na Itália, particularmente nos campos de colheita de tomate, e especificamente para o assassinato de Jerry Masslo (1959-1989). Como apontam Bouchard e Ferme (2014, p. 431-433), o caso

de Masslo é significativo para a história de refugiados na Itália: Masslo exigia do governo italiano o reconhecimento como refugiado político, o que, à época, só era concedido a pessoas vindas de outros países europeus. O assassinato violento de Masslo teve grande repercussão em cidades maiores e com maior visibilidade no país, como Roma, o que culminou, em 1990, com a Lei Martelli, que visa a regularizar a situação de pessoas extracomunitárias refugiadas na Itália. A violência tratada no poema de Uzoma levou o grupo de alunos e alunas a repensar a brutal realidade que permeia campos e marca a história da agricultura no Brasil. No curso, a colega estagiária já havia ministrado uma aula a respeito da tradição indígena brasileira, por isso, algumas pessoas puderam associar a violência sofrida por Masslo e seus companheiros à violência perpetuada por alguns agricultores em aldeias indígenas no Brasil.

3. O texto literário e o grupo de estudantes: olhares e (des)afetos

*[...] Avere un solo corpo,
un solo pensiero,
una sola conoscenza,
una sola essenza
avere un solo essere
è prigione.*

(Prigione, Ndjock Ngana)

Esse quadro geral de escritores e escritoras que tratam da memória e de questões humanitárias fez o grupo de estudantes e de formandas enfrentar realidades e situações que se assemelham, mesmo em regiões diferentes do globo, em diferentes temporalidades. Promover uma discussão que envolve avaliar os próprios valores e memórias, perceber a violência operada constantemente para a manutenção da exploração de pessoas vulneráveis, bem como relacionar esses elementos às políticas públicas da Itália e do Brasil fez com que a sala de aula de língua estrangeira se transformasse em um ambiente de debate múltiplo e atual, que conecta eventos e nomes a um modo de perceber a realidade. Fez encarar a brutalidade dos fatos, o papel de cada indivíduo na sociedade que produz tais brutalidades, bem como o papel da sala de aula de língua estrangeira enquanto um lugar de formação de pessoas críticas da realidade do próprio país (FREIRE, 2021), mas também do país da língua que se aprende. Refletir sobre as ações mais que necessárias que essas violências provocam é um modo de encontrar, no contato com o outro, por meio da literatura, um pouco de esperança, elemento essencial para o contexto de ensino-aprendizagem crítico (FREIRE, 2021). Por exemplo, o caso de Masslo e das pessoas de ascendência e origem africana nas lavouras italianas não só fez com que o governo italiano repensasse a concessão

de direitos a pessoas não-europeias, como também que se criasse um movimento contra o abuso de corpos africanos nas lavouras, contra novos sistemas de escravidão.³ São escritas que convidam a olhar o mundo e suas relações a ouvir o outro. Entretanto, esse outro não é apenas um imigrante distante no tempo ou geograficamente: o convite se estende às pessoas próximas, na cadeira ao lado, transformando a sala de aula em um espaço de aprendizado e partilha do sensível, de amparo e respeito a todos os indivíduos.

As obras estimularam relatos familiares em língua portuguesa, que é a língua de afeto desse grupo de estudantes. O conhecimento de língua italiana daquele grupo não abarcava ainda vocabulário e gramática que permitissem a elaboração de um discurso complexo, que trata de memórias vividas e ouvidas, percepções de um mundo cambiante e de situações de vulnerabilidades assistidas e, até então, não percebidas como tais. Foi preciso, então, pensar a formação humanitária dessas pessoas, quer dizer, permitir que cada pessoa fosse além da compreensão e produção em língua italiana e que se criasse um espaço de acolhimento das subjetividades presentes naquela sala de aula, promovendo um sujeito que é mais do que apenas estudante de língua estrangeira. Nesse sentido, o papel de cada formanda passa por uma avaliação também: professoras de língua, mas que saibam admitir a língua, o tempo e a individualidade de cada estudante. Por vezes, isso significa ser extremamente flexível em relação ao planejamento de aula, sem perder de vista que o sujeito do aprendizado são as pessoas que compõem o grupo de estudantes (FREIRE, 2021). O objeto de aprendizado, isto é, a língua italiana, nesse caso, encontra seu espaço no material didático e no estímulo à produção e à compreensão; não limita a participação e a discussão ao objeto, mas permite sua expansão para a realidade dos sujeitos.

Um dos relatos dos alunos permitiu perceber a mudança linguística que se propõe no Brasil, voltando-se para uma linguagem inclusiva em que questões de endereçabilidade e violência linguística são percebidas como frutos de uma realidade violenta. Trata-se do termo “mulato”, que algumas das pessoas da turma não sabiam ainda se tratar de um tipo de racismo linguístico. A discussão a respeito dessa palavra, em específico, se alongou e gerou racismo explícito por parte de uma aluna, o que causou desconforto e indignação de outras pessoas da classe. A aluna demonstrou resistência em repensar, em conjunto, o uso dessa palavra. Palavras têm ideologia. Tal resistência coloca cada indivíduo como avaliador de si mesmo, de suas posturas que possam se assemelhar àquela que lhes causa desconforto. Essa autoavaliação é parte essencial da formação do sujeito enquanto agente de seu aprendizado, tanto da língua estrangeira quanto da sua formação humana. Uma mudança coletiva se estabelece a partir de mudanças individuais, e repensar o uso que se faz da própria língua é repensar o mundo de modo mais amplo e as ações que se tomam nele, com ele.

3 Trata-se do projeto *Riaccolto – La terra della libertà*, que visa a estabelecer acolhimento civil e social para pessoas que trabalham na colheita de tomates.

Repensar o uso de uma palavra é também repensar todo um sistema social e linguístico, bem como um universo afetivo e de memórias. Ao prosseguir com seu relato, o aluno que contava uma história de infância não adotou mais o termo racista, fazendo ver um desejo de mudança em si e, portanto, no mundo no qual e com o qual está. Tudo somado, o resultado desse pequeno embate, dessa resistência que se quer conservar em seus hábitos de violência, foi, na verdade, positivo. O grupo, além de apoiar a não adoção do termo e agradecer ao colega pelo relato e pela mudança, não hesitou em se opor às provocações racistas e à insistência no uso desse vocábulo por parte da aluna citada anteriormente, bem como deixou evidente seu posicionamento social, que é essencialmente político. Esse exemplo é prova dos pequenos desafios cotidianos na vida das pessoas que se dispõem a trabalhar com educação, ou seja, com a formação de pessoas humanizadas, bem como a encarar a realidade do contexto de ensino-aprendizagem no Brasil. O NETI oferece um espaço confortável, bonito e de fácil promoção do bem-estar. Sabe-se, entretanto, que essa não é a realidade do ensino público no país, e que, pelo contrário, com o progressivo sucateamento dos espaços públicos de educação, mas não só, essa realidade se torna cada vez mais difícil e desafiadora.

A busca pela dignidade dos espaços e das outras pessoas se faz presente nos cenários da educação pública brasileira. A arte e a literatura, nesse contexto, promovem, ao menos, certa dignidade intelectual e estética, e se revelam como agentes humanizadoras e de socialização na sala de aula. A humanização por parte da turma se deu também em termos de busca por novas leituras, isto é, por um interesse ativo em se tornar agentes de sua formação para além da sala de aula. O convite a repensar suas próprias estantes e seus hábitos enquanto sujeitos leitores foi não apenas aceito, como aprovado com entusiasmo e curiosidade: o grupo pediu recomendações de outras leituras para além dos nomes citados, questionou a disponibilidade de alguns livros e a presença de literatura italiana traduzida no Brasil, especialmente de literatura italiana não-branca. Durante o ano de estágio, houve alguns eventos com presença de autores e autoras da Itália na Universidade à qual o NETI está vinculado – como Enrico Testa, Valerio Magrelli e Donatella Di Pietrantonio. Muitos de nossos alunos participaram da atividade e ouviram esses escritores e essa escritora falarem a respeito de suas obras, e relataram que se sentiram mais envolvidos nas atividades acadêmicas promovidas pela universidade pública brasileira. Além disso, havia, entre o grupo de nossos estudantes, pessoas com tendências à produção literária, as quais puderam partilhar suas criações, posteriormente, em sala de aula e, assim, colocaram-se em diálogo tanto com a literatura italiana como com a brasileira.

A universidade pública e suas iniciativas levam o grupo de pessoas que não faz parte da comunidade universitária a se perceber como parte de uma comunidade que pode aproveitar os eventos e recursos públicos que a instituição oferece e promove. Isso significa, ainda, que o estímulo à vida social, ao desenvolvimento intelectual e à experiência estética estimula as pessoas mais velhas a se manterem em contato com a vida política e cultural que se dá na universidade e fora dela, entre as pessoas e suas comunidades. Essa acolhida das pessoas mais velhas se deu

desde a produção do material didático até o estímulo a viver os espaços e eventos universitários, bem como na relação afetiva que se estabeleceu em sala de aula e nos grupos de *Whatsapp*.

Os meios digitais, cada vez mais presentes na vida das pessoas, como se tem visto nesses anos de pandemia e isolamento, se revelam um meio de manter a pessoa mais velha em contato com o mundo do aprendizado e das artes, para além da socialização. Com isso, o uso das tecnologias para atividades didáticas – como a leitura em voz alta de trechos de poemas e romances, o acesso a *sites* e plataformas digitais de aprendizado e contato com a língua estrangeira, a partilha de conteúdos de interesse comum – entra na sala de aula física e a expande para o cotidiano desses sujeitos. A pessoa mais velha em contato com as tecnologias e as novas tendências é uma pessoa em contato com o mundo e se vê nele, como parte essencial e ativa. Como propõe Freire (2020), o sujeito está não só no mundo, mas com o mundo.

Considerações finais

*[...] Sorride Mandela che questo è il tuo posto
Mi fermo un momento
Guardo il cielo sul tempio
E m'immagino un viaggio
Ti vedo contento sorriso e riparto*

(Mandela, Margherita Vicario)

Por fim, vale destacar que a formação crítica desses sujeitos prevê um olhar para a vida longa, e isso é reflexo de um quadro político preocupado com a qualidade de vida e o bem-estar da pessoa mais velha. Quer dizer, pensar em um público adulto de estudantes é levar em consideração políticas públicas que promovem a vida. Assim, o cenário político brasileiro recente, o qual aumentou a operacionalização da morte, bem como da morte em vida, para trazer as reflexões de Achille Mbembe (2016), faz refletir a respeito do valor da vida da pessoa mais velha e das perspectivas de bem-estar no mundo, com o mundo. Um país que não valoriza nem a educação nem as pessoas em formação – ou seja, as pessoas ao longo de toda a sua vida – é um país de governo que busca a vida em sua fragilidade e vulnerabilidade, para dela se aproveitar, para manter um estado de exploração de sujeitos fragilizados. Os professores, com salas de aula de língua estrangeira compostas por pessoas adultas e mais velhas precisam estar atentos a esses elementos, os quais parecem ultrapassar o espaço de promoção do ensino-aprendizado e encará-los sem medo. A coragem da verdade, para pensar nas considerações de Michel Foucault (2011), bem como da valorização de toda vida, precisa estar presente nesse espaço como um

gesto de afeto, um gesto humanizante. Promover uma discussão que envolve avaliar os próprios valores e memórias, perceber a violência operada para a manutenção da exploração de pessoas vulneráveis, bem como relacionar esses elementos às políticas públicas de ambos os países fez com que a sala de aula de língua italiana se transformasse em um ambiente de debate múltiplo e atual, conectando eventos e nomes a um modo de perceber a realidade e o papel de cada indivíduo nela, com ela.

Referências

- BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bognacci Editore, 1994.
- BELLA, M. A. A. G. D. *O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana*. Dissertação, USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-06052008-105726/pt-br.php>.
- BOUCHARD, N.; FERME, V. Narratives of migrant labor of global capitalism. In: *Annali d'Italianistica*, "From 'otium' and 'occupatio' to work and labor in Italian culture", v. 32, 2014, p. 429-453. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43894784>.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3ª edição, São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>.
- COSTA SOUSA, M. S.; NEVES DE SOUSA, D. Estratégias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto da gerontologia. In: *Revista humanidades e inovação*, v. 6, n. 9, vol. 2, 2019.
- DINIZ, T. Retratos da literatura: um país que lê menos. In: *Itaú Cultural*, 12 out. 2020. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/retratos-leitura-pais-le-menos>.
- DOLCHER, C. L'acquisto jure sanguinis del diritto di cittadinanza in un contesto di società globale e multiétnica. In: *Visioni Latinoamericane*, n. 3, julho/2010. Disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/5017/1/Dolcher_VisioniLA_3_2011.pdf
- EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FOUCAULT, M. *A coragem da verdade. O governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 47ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ITÁLIA. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (1990). Lei de 28 de fevereiro de 1990, n. 39. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/02/28/090G0075/sg>.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Fatos e números. Idosos e famílias no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MARUIM, C. *Griô, a história negra do centro de Florianópolis | Maruim.org*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ggqIVqRK9A>.

MBEMBE, A. Necropolítica. In: *Arte&Ensaio*s, revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 32, dez/2016.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>.

NDJOCK, N. *Prigione*. Disponível em: https://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id_vol=661.

OLIVEIRA, E. M.; SANTOS, Leonardo Gill Correia. A política de acolhimento aos imigrantes no Brasil. In: *ANPOCS*, 2015, Caxambu. Anais do 39º Encontro Anual da Anpocs, 2015.

PRADO, M. A. M.; ARAUJO, S. A. Políticas de atendimento a migrantes e refugiados no Brasil e aproximações da psicologia. In: *Revista psicologia política*, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 570-583, dez. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000300014.

SCEGO, I. *La mia casa è dove sono*. Milão: Rizzoli, 2010.

SCHIER, J., ALVAREZ, A. M., GONÇALVES, L. H. T. 30 anos de NETI: o percurso de um modelo de educação permanente em gerontologia. In: *Extensio: revista eletrônica de extensão*, vol. 10, n. 15, 1º semestre, 2013. DOI: 10.5007/1807-0221.2013v10n15p1.

UZOMA, C. C.. *I limoni di Oforula*. Roma: La città e le stelle, 1996.

VICARIO, M. Mandela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A1GnILhQR7g>.

WILLIG, M. H.; LENARDT, M. H.; MÉIER, M. J.. A trajetória das políticas públicas do idoso no Brasil: breve análise. In: *Cogitare Enfermagem*, [s.i.], v. 17, n. 3, set. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/29298>.

Recebido em: 03/04/2022 (versão atualizada: 08/08/2022)

Aprovado em: 08/10/2022

A TAXONOMIA DE BLOOM COMO ESTRATÉGIA DE APRIMORAMENTO AOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO CRÍTICO DE LE (ITALIANO)

**La tassonomia di Bloom come strategia per migliorare i
libri di testo per l'insegnamento critico in LS (italiano)**

**Bloom's Taxonomy as a Strategy to Improve
Textbooks for Critical Teaching in LE (Italian)**

ANA PAULA MIRANDA MENDES *
PAULA GARCIA DE FREITAS **

RESUMO: Costumeiramente, os livros didáticos são materiais pedagógicos postos como elementares no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Entretanto, na abordagem comunicativa, tais materiais acabam sendo criticados por não auxiliarem integralmente os professores/alunos a alcançarem o objetivo primeiro, que é desenvolver as quatro habilidades na LE. Sem alcançar essas quatro habilidades, torna-se ainda mais difícil que o professor consiga desenvolver alunos críticos, capazes de analisar, avaliar situações e efetivamente agir na LE. O seguinte trabalho visa a apresentar análise de dois livros de italiano como língua estrangeira: Al Dente 1 (2017) e Arrivederci 1 (2011), fundamentada na Taxonomia de Bloom Revisada (FERRAZ e BELHOT, 2010), que procura classificar, ordenar e categorizar hierarquicamente os objetivos de aprendizagem de acordo com os níveis de complexidade cognitiva desejados e planejados nas atividades propostas em sala de aula (MENDES, 2019). A observação desses resultados permitiu concluir que, embora os livros se apresentem como materiais que

*Mestranda em Letras - Universidade Federal do Paraná (UFPR)
anamendes@gmail.com (ORCID: 0000-0003-0571-8583)

**Docente - Universidade Federal do Paraná (UFPR)
paulag_freitas@ufpr.br (ORCID: 0000-0001-6121-8220)



ajudam no desenvolvimento das quatro habilidades, a maior parte das atividades parece apontar para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, pois os comandos dados aos alunos estão, principalmente, nas duas primeiras categorias propostas por Bloom: Lembrar e Entender. É a partir dessa análise, que surge uma proposta de aprimoramento aos livros didáticos em que os demais objetivos cognitivos da Taxonomia sejam amplamente trabalhados, ajudando os alunos a desenvolver a capacidade de analisar as situações comunicativas criticamente.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; Taxonomia de Bloom; ensino de LE; ensino crítico.

ABSTRACT: Di solito, i libri di testo sono materiali pedagogici fondamentali nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere (LS). Tuttavia, nell'approccio comunicativo, tali materiali finiscono per essere criticati per non aiutare completamente gli insegnanti/studenti a raggiungere il principale obiettivo, che è quello di sviluppare le quattro competenze nella LS. Senza raggiungere queste quattro abilità, diventa ancora più difficile per l'insegnante sviluppare studenti critici che siano in grado di analizzare, valutare le situazioni e agire efficacemente sulla LS. Il presente lavoro mira a presentare l'analisi di due libri di italiano come lingua straniera: Al Dente 1 (2017) e Arrivederci 1 (2011), sulla base della Tassonomia Rivista di Bloom (FERRAZ e BELHOT, 2010), che cerca di classificare, ordinare e categorizzare gli obiettivi di apprendimento gerarchicamente in base ai livelli di complessità cognitiva desiderati e pianificati nelle attività proposte in classe (MENDES, 2019). L'osservazione di questi risultati ci ha permesso di concludere che, sebbene i libri si presentino come materiali che aiutano nello sviluppo delle quattro competenze, la maggior parte delle attività sembra puntare allo sviluppo di capacità di comprensione, perché i comandi dati agli studenti sono principalmente nelle prime due categorie proposte da Bloom: *Remember* e *Understand*. È da questa analisi che nasce la proposta di migliorare i libri di testo in cui vengono ampiamente lavorati gli altri obiettivi cognitivi della tassonomia, aiutando gli studenti a sviluppare la capacità di analizzare criticamente le situazioni comunicative.

PAROLE CHIAVE: libro di testo; tassonomia di Bloom; insegnamento di LS; insegnamento critico.

ABSTRACT: Customarily, teaching books are pedagogical materials considered mandatory in the teaching/learning of foreign languages (FL). However, in a communicative approach, such materials end up being criticized for not fully

helping students and teachers to achieve their primary goal, which is to fully develop the four skills in the (FL). Without reaching competence in these four abilities, it becomes even more difficult for the teacher to foster students' critical thinking, so that they are able to analyze, assess situations and effectively act in the FL. The present work aims to present an analysis of two textbooks of Italian as a foreign language: *Al Dente 1* (2017) and *Arrivederci 1* (2011), based on Bloom Revised Taxonomy (FERRAZ; BELHOT, 2010), which seeks to hierarchically classify, sort and categorize the learning objectives according to the levels of cognitive complexity desired and planned in the activities proposed in the classroom (MENDES, 2019). The observation of these results allowed us to conclude that, although the books present themselves as materials resources that help in the development of the four skills, most of the activities seem to point to the development of understanding/comprehensive skills, because the commands given to students are mainly in the first two categories proposed by Bloom: Remember and Understand. It is from this analysis that we suggest a proposal to improve textbooks so that the other cognitive objectives of Bloom's Taxonomy are extensively addressed, helping students to develop the ability to analyze communicative situations more critically.

KEYWORDS: Textbooks; Bloom's taxonomy; LE teaching; Critical approach.

1. Introdução

Há algum tempo os livros didáticos são itens considerados basilares no ensino de LE, seja por ditar um conteúdo já pronto, definido e nivelado para as escolas, ou por seguir algum “método” específico. Assim, “o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores” (SOUZA, 199, p. 94). Coracini (1999) atesta que eles servem de referência não somente aos docentes que possuem à disposição os argumentos a serem ensinados, como também para os estudantes que se deparam com as temáticas que serão abordadas no decorrer da aprendizagem. Há profissionais que seguem inteiramente tais materiais e quem os usa apenas como apoio para suas aulas; desta forma, o livro didático desempenha de modo direto ou indireto um papel de centralidade no ensino de LE (CORACINI, 1999).

Entretanto, escolher um material nem sempre é uma tarefa fácil. A nosso ver, é importante entender como o material pretende alcançar e desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes de LE, os tipos de atividades que o compõem e se seus objetivos de ensino e de aprendizagem são claros.

Há algumas ferramentas que podem auxiliar o professor/pesquisador a conhecer os objetivos de ensino/aprendizagem inerentes às atividades de ensino de um livro didático, dentre elas a Taxonomia dos objetivos educacionais proposta por Bloom (1956; 2001), uma estrutura organizada hierarquicamente que resultou da pesquisa de uma equipe multidisciplinar de especialistas que visa a auxiliar os professores no processo de reconhecimento dos objetivos de aprendizagem ligados aos domínios do processo de desenvolvimento cognitivo. Essa ferramenta pode ser usada considerando os objetivos cognitivos dos materiais e, no caso de os materiais não possuírem tais objetivos claros, se torna base para um possível aprimoramento através dos verbos de comando presentes em suas atividades.

Em Mendes e Freitas (2020), foi descrita a pesquisa quantitativa realizada por Mendes (2019) para a conclusão do curso em Letras-Italiano, que analisou os verbos de comando dos enunciados das atividades presentes em dois livros didáticos de italiano como LE: *Al Dente 1* e *Arrivederci 1*, na tentativa de verificar quais eram os objetivos de ensino das atividades desses dois materiais, com base na Taxonomia de Bloom (1956; 2001). Os resultados apontaram que os verbos utilizados na maioria das atividades dos dois livros didáticos pertencem aos primeiros domínios da taxonomia proposta por Bloom, quais sejam, lembrar (28,5% das atividades do livro *Al Dente 1* e 26% do *Arrivederci 1*), entender (40,9% das atividades do livro *Al Dente 1* e 47,3% do *Arrivederci 1*) e aplicar (7,9% da atividade do livro *Al Dente 1* e 12,7% do *Arrivederci 1*) aspectos da língua italiana, em sua maioria gramaticais. Em outras palavras, pode-se dizer que as atividades que preponderam nos livros didáticos analisados são, principalmente, de compreensão - oral ou escrita. Outra constatação possível diante dos dados coletados foi que atividades que levam os alunos a analisar, avaliar e criar na língua italiana, os três últimos domínios descritos

por Bloom, estão em baixíssimo número, o que nos permite concluir que atividades de produção (livre) são negligenciadas nos materiais analisados.

Diante dessas constatações, este artigo tem o propósito de apresentar uma análise de livros didáticos de italiano como LE embasada na Taxonomia de Bloom e, através da observação dos resultados obtidos, ofertar uma proposta de aprimoramento dos livros didáticos por meio dos enunciados e, desta maneira, contribuir com o planejamento e controle dos objetivos de aprendizagem, a fim de que os professores sejam capazes de auxiliar seus alunos a efetivamente desenvolver as quatro habilidades na LE. Além disso, há alguns anos estudando a taxonomia e seus impactos na formação de professores de línguas, parece-nos importante refletir sobre os objetivos de ensino/aprendizagem e a formação crítica do aluno sob a luz dos verbos da Taxonomia de Bloom, para que possamos, enquanto professores, ser capazes de formar estudantes que, muito além de se comunicar na LE, tenham potencial de refletir sobre a língua, avaliar contextos, analisar fatores e possam agir ativamente em qualquer situação que envolva a língua que estudam.

2. Pressupostos teóricos - A Taxonomia de Bloom.

A Taxonomia de Bloom foi desenvolvida por Benjamin Samuel Bloom e seus colaboradores a pedido da Associação Norte Americana de Psicologia em 1948. O termo “taxonomia” é dado para uma ciência ou técnica que se ocupa de classificar algum elemento; a de Bloom, publicada em 1956, se ocupou de categorizar os objetivos dos processos educacionais que compreendem, de acordo com os estudos, os domínios afetivo, cognitivo e psicomotor. Posteriormente, em 2001, mais uma vez como uma solicitação da Associação Norte-Americana de Psicologia, a Taxonomia foi revisada para atualizar a teoria e trazer uma harmonia com o que já havia sido pensado e os novos conceitos presentes na educação.

O psicólogo e pedagogo juntamente de sua equipe constataram que os estudantes compreendem conteúdos de modo diferente, no que diz respeito à subjetividade ou à abstração do conhecimento obtido, ainda que estejam sob as mesmas condições de ensino. Tais níveis de aprendizagem poderiam ser estabelecidos através da ordem dos processos e estratégias aplicados para impulsionar o desenvolvimento dos estudantes, dando parâmetros para que professores e gestores escolares pudessem estabelecer objetivos de aprendizagem mais alinhados com os processos cognitivos. Assim nasce a Taxonomia, cujo objetivo é contribuir no planejamento de objetivos, na escolha dos conteúdos das estratégias e instrumentos a serem utilizados no ambiente educacional (FERRAZ e BELHOT, 2010).

A Taxonomia foi fragmentada em três diferentes domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Vinculado ao domínio cognitivo, que é o grupo em que escolhemos nos concentrar mais adiante, está a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos; nesse domínio, os processos educacionais foram categorizados em seis níveis: 1) conhecimento, 2) compreensão, 3) aplicação, 4) análise,

5) síntese e 6) avaliação. Já ao domínio afetivo estão associados os sentimentos correspondentes a comportamentos, valores, responsabilidades, atitudes e respeito. Aqui, o processo educacional foi dividido em: 1) receptividade, 2) resposta, 3) valorização, 4) organização e 5) caracterização. E, por fim, dentro do domínio psicomotor, estão incorporadas as habilidades físicas como movimentos, percepção e comunicação não verbal. Nessa categoria, os processos foram ordenados em: 1) imitação, 2) manipulação, 3) articulação e 4) naturalização. Em todos os grupos, a organização seguiu uma estrutura hierárquica de dependência, obedecendo a complexidade de cada categoria. Em síntese, para evoluir entre as categorias citadas, é necessária a superação da categoria precedente e assim sucessivamente.

Na revisão da taxonomia feita em 2001, os pesquisadores se empenharam a correlacionar os verbos usados nos objetivos para orientar sobre o que os estudantes deveriam ser capazes de fazer a partir do conhecimento adquirido. De acordo com Krathwohl (2002, p. 216), “os objetivos são descritos utilizando verbos de ação e substantivos que procuram descrever os processos cognitivos desejados”, e, alicerçados nessa iminência, os cientistas identificaram o verbo como uma dimensão relacionada aos aspectos cognitivos, na medida em que os substantivos são ligados à dimensão do conhecimento.

Deste modo, a taxonomia passou a ser compreendida bidimensionalmente, sendo consideradas a Dimensão do Conhecimento e a Dimensão dos Processos Cognitivos. A primeira dividiu o conhecimento entre “processo” e “conteúdo assimilado”; e a segunda, sendo percebida como meio pelo qual o conhecimento é adquirido, foi expressa pelos verbos Lembrar; Entender; Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar, organizados em níveis hierárquicos.

Para cada um dos níveis foram definidas indicações das habilidades a serem desenvolvidas e os objetivos a serem alcançados, além de listar os verbos de ação como instrumento para orientar o trabalho do professor. Em síntese: *Lembrar* é a habilidade que envolve recordar uma significativa quantidade de informações, fatos específicos ou conteúdos previamente conhecidos, com objetivo principal de trazer à consciência esses conhecimentos e contemplando alguns verbos de referência, como enumerar, definir, descrever, identificar etc. *Entender* é a habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo, demonstrada por meio da tradução ou relação do conteúdo compreendido para uma nova forma ou contexto. Os verbos relacionados ao *entender* são alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir entre outros. *Aplicar* refere-se à habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas, podendo incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos e teorias. Neste caso, os verbos mais comuns são aplicar, alterar, programar, demonstrar, dramatizar, empregar e assim por diante. *Analisar* diz respeito à habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com o objetivo de entender a estrutura final, usando verbos como analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, distinguir e afins. *Avaliar* é a habilidade relacionada a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia para um propósito específico, como os verbos avaliar, escolher, concluir, contrastar, criticar e similares. E por fim, *Criar* é a habilidade que envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, a

competência de agregar e juntar partes com a finalidade de criar algo novo. Para este nível, os verbos são compilar, compor, criar, construir, elaborar, propor, desenvolver e assim por diante (FERRAZ e BELHOT, 2010).

Os verbos indicados em cada uma das categorias da estrutura atuam como um instrumento conveniente para guiar o trabalho do professor no que diz respeito aos objetivos que os estudantes devem alcançar durante e na conclusão de cada atividade ou percurso didático. Por meio da classificação gradual dos objetivos de aprendizagem, a Taxonomia busca implantar um conceito que auxilia na elaboração de um planejamento claro e eficaz para aqueles que estão incluídos no processo de ensino/aprendizagem.

3. A análise de materiais didáticos de italiano como LE

O uso de material didático para aulas de ensino de LE faz parte da concepção geral de ensino de um idioma, podendo ser aceito ou não pelos educadores. Em sintonia com Freitas (2014), entendemos que, no contexto brasileiro, os livros didáticos desenvolvem um papel de protagonismo no ensino de LE, sendo eles até mesmo influenciadores da ideia de língua(gem), ensino e aprendizagem que o professor possui. Por mais que o livro didático esteja muito presente nas aulas de LE, é importante reforçar que não se trata de um método, e sim de um material de apoio. Atuando como complemento, “um livro didático tem vida própria nas mãos do professor, no sentido de que é na abordagem desse profissional, isto é, no modo como entende “ensino”, “aprendizagem” e “língua” que poderá decidir como e com que frequência utilizará o livro em sala de aula” (MENDES e FREITAS, 2020, p. 127).

Em vista disso, Mendes (2019) realizou a análise de dois materiais didáticos de ensino de italiano como LE que consideram a LE como meio de socialização e comunicação de ideias e, portanto, seguindo este ideal, parecem conceber “língua” a partir de seu valor social, funcional e ideológico numa perspectiva comunicativa, em que a interação entre os alunos e usuários dos materiais é priorizada. A partir de tais definições, pode-se classificá-los como comunicativos com base nos padrões de concepção de ensino de línguas propostos por Xavier (2012). E entendendo o papel social do ensino comunicativo, é possível também associar tais materiais a um ensino crítico da LE.

O propósito da análise foi o de verificar se os verbos de comando utilizados nos enunciados das atividades presentes dos livros *Al Dente 1*, de Marilisa Birello, Albert Vilagrassa, Simone Bonafaccia e Andrea Petri, publicado em 2017 pela editora *Casa delle Lingue* (Espanha), e *Arrivederci 1*, de Cinzia Faraci, Pierpaolo De Luca e Federica Colombo, lançado em 2011 pela *Edilingua*, possuíam objetivos de aprendizagem claros com base na organização hierárquica dos objetivos educacionais com ênfase no desenvolvimento cognitivo propostos pela Taxonomia

de Bloom. Logo, a análise investigou semântica e quantitativamente os verbos presentes nos enunciados das atividades.

Através da compilação dos verbos utilizados nos enunciados obtida através de uma transcrição de todos os enunciados presentes nos livros didáticos selecionados, e com o uso de uma ferramenta da linguística de *corpus* chamada AntConc, foi possível constatar, a partir da contagem e reunião dos resultados, que os materiais seguem o mesmo arquétipo de disposição das atividades (Tabela 1). Ambos focam mais de 50% das atividades propostas em verbos que possuem como objetivo fazer o aluno Lembrar e Entender certos conceitos, deixando uma quantidade consideravelmente menor de atividades com verbos que têm por objetivo fazer o aluno Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar na LE, de acordo com a Taxonomia de Bloom.

Tabela 1 - Comparação de resultados Al Dente 1 e Arrivederci 1

Categoria do verbo	<i>Al dente</i>	<i>Arrivederci</i>
<lem> Lembrar	28,5%	26,0%
<ent> Entender	40,9%	47,3%
<apl> Aplicar	7,9%	12,7%
<ana> Analisar	15,2%	7,6%
<ava> Avaliar	5,0%	6,1%
<cri> Criar	2,5%	0,3%

Fonte: MENDES, 2019, p. 39.

A partir da análise, foi possível verificar que dentro da estrutura hierárquica do desenvolvimento cognitivo concebida na Taxonomia de Bloom, os materiais didáticos “são compostos por atividades cujo objetivo principal é relacionar, reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos para estabelecer conexões entre um conhecimento prévio dos alunos com os novos conteúdos a serem apresentados” (FREITAS e MENDES, 2021, p. 137), o que significa que tais atividades propõem-se a fazer com que o aluno conheça aspectos da língua italiana e depois os pratique por meio de exercícios mecanizados, alcançando, assim, o primeiro nível da taxonomia e, principalmente, o segundo, já que tal prática leva ao segundo nível proposto por Bloom, o de entender, compreender os conceitos apresentados. Essa constatação foi possível pois a maioria dos verbos aponta para atividades com foco na compreensão oral ou escrita da LE. Contudo, para que o ensino pudesse ser classificado como comunicativo, e que desenvolvesse as quatro habilidades empregando a língua com o papel de interação social, seria necessária uma atenção ainda maior às demais categorias do desenvolvimento cognitivo, sendo elas: Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar, para aí sim efetivamente produzir algo na LE. E daí aparece a necessidade de

os professores entenderem os níveis do desenvolvimento cognitivo para que compreendam os objetivos dos materiais didáticos e seus próprios objetivos pedagógicos, a fim de que, quando se depararem com um material que não possui os mesmos objetivos, eles sejam capazes de adaptá-lo e incrementá-lo.

4. O ensino crítico

Com a chegada do pós-método abriu-se espaço para que o docente fosse capaz de analisar e avaliar criticamente suas aulas. Segundo Kumaravivelu (2001a), além das questões ligadas a métodos, estratégias de sala de aula, currículo e materiais, ganharam espaço aspectos históricos, culturais, sociais e políticos, pois começaram a ser entendidos como inerentes à educação, portanto influenciadores diretos ou indiretos do ensino de línguas. No mesmo âmbito, Pennycook (1989) examina que no ensino e aprendizagem de LE existe uma rede de relações sociais, econômicas, políticas e culturais que abrange teóricos, pesquisadores, professores e alunos em diversas posições de poder. Em razão disso, se faz sempre necessário considerar o contexto sociopolítico da educação.

Para mais, dentro de uma perspectiva crítica de educação não há espaço para a neutralidade. Oliveira (2006) relata que o papel do docente é o de refletir sobre os princípios ideológicos que regem sua prática e ligar essa prática a questões sociais mais amplas. Não basta possuir conhecimento específico, é imprescindível que o professor assuma o seu papel social e, dessa maneira, leve conhecimento histórico, cultural, político e social para que os alunos também sejam capazes de reconhecer as ideologias que movem as questões sociais.

De acordo com Menegazzo e Xavier (2012), quando toma conhecimento do que acontece em sala de aula e quando reflete criticamente sobre sua própria prática, o professor busca melhorar a qualidade de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos. Deste modo, ainda segundo Menegazzo e Xavier

O compromisso do professor, portanto, não é apenas com o que ocorre em sala de aula, mas também com os elementos condicionantes de sua prática, buscando, assim, modificar o que a limita. Os professores intelectuais transformadores, além de refletirem sobre a sua prática e o seu contexto de trabalho, precisam se comprometer com a formação de cidadãos ativos, críticos e também transformadores. (2012, p. 122)

Consequentemente, o professor de uma LE precisa se preocupar não apenas com que seus alunos saibam utilizar a língua estrangeira para textos ou simples contextos de comunicação, mas também que eles sejam capazes de perceber as relações de poder que fazem parte da língua.

Nesse contexto de autonomia do professor e análise sobre sua prática, no que diz respeito ao material didático, é importante que o docente escolha um material que esteja de acordo com os seus ideais de ensino. O educador pode tanto seguir um livro didático mantendo a estrutura quanto complementá-lo com novas atividades que possam fazer mais sentido para sua prática ou que o auxiliem a alcançar os objetivos cognitivos estabelecidos.

5. Como adaptar os livros didáticos para o ensino crítico de uma LE através da Taxonomia de Bloom.

Para atingir resultados reais no ensino de qualquer habilidade, como falar, escrever, ler e ouvir na LE, o docente e todos os outros personagens envolvidos na comunidade de educação devem estar concentrados nos objetivos de ensino e aprendizagem e nas necessidades dos alunos. Como já citado anteriormente, é muito difícil que um professor seja capaz de propor um ensino crítico sem antes alcançar as quatro habilidades.

Com apoio na análise de dois livros didáticos de italiano como LE realizada por Mendes (2019), foi possível notar que os livros explorados traziam com maior frequência verbos das três primeiras categorias da Taxonomia que se ocupam de Lembrar, Entender e Aplicar, deixando de lado os outros três finais que são Analisar, Avaliar e Criar. Mas qual seria o problema disso? Um material criado dessa forma propicia ao aluno um desenvolvimento muito maior nas categorias mais simples da língua e, pensando nas habilidades, o foco passa apenas para a compreensão e não para a produção em LE. Desta forma, não se está oferecendo ao aluno a chance de ter interações mais complexas com a língua.

Ao assumir o propósito de atingir uma educação crítica em sala de aula, o professor de LE precisa criar oportunidades para que seus alunos possam ir além do que simplesmente Lembrar, Entender e, quando muito, Aplicar conceitos na LE. É necessário propiciar aos estudantes a oportunidade de Analisar, Avaliar e Criar na LE, bem como de questionar temas, criticar ou justificar situações, criar relações entre a realidade em que vive e o que vem sendo ensinado e, principalmente, ter a autonomia para construir o que quer que seja na LE. Estabelecendo os objetivos de aula em consonância com os níveis de desenvolvimento cognitivo propostos pela Taxonomia de Bloom, torna-se mais fácil o alcance de uma educação crítica, tanto quanto Freire considerava necessário:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos,

capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (2000, p.46)

A chave para a adaptação dos livros didáticos está nos enunciados das atividades. O fator que estabelece os objetivos cognitivos dentro dos livros didáticos são os verbos de comando presentes nesses enunciados. Terra (2019) afirma que o enunciado apresenta um comando explicitado através de um verbo de expressão imperativa, como um pedido para que o aluno realize uma atividade. Conseqüentemente, para que se possa alcançar o objetivo comunicativo entre enunciatador e enunciatário, é preciso que o enunciatador tenha consciência de como ele deve formar um enunciado e, neste contexto, entram os verbos de comando. O autor ressalta ainda que os enunciados não são constituídos apenas por aspectos sintáticos, mas também por aspectos lexicais. Nesse sentido, é importante perceber se as escolhas lexicais realizadas pelo enunciatador auxiliam a compreensão do aluno, o que leva os enunciados a abranger diferentes temas do discurso pedagógico. Além do cargo de guia dos alunos dentro do enunciado, os verbos de comando também carregam em si os objetivos das atividades. E é através deles que podemos aprimorar os materiais, com a intenção de que todos os objetivos cognitivos da Taxonomia sejam amplamente trabalhados e, assim, os alunos sejam capazes de desenvolver a criticidade, já que só é possível aplicar aquilo que efetivamente se aprende.

Sendo assim, a intenção de quem analisa e aprimora os enunciados é a de deixá-los persuasivos e o mais claros possível, a fim de que os seus objetivos sejam compreendidos e então alcançados pelo aluno. Se durante o planejamento das aulas o professor percebe uma predominância de verbos como combinar, apontar, ordenar, listar, nomear, descrever, completar, resolver, identificar etc., seguramente essas atividades irão priorizar as primeiras categorias dos níveis de desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente fazer com que o desenvolvimento das quatro habilidades fique comprometido. Em uma situação como essa, o que indicamos é uma adaptação dos enunciados utilizando-se os demais níveis a partir de verbos como esquematizar, questionar, resumir, criticar, justificar, construir, formular, criar etc. Deste modo, o docente estará propiciando ao aluno a oportunidade de reunir o conhecimento obtido para desenvolver a habilidade de criar algo novo, envolvendo a produção de uma comunicação completa na LE.

Considerações finais

Para obter êxito em sua prática, é importante que o professor compreenda a conexão entre suas escolhas metodológicas e as implicações delas na aprendizagem dos alunos. Certamente aplicar a taxonomia inicialmente pode parecer um desafio aos professores, pois exige uma modificação do entendimento dos objetivos de ensino e a relação com os materiais didáticos disponíveis.

Levando em consideração os aspectos levantados até o momento, entende-se que a elaboração de enunciados faz parte da prática pedagógica e é também um fator importante na interação e compreensão de conteúdos. Mesmo que não se perceba, existe uma gama de informações que estão anexadas aos verbos de comando e ao enunciado como um todo. Deste modo, ressalta-se a importância de que o professor tenha consciência do efeito que essa função discursiva possui para que, cada vez mais, ele seja capaz de alcançar os objetivos propostos com e através dos enunciados. E nesse aspecto, podemos considerar a Taxonomia de Bloom (2001) como aliada na elaboração de enunciados, pois a ideia proferida por ela é a de contribuir no planejamento, composição e, especialmente, no controle dos objetivos de ensino/aprendizagem, com a premissa de que, com os objetivos instrucionais bem definidos, a escolha de estratégias, conteúdos e instrumentos de avaliação torna-se mais fácil.

É a partir dessa observação que surge uma proposta de aprimoramento dos livros didáticos em que os demais objetivos cognitivos da Taxonomia sejam amplamente trabalhados, ajudando os alunos a desenvolver a capacidade de analisar as situações comunicativas criticamente. Coracini (1999) recomenda que os livros didáticos devem possuir atividades que sejam suficientes para que se alcance uma pedagogia da descoberta, na qual os alunos possam desenvolver a criatividade por meio de métodos ativos e sejam considerados de maneira centralizada no processo de ensino, como sujeitos no contexto sociocultural. Deste modo, o intuito do artigo foi o de demonstrar que é possível se utilizar dos materiais que os professores já possuem e aprimorá-los, a fim de que eles de fato possam contribuir para construção de conhecimento dos estudantes e assim seguir o seu uso em sala de aula reconhecendo o seu papel, tal qual define Tílio,

O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos. O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. (2008, p. 124)

Consumando as informações trazidas até aqui, o mais apropriado a ser realizado ao nosso ver e em sincronia com Yakhontova (2001) é o investimento no trabalho de formação de professores conscientes de sua prática, para que esses profissionais sejam capazes de aumentar o potencial dos materiais didáticos que estão à sua disposição. Nesse caso, o que cabe aos educadores é entender os objetivos cognitivos e adaptar os materiais que possuem para alcançar todos os níveis da hierarquia da taxonomia, dando, desta maneira, suporte para que os alunos sejam capazes de realmente analisar, avaliar e criar na LE.

Referências

ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, P. W., AIRASIAN, K., CRUIKSHANK, A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., RATHS, J., WITTRICK, M. C. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BELHOT, R. V.; FERRAZ, A. P. C. M. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

BIRELLO, M.; BONAFACCIA, S.; VILAGRASA, A. *Al Dente: l'italiano al punto giusto!* 1ª ed. Barcelona: Casa Delle Lingue, 2017.

COLOMBO, F.; DE LUCA, P.; FARACI, C. *Arrivederci! 1 For English speakers*. 1ª ed. Itália: Edilingua, 2011.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 33-43.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2000.

FREITAS, P. G. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132448>

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001.

MENDES, A. P. M. *Análise de verbos de comando das atividades de dois livros didáticos de italiano como língua estrangeira: Al Dente 1 e Arrivederci 1*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Italiano-Português) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MENDES, A. P. M.; FREITAS, P. G. Detectando os objetivos de ensino de atividades de livros didáticos de LE (italiano). *Revista Letra Magna*, v. 16, n. 25, 2020, p. 120-139.

MENEGAZZO, R. E.; XAVIER, R. P. *Do Método à autonomia do fazer crítico*. Trabalho em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 43, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639387>

OLIVEIRA, A. L. A. M. (2006). *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/ALDR-6T5RUV>

PENNYCOOK, A. The concept of method – Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, 1989, p. 589-618. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587534>

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 93-103.

TERRA, Ernani. A construção de sentido em enunciados de atividades em livros didáticos. *Estudos Semióticos* [online], v. 15, n. 2, dossiê temático “*Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino*”, 2019, p. 262-279.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII, n. XXVI, 2008, p.117-144.

YAKHONTOVA, T. Textbooks, contexts and learners. English for Specific Purposes, *Ann Arbor*, v. 20, p. 397-415, 2001.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, n. 102, v. 29, 2008, p. 535-554.

Recebido em: 26/04/2022 (versão atualizada: 25/08/2022)

Aprovado em: 8/10/2022

I SUPPORTI AUDIO E VIDEO PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2/LS: ASPETTI INTERAZIONALI, LINGUISTICI E DIDATTICI

**Suportes de áudio e vídeo para o ensino de italiano L2/
LE: Aspectos interacionais, linguísticos e didáticos**

**Audio and Video Courses for Teaching L2 / FL Italian:
Interactional, Linguistic and Pedagogical Aspects**

ROBERTA FERRONI *
FRANCO PAULETTO **

“La langue n’est vivante que dans une communication des usagers au moyen du dialogue. C’est cette communication dans un dialogue qui est la sphère authentique de VIE de la langue.”
(BAKHTIN, 1970)

ABSTRACT: Questo studio intende esplorare le caratteristiche interazionali, linguistiche e didattiche dei videocorsi che accompagnano nove manuali di italiano L2/LS. L’analisi qualitativa conferma che questi supporti didattici condividono molti aspetti con il genere della *sit-com* televisiva, sia per ciò che concerne le varietà di lingua parlata, sia per alcuni *pattern* interazionali. L’analisi fine di un episodio ha infatti messo in luce alcuni aspetti problematici a carico della temporalità e della sequenzialità delle azioni, fatti che rendono queste interazioni poco naturali. Sotto il profilo linguistico, l’italiano parlato in queste *sit-com* (che definiamo *pastorizzato*) si caratterizza per la scarsa variazione diatopica e per

*Docente Master ItaLiN - Università per Stranieri di Perugia
robertaferroni@gmail.com (ORCID: 0000-0003-0699-8732)

**Lettore - Università Complutense di Madrid
franpaul@ucm.es (ORCID: 0000-0002-9290-4167)



la ripresa a livello diastratico dei tratti principali del *neostandard*. Infine, dal punto di vista dello sfruttamento didattico, sono generalmente scarse le attività di analisi che vadano oltre la comprensione e il lessico. Per il futuro si auspica la produzione di materiali didattici che riflettano l'eterogeneità e la variabilità dell'italiano parlato.

PAROLE-CHIAVE: Sit-com didattica; Italiano neostandard; Analisi della Conversazione; Interazione; Sfruttamento didattico.

RESUMO: Essa pesquisa explora as características interacionais, linguísticas e didáticas dos videocursos que acompanham nove manuais de italiano L2/LE. A análise qualitativa confirma que esses suportes didáticos compartilham muitos aspectos com o gênero da novela televisiva, seja pela variedade da língua falada, seja pelos *patterns* interacionais. A análise detalhada de um episódio põe em luz aspectos problemáticos no tocante à temporalidade e à sequência das ações, tornando as interações não naturais. Do ponto de vista linguístico, o italiano falado nas novelas (que definimos *pasteurizado*) possui uma baixa variação diatópica e incorpora os traços principais do *neo-standard*. No fim, do ponto de vista didático, são relativamente poucas as atividades de análise que vão além da compreensão e do léxico. Para o futuro, espera-se que sejam produzidos materiais que reflitam a heterogeneidade e variabilidade do italiano falado.

PALAVRAS-CHAVE: Novelas didáticas; Italiano neo-standard; Análise da Conversa; Interação; Aproveitamento didático.

ABSTRACT: This study aims to explore the interactional, linguistic and pedagogical characteristics of the video courses that accompany five L2 / LS Italian textbooks. The qualitative analysis confirms that these teaching aids share many aspects with the genre of the television sitcom, both in terms of the varieties of spoken language and of some interactional patterns. The fine analysis of an episode has in fact highlighted some problematic aspects concerning the temporality and sequentiality of the actions, which make these interactions unnatural. The language spoken in these sitcoms (which we define as *pasteurized*) is a neostandard Italian characterized by little diatopic variation. Furthermore, from a pedagogical standpoint, analytical activities that go beyond comprehension exercises and vocabulary drills are scarce or nonexistent. It is desirable that future teaching materials will reflect the heterogeneity and variability of spoken Italian.

KEYWORDS: Pedagogical sitcoms; Neostandard Italian; Conversation Analysis; Interaction; Educational use.

1. Introduzione

Le attività di comprensione orale - sia a partire da materiale audio, sia a partire da supporti video - sono estremamente importanti dal punto di vista didattico, poiché forniscono allo studente l'input ritenuto a sua volta indispensabile per innescare l'apprendimento linguistico (VANDERGRIFT e GOH, 2012). Field (2008) mette in risalto la scarsa importanza attribuita alla capacità di ascolto, poiché aspetti come il vocabolario o la grammatica sono stati tradizionalmente considerati più importanti per il progressivo avanzamento nell'acquisizione di una lingua. Wilson (2008) ritiene che lo sviluppo della capacità di ascolto sia fondamentale: è infatti essenziale essere consapevoli di ciò che sta accadendo nel mondo, poiché, se non capiamo il nostro interlocutore, non potremo rispondere in maniera coerente e non sapremo quindi produrre l'azione di risposta adeguata (verbale e/o incorporata) nel momento in cui questa diventa rilevante. Vivendo in un contesto in cui l'italiano è lingua straniera (d'ora in poi LS), l'apprendente è in evidente svantaggio in quanto non può sfruttare l'ambiente sociale circostante come risorsa pedagogica (ÁLVAREZ MONTEALBÁN, 2007). In questo modo, per la maggior parte degli studenti, l'aula può costituire uno fra i principali contesti in cui è possibile ascoltare, leggere, scrivere e parlare la lingua obiettivo. La mancanza di un contatto diretto con la lingua oggetto di studio può essere compensata dall'utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), tuttavia l'input proveniente dagli scenari tecnologici si sta rivelando una sfida educativa complessa nel campo delle lingue straniere, poiché gli studenti spesso mancano dei livelli linguistici appropriati per sfruttare tutte le possibilità che – in linea di principio – l'accesso alle nuove tecnologie offre (BARDEL et al., 2016). Se l'obiettivo dell'insegnamento linguistico è far sì che gli studenti, al termine del processo, possano utilizzare la lingua meta in modo autonomo ed efficace fuori dall'aula, è importante che i materiali didattici che presentano l'input orale (siano essi audio o video) propongano un tipo di lingua e di comunicazione il più possibile vicini al parlato spontaneo (cfr. WIDDOWSON, 1978), così che possano fungere da risorsa e modello per sviluppare la competenza interazionale¹ degli studenti (BATLLE, 2020; BATLLE e SUÁREZ, 2020), qui intesa come “[...] l'abilità dei parlanti di co-costruire il turno (o una serie di turni) durante l'interazione mettendo in equilibrio l'intenzione del parlante con l'ipotesi del destinatario”² (CAMPBELL-LARSEN, 2014, p. 268).

1 Il costrutto di competenza interazionale è stato introdotto da Kramsch (1986), negli anni successivi sono state elaborate diverse definizioni (per una per una panoramica si rinvia alla sintesi di Barraja-Rohan, 2011).

2 “[...] *the ability of speakers to co-construct a turn (or a series of turns) in the here-and-now of the unfolding interaction that balance speaker intent with recipient design*” (CAMPBELL-LARSEN, 2014, p. 268). Tutte le citazioni sono state tradotte in italiano dagli autori dell'articolo.

Con il presente lavoro si vuole fare il punto della situazione per ciò che concerne i materiali per l'insegnamento dell'italiano LS e lingua seconda (d'ora in poi L2), mettendo insieme i risultati di studi precedenti (FERRONI, 2021; PAULETTO, 2021), a loro volta arricchiti da nuovi esempi, allo scopo di analizzare il livello di autenticità di supporti audio e video in termini conversazionali (§4), linguistici (§5), e didattici (§6) e trarre alcune riflessioni sulle politiche linguistiche³ caratterizzanti nove manuali di italiano pubblicati negli ultimi otto anni da quattro note case editrici⁴.

2. Le conversazioni didattiche audio e video: studi precedenti

L'interesse nei confronti del parlato didattico, sia in relazione all'italiano, sia ad altre lingue, ha prodotto negli ultimi due decenni (ma si veda anche ZORZI CALÒ, 1984) risultati che ci paiono rivelatori. La maggioranza degli studi mette in evidenza la scarsa corrispondenza tra gli schemi osservati nei dialoghi didattici audioregistrati e ciò che normalmente accade nelle interazioni quotidiane in aspetti quali la struttura sequenziale (PAULETTO, 2020; WONG, 2002), la lunghezza e la densità lessicale dei turni di parola, la mancanza di fenomeni quali pause, esitazioni, false partenze, ripetizioni, segnali di risposta (o *backchannel*) e sovrapposizioni (GILMORE, 2007; 2004), la scarsa presenza di sequenze importanti come quelle di riparazione (BATLLE e SUÁREZ, 2020) e, in generale, la mancanza di dinamismo e creatività nei dialoghi (PADILLA GARCÍA, 2012). Limiti comparabili presenta anche l'interazione rappresentata nei videocorsi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, come il recente studio di Pauletto (2021) ha messo in luce. In particolare, l'analisi dei videocorsi che corredano quattro manuali di italiano L2/LS di recente pubblicazione ha messo in risalto gli stessi limiti che caratterizzano i materiali audio: anche in questi supporti sono infatti pressoché assenti le *perturbazioni* che caratterizzano il parlato quotidiano (sovrapposizioni, interruzioni, fenomeni che denotano incertezza ecc.)⁵, le sequenze di riparazione e i turni collaborativi, mentre altri tratti (*gap* sistematici tra turni di

3 Qui intese come “la gamma di azioni, specificamente pubbliche e ad opera delle istituzioni, volte a diffondere determinate concezioni ideologiche dei rapporti fra le lingue [...] e dunque a orientare i comportamenti linguistici” (BERRUTO e CERRUTI, 2019, p. 102-103).

4 Si veda il §3.

5 Non a caso Nencioni contrappone il dialogo teatrale al colloquio (inteso come esempio tipico di interazione spontanea), affermando che quest'ultimo “sarà pieno di interiezioni, di reticenze, autocorrezioni, contestazioni metalinguistiche, ripetizioni, interruzioni, sovrapposizioni, e soprattutto di quei pentimenti e «refusi» fonetici che sono sintomo della incertezza e dello sforzo di chi improvvisa confrontandosi con un altro e orientandosi sulle sue reazioni.” (1976, p. 49).

parola, pratiche di glossa, completezza sintattica degli enunciati) vi sono sovrarappresentati (PAULETTO, 2001, p. 216). L'autore sottolinea poi la presenza costante di incoerenze a carico dell'organizzazione sequenziale del parlato, con coppie adiacenti che rimangono incomplete e seconde parti di coppie adiacenti non adiacenti e - dunque - non contigue rispetto all'azione in prima posizione cui rispondono (PAULETTO, 2001, p. 203-210). L'analisi sembra dunque confermare i risultati degli studi realizzati negli ultimi anni sul parlato dei film e delle *sit-com* da una prospettiva didattica (cfr. tra gli altri RYAN e GRANVILLE, 2020; ANDRÉ, 2018; CHEPINCHIKJ e THOMPSON, 2016; BONUCCI, 2008): in particolare, aspetti centrali e caratterizzanti del parlato conversazionale - come la sequenzialità delle azioni incarnate dai turni di parola - non sarebbero presenti nei dialoghi cinematografici, fatto che suggerirebbe come film e *sitcom* forniscano modelli di conversazione inautentici e, dunque, didatticamente problematici (RYAN e GRANVILLE, 2020, p. 11).

3. Il campione d'indagine e la metodologia

Lo studio è stato realizzato a partire da un *corpus* composto da videocorsi e materiali didattici tratti da nove corsi d'italiano L2/LS di livello A1/A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2020): *Dieci A1* (NADDEO e ORLANDINO, 2019); *Dieci A2* (NADDEO e ORLANDINO, 2019); *Via del Corso A1* (MARIN e DIADORI, 2017); *Via del corso A2* (MARIN e DIADORI, 2018); *Al dente 1* (BIRELLO et al., 2017); *Al dente 2* (BIRELLO et al., 2017); *Azione! A1-B2* (TURRA, 2017); *Nuovo Espresso A1* (ZIGLIO e RIZZO, 2014); *Nuovo Espresso 2* (BALÌ e RIZZO, 2014). Come sottolineato altrove (FERRONI, 2021) sono manuali ispirati all'approccio *task-based*⁶ destinati a giovani adulti in mobilità accademica e professionale. L'input linguistico è costituito da una serie di episodi (all'incirca dieci per ogni manuale) che raccontano le vicende di personaggi alle prese con situazioni quotidiane e che condividono molti aspetti del genere della *sit-com* televisiva (PAULETTO, 2021).

Per indagare la qualità dell'input in termini linguistici abbiamo adottato come riferimento i tratti dell'italiano dell'uso medio (SABATINI, 1985; 1990) o neo-standard (BERRUTO, 1987; 2017), oltre ai fenomeni propri dell'italiano parlato colloquiale e descritti, fra gli altri, da Voghera (2017), D'Achille (2003), Bazzanella (1994) e Sornicola (1981).

6 La letteratura relativa ai *task* è molto ampia. Per una panoramica esaustiva si rimanda a Ellis (2003), Nunan (1989), Willis (1996) e Prabhu (1987). In Italia si veda il volume curato da Cortés Velasquez e Nuzzo (2018).

L'analisi del materiale didattico che accompagna i singoli episodi si appoggia su una sequenzialità di strategie, descritte dalla glottodidattica (DANESI et al., 2018; BOSCH e MALANDRA, 2000), che facilitano la comprensione dei video attraverso un susseguirsi di fasi:

- a. pre-visione
- b. visione
- c. post-visione.

Le caratteristiche di alcune conversazioni didattiche contenute in questi manuali verranno contrapposte a ciò che sappiamo sul discorso in interazione grazie agli studi che sono stati condotti in questo campo negli ultimi cinque decenni (cfr. KASPER e WAGNER, 2014). L'approccio alla raccolta e all'analisi dei dati è eminentemente qualitativo e si sofferma su alcuni esempi rappresentativi dal punto di vista interazionale, linguistico e didattico.

4. Caratteristiche del parlato nei supporti audio e video

Come già anticipato nell'introduzione, nel corso degli ultimi decenni, diversi studi hanno sottolineato come il parlato dei supporti audio e video che accompagnano i testi per l'insegnamento delle lingue straniere si discosti in maniera talvolta significativa dalla lingua di tutti i giorni, da diversi punti di vista. In questo paragrafo riassumiamo alcune delle principali differenze emerse dall'analisi dei manuali che fanno parte del nostro corpus, descrivendo aspetti quali

la composizione dei turni di parola (e in particolare la loro struttura sintattica) e la loro temporalità e sequenzialità

La prospettiva qui adottata è quella dell'analisi della conversazione (SACKS et al., 1974), di cui sarà fatto un uso applicato (Ten HAVE, 2007). Come ci ricorda Zorzi, lo scopo dell'analisi della conversazione

“è la descrizione e la spiegazione delle competenze che i parlanti comuni usano e a cui fanno riferimento quando partecipano a un'interazione intellegibile e socialmente organizzata: l'obiettivo è quindi quello di descrivere le procedure tramite le quali i partecipanti producono il loro comportamento e recepiscono il comportamento degli altri interagendo con loro.” (1990, p. 7)

Questa disciplina di origine sociologica è dunque interessata a mettere a nudo la *sintassi* delle azioni sociali (MARGUTTI, 2013, p. 836). I meccanismi di base che regolano l'interazione umana sono stati individuati nelle norme che regolano l'alternanza di turno tra parlanti (in inglese *turn-taking*), nella presenza all'interno della conversazione quotidiana di sequenze di azioni complementari e ordinate (le coppie adiacenti: saluto-saluto, domanda-risposta ecc.; in

inglese *adjacency pairs*) e nell'esistenza di meccanismi per la riparazione di tutti quei problemi⁷ che possono mettere a repentaglio la comprensione tra i partecipanti all'interazione e, quindi, la progressione dell'interazione stessa (per una sintesi cfr. MARGUTTI, 2013). A partire da queste premesse teoriche, descriveremo una sequenza tratta dal videocorso che accompagna il manuale *Nuovo Espresso 1* (ZIGLIO e RIZZO, 2014) che riassume in maniera paradigmatica le caratteristiche salienti di questa tipologia di materiali già descritte altrove (cfr. PAULETTO, 2021). La scelta di un solo estratto ci ha permesso di approfondire l'analisi delle caratteristiche interazionali di questo tipo di materiali, allargandola per la prima volta anche agli aspetti incarnati ('embodied'), che nella conversazione faccia a faccia hanno la stessa prominenza di quelli verbali nella produzione di azioni sociali coordinate tra i partecipanti.

Il parlato di queste *sit-com* didattiche richiama da vicino per le proprie caratteristiche il dialogo filmico: da un lato per l'uniformità dei turni (che forse sarebbe meglio definire "battute") e dall'altro per la loro struttura sintattica (con ampia rappresentazione di enunciati monoclausola e la distribuzione omogenea del tipo e grado di subordinazione) e per le scelte lessicali che li caratterizzano (ROSSI, 2002, p. 162). Altre caratteristiche, quali la pressoché totale assenza di "esitazione, frammentazione, ripetizione, autoriparazioni, riempitivi e marcatori pragmatici"⁸ (ROSSI, 2011, p. 27), contribuiscono a rafforzare un'impressione di distanza rispetto a ciò che avviene nelle conversazioni di tutti i giorni. Ad un'analisi più attenta, emergono tuttavia anche altre peculiarità che concorrono a rafforzare queste impressioni. Vediamole nel dettaglio: protagoniste dell'estratto qui in esame sono Laura e Valentina, due amiche. È sera, e Valentina suona inaspettatamente alla porta di Laura per chiederle – come scopriremo – un favore. Una volta entrata in casa, la ragazza racconta all'amica i problemi avuti durante una gita in campagna con il fidanzato:

(1) Nuovo Espresso 1 - Lezione 7 ("andiamo in vacanza!")

01 ((suona il campanello di casa))
 ((cinque righe omesse))
 07 ((Laura apre la porta))
 08 La Valentina.
 09 (0.2)
 10 La cia:o:::. ((Va entra))
 11 (0.6)
 12 La °(ma)°

7 "troubles of speaking, hearing and understanding" (SCHEGLOFF *et al.*, 1977, p. 361)

8 "hesitation, fragmentation, repetition, self-repairs, fillers and pragmatic markers" (ROSSI, 2011, p. 27).

13 (0.4)

14 La #1 che sorpresa. ((La chiude la porta))



#1

15 Va >ciao Laura.< scusa se vengo così:: s:enza

16 preavviso #2 ma ho bisogno di un favore. .hhhh



#2

17 (1.1) ((Va fissa La))

18 Va ma::::: stai bene?

19 La .hhhhh no: #3 niente:°:::° solo un po' stanca. .hh ho



#3

20 passato la domenica a fare le pulizie e a rimettere

21 a posto la casa.

22 (0.4)

23 La sai:::, (0.2) ieri la fest(h)a .hhh ma tu
24 piuttosto?
25 (0.2)
26 La non sei andata in campagna con Matte[o?]
27 Va [.h]hhh be:::.'
28 veramente:: non è stata proprio una gita:::
29 rilassante. .hhh #4 sai:: Matteo ha deciso:::, (0.2)



#4

30 di andare in moto.
31 (0.6)
32 Va be', (0.5) a metà strada è finita la benzina e siamo
33 #5 rimasti a piedi.



#5

34 (0.8)
35 Va abbiamo spinto per quasi due chilometri prima di

36 trovare un distributore. #6 .hhhhhh (0.3) e sotto



#6

37 questo sole puoi immaginare.

38 (.)

39 La no::::::::::::. .hhh e non siete arrivati

40 #7 all'agriturismo?



#7

41 (0.4)

42 Va sì siamo arrivati lì verso l'una in tempo per il

43 pranzo.

44 (0.2)

45 La ah,

46 (0.4)

47 La #8 bene.



#8

48 (0.2)

49 Va ma abbiamo mangiato davvero male.

50 (0.2)

51 Va e non solo, #9 .hhh abbiamo anche pagato tantissimo.



#9

52 (0.5)

53 Va e non è finita. .hhhhh al ritorno, (.) la moto,

54 .hhh non so perché non è partita #10 proprio.



#10

55 (0.4)

56 La no:::. .

57 (0.8)

58 La e come siete tornati indietro?

59 Va .hhh be' abbiamo fatto #11 l'autostop. .hhh insomma



#11

60 siamo tornati a casa solo poco fa e adesso Matteo

61 sta anche #12 male.



#12

62 La male?

63 (0.3)

64 La #13 perché?



#13

65 Va .hhh (0.2) perché prima di #14 trovare una persona gentile



#14

66 abbiamo #15 aspettato almeno venti minuti sotto la pioggia.



#15

67 .hh e poi il viaggio è stato un po:::', .hhh #16 (0.2)



#16

68 #17 scomodo.



#17

69 (0.7)

70 La n::o:::.....

71 Va #18 mpf ((starnutisce))



#18

72 La #19 hahahahaha.



#19

La trascrizione è accompagnata da fermo immagine che descrivono il modo in cui l'episodio è stato montato. Come si può osservare, i primi piani delle due donne si alternano ai *flashback* di Valentina, che ne accompagnano la narrazione. Le due protagoniste sono compresenti

nell'inquadratura solo all'inizio e alla fine del video (figg. #1, #18 e #19). L'episodio inizia con le scuse di Valeria e una giustificazione per l'ora tarda della sua visita (righe 15-16). Quella che comincia alla riga 27 è poi una lunga sequenza narrativa che viene elicitata dalla domanda di Laura (non sei andata in campagna con Matteo?; riga 26) e presenta tutte le caratteristiche del *troubles-telling* (JEFFERSON, 1988). Nelle conversazioni quotidiane i partecipanti costruiscono la conversazione producendo una unità costitutiva di turno (UCT)⁹ dopo l'altra e alternandosi nel controllo dei turni di parola. La regola non scritta sulla base della quale ogni parlante ha diritto al controllo di una sola UCT alla volta - quella in corso di produzione - viene però sospesa proprio nel caso delle narrazioni, attività complesse che servono a realizzare azioni diverse e durante le quali viene accordata a chi racconta la possibilità di produrre un turno di parola costituito da molteplici UCT, come in questo caso (su *storytelling* in interazione cfr. MANDELBAUM, 2012). Ciò che però le ricerche di ambito conversazionale hanno messo in luce è che anche chi ascolta ha un ruolo attivo nella costruzione della narrazione, contribuendo con la propria condotta a definirla in quanto tale: il destinatario (*recipient*) del racconto si allinea dunque all'attività in corso, sostenendone l'asimmetria (STIVERS, 2008, p. 34) con interventi minimi che possono andare dalle valutazioni alla produzione di segnali di risposta minimi ('mhm', 'sì', 'ah', 'OK' ecc.) alla fine dell'UCT che il narratore o la narratrice sta producendo. In questo modo, il destinatario si astiene dal lanciare azioni competitive per il controllo del turno, segnalando nel contempo a chi sta narrando la propria ricezione non problematica. In apparenza è ciò che avviene anche in questo dialogo (si notino gli interventi affiliativi di Laura alle righe 39 e 56, o la sua valutazione positiva alla riga 47), ma sono anche molte le occasioni in cui il mancato orientamento reciproco delle due donne¹⁰ è palese; ad esempio:

1. in occasione del turno prolungato di Laura (righe 19-21 e 23); si tratta di un turno informativo, una *news delivery* occupante la seconda posizione all'interno di una coppia adiacente (cfr. COUPER-KUHLEN e SELTING, 2018, p. 268-270) in risposta alla domanda di Valentina riguardante il suo stato di salute (ma::::: stai bene?; riga 18); qui

9 In analisi della conversazione l'*unità costitutiva di turno* (UCT) è considerata l'elemento di base a partire dal quale si costruisce la conversazione; la complessità delle UCT varia, andando dalla dimensione lessicale a quella frasale, ma ciò che le accomuna è il fatto che tutte realizzano delle azioni sociali complete. Quando una UCT si avvicina al proprio potenziale completamento (identificabile da parte dei partecipanti all'interazione sulla base di criteri prosodici, grammaticali e pragmatici), si apre uno spazio di opportunità per l'avvicendamento tra partecipanti nel controllo del turno che viene definito *punto di rilevanza transizionale*: è all'interno di tale spazio che il passaggio del turno di parola a un altro parlante diventa legittimo (SCHEGLOFF, 200, p. 3-12).

10 Un'impressione rafforzata dalla scelta di inquadrare una parlante per volta, fatto che impedisce di avere accesso visuale alle eventuali azioni incarnate di Laura durante il racconto di Valentina.

le UCT veicolanti informazioni potenzialmente nuove sono addirittura tre (la stanchezza; le attività di pulizia; una ‘festa’ di cui - inferiamo - anche la copartecipante dovrebbe essere al corrente), ma in nessun caso Valentina produce dei segnali di ricevuata (cfr. PAULETTO e KUNITZ, 2020) che sottolineino lo status (noto/nuovo) delle informazioni veicolate dal turno di Laura;

2. in corrispondenza con il primo turno di Valentina (scusa se vengo così:: s:enza preavviso ma ho bisogno di un favore.; righe 29-30), un annuncio che dovrebbe aprire una pre-sequenza preliminare alla richiesta d’aiuto vera e propria, ma che rimane senza risposta, ovvero senza il via libera (‘go-ahead’; cfr. SCHEGLOFF, 2007, p. 30) da parte della copartecipante. Curiosamente, l’annunciata richiesta di Valentina non si concretizzerà nel prosieguo della storia;
3. in concomitanza con il turno informativo successivo di Valentina (a metà strada è finita la benzina e siamo rimasti a piedi; righe 32-33) e con quello prodotto dalla stessa partecipante alla riga 51 (e non solo, .hhh abbiamo anche pagato tantissimo.);
4. in occasione della *news delivery* (.hhh be’ abbiamo fatto l’autostop.; riga 59) di Valentina in risposta alla domanda di Laura alla riga 58 (e come siete tornati indietro?);

In casi come questi, la condotta delle due partecipanti non sembra né allineata né tantomeno affiliativa (cfr. STIVERS, 2008), soprattutto tenendo conto dell’enfasi con la quale Valentina sta riportando tutti i problemi avuti nel corso della gita. A questa sensazione di scarso orientamento reciproco concorre, lo ripetiamo, anche la scelta di riprendere le due parlanti individualmente: è così impossibile - per chi osserva - monitorare il comportamento incarnato delle due donne nel momento in cui assumono transitoriamente il ruolo di ascoltatrici.

Per ciò che concerne la *sequenzialità* delle azioni, possiamo osservare in questo estratto anche altri fenomeni degni di rilievo: da un lato vi sono delle coppie adiacenti non contigue (si osservi ad esempio la risposta temporalmente sfasata da parte di Valentina al saluto di Laura; righe 10 e 15), dall’altro alcune azioni di risposta brillano per la propria assenza, come nel caso già descritto della pre-sequenza¹¹ aperta da Valentina alle righe 15-16 (scusa se vengo così:: s:enza preavviso ma ho bisogno di un favore), cui Laura non risponde in alcun modo per dare il proprio “via libera” alla richiesta di aiuto dell’amica.

Un breve accenno anche alla temporalità che caratterizza questo dialogo. Come osservano Sacks et al., “Le transizioni da (un turno all’altro) senza silenzi e senza sovrapposizioni sono comuni. Insieme alle transizioni caratterizzate dalla presenza di un breve silenzio tra turni o

11 “pre-sequences [...] are themselves sequences, and they come before sequences – they are recognizably “pre”, that is, preliminary to something else. Often the “something else” they are preliminary to is quite specific: it is a first pair part of a particular pair type – an invitation, an offer, a request, an announcement.” (SCHEGLOFF, 2007, p. 28).

da una leggera sovrapposizione, costituiscono la stragrande maggioranza delle transizioni”¹² (1974, p. 700). In uno studio successivo, Schegloff (2000, p. 19) ha descritto la frequente presenza di brevi silenzi tra turni di parola, definendo una sillaba (*one beat*; 150-200 ms) come valore normale per lo spazio di transizione tra un parlante (e un turno) e l’altro. In uno studio sperimentale di qualche anno successivo, Heldner e Edlund (2010) mostrano invece che anche nelle conversazioni quotidiane le sovrapposizioni sono frequenti, arrivando a rappresentare il 40% delle transizioni tra parlanti. Più recentemente, Kendrick e Torreira (2015) hanno evidenziato come quella dei 300 ms sia la soglia oltre la quale chi ha prodotto l’azione in prima posizione inizia a trarre delle inferenze negative: “una piccola deviazione da una normale transizione tra turni (cioè un intervallo compreso tra 300 e 700 ms) può mettere sull’avviso il destinatario che il tipo di risposta più frequente/preferito [...] è meno probabile.”¹³. Se confrontiamo l’episodio in questione alla luce di quanto appena visto, vediamo che nel nostro esempio i turni delle partecipanti sono separati da silenzi sistematici e più o meno prolungati, quasi sempre superiori a 0,2 secondi, ovvero alla ‘sillaba’ cui fa accenno Schegloff (2000), senza che questo rifletta in realtà alcun tipo di problematicità.

Per ciò che concerne le scelte lessicali, una nota va secondo noi dedicata alla presenza in questo dialogo del segnale discorsivo *be’*, che Valentina utilizza in due occasioni (righe 32 e 59) a prefazione del proprio turno di parola: se nel primo caso la sua presenza può avere un senso all’interno di una struttura bipartita del turno (premessa - conseguenza), con *be’* a prefazione della seconda UCT, nel secondo caso con il suo uso Valentina sembra mettere in questione i presupposti stessi su cui la domanda di Laura si fonda (ovvero, la sua *askability*; cfr. STIVERS, 2011), in maniera abbastanza sorprendente e forse non del tutto coerente rispetto all’azione realizzata da Laura (una “vera” domanda e non un’azione disaffiliativa; su alcuni usi di *be’* in interazione cfr. PAULETTO, 2017). Com’è già stato osservato altrove (FERRONI, 2021), all’assenza di spontaneità inerente questo tipo di materiali gli autori e le autrici sembrano cercare di sopperire attraverso un uso sovrabbondante di marche pragmatiche come questa, con risultati non sempre allineati a ciò che avviene nella realtà.

Per concludere, l’analisi conferma secondo noi il carattere peculiare di questi supporti didattici, che sono ben confezionati e accattivanti ma al tempo stesso lontani da ciò che potremmo considerare un input *spontaneo*. A questa impressione contribuiscono non solo l’osservazione

12 “*Transitions from (one turn to a next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions*” (SACKS et al., 1974, p. 700).

13 “*A small departure from a normal turn transition (i.e., a gap of between 300 and 700 ms) may alert the recipient that the most frequent response type [...] is less likely*” (KENDRICK e TORREIRA, 2015)

dettagliata dell'interazione, turno per turno, ma anche le scelte operate in sede di ripresa, con il predominio dei primi piani e la conseguente impossibilità di monitorare la condotta (anche incorporata) di chi partecipa alla conversazione nella veste - transitoria - di ascoltatore o ascoltatrice. Le due partecipanti vengono infatti inquadrare assieme solo all'inizio e alla fine del video. La preoccupazione per l'intelligibilità e per l'intrattenimento ha dunque la meglio sulla verosimiglianza e - in ultima analisi - sulla possibilità di poter usare questo materiale come modello affidabile di interazione quotidiana.

5. Caratteristiche salienti delle varietà dell'italiano presenti nei supporti audio e video

Dall'analisi dei materiali (cfr. FERRONI, 2021) è emerso che il repertorio a cui attingono gli autori dei manuali coincide prevalentemente con l'italiano dell'uso medio (SABATINI, 1985; 1990) o neo-standard (BERRUTO, 1987; 2017). Si tratta di una lingua che ha subito un notevole processo di semplificazione morfologica, sintattica e fonetica, come illustra più nel dettaglio la (Tabella 1).

Tabella 1 - Tratti prototipici presenti nei materiali didattici

FENOMENI MORFOLOGICI E SINTATTICI	ESEMPIO
Uso dei pronomi personali soggetto <i>lui, lei, loro</i> al posto di <i>egli, ella/esso, essa, essi, esse</i>	Gianni: <i>Loro</i> sapranno cosa fare (Via del Corso A2 - Videocorso 12)
Uso del pronome dativale <i>gli</i> al posto di <i>loro</i>	Federico: Come no! Ma a me piaceva l'Heavy Metal! Pensa, i miei non l'hanno mai saputo, ma a 16 anni <i>gli</i> ho detto che dormivo da un amico e sono andato fino a Milano per vedere gli Iron Maiden! Che concerto! (Nuovo Espresso 2 - Videocorso 2)
Uso del <i>che</i> polivalente	Laura: Lasciamo stare, <i>che</i> è meglio! (Nuovo Espresso 2 - Videocorso 9)
Uso di verbi pronominali	Fidanzata: <i>ci</i> guardiamo un film ascoltiamo un po' di musica eh o parliamo un po' e domani vengono e ci montano lo scaffale. (Al dente 2 - Videocorso Bricolage)

FENOMENI MORFOLOGICI E SINTATTICI	ESEMPIO
Uso del tempo presente <i>pro</i> futuro	Anna: Ottima idea! Quando <i>vede</i> che sei perfetto come antico romano, sicuramente ti <i>aspetta</i> (Dieci A2 - Videocorso 5)
Uso del passato prossimo al posto del passato remoto	Federico: Come no! Ma a me piaceva l'Heavy Metal! Pensa, i miei non <i>l'hanno</i> mai <i>saputo</i> , ma a 16 anni gli <i>ho detto</i> che dormivo da un amico e <i>sono andato</i> fino a Milano per vedere gli Iron Maiden! Che concerto! (Nuovo Espresso 2 - Videocorso 2)
Uso della forma perifrastica stare + gerundio	Carla: Bhe, <i>stiamo seguendo</i> ...il nostro amico! (Via del Corso A2 - Videocorso 7)
Uso di deittici	Fidanzato: Allora prima il divano era <i>lì</i> ((indicando la finestra con lo sguardo e le mani)) a fianco della finestra (Al dente 2 - Videocorso La casa Feng Shui)
FENOMENI LESSICALI	
Uso di termini dispfemici attenuati	Anna: Perché...perché Bruno è veramente un <i>cretino</i> ! (Via del Corso A2 - Videocorso 10)
Uso di superlativi	Anna: Ivano sei stato bravissimo! (Dieci A2 - Videocorso 5)
Uso di elativi	Anna: Ivano sbrigati finisci di riempire la valigia con con quella <i>roba</i> (Dieci A2 - Videocorso 10)
Uso dell'inglese	Ivano: Mi chiamo Ivano Solari e sarò una star! <i>My name is Ivano Solar and I will be a star!</i> Giusto, amore? Ho detto bene? (Dieci A2 - Videocorso 10)
INTERIEZIONI	Anna: <i>Uffa</i> Ivano abbiamo un bel panorama dai! (Dieci A2 - Videocorso 8)

FENOMENI MORFOLOGICI E SINTATTICI	ESEMPIO
SEGNALI DISCORSIVI INTERAZIONALI	Carla: È questa la lista della spesa? Dammi ci penso io... <i>Allora?</i> Anna: <i>Niente</i> , quando è tornato a casa, mi ha spiegato come stanno le cose... Carla: <i>E cioè?</i> ...Pasta...quanti pacchi? La Divella è in offerta! Ne prendo due? Anna: ... <i>Cioè</i> che con Claudia non c'è niente, non c'è mai stato niente (Via del Corso A2 - Videocorso 11)

Gran parte dei tratti rilevati sono ormai ampiamente diffusi sia nella lingua parlata che scritta (per una trattazione dettagliata cfr. FERRONI, 2021). Trattandosi di testi dialogici, sorprende la quasi totale assenza di fenomeni prototipici dell'italiano parlato non sorvegliato e connessi (1994) come semplificazioni fonetiche (afèresi, apocope, metatesi) o con modelli linguistici marcati in diatopia, diafasia e diastratia. Un'altra caratteristica che contraddistingue la sintassi del parlato, ma che non consta nel *corpus* esaminato, è la presenza di strutture sintattiche interrotte (frasi incomplete, anacoluti, cambiamenti di microprogettazione; cfr. SORNICOLA, 1981) che rendono il parlato apparentemente disordinato e sconnesso rispetto allo scritto. Passando alla morfologia, si registra la preferenza per il pronome *tu* soggetto rispetto alla seconda persona *te* (Federico: piacere! *Tu* sei spagnola? *Azione!* A1-B2- Videocorso 4.3), forma quest'ultima ormai assorbita nei testi scritti (D'ACHILLE, 2003, p. 195); nemmeno la tendenza a uniformare il microsistema dei clitici obliqui dativali con un'unica forma *gli* che neutralizza l'opposizione maschile/femminile viene recepita (Bruno: E Claudia *le* ha detto che erano anni che non ci vedevamo *Via del corso A2- Videocorso 11*). A proposito delle categorie verbali, in un solo caso si impiega l'indicativo *pro* congiuntivo in dipendenza di un verbo d'opinione (Matteo: Ma sei sicura che la taglia è giusta? A me sembra piccola... *Nuovo Espresso 2 – Videocorso 1*). Dal punto di vista stilistico e lessicale si propone un repertorio piuttosto neutro che raramente attinge a varietà più marcate (come la varietà giovanile)¹⁴ e che sarebbero più adeguate al profilo dei personaggi che abitano la scena. La mimesi con il parlato è affidata semmai ad un gruppo di particelle la cui funzione è quella di veicolare una serie di significati pragmatici, come le interiezioni con valori espressivi (Rita: *Fantastico!* Io adoro ballare *Azione!* A1 – B2 – Videocorso 4.4) e i segnali discorsivi “che delimitano i contorni delle conversazioni come una sorta di cornice, per compensare l'assenza di fenomeni morfologici, sintattici e lessicali tipici del parlato” (FERRONI, 2021, p. 232). In

14 Si veda il volume curato da Nitti (2021) che analizza in prospettiva pragmatica l'insulto nella lingua italiana e propone azioni volte a promuovere fra gli apprendenti una competenza denigratoria.

particolare incalzano i cosiddetti segnali discorsivi *interazionali* (BAZZANELLA, 1994), i quali, pur non contribuendo significativamente al valore informativo di ciò che viene detto, giocano un ruolo chiave dal punto di vista pragmatico perché sottolineano il grado di coinvolgimento e di coesione sociale fra i partecipanti alla comunicazione (FIORENTINI, 2020, p. 26). Il repertorio è piuttosto variegato e comprende, ad esempio, richieste di attenzione (Fidanzato: *Senti mi servirebbe oh mi servirebbe un po' di spazio potresti metterti lì Al dente 2 – Videocorso Bricolage*), richieste di accordo/conferma usate dal parlante (Fidanzato: *Te l'avevo detto che era una cosa facile no? Al Dente 2 – Videocorso Bricolage*), oltre a segnali usati dall'interlocutore per manifestare il proprio accordo (Bruno: *Sai com'è fatta Anna... Gianni: Infatti, Via del corso A2 – Videocorso II*).

A fronte di una fragile aderenza alla lingua parlata, i dialoghi rappresentano una varietà caratterizzata dai seguenti tratti:

- marcatezza diastratica connotata da una labile volontà mimetica e realizzata attraverso i fenomeni prototipici dell'italiano standard e neostandard;
- simulazione diamesica affidata principalmente ad una esuberante varietà di interiezioni, segnali discorsivi ed espressioni pragmatiche (FERRONI, 2021).

Se è vero, come afferma Santipolo (2022; 2011), che la variabilità linguistica consente al parlante di operare delle scelte tra le diverse forme e di allargare i propri orizzonti comunicativi favorendo l'inserimento nella società in cui si trova - pertanto, quanti più possibili strumenti comunicativi il parlante avrà a disposizione, tanto più potrà esercitare il proprio "diritto espressivo" (SANTIPOLO, 2011, p. 169) - analizzando il materiale linguistico oggetto di studio, si ha come l'impressione che tale diritto venga precluso all'apprendente. Le conseguenze di questa omissione, come sottolinea lo stesso Santipolo (2011, p. 166), possono essere deleterie dal punto di vista comunicativo e quindi sociale, visto che l'apprendente - anziché attingere ai diversi cassette che compongono l'italiano contemporaneo (in cui risuonano voci fra loro molto diverse che vanno dall'italiano standard, all'italiano regionale, all'italiano popolare, all'italiano parlato, al dialetto, al linguaggio giovanile e persino all'italiano degli immigrati) - sarà spinto a impiegare un materiale linguistico standardizzato e "monolitico" (FERRONI 2021) indipendentemente dal contesto situazionale in cui avverrà la comunicazione.

Le scelte linguistiche che traspaiono nei materiali didattici presi in esame sembrano rispondere a una logica di mercato che vede messi in secondo piano i principi didattici utilitaristici, con il proposito di attingere al pubblico più vasto possibile. Seppur con le debite differenze, questa omologazione linguistica non è nuova al panorama italiano: basti pensare alla "pressione glottofagica" (SANTIPOLO, 2022, p. 71) esercitata dall'italiano sui dialetti, volta a comprimere la ricchezza del patrimonio linguistico in nome di una lingua socialmente, culturalmente, politicamente più forte e prestigiosa, alimentata per lunghi decenni dalle famiglie e a sua volta legittimata dagli insegnanti (RUFFINO, 2011, p. 21).

La comprensibilità dell'input rappresenta a nostro parere un rischio dato che non stimola sufficientemente lo sviluppo della competenza della lingua necessaria per affrontare in modo effettivo situazioni comunicative concrete al di fuori della zona di confort che è la lezione di L2/LS. È utile ricordare che uno degli obiettivi dell'insegnamento linguistico promosso dal *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del 2020 è di dotare lo studente di conoscenze e strategie utili per far fronte alla complessità discorsiva a cui è esposto una volta che si troverà immerso in contesti comunicativi extradidattici.

6. Analisi delle attività didattiche

Da un punto di vista didattico le attività più rappresentative sono quelle relative alla comprensione dell'input, tendenza questa molto diffusa fra la maggior parte delle metodologie (NUZZO e GRASSI, 2016, p. 57). Le strategie didattiche volte a facilitare la comprensione dell'input proveniente dai videocorsi prediligono un percorso graduale lungo un *continuum* che va dal globale all'analitico ed è contraddistinto dalle seguenti tappe (DANESI *et al.*, 2018; BOSC e MALANDRA, 2000):

- a. pre-visione
- b. visione
- c. post-visione

La fase di pre-visione (a) può comprendere attività di *brainstorming*, esplorazioni di singole immagini, completamento di frasi o abbinamenti parola-immagine, come illustra la Figura 1 tratta da *Via del corso A2* (MARIN e DIADORI, 2018, p. 21). Scopo dell'attività è anticipare il lessico legato al campo semantico della salute e trattato dal video, che nella fattispecie ritrae Gianni mentre viene visitato dal proprio medico perché indisposto.

Figura 1 - Attività di pre-visione sull'input

Pronti?

1 Quale di questi consigli potete dare a un amico che...

Devi andare dal medico/in ospedale!

Forse ti devi riposare un po'.

Perché non vai in farmacia?

...ha mal di schiena

...ha un semplice raffreddore

...ha un forte mal di denti

...ha una brutta tosse

...ha 38° di febbre

...ha mal di pancia

Via del corso A2 (MARIN e DIADORI, 2018, p. 21)

Si passa poi alla fase di fruizione vera e propria che consiste nella visione integrale dell'episodio (b), non sempre seguito dalla trascrizione. Terminata la visione dell'input, avviene la post-

visione (c) che costituisce il fulcro portante dell'unità ed è contraddistinta da una batteria di attività quali scelte multiple, vero/falso, griglie, completamento di parti mancanti di un dialogo tratto dal video o abbinamento di frasi e ricostruzione dei momenti chiave dell'episodio, la cui finalità è promuovere la comprensione dell'input: si veda la Figura 2 che illustra un'attività tratta da *Dieci A2* (NADDEO e ORLANDINO, 2019, p. 60). Tuttavia, le attività di comprensione risultano a volte pleonastiche dal momento che si tratta di un input semplificato che non richiede un eccessivo sforzo per essere inteso (FERRONI, 2021).

Figura 2 - Attività di post-visione sull'input

2 *Abbina le frasi e ricostruisci i momenti più importanti della storia.*

1. Anna fa sport a casa e	a. ha letto la sceneggiatura e ha un ruolo piccolo.
2. Ivano è molto nervoso perché	b. trova Ivano con un collare.
3. Ivano cade in una buca perché	c. ascolta musica rilassante.
4. Anna va al pronto soccorso, dove	d. non vede che ci sono dei lavori sulla strada.

Dieci A2 (NADDEO e ORLANDINO, 2019, p. 60).

Una volta terminata la comprensione vengono proposte delle attività di esercitazione focalizzate su elementi discreti (lessicali, grammaticali e/o pragmatici) contenuti nel video per innescare forme di *noticing* a partire da frasi isolate estrapolate dal videocorso. L'esempio estrapolato da *Al dente 2* (BIRELLO et al., 2017, p. 99) consiste nel porre attenzione sui tratti intonativi che caratterizzano l'interiezione "magari" per attribuire a ciascuna frase un determinato valore espressivo/pragmatico.

Figura 3 - Attività di esercitazione sull'input

35  **2.** Leggi i dialoghi e fai attenzione all'intonazione che usi. Poi ascolta la registrazione per verificare e indica se **magari** esprime un desiderio o una possibilità.

- a. • Ti è passato il mal di gola?
 - Magari! Mi brucia ancora tantissimo.
- b. • Mi sento sempre stanco e senza energie.
 - Magari potresti andare dal medico.
- c. • Ho saputo che Lucia sta meglio!
 - Sì, è quasi guarita. Magari tra poco torna al lavoro.
- d. • Se vuoi ti accompagno dal medico.
 - Magari! Non me la sento di andare da sola.

Al dente 2 (BIRELLO et al., 2017, p. 99)

L'ultima tappa è costituita da attività di pratica guidata con proposte di microconversazioni che gli studenti dovranno elaborare sulla base di modelli forniti (Figura 4)

Figura 4 - Attività di pratica guidata

4 a Abbinare le espressioni evidenziate in blu nel dialogo a quelle sotto.



b Scegliete una delle espressioni dell'attività precedente e scrivete un mini dialogo. Poi confrontatevi con i compagni.

Via del corso A2 (MARIN e DIADORI, 2018, p. 23)

Per quanto questo genere di attività consenta agli apprendenti di usare determinate espressioni che, come dimostrano numerosi studi acquisizionali (cfr. ad esempio, CEKOVIC, 2018; JAFRANCESCO, 2018), per il valore pragmatico che veicolano, non sono facili da apprendere né in contesti naturali né guidati, vi è l'evidente rischio di focalizzare l'attenzione degli studenti su elementi discreti della lingua, anziché sull'architettura della conversazione. Si prenda a titolo esemplificativo l'esempio che segue raccolto fra apprendenti ispanofoni di livello A1-A2 intenti a svolgere un'attività a coppie di produzione guidata tratta da *Al dente A1* (BIRELLO et al., 2017) e che consiste nel riutilizzare il segnale discorsivo “beh”.

Esempio

1. Eva: ciao Pietro dove abiti?

2. Andrea: **beh**, io abito in Piazza Bologna

Come si può notare, la riga 1 è costituita da due azioni in successione: un saluto e una domanda parziale rivolte al collega. Tuttavia Andrea non reciproca il saluto di Eva, ma passa subito a rispondere alla domanda, fatto che rende incompleta la prima coppia adiacente (saluto-saluto). La sequenza incompleta dei convenevoli è indice di una scarsa competenza interazionale: per favorire questa sensibilità discorsiva sarebbe opportuno promuovere al contempo delle azioni didattiche volte a indagare la struttura su cui si regola la conversazione, oltre ad interventi su elementi discreti.

In tutta la manualistica analizzata colpisce la quasi totale assenza di attività di produzione e interazione, ritenute invece fondamentali per l'apprendimento linguistico¹⁵ perché incoraggiano la partecipazione e il coinvolgimento degli apprendenti nella lingua obiettivo allo scopo di eseguire un compito finale e raggiungere un risultato concreto (WILLIS, 1996). Questo aspetto è dunque in dissonanza rispetto all'approccio *task-based* a cui i materiali dicono di ispirarsi.

Discussione e conclusioni

Nel contributo abbiamo inteso sintetizzare alcune caratteristiche ricorrenti nei materiali didattici che fungono da input audio e video in nove manuali per l'insegnamento dell'italiano L2/LS attualmente in commercio. Il risultato centrale dello studio è che aspetti chiave nella

15 Secondo le teorie socio-interazioniste “*acquisition is promoted when the input to which the learners are exposed is made comprehensible as a result of interactional modifications that arise from communication breakdown – a process known as the negotiation of meaning*” (ELLIS, 1997, p. 112).

sequenzialità dell'interazione quotidiana non appaiono nelle conversazioni didattiche (siano esse audio- o video registrate), suggerendo che queste forniscono modelli di conversazione non autentici e, in ultima analisi, pedagogicamente problematici (cfr. RYAN e GRANVILLE, 2020). Dal punto di vista linguistico emerge che la lingua rappresentata in tali materiali attinge ad un repertorio semplificato che non riflette l'architettura dell'italiano contemporaneo. Abbiamo mostrato come a livello didattico questo tipo di materiale sia soggetto ad uno sfruttamento alquanto limitato, in cui predominano attività di comprensione e quelle incentrate sul lessico, mentre le attività di produzione e interazione, oltre ad essere poco rappresentative, rischiano di focalizzare l'attenzione su elementi discreti della lingua, anziché sull'architettura della conversazione. I risultati dell'indagine ci permettono di intraprendere una riflessione più ampia sulle politiche linguistiche ed educative adottate da un segmento dell'editoria destinata all'insegnamento dell'italiano LS/L2: promuovere determinati modelli linguistici rispetto ad altri ha infatti delle ricadute sul piano sociale. Se è vero, come abbiamo sottolineato, che quanto più ricco sarà il repertorio linguistico a cui avrà accesso il parlante straniero, maggiori saranno le possibilità di allargare il proprio raggio d'azione in termini interazionali e di socializzazione (SANTIPOLO, 2022; 2011), l'indagine qualitativa rivela che l'accesso a questa ricchezza, che è una caratteristica intrinseca della lingua italiana, viene tuttavia precluso all'apprendente, con il conseguente rischio di limitare il diritto di esercitare il proprio "diritto espressivo" (SANTIPOLO, 2011, p. 169).

La prossima sfida pertanto consisterà nella creazione di materiale didattico che privilegi una prospettiva "ecologica linguistica" in grado cioè di restituire l'eterogeneità e variabilità che contraddistingue il patrimonio linguistico italiano sia dal punto di vista sociolinguistico che interazionale. Lo scopo sarà quello di fornire all'apprendente tutti gli strumenti possibili per esercitare la propria "potenzialità espressiva" (SANTIPOLO, 2022, p. 99) in tutte le dimensioni del vivere attraverso dei percorsi educativi che incoraggiano forme di *meta-riflessione* sul piano sociolinguistico e interazionale.

Riferimenti

ÁLVAREZ MONTEALBÁN, F. El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada, 2007, p. 26-29.

ANDRÉ V. Plus belle la vie: analyse des interactions et sélection d'un corpus pour l'apprentissage du français langue étrangère. *SHS Web of Conferences*, v. 46, 2018, p. 1-21.

BAKHTIN, Mikhail. *Problèmes de la poétique de Dostoïevsk*. Paris: Editions l'Age de l'Homme, 1970, p. 213.

BARDEL, C.; FALK, Y.; LINDQVIST, C. *Tredjespråksinlärning* [l'Apprendimento di lingue terze']. Lund: Studentlitteratur, 2016.

- BARRAJA-ROHAN, A.-M. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, v. 15, 2011, p. 479-507.
- BATLLE, J. La comprensión auditiva en Español como Lengua Extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional. In: FERRONI, R.; BIRELLO, M. (orgs.). *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 2020, p. 281-333.
- BATLLE, J.; SUÁREZ, M. An analysis of repair practices in L2 Spanish listening comprehension materials with implications for teaching interactional competence. *Classroom Discourse*, v. 12, 2020, p. 365-385.
- BAZZANELLA, C. *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- BERRUTO, G. (2017). What is changing in Italian today? In: CERRUTI, M.; CROCCO, C.; MARZO, S. (orgs.). *Towards a new standard*. Boston-Berlin: De Gruyter, 2017. p. 31-60.
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 1987.
- BERRUTO, G.; CERRUTI, M. *Manuale di sociolinguistica*. Torino: Utet, 2019.
- BONUCCI, P. La struttura della conversazione in una sitcom per l'insegnamento dell'inglese. In: FACCHETTI (org.). *Młax mlakas. Per Luciano Agostiniani*. Firenze: Arcipelago Edizioni, 2008, p. 27-60.
- BOSC, F.; MALANDRA, A. *Il video a lezione*. Torino: Paravia, 2000.
- CAMPBELL-LARSEN, J. Interactional competence in second language acquisition. *Humanities Review*, v. 19, 2014, p. 265-287.
- CEKOVIC, N. Segnali discorsivi in classe di italiano Ls: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente. *Italiano a Stranieri*, v. 25, 2018, p. 16-20.
- CHEPINCHIKJ, N.; THOMPSON, C. Analyzing cinematic discourse using conversation analysis. *Discourse, Context and Media*, v. 14, 2016, p. 40-53.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D.; NUZZO, E. *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: Roma TrE-press, 2018.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
- COUPER KUHLEN, E.; SELTING, M. *Interactional Linguistics. Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino, 2003.
- DANESI, M.; DIADORI, P.; SEMPLICI, S. *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci, 2018.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

- ELLIS, R. Explicit knowledge and second language pedagogy. In: *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Springer, 1997, p. 109-118.
- FERRONI, R. Parlato pastorizzato? Le sit-com per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: Lingua, interazione e aspetti didattici. *Italiano LinguaDue*, v. 13, 2021, p. 222-240.
- FIELD, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- FIORENTINI, I. Segnali discorsivi e competenza internazionale. Il punto di vista dei parlanti L1. In: FERRONI, R.; BIRELLO, M. (orgs.). *La competenza discorsiva e interazionale: A lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 2020, p. 19-60.
- GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, v. 40, 2007, p. 97-118.
- GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, v. 58, 2004, p. 363-374.
- HELDNER, M.; e HEDLUND, J. Pauses, gaps and overlaps in conversation. *Journal of Phonetics*, v. 38, p. 555-568.
- JAFRANCESCO, E. Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: Aspetti metodologici. *Italiano a Stranieri*, v. 25, 2018, p. 3-10.
- JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER G. H. (org.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2004, p. 13-31.
- JEFFERSON, G. On the sequential organization of troubles talk in ordinary conversation. *Social Problems*, v. 35, 1988, p. 418-441.
- KASPER, G.; WAGNER, J. Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 34, 2014, p. 1-42.
- KENDRICK, K. H.; TORREIRA, F. The timing and construction of preference: A quantitative study. *Discourse Processes*, v. 52, 2015, p. 255-289.
- KRAMSCH, C. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, 1986, p. 366-372.
- MANDELBAUM, J. Storytelling in conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (org.). *The handbook of conversation analysis*. London: Wiley-Blackwell, 2012, p. 492-508.
- MARGUTTI, P. Analisi della conversazione. In: IANNÀCCARO, G. (org.). *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*. Roma: Bulzoni, p. 831-860.
- NENCIONI, G. Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti critici*, v. 29, 1976, p. 1-56.
- NITTI, P. *L'insulto. La lingua dello scherzo, la lingua dell'odio*. Firenze: Franco Cesati Editore, 2021.

- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUZZO, E.; GRASSI, R. *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher, 2016.
- PADILLA GARCÍA, X. A. ¿Qué tienen de 'conversación coloquial' los diálogos que aparecen en los libros de ELE? *Verba*, v. 39, 2012, p. 83-106.
- PAULETTO, F. Un genere a sé. L'interazione verbale nei videocorsi dei manuali d'italiano LS/L2. *Italiano LinguaDue*, v. 13, 2021, p. 194-221.
- PAULETTO, F. L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: Una proposta metodologica. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special issue, v. 7, 2020, p. 28-50.
- PAULETTO, F. Be' in posizione iniziale dei turni di parola: Una risorsa interazionale per l'organizzazione delle azioni, delle sequenze e dei topic. *Vox Romanica*, v. 75, 2017, p. 73-98.
- PAULETTO, F. e KUNITZ, S. Ascolto attivo in una discussione orale nella classe di italiano LS. In: FERRONI, R.; BIRELLO, M. (orgs.). *La competenza discorsiva a lezione di lingua straniera*. Roma: Aracne, 2020, p. 251-280.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- ROSSI, F. Discourse analysis of film dialogues. Italian comedy between linguistic realism and pragmatic non-realism. In: PIAZZA, R.; BEDNAREK, M.; ROSSI, F. (orgs.). *Telecinematic discourse. Approaches to the language of films and television series*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011, p. 21-46.
- ROSSI, F. Il dialogo nel parlato filmico. In: BAZZANELLA, C. (org.). *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Roma: Guerini, 2002, p. 161-175.
- RUFFINO, G. 150 anni di confronto fra italiano e dialetti. In: MARASCHIO, N.; CAON, F. (orgs.). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: Utet, 2011, p. 20-38.
- RYAN, J.; GRANVILLE, S. The suitability of film for modelling the pragmatics of interaction: Exploring authenticity. *System*, v. 89, 2020, p. 1-13.
- SABATINI F. Una lingua ritrovata: L'italiano parlato. *Studi latini e italiani*, v. IV, 1990, p. 215-237.
- SABATINI, F. L'“italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (orgs.). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, 1985, p. 154-184.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, 1974, p. 696-735.

SANTIPOLO, M. *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni, 2022.

SANTIPOLO, M. La dimensione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano. In: MARASCHIO, N.; CAON, F. (orgs.). *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: Utet, 2011, p. 161-176.

SCHEGLOFF, E. A. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHEGLOFF, E. A. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, v. 29, 2000, p. 1-63.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53, 1977, p. 361-382.

SORNICOLA, R. *Sul parlato*. Bologna: Il Mulino, 1981.

STIVERS, T. Morality and question design: 'of course' as contesting a presupposition of askability. In: STIVERS, T.; MONDADA, L.; STEENSIG, J. (org.). *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 82-106.

STIVERS, T. Stance, alignment and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, v. 41, 2008, p. 31-57.

ten HAVE P. *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage, 2007.

VANDERGRIFT, L.; GOH, C. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. London: Routledge, 2012.

VOGHERA, M. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci, 2017.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. New York: Collins, 1996.

WILSON, J. J. *How to teach listening*. London: Pearson, 2008.

WONG, J. Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 40, 2002, p. 37-60.

ZORZI CALÒ, D. *Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*. Bologna: CLUEB, 1990.

ZORZI CALÒ, D. I testi orali nella didattica dell'italiano L2. In: VILLA, N.; DANESI, M. (orgs.). *Studies in Italian applied linguistics*, Canadian Society of Italian Studies, 1984, p. 128-136.

Supporti didattici

- BALÌ, M.; RIZZO, G. *Nuovo Espresso 2*. Firenze: Alma, 2014.
- BIRELLO, M.; BONAFACCIA, S.; PETRI, A.; VILAGRASA, A., *Al dente 1*. Barcelona: Edizioni Casa delle Lingue – Difusión, 2017.
- BIRELLO, M.; VILAGRASA, A.; BONAFACCIA, S.; BOSC, F.; LICASTRO, G. *Al dente 2*. Barcelona: Edizioni Casa delle Lingue – Difusión, 2017.
- MARIN, T.; DIADORI, P. *Via del Corso A1*. Roma: Edizioni Edilingua, 2017.
- MARIN, T.; DIADORI, P. *Via del Corso A2*. Roma: Edizioni Edilingua, 2018.
- NADDEO, C. M.; ORLANDINO, E. *Dieci A1*. Firenze: Alma, 2019.
- NADDEO, C. M.; ORLANDINO, E. *Dieci A2*. Firenze: Alma, 2019.
- TURRA, E. *Azione! A1-B2*. Torino: Loescher, 2017.
- ZIGLIO, L.; RIZZO, G. *Nuovo Espresso 1*. Firenze: Alma, 2014.

Recebido em: 27/04/2022 (versão atualizada: 25/08/2022)

Aprovado em: 5/09/2022

Appendice

Convenzioni di trascrizione del parlato (adattato da Jefferson 2004)

(.)	pausa breve (< 0.2 sec)
(0.2)	pausa cronometrata in secondi / decimi di secondo
[]	inizio e fine di sovrapposizione
.	intonazione finale
,	intonazione continuativa
?	intonazione interrogativa
↑ ↓	↑ innalzamento o ↓ abbassamento del tono di voce
be:ne	allungamento (0.1 sec. per «:»)
.h	inspirazione (0.1 sec. per «h»)
h.	espirazione (0.1 sec. per «h»)

tlk	rumore prodotto dalle labbra che si schiudono
°certo°	volume basso
DOPO	volume alto
certo	enfasi
s(h)ì	pronunciato ridendo
>si<	pronuncia veloce
<si>	pronuncia lenta
()	segmento incomprensibile
(si)	segmento difficilmente comprensibile, <i>best guess</i>
e poi=	il turno in corso continua dopo la riga successiva
=loro	ripresa del turno
((punta RC))	commento o notazione di azione incarnata
<(0.7) ((si allontana))>	lasso di tempo, in secondi, durante il quale è realizzata un'azione incarnata

**ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO
DE UMA PROFESSORA SUBSTITUTA DE LÍNGUA
E LITERATURA ITALIANAS EM AMBIENTE
UNIVERSITÁRIO**

**Insegnare durante la pandemia: l'esperienza
di una supplente di lingua e letteratura
italiana in ambiente universitario**

**Teaching in Times of Pandemic: Report of
Substitute Lecture of Italian Language and
Literature within the University Environment**

SABRINA DE CÁSSIA MARTINS *

RESUMO: O presente artigo relata uma experiência de ensino de língua e literatura italianas para os alunos em ambiente universitário no contexto pandêmico. Para tanto, aborda primeiramente a concepção de língua (KUMARAVADIVELU, 2012), uma vez que se entende aqui o processo de ensino-aprendizagem como um ato comunicativo; em segundo lugar, discute a comunicação mediada pelo computador e os instrumentos que permitem a interação no contexto de ensino-aprendizado virtual (BONAIUTI et al., 2016), sendo enfatizado o papel da interação na aula de língua estrangeira (DIADORI, 2011; BALBONI, 2006); em terceiro, enfatiza a relação entre necessidade e motivação (SCHÜTZ, 2003; HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). A experiência descrita expõe os conflitos do ensino remoto durante a pandemia, portanto, em uma situação de

*Docente temporária - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
sabrina.martins@unesp.br (ORCID: 0000-0002-0890-603X)



incerteza extrema, em uma universidade pública e para alunos que em sua maioria são de baixa renda.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizado; Universidade; Pandemia; Língua e literatura italianas.

ABSTRACT: Questo articolo riporta un'esperienza di insegnamento della lingua e della letteratura italiana a studenti universitari durante la pandemia. In questo modo, affronta prima il concetto di lingua (KUMARAVADIVELU, 2012), poiché il processo di insegnamento-apprendimento è qui inteso come un atto comunicativo; in secondo luogo, discute la comunicazione mediata dal computer e gli strumenti che consentono l'interazione nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento nell'ambiente virtuale (BONAIUTI et al., 2016), sottolineando il ruolo dell'interazione nella lezione di lingua straniera (DIADORI, 2011; BALBONI, 2006); infine, segnala la relazione tra bisogno e motivazione (SCHÜTZ, 2003; HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). L'esperienza descritta espone i conflitti della didattica a distanza durante la pandemia, quindi, in una situazione di estrema incertezza, in un'università pubblica e per studenti che provengono da famiglie a basso reddito.

PAROLE CHIAVE: Insegnamento-apprendimento; Università; Pandemia; Lingua e letteratura italiana.

ABSTRACT: This work intends to report an experience of teaching Italian language and literature college students in a pandemic context. For this purpose, it firstly addresses the concept of language (KUMARAVADIVELU, 2012), since the teaching-learning process is taken as a communicative act; secondly, it discusses computer-mediated communication and the tools that enable interaction in the online teaching and learning environment (BONAIUTI et al., 2016;), emphasizing the role of interaction in a foreign language class (DIADORI, 2011; BALBONI, 2006); thirdly, it highlights the relationship between need and motivation (SCHÜTZ, 2003; HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). The described experience exposes the remote education conflicts during the pandemic, therefore, in an extreme uncertainty situation, in a public university and for low-income students.

KEYWORDS: Teaching-learning; University; Pandemic; Italian language and literature.

1. Introdução

De acordo com Diadori (2011), quando se reflete sobre o ensino de uma língua, há que se observar três componentes: o sujeito, ou aprendiz; o agente, que abrange o professor/o processo/o meio de aprendizagem; e o objeto, ou a língua e a cultura que se terá como foco. Em torno de tais componentes, interagem e se influenciam mutuamente as necessidades do aprendiz, as metas e os objetivos do seu processo de formação, além do método, do sistema de avaliação e da gestão do processo de aprendizagem.

Com efeito, para além de um processo mental que visa à aquisição dos sistemas que compõem a língua estrangeira, de forma a obter o profundo conhecimento das estruturas linguísticas e, conseqüentemente, sua fluência, a aprendizagem de uma nova língua é um processo social que provém da interação entre os atores acima especificados, bem como da sintonia entre os demais componentes. Ressalta-se o valor significativo de *interação*, isto é, uma ação mútua e compartilhada entre professor e aprendiz.

Há, contudo, uma tendência nesse domínio de se tratar as aulas de língua estrangeira como homogêneas, ignorando, portanto, as características individuais dos alunos, tais como interesse, motivação, atitudes e até mesmo a idade e a personalidade de cada um (HALL, 2011). Tal fato reflete as próprias teorias de aquisição e aprendizagem de línguas, que focalizam aspectos comuns dos alunos quando em uma situação de aprendizado de uma segunda língua. Dessa forma, esquece-se de que o aluno é, acima de tudo, um indivíduo que traz consigo para a sala de aula as suas experiências, que diferem de contexto para contexto.

Kumaravadivelu (2012) argumenta que as necessidades, a motivação e a autonomia do aluno são determinadas pela combinação de fatores individuais, institucionais, governamentais e sociais, fatores que tornam a sala de aula um ambiente complexo e desafiador. Além disso, segundo o estudioso, cada aluno tem um papel fundamental no ensino/aprendizado de línguas, pois é só por meio de sua colaboração que se chegará à produtividade dentro da sala de aula. Sendo assim, é o aluno que decide se vai ou não aprender e o que irá aprender, complementando os esforços do professor. Este, por sua vez, precisa estar ciente das necessidades do aluno para então conduzir da melhor forma a aula, abordando sempre as particularidades da situação de ensino.

No que diz respeito especificamente ao aluno adulto, tal ator traz para dentro da sala de aula todo o seu conhecimento acumulado, bem como suas experiências prévias que irão direcionar a sua reflexão. Esse aluno ingressa na sala de aula com objetivos bem definidos, geralmente relacionados a fatores profissionais ou pessoais, que se demonstram fundamentais para o aprendizado. Neste texto, relato minha experiência como professora substituta de língua e literatura italianas para os alunos do 1º, 4º e 5º anos do curso de Letras-Licenciatura da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, durante o ano de 2020. A vivência aqui descrita expõe os conflitos do ensino remoto durante a pandemia, portanto, em uma situação de incerteza extrema, em uma universidade pública e para alunos que em sua maioria são de baixa renda.

Para tanto, primeiramente discuto o conceito de língua, uma vez que se entende aqui o processo de ensino-aprendizagem como um ato comunicativo e defendo uma abordagem que englobe tanto a dimensão do sistema, como do discurso e da ideologia. Discuto o tema da comunicação mediada pelo computador, consequência do mundo globalizado e solução adotada para o ensino durante a pandemia. Enfatizo a importância da interação quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira. Por último, discorro sobre a relação entre necessidade e motivação, bem como o trabalho do professor em identificar as expectativas e (in)satisfações dos alunos.

2. O ensino-aprendizado como um ato de comunicação

De acordo com Bonaiuti et al. (2016, p. 80), “ogni atto di insegnamento/apprendimento costituisce notoriamente un atto di comunicazione e a questo titolo è legittimo analizzarlo dal punto di vista comunicativo”. Sendo a ‘língua’ componente fundamental para o ato comunicativo, permeando cada aspecto da experiência humana (KUMARAVADIVELU, 2012), torna-se fundamental refletir sobre a definição de seu conceito. Kumaravadivelu (2012) aborda a língua como:

1. um sistema – que trata dos mecanismos fonológicos, sintáticos e semânticos e que está diretamente relacionado com o conceito de competência linguística de Chomsky;
2. discurso – que tem como foco as características comunicativas da linguagem, enfatizando a necessidade de se observar as regras de uso na comunicação;
3. ideologia – um lugar onde estão presentes as relações de poder, refletindo os interesses de uma sociedade cultural e fundado nas experiências sociais de um determinado povo.

Uma vez que a concepção adotada pelo professor influencia diretamente na forma como ele direcionará a sua prática de ensino e, conseqüentemente, culminará em resultados distintos, o estudioso defende a adoção de uma concepção de forma consciente, que englobe o sistema tanto como o discurso e quanto como a ideologia e, por conseguinte:

1. direcione para uma mudança de mentalidade do aluno, contribuindo para o estabelecimento de uma colaboração para a formação de indivíduos críticos;
2. determine o papel da instituição de ensino na formação desses professores;
3. trace o perfil do aluno do curso de licenciatura, isto é, suas perspectivas quanto à profissão de professor de língua;
4. culmine em uma consciência política do papel do professor sobre o interesse no aprendizado por parte do aluno.

O raciocínio traçado por Kumaravadivelu (2012) expõe os desafios da influência da globalização na prática pedagógica. Segundo o estudioso, uma teoria deve considerar não apenas fatores relacionados ao conhecimento, às habilidades, às crenças, mas sobretudo aspectos educacionais,

sociais, culturais e ideológicos. Com efeito, uma característica fundante da aldeia global é a integração, seja ela econômica, política, social ou mesmo cultural.

No âmbito do ensino-aprendizado, as barreiras antes impostas pela comunicação face a face diluem-se, abrindo caminho para a comunicação mediada pelo computador, amplamente adotada durante a pandemia. O ato ensino-aprendizado, entendido aqui como um ato de comunicação, quando mediado pelo computador engloba uma variedade de instrumentos que permitem a interação. Nesse contexto, cabe ao professor a seleção daqueles mais adequados para os seus objetivos, explorando suas vantagens e desvantagens.

De acordo com Bonaiuti et al. (2016), tais instrumentos são classificados em:

1. de comunicação assíncrona, pois permitem a interação sem a necessidade de um vínculo espaço-temporal, por exemplo, e-mail, fórum, blog, redes sociais etc.;

2. de comunicação síncrona, pois possibilitam a interação sem que para tanto os interlocutores tenham que compartilhar o mesmo espaço físico, por exemplo, chat, áudio, vídeo conferência etc.

Entretanto, segundo os autores, a comunicação mediada pelo computador envolve problemas relacionados à:

1. parte técnica, pois quanto mais sofisticado o meio, maiores as possibilidades de fracasso, por exemplo, uma conexão fraca impossibilita uma vídeo-conferência;

2. adaptação ao ambiente, estando os participantes vinculados aos instrumentos disponíveis;

3. falta de habilidades técnicas necessárias, culminando em frustrações e em rupturas no andamento da comunicação.

A comunicação mediada pelo computador pode entrar em confronto com uma das metas educativas, como assinalado por Diadori (2011). A socialização é a meta fundamental, sendo iniciada já nos primeiros ciclos da educação. Assim, a criança aprende a exprimir suas necessidades e a se fazer compreender por seus familiares; à medida que cresce, vivencia as regras sociais que lhe permitem viver em sociedade. No ambiente de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, a socialização motiva a comunicação com outras pessoas que utilizam a mesma língua. Tendo em vista que a sala de aula é a primeira etapa para a socialização em uma língua estrangeira e, por conseguinte, para o desenvolvimento da competência comunicativa, a virtualidade das relações, aliada a empasses tecnológicos, acaba por construir barreiras interacionais e culminar na quebra de relações necessárias ao aprendizado, tema da próxima seção.

3. A importância da interação

Balboni (2006), ao discutir as relações do estudante de língua italiana com os companheiros de classe e com o professor, enfatiza seu valor ao aprendizado de uma língua, visto que não se trata apenas de relações entre pessoas, mas sobretudo de relações entre o conhecimento por elas possuído. Nesse contexto, o professor é um guia, devido ao seu conhecimento mais elevado,

que direcionará o aluno na construção de seu saber. Importa explicar que o autor compreende conhecimento como construção social, segundo as bases da metodologia construtivista, para a qual:

1. o aprendizado é ativo, pois é construído com base em experiências e na resolução de problemas, seja de forma autônoma ou sob a condução do professor;
2. o aprendizado só acontece quando é significativo, ou seja, está embasado em experiências significativas e que envolvam o aprendiz nos planos racional, emocional, relacional e social;
3. a ação e a significação do aprendizado realizam-se apenas em contexto, entendido como um grupo de indivíduos que

condivide più o meno i livelli di conoscenza acquisita, su cui costruire la conoscenza nuova; sta imparando a imparare, e lo fa mentre impara; interagendo, mettendo insieme i diversi tipi di intelligenza e i diversi stili d'apprendimento può ottenere risultati decisamente migliori e con tempo e sforzo minore del singolo studente; la soluzione del singolo, o la domanda che il singolo pone, il problema che intravede, vengono socializzati (a meno che l'insegnante-guida non li ritenga «fuori tema») e quindi diventano generativi di nuove soluzioni, dubbi, problemi e, forse, risposte in tutto il gruppo. (BALBONI, 2006, p. 66)

Dessa forma, segundo o estudioso, a sala de aula é uma incubadora social de intuições a serem verificadas, de experiências a serem contrastadas e que se refletem no processo de aprendizagem, fragmentos de conhecimento que deverão ser sistematizados nesse caminho e de dúvidas para as quais tanto aluno quanto professor deverão buscar respostas.

Nessa perspectiva, o professor de língua é um tutor, uma vez que guia o estudante para um percurso seguro de aprendizagem; é um educador, já que estimula a aplicação na língua a ser aprendida das competências presentes na mente do aluno; é um facilitador, pois aprendizado é facilitação (BALBONI, 2014). No que tange a essa última asserção, Balboni (2014) ressalta:

Nell'insegnamento dell'italiano il docente era tradizionalmente la fonte dell'input, il conoscitore dei misteri lessicali e morfosintattici dell'italiano, il giudice inappellabile di che cosa fosse giusto e dove ci fossero invece degli errori: ma la realtà delle tecnologie accessibili autonomamente agli studenti, [...] erode sempre di più il monopolio del docente come fonte, come *Language Acquisition Support* «Person» trasformandolo nel perno, nell'elemento chiave di un *Language Acquisition Support* «System» – e quindi anche questo docente diviene sempre più per necessità un facilitatore. (BALBONI, 2014, p. 5)

No que concerne ao papel do professor, este utiliza o material didático, considerado por Balboni (2006) como uma sua extensão disponível ao estudante, não como um livro sagrado, repleto de respostas codificadas para questionamentos pré-estabelecidos, mas sim como uma estrutura aberta à reflexão e que o auxiliará em seu projeto de curso. Balboni (2014) enfatiza que o percurso didático precisa fazer nascer no aluno o desejo de empregar a energia necessária para o aprendizado. Em outras palavras, é necessário motivação.

4. Identificando as necessidades e estimulando a motivação

Considerada uma das chaves para o sucesso no ensino-aprendizado de línguas, a motivação em aprender uma língua estrangeira é um dos desafios do professor, tendo em vista o papel de propulsor a ele atribuído. A esse respeito, Schütz (2003, p.1) afirma que

A motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave.

Com efeito, a motivação, ainda segundo Schütz (2003), deriva de uma necessidade do aluno, seja ela externa, por exemplo, uma exigência para o crescimento profissional, ou interna, por exemplo, o prazer por aprender. Hall (2011) também aponta para o fato dos alunos fazerem uso de motivações intrínsecas, isto é, internas e que resultam no prazer em aprender a língua, e extrínsecas, ou seja, externas e que derivam da necessidade em aprender a língua. Kumaravadivelu (2012), por sua vez, ressalta que a motivação intrínseca é inata ao ser humano e mostra-se importante para o seu comportamento. Por outro lado, a motivação extrínseca, por estar relacionada a fatores externos ao indivíduo, é condicionada por situações que provocam esforço, sucesso e fracasso.

Ao professor cabe identificar as necessidades dos alunos, entendidas por Diadori (2011) em seu aspecto dinâmico e variável no tempo segundo o nível de aprendizado do aluno, do uso que ele faz da língua em diferentes contextos, bem como de sua evolução pessoal.

Para tanto, é essencial estar atento à colaboração do aluno em sala, o qual, durante a realização das atividades, irá demonstrar suas (in)satisfações e expectativas. Segundo Kumaravadivelu (2012), definir o que o aluno necessita para desenvolver o aprendizado exige a observação da fissura entre o que ele realmente aprendeu, relacionado às suas necessidades subjetivas, e o que ele deveria ter aprendido, relacionado às necessidades objetivas. O mesmo autor salienta

a importância de se analisar primeiramente as necessidades subjetivas do aluno, identificando as expectativas particulares de cada indivíduo, para que posteriormente sejam compreendidas aquelas do grupo como um todo, percurso que direcionará as aulas.

No ambiente de sala de aula, a motivação provém de uma série de fatores internos e externos. Os internos relacionam-se ao interesse pela tarefa, à relevância da atividade para o aprendizado, ao autocontrole do aprendizado, à sensação de progresso, à autoestima, à confiança, à ansiedade e à expectativa de sucesso, à idade, à aptidão e ao gênero. Já os fatores externos relacionam-se ao contato e à interação com pessoas importantes para o aprendizado, tais como colegas de classe, família e professores, às correções, aos elogios, ao ambiente, ao contexto externo, o que inclui as relações familiares e as normas sociais (KUMARAVADIVELU, 2012).

Por essa razão, entendendo a motivação como a força motriz do aprendizado, o dia a dia em sala de aula requer:

rapide presentazioni di video, pubblicità, canzoni, materiale autentico, foto, esplorazioni di siti internet e così via: è una fase di stimolo al punto «b» e di prima esplorazione di alcune parole chiave, utili per le fasi successive; attività volte a far emergere quello che gli studenti già conoscono e quello che immaginano del tema dell'unità, in modo da mettere insieme il patrimonio di conoscenze già presente in classe: più cose si sanno già, più facile sarà il compito acquisitivo; eventuale racconto di aneddoti personali che riguardano l'insegnante: offrono una contestualizzazione «umana», mostrano che quanto si sta per fare sarà utile e divertente quando verranno in Italia. (BALBONI, 2014, p. 11)

Uma vez expostos os conceitos fundamentais para a reflexão, as páginas seguintes trazem a concretização de uma experiência de ensino de língua estrangeira em ambiente universitário e mediada por computador.

5. Uma experiência de ensino em tempos de pandemia

O presente relato diz respeito à minha experiência como professora substituta de língua e literatura italianas, durante o ano de 2020, na UNESP, campus de São José do Rio Preto. Nesse período, pude observar de perto as incertezas das instituições públicas de ensino diante de uma situação caótica, a falta de planejamento e, principalmente, o descaso com o aprendizado do aluno por parte do governo, seja ele estadual ou federal.

Uma vez que a assinatura do contrato foi efetuada em meados do mês de março, especificamente um dia antes do início da quarentena no estado de São Paulo, não tive o privilégio de conhecer

pessoalmente meus alunos. Fui conhecê-los virtualmente apenas no início de maio, após a liberação pela universidade do início das atividades remotas devido ao caráter emergencial da situação.

Importa clarificar que:

- A) Não houve obrigatoriedade na retomada das atividades por meio remoto. Por essa razão, e talvez usando dessa justificativa, alguns professores apresentaram resistência ao ensino virtual. A questão que ecoava era: quando e como será a retomada das aulas de forma presencial? De minha parte, logo após a permissão do trabalho remoto, prontifiquei-me a dar início às aulas a mim distribuídas e convoquei os alunos matriculados para explicar minha situação como contratada. Meu objetivo, nesse momento, era cumprir com a carga horária das disciplinas e com o cronograma para que os alunos tivessem o menor prejuízo possível.
- B) A Unesp e seus professores não estavam preparados para a adoção de estratégias de aprendizagem não presenciais. Tal fator corroborou para a resistência à adoção do trabalho remoto por alguns profissionais. Embora a instituição tenha dado início a um programa de formação para seus docentes na área, especificamente o “Google for Education”, constituído pelos pontos básicos para o uso das ferramentas do Google na educação, a resistência ainda permanecia. Ênfase o caráter dinâmico e sucinto do curso, que poderia ser concluído em pouco tempo.
- C) As responsabilidades atribuídas aos discentes não eram claras. Tendo em vista a diversidade econômica dos alunos da Unesp, sobretudo do curso de Letras, em que boa parte é de baixa renda, muitos estavam impossibilitados de acompanhar o andamento do curso, seja pela falta de dispositivos de acesso, como computador ou celular, seja pela restrição de acesso à internet. A Unesp se prontificou a fornecer chips de celulares para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica,¹ ainda assim a participação nos encontros virtuais não era obrigatória e os critérios mínimos de aproveitamento e de avaliação não eram bem definidos.

5.1. Sobre as turmas

Como professora substituta, tinha como responsabilidade as seguintes disciplinas do curso de Letras - Licenciatura (Português/Italiano):

1. Língua italiana I, com duração de 150 horas/aula, inicialmente com 16 alunos matriculados e finalizada com 9 concludentes;

1 Cf. Matéria em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35810/unesp-investe-em-inclusao-digital-para-estudantes-de-graduacao>>.

2. Literatura italiana II, com duração total de 60 horas/aula, inicialmente com 10 alunos matriculados e finalizada com 7 concludentes;

3. Literatura italiana III, com duração total de 120 horas/aula, com 6 alunos matriculados e finalizada com 5 concludentes.

Devido ao caráter extraordinário do ano letivo, o prazo para trancamento/suspensão da disciplina foi estendido. Como indicado, a última disciplina foi a de menor número de baixas. De fato, por integrar a grade já no último ano do curso, os alunos contavam com autonomia suficiente para o bom andamento das atividades. Além disso, os seus planos posteriores à colação de grau os motivavam a não desistir.

Como sublinhado por Hall (2011), a sala de aula é heterogênea por natureza, pois cada aluno deposita nesse ambiente sua personalidade, seus interesses, sua motivação, suas atitudes diante da proposta didática. Entendida como a força propulsora, a motivação dos alunos do último ano estava diretamente relacionada à ambição do diploma e, conseqüentemente, a futuras oportunidades de trabalho. Nesse aspecto, motivação e necessidade entrelaçam-se.

Em contrapartida, Kumaravadivelu (2012) sublinha a presença de fatores institucionais e governamentais como determinantes da motivação. Nesse aspecto, o ambiente de incerteza e insegurança na condução da retomada das atividades justifica o número elevado de desistências por parte dos ingressantes.

5.2. Sobre o primeiro contato com os alunos

O primeiro contato com os alunos foi realizado pelo sistema da Unesp dedicado à graduação: o SISGRAD. Enviei uma mensagem a todos os alunos, na qual expunha as indicações da instituição para a retomada gradual das atividades.

5.3. Sobre a estratégia de ensino remoto adotada

Como dito anteriormente, o ato ensino-aprendizado, quando mediado pelo computador, engloba uma variedade de instrumentos que permitem a interação, cabendo ao professor a seleção dos mais adequados aos seus objetivos, sem para tanto desconsiderar a realidade do aluno. Tendo em vista que a socialização é meta fundamental do ambiente de ensino-aprendizagem, importa enfatizar que, nesse momento, busquei aumentar ao máximo a possibilidade de interação não só professor-aluno como também entre alunos.

Para o andamento das disciplinas, adotei a plataforma Google Sala de Aula. Criei uma sala para cada disciplina, tendo o cuidado de deixar no mural uma mensagem de boas-vindas e uma explicação breve sobre o andamento do curso, como ilustrado na figura que segue:

Figura 1 - Mensagem de boas-vindas

Caros alunos,
Esse é o nosso espaço para compartilhar arquivos, desenvolver atividades, promover discussões e compartilhar dúvidas.
Aqui vcs encontrarão:
Leituras obrigatórias;
Atividades para entrega;
Orientações para elaboração de seminários;
Critérios de avaliação.
Além disso, convido-os a compartilhar materiais relacionados à disciplina.

Aproveitem o curso!

Fonte: a autora

Também nesse ambiente, os alunos tinham à disposição:

1. A ementa da disciplina e esclarecimentos sobre as formas de avaliação, informações também enviadas por meio do SISGRAD;
2. O livro didático a ser utilizado;
3. Materiais complementares;
4. O link de acesso para a gravação de cada encontro virtual, postado no mural semanalmente.

Para os encontros virtuais, foi disponibilizada pela Unesp a plataforma Google Meet. Optei por realizá-los seguindo o horário previamente estabelecido pela coordenação do curso. Assim, Língua italiana I tinha três encontros por semana no primeiro semestre e dois no segundo; Literatura italiana II tinha um encontro por semana durante todo o ano; Literatura italiana III tinha dois encontros por semana durante todo o ano. Os encontros eram gravados e o link de acesso à gravação era disponibilizado no mural das respectivas turmas no Google Sala de Aula.

5.4. Sobre a comunicação com os alunos

No que tange à comunicação entre docente e discentes, foram empregados instrumentos de comunicação síncrona e assíncrona. Para o envio de informações relevantes sobre o andamento do curso, utilizei instrumentos de comunicação assíncrona, a saber, a ferramenta de envio de mensagens do SISGRAD, bem como a publicação no mural do Google Sala de Aula, que envia automaticamente um alerta para o e-mail fornecido pelo aluno.

Além disso, cada disciplina contou com um grupo no WhatsApp, instrumento que pode ser considerado tanto de comunicação assíncrona como síncrona, tendo em vista sua adoção generalizada. A escolha por essa ferramenta foi uma tentativa de aproximação dos alunos, que tinham a total liberdade de envio de mensagens. A esse respeito, cabe ressaltar o que segue:

1. Para Língua italiana I: Os alunos raramente interagem, restringindo-se a questões pontuais. Foi, sim, um espaço para estímulo à participação e interação por minha parte. O WhatsApp

possibilitou, inclusive, o desabafo por parte de alguns alunos em relação às dificuldades em participar das aulas de um modo geral.

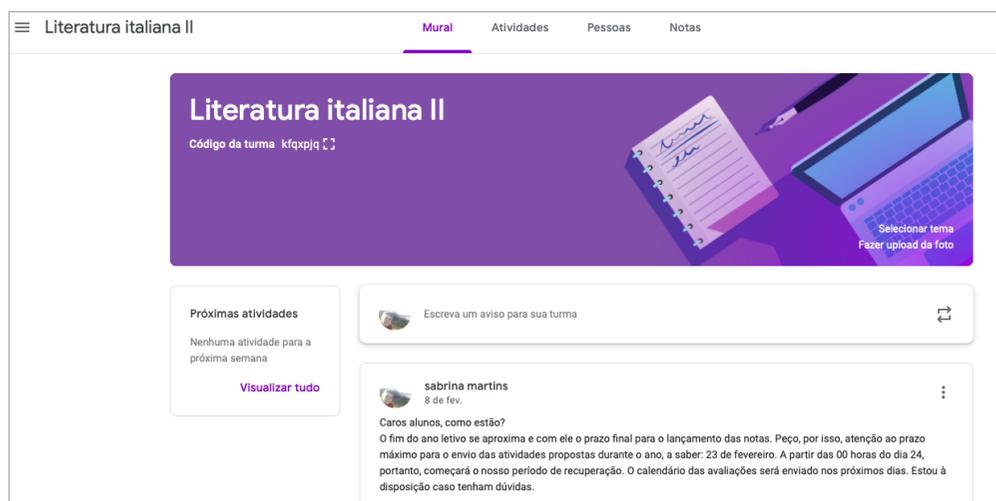
2. Para Literatura italiana II: Sem dúvida, a turma que mais fez uso da proposta. Os alunos compartilhavam materiais extras, dúvidas sobre exercícios e temas relacionados à disciplina, demonstravam deslumbre ou incredulidade, pediam conselhos e, principalmente, brincavam uns com os outros. É interessante notar que, em tempos de isolamento obrigatório, a possibilidade de interação, por mínima que seja, contribui para a saúde mental do aluno e inibe fatores que venham a estimular sua desistência.

3. Para Literatura italiana III: Assim como no primeiro caso, também essa turma raramente interagia, restringindo-se a dúvidas urgentes. O fato de se tratar do último ano do curso explica, porém, a motivação no bom prosseguimento das aulas, bem como a autonomia dos alunos.

5.5. Sobre o dia a dia em uma sala virtual

Como dito anteriormente, o gerenciamento das disciplinas foi feito por meio do Google Sala de Aula. Cada sala é organizada como ilustrado a seguir (Figura 2):

Figura 2 - Sala de aula virtual

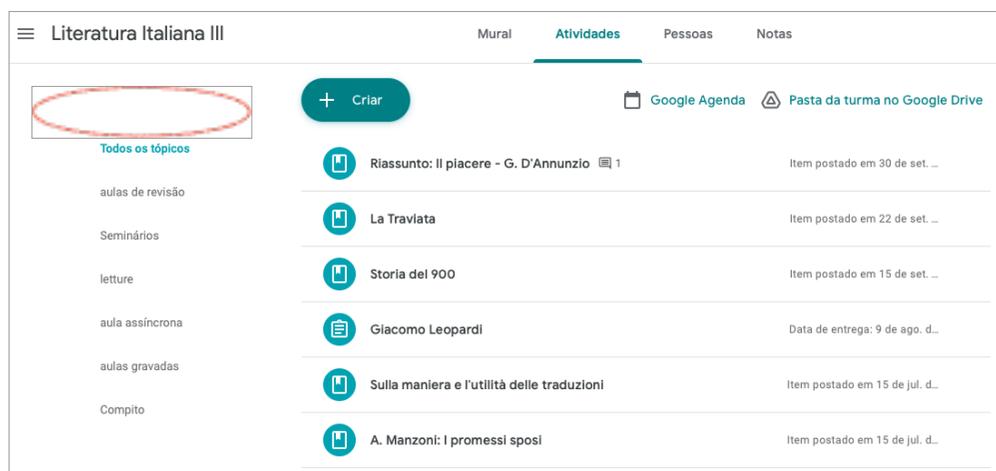


Fonte: a autora

O mural é um espaço para interação com e entre os alunos. Tal opção foi utilizada apenas uma vez por uma aluna de Língua italiana I. No post, feito após a primeira aula, a aluna indicou um site para aprofundamento sobre o Hino da Itália.

Já na aba *atividades* foram elencados todos os passos percorridos em cada disciplina. Para melhor compreensão pelos alunos, criei tópicos específicos que os direcionavam (Figura 3):

Figura 3 - Exemplos de tópicos para a disciplina Literatura italiana III



Fonte: a autora

Desse modo, o discente poderia encontrar de forma rápida a informação buscada. A figura 4 exemplifica o tópico *letture* da disciplina Literatura italiana III:

Figura 4- Tópico *lettura* da disciplina Literatura italiana III

The screenshot shows a Moodle activity page titled "lettura". It contains a list of reading assignments with their respective due dates. The selected activity, "Leitura obrigatória 2", is expanded to show details: "Sem data de entrega", "Giovanni Verga: I malavoglia", and instructions about the assessment. It also displays a progress bar for "1 Malavoglia" and a list of attached files: "Blank Quiz" (Google Forms) and "I malavoglia.pdf" (PDF). A "Ver atividade" button is visible below the details.

Item	Data de entrega
Pirandello e "Il fu Mattia Pascal"	11 de dez. d...
Leitura obrigatória 4	Item postado em 13 de set. d...
"Le avventure di Pinocchio", de C. Collodi	2 de nov. de ...
Leitura obrigatória 3	Última edição: 7 de out. de 2...
Leitura obrigatória 2: G. Verga e I Malavoglia	17 de set. d...
Leitura obrigatória 1: A. Manzoni e I promes...	23 de ago. d...
Leitura obrigatória 2	Última edição: 5 de mai. de 2...
Leitura obrigatória 1	Última edição: 5 de mai. de 2...

Fonte: a autora

O aluno tem a indicação da data de postagem e da data de entrega da atividade. Tem ainda acesso às instruções e ao material necessário para o desenvolvimento da atividade. Cabe ressaltar que todo material utilizado foi diretamente direcionado a uma pasta compartilhada com os alunos no Google Drive.

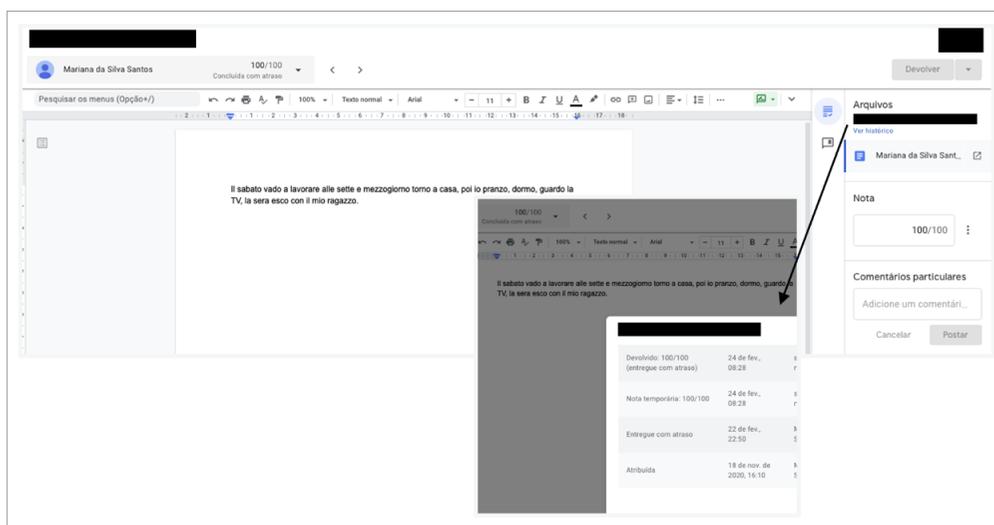
5.6. Sobre a forma de avaliação adotada

Primeiramente, importa enfatizar que, dentre os componentes a serem considerados por Diadori (2011) no ensino de línguas, o sujeito sobressai-se na avaliação. Tendo em vista que o aprendizado de cada aluno reflete a sua individualidade, a verificação desse processo necessita considerar diferentes habilidades, a saber, de produção oral e escrita, bem como de compreensão oral e escrita. Como forma de avaliação, seguindo o previamente estipulado na ementa das disciplinas, optei 1) pela execução de exercícios direcionados e que, acumulados, somavam a nota 10; 2) por um questionário de compreensão das leituras obrigatórias.

No que diz respeito ao primeiro item para a disciplina de Língua, os exercícios diziam respeito à fixação gramatical, à elaboração de textos escritos na língua meta, às tarefas do livro

didático adotado. Geralmente, a atribuição dessas tarefas era incluída no conjunto de atividades assíncronas exigidas pela Unesp. O aluno deveria assistir ao vídeo produzido pela editora do livro, encontrado na playlist criada por mim e compartilhada com os alunos no Youtube, e responder aos exercícios do livro. Em caso de dúvidas, os alunos poderiam a) enviar um comentário no campo apropriado; b) iniciar uma discussão no grupo do Whatsapp; c) ou ainda saná-las no encontro virtual subsequente. Após a data estipulada, o aluno tinha acesso às soluções dos exercícios, postadas como comentário ou na forma de arquivo complementar no mesmo item. Caso a tarefa fosse direcionada à produção de texto escrito, após a entrega da atividade, que poderia ser feita pela própria plataforma ou por e-mail, era feita a correção do texto e o seu reenvio. A figura 5 exemplifica uma aula assíncrona a partir do material didático e ilustra o processo de correção e devolução pelo Google Sala de Aula:

Figura 5: Correção e devolução das tarefas pelo Google Sala de Aula:



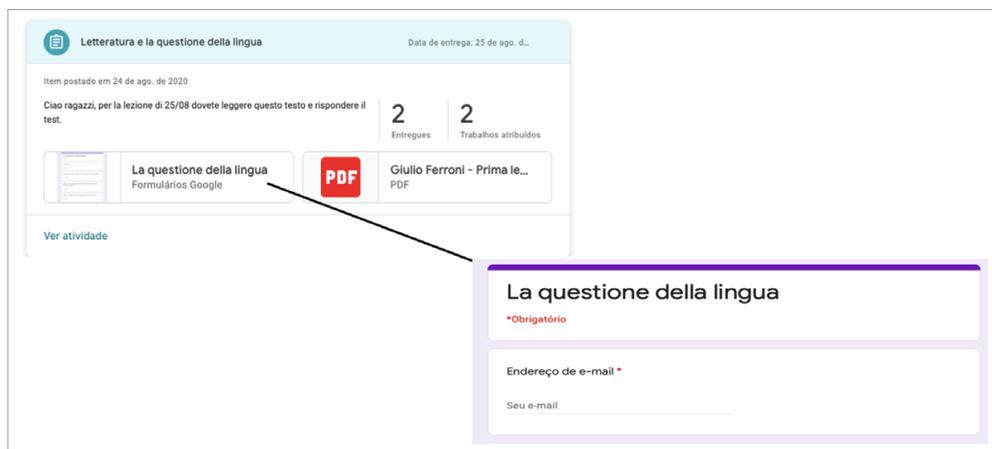
Fonte: a autora

Como visto, o professor, além de ter acesso à data de envio do exercício, pode enviar comentários particulares ao discente. Este último, por sua vez, é informado da correção do exercício.

Concernente aos exercícios avaliativos estipulados às disciplinas de Literatura, ou eram retirados do livro didático, e portanto faziam referência direta ao conteúdo estipulado na ementa da disciplina, ou incluíam questões elaboradas por mim sobre textos complementares e de apoio.

O objetivo principal desses textos era incentivar a discussão, com a participação de todos, sobre temas sociais diretamente relacionados ao argumento da disciplina. Um exemplo, em se tratando das disciplinas de Literatura Italiana, é *la questione della lingua*, que atravessa séculos e que foi discutida tanto pelos alunos de Literatura italiana II quanto pelos de Literatura italiana III por meio do exercício ilustrado a seguir (Figura 6):

Figura 6 - Exercício sobre *La questione della lingua* para a disciplina Literatura italiana III



Fonte: a autora

Entrelaçam-se aqui língua e literatura. A compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um ato comunicativo implica em ultrapassar os limites das regras gramaticais, logo, libertar-se de pré-conceitos, para então demonstrar que os usos linguísticos derivam de experiências sociais. No caso da língua italiana, as escolhas feitas hoje estão fundamentadas em um longo processo de padronização nascido no ambiente artístico-literário, que, desde seu princípio, teve como objetivo definir a identidade do povo italiano. A reflexão acima, destinada ao ensino de literatura, cujo tema era constantemente abordado nas aulas de língua, demonstra que, para além de estereótipos, hábitos, comportamentos e costumes, é preciso ensinar a história de um povo e como ela se reflete na língua.

Importa enfatizar que, como estipulado pela Unesp, os alunos poderiam enviar as atividades mesmo após a data de entrega. Assim, também as atividades do primeiro semestre poderiam ser enviadas até uma data limite, definida por mim para essas disciplinas em 23 de fevereiro de 2021 para que nenhum aluno fosse prejudicado em virtude da pandemia. Após esse prazo, foi feita a correção dos exercícios enviados após a data de entrega, bem como foram lançadas as

notas. Como dito anteriormente, os exercícios distribuídos durante o semestre somavam nota dez, identificados no sistema como ‘conjunto de atividades durante o semestre’.

No que tange à feitura dos exercícios, sem dúvida, os veteranos mostraram-se muito mais participativos, resultado de sua experiência prévia no mundo acadêmico e da autonomia adquirida nos anos anteriores, bem como de seus objetivos de conclusão do curso. Por outro lado, os ingressantes no curso de Letras, apesar da participação inicial generalizada, demonstraram-se menos participativos. De fato, apenas dois alunos dos onze concludentes participaram efetivamente das aulas e cumpriram as atividades com assiduidade.

As avaliações das leituras obrigatórias, por sua vez, foram determinadas no início de cada semestre. Aquelas direcionadas à Língua italiana I totalizaram quatro, duas por semestre, sendo as duas primeiras de leitura facilitada, direcionadas a aprendizes de língua italiana, porém de nível superior ao dos alunos, e as duas últimas, contos de obras atuais, direcionadas a falantes nativos.

As avaliações eram constituídas por questões dissertativas a serem respondidas em língua materna, por meio da ferramenta Formulários do Google, e com pontuação total equivalente a dez. Dentre os alunos matriculados, nove participaram das três primeiras avaliações, tendo tal número caído para 7 na última. Todos os participantes receberam nota acima da média na primeira e na última avaliação; na segunda, apenas um recebeu nota inferior à média cinco; já na terceira, o número aumentou para dois alunos. Os discentes relataram, ao final do ano, uma evolução na habilidade de leitura e compreensão escrita, seguramente associada ao acompanhamento dos encontros virtuais feitos por meio do Google Meet e da feitura das atividades. Tal fato é comprovado pela média das notas, como ilustra o quadro 1:

Quadro 1 - Média das notas das leituras obrigatórias para Língua italiana I

	Média	Intervalo
Avaliação 1	8,78 / 10 pontos	7 - 10 pontos
Avaliação 2	8,11 / 10 pontos	4 - 10 pontos
Avaliação 3	6,22 / 10 pontos	0 - 10 pontos
Avaliação 4	8,29 / 10 pontos	6 - 10 pontos

Fonte: a autora

Em se tratando das disciplinas Literatura italiana II e III, em ambas houve participação massiva. Assim como em Língua italiana, também para essas disciplinas as avaliações eram constituídas por questões dissertativas, porém a serem respondidas em língua italiana, por meio da ferramenta Formulários do *Google*, e com pontuação total equivalente a dez. As questões avaliavam sobretudo a capacidade do aluno de vincular a obra ao contexto sócio-histórico do

autor, bem como de realizar uma leitura crítica com base no material de apoio discutido durante o curso.

De acordo com a ementa de cada disciplina, a turma de Literatura italiana II deveria ser submetida a duas avaliações, uma por semestre; em contrapartida, Literatura italiana III, a quatro avaliações, duas por semestre. O quadro seguinte ilustra a média da sala para cada avaliação:

Quadro 2 - Média das notas das leituras obrigatórias para Literatura italiana II e III

	Literatura italiana III		Literatura italiana II	
	Média		Média	
1º semestre	Avaliação 1	9 / 10 pontos	Avaliação 1	9,14 / 10 pontos
	Avaliação 2	9,6 / 10 pontos		
2º semestre	Avaliação 3	9,6 / 10 pontos	Avaliação 2	8,57 / 10 pontos
	Avaliação 4	10 / 10 pontos		

Fonte: a autora

Ainda sobre as leituras, é interessante notar que o desempenho inferior dos alunos de Literatura italiana II na segunda avaliação está relacionado ao gênero textual da obra, a saber, uma peça teatral. Os alunos relataram o desconforto durante a leitura e a necessidade de uma pesquisa que a embasasse. Mais uma vez, entram em cena as experiências do aprendiz ao longo de seu percurso escolar. Em um país em que a leitura é pouco estimulada e o acesso à arte é restrito, o confronto com novos tipos de texto torna-se um desafio, o qual é ainda mais audacioso quando se trata de uma língua estrangeira.

Uma última forma de avaliação adotada para as disciplinas Literatura italiana II e III foi a apresentação de seminários. Para tal atividade, uma para cada semestre, forneci aos alunos um elenco de figuras femininas de importância para o período estudado e orientações para as apresentações, que não deveriam ultrapassar vinte minutos e poderiam ou não ser em língua estrangeira. Os seminários poderiam ser preparados em duplas ou de forma individual. Ao final das apresentações, os alunos demonstraram maravilha em relação ao papel das personagens escolhidas para a época, bem como indignação sobre a pouca importância a elas atribuída ao longo da história.

Exemplificam-se, nesse âmbito, as relações de poder da cultura em questão. Com efeito, o ambiente literário italiano sufocou as vozes femininas ao longo dos séculos. Tal atitude discriminatória da cultura italiana é verificada nas estruturas linguísticas, por exemplo, com a ausência de formas femininas em denominações de profissões, e era constantemente apontada em sala de aula. De minha parte, senti orgulho por cada minuto dispensado na escolha das autoras.

Considerações finais

Ao longo deste texto, enfatizei que o ato de ensino-aprendizado de uma língua é um ato de comunicação. Por isso, sendo a ‘língua’ um componente fundamental para tal ato, sua concepção direciona a prática de ensino. Para além de um instrumento sistematicamente organizado, é necessário entendê-la em suas dimensões discursiva e ideológica.

Ademais, no contexto global marcado pelas relações virtuais em que a comunicação é mediada pelo computador, professor e aluno confrontam-se com uma variedade de instrumentos para a interação. Contudo, os problemas técnicos e a falta de habilidade com tal meio são empecilhos constantes.

Aliado a tais fatores, ressaltei que uma das metas educativas, presente desde os primeiros momentos do aluno no contexto escolar, é a socialização. Por ser fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, a virtualidade das relações pode construir barreiras interacionais e culminar na quebra de relações necessárias ao aprendizado. Socialização e interação caminham, portanto, lado a lado no percurso da aprendizagem, já que aprender é uma ação que envolve a troca de conhecimento e experiências.

Nesse contexto, o papel do professor envolve a reflexão sobre o seu projeto de curso e, paralelamente, a atenção às necessidades do aluno. Além disso, a postura do professor é essencial para que o aluno permaneça motivado durante o curso. A motivação é, assim, a força motriz do processo de aprendizagem.

A visão ainda arraigada de que as aulas de língua exigem páginas e páginas de exercícios gramaticais para se decorar uma determinada regra e, por conseguinte, saber o “uso correto” da língua não é compatível com o contexto atual. De fato, quanto maior a quantidade de exercícios, menor a participação dos alunos. Ademais, o confronto entre o cumprimento da carga-horária e o trabalho conjunto com os aprendizes, que é abdicado em prol do primeiro, contribui para o baixo compromisso dos discentes na feitura das atividades e, conseqüentemente, na inexistência de dúvidas.

No que tange às aulas de Literatura, apesar da participação dos alunos ter sido relativamente maior, os questionamentos sobre a eficiência dos exercícios propostos pelo livro didático eram constantes. Optei, dessa forma, por reelaborar alguns exercícios ou até mesmo formular outros de forma a aliar o ponto a ser estudado com o contexto sócio-histórico do autor, traçando sempre um paralelo com a realidade do discípulo. A cooperação nas turmas de Literatura Italiana mostrou-se fundamental. Tendo em vista que os matriculados já se conheciam, os exercícios eram na maioria das vezes feitos em conjunto. As dúvidas, quando não eram sanadas entre eles, eram cotejadas nos encontros virtuais.

Enfim, a convicção advinda dessa experiência é a de que o aprendizado só ocorre quando o indivíduo está aberto a aprender e quando está disponível às trocas de conhecimento. Para

que o professor incite o desenvolvimento de uma mente pensante é preciso que ele olhe para o contexto sociocultural do aprendiz e entenda a raiz da resistência ao aprendizado.

Referências

BALBONI, P.E. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher/ Bonacci, 2014.

BALBONI, P. E. *Italiano lingua materna: fondamenti di didattica*. Torino: UTET università, 2006.

BONAIUTI, G.; CALVANI, A.; RANIERI, M. *Fondamenti di didattica*. Teoria e prassi dei dispositivi formativi. 3. ed. Roma: Carocci Editori, 2016.

DIADORI, P. Bisogni, mete e obiettivi. In: DE MARCO, A. *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Studi Superiori. Roma: Carocci Editori, 2011, p. 87-116.

HALL, G. *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York: Routledge, 2012.

SCHÜTZ, R. Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas. *English Made in Brazil*. 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em 02 de julho de 2013.

Recebido em: 13/04/2022 (versão atualizada: 12/08/2022)

Aprovado em: 08/09/2022

**O ATO DE FALA DO PEDIDO EM PORTUGUÊS
BRASILEIRO E ITALIANO:
UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DO
CONTEXTO POR PARTE DOS FALANTES**

**L'atto linguistico della richiesta in portoghese
brasiliano e italiano: uno studio sulla valutazione
del contesto da parte dei parlanti**

**The Speech Act of Requesting in Brazilian
Portuguese And Italian: A Study on the
Context Assessment by the Speakers**

ANNA BEATRIZ GERONIMI BENINE*
ELISABETTA SANTORO**

RESUMO: Inserido na perspectiva da Pragmática Cross-cultural, este artigo investiga o ato de fala do pedido, colocando em primeiro plano a avaliação do contexto, por parte de falantes de português brasileiro e italiano, com base nos seguintes parâmetros: a distância social, o direito de realizar o pedido, sua dificuldade e a probabilidade imaginada pelo falante de que o ouvinte aceitaria realizar o que é solicitado. Para esse fim, ao *Written Discourse Completion Task*, elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural” com oito situações comunicativas, que variam com base em grau de imposição e distância social (BROWN e LEVINSON, 1987), foram adicionadas quatro perguntas referentes à percepção dos parâmetros contextuais de cada uma dessas situações. As respostas de 40 brasileiros e 40 italianos, fornecidas por meio

*Bacharela em Letras – Universidade de São Paulo (USP)
titi.benine@usp.br – (ORCID: 0000-0002-4391-7543)

**Docente – Universidade de São Paulo (USP)
esantoro@usp.br – (ORCID: 0000-0001-7577-368X)



de uma escala *Likert* com pontuação de 1 a 5, foram submetidas a uma análise estatística, a fim de verificar possíveis convergências e divergências entre os dois grupos. Os resultados apontam que a percepção de italianos e brasileiros converge em situações comunicativas em que é menos ameaçada a face e diverge quando no mínimo uma das variáveis independentes é alta, o que revela diferenças na tendência à indiretividade dentro das duas culturas. O estudo demonstra, portanto, a relevância de levar em conta as distintas percepções das mesmas situações comunicativas e fornece *insights* para aprofundar o entendimento da relação entre língua e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmática Cross-cultural; Pedidos; Percepção; Italiano; Português Brasileiro.

ABSTRACT: Inserito nella prospettiva della pragmatica cross-culturale, questo articolo esamina l'atto linguistico della richiesta, mettendo in primo piano la valutazione del contesto da parte di parlanti brasiliani e italiani, sulla base dei seguenti parametri: distanza sociale, il diritto di realizzare la richiesta, la sua difficoltà e la probabilità immaginata dal parlante che l'interlocutore accetterebbe di fare ciò che gli si chiede. A tal fine, al *Written Discourse Completion Task* (DCT scritto), sviluppato dal Gruppo di ricerca "*Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural*", con otto situazioni comunicative, che variano in base al grado di imposizione e alla distanza sociale (BROWN e LEVINSON, 1987), sono state aggiunte quattro domande relative alla percezione dei parametri contestuali di ciascuna di queste situazioni. Le risposte di 40 brasiliani e 40 italiani, fornite tramite una scala *Likert* con punteggio da 1 a 5, sono state sottoposte a trattamento statistico per verificare fino a che punto esistono convergenze e divergenze tra i due gruppi. I risultati mostrano che la percezione di italiani e brasiliani converge in situazioni comunicative in cui meno minacciata la faccia e tende a divergere quando almeno una delle variabili indipendenti è alta, il che rivela differenze nella tendenza all'indirettezza all'interno delle due culture. Lo studio dimostra quindi l'importanza di tenere conto delle diverse percezioni delle stesse situazioni comunicative e fornisce *insight* per approfondire la comprensione del rapporto tra lingua e cultura.

PAROLE CHIAVE: Pragmatica cross-culturale; Richieste; Percezione; Italiano; Portoghese Brasileiro.

ABSTRACT: In the perspective of Cross-cultural Pragmatics, this article investigates the speech act of requesting, foregrounding the assessment of the

context by native speakers of Brazilian Portuguese and Italian, based on the following parameters: the relative social distance between the interlocutors, the speaker's evaluation of his right in issuing the request, its difficulty, and the estimated likelihood of compliance of the hearer. To this purpose, to the Written Discourse Completion Task, created by the Research Group "*Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural*", with eight communicative situations, which vary based on rank of imposition and social distance (BROWN; LEVINSON, 1987), four questions were added regarding the perception of the contextual parameters of each of these situations. The answers of 40 Brazilians and 40 Italians, provided through a Likert scale with a score from 1 to 5, were submitted to a statistical analysis in order to verify possible convergences and divergences between the two groups. The results indicate that the perception of Italians and Brazilians converges in communicative situations in which less is demanded of the face and diverges when at least one of the independent variables is high, which reveals aspects about the tendency towards indirectness within the two cultures. The study, therefore, demonstrates the relevance of taking into account the different perceptions of the same communicative situations and provides insights to deepen the understanding of the relationship between language and culture.

KEYWORDS: Cross-cultural pragmatics; Requests; Perception; Italian; Brazilian Portuguese.

1. Introdução

Língua e cultura são categorias estreitamente ligadas, o que torna possível afirmar que estudar línguas é porta de entrada para o estudo de culturas. Parafraseando Corbett (2018), podemos dizer que as culturas são construídas discursivamente e estão o tempo todo passando por processos de transformação. Por esse motivo, qualquer estudo do discurso necessariamente começa com uma definição de cultura, e aqui não poderia ser diferente. Partiremos então da proposta de Hofstede (2005), e consideraremos que cultura é a programação mental coletiva, por meio da qual se diferenciam os membros de um grupo ou categorias de pessoas.

Uma das disciplinas que se dedica a refletir sobre as relações entre aspectos linguísticos e culturais é a Pragmática, uma vez que observa a língua em seu contexto de uso e considera o ponto de vista do falante, o momento em que ocorre a comunicação e seus efeitos. Nessa perspectiva, é imprescindível a adequação às normas pragmático-culturais para que atos de fala e comunicação tenham êxito, pois saber usar uma língua significa conduzir “*procedure di azione riconosciute, riconoscibili, e condivise da un dato gruppo sociale*”, como elucida Caffi (2009, p. 19). A autora continua afirmando que:

[...] esiste il fatto che due individui in una data situazione, sulla base di un sapere complesso condiviso, costruiscono negoziamente un senso da dare al loro agire comunicativo, negoziando in varie fasi, attraverso vari strumenti, che sono soprattutto strumenti linguistici, il loro agire. (2009, p. 24)

Em outras palavras, “*saper usare una lingua vuol dire saper stare al mondo*” (CAFFI, 2009, p.19) e a variabilidade situacional e cultural exerce um efeito no discurso e nas estratégias interacionais de comunicação, permitindo identificar determinados padrões linguísticos. Para investigar de que forma essas estruturas estão correlacionadas a uma consciência (meta)pragmática mais ampla, além de possíveis analogias e diferenças existentes entre italianos e brasileiros, foi conduzida uma pesquisa exploratória sobre o ato de fala do pedido, que se concentra, sobretudo, na avaliação de parâmetros contextuais.

2. Objetivos

São dedicados ao ato de fala do pedido os projetos conduzidos pelo Grupo de Pesquisa “Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural” (doravante GPP), cadastrado no diretório de grupos do CNPq. O grupo, criado em 2013 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), reúne pesquisadores de

diferentes instituições brasileiras e estrangeiras. Os estudos realizados priorizam a perspectiva da Pragmática cross-cultural, isto é, comparam falantes de duas ou mais línguas, com o objetivo de identificar, por meio de dados empíricos, analogias e diferenças, que possam embasar reflexões mais amplas sobre as respectivas culturas. Com esse fim, foi desenvolvido um questionário, que inclui um *Written Discourse Completion Task* (DCT escrito ou WDCT) e um *Multiple Choice Discourse Completion Task* (MCDCT), distribuído eletronicamente pelo *Google Forms*. Para cada um dos dois instrumentos de coleta de dados, há oito situações comunicativas, nas quais foram manipuladas as variáveis distância social e grau de imposição (BROWN e LEVINSON, 1987). Até agora, foram coletados dados, sobretudo, em português brasileiro, italiano e espanhol argentino, mas também em alemão e francês. Na etapa do projeto atualmente em preparação, serão adicionados português europeu, espanhol chileno e peninsular, inglês estadunidense e mandarim¹.

Italiano e português brasileiro estão entre as línguas até agora mais estudadas pelo grupo e, a partir dos dados eliciados, foi possível observar e comparar o que os informantes imaginam que diriam a partir das oito situações comunicativas propostas. Agora, com o objetivo específico de verificar se as mesmas situações são percebidas e avaliadas da mesma forma pelos dois grupos, foi distribuído um questionário que une o modelo elaborado pelo GPP a questões sobre a percepção, nas quais, como dissemos, se coloca em primeiro plano a avaliação, por parte dos informantes, de parâmetros contextuais. Para nortear a investigação desses fenômenos, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- I. Em que medida existem convergências e divergências entre italianos e brasileiros na avaliação dos parâmetros contextuais relativos a diferentes situações comunicativas?
- II. De que forma os dois grupos comentam e definem sua percepção das situações propostas, em especial, quanto à (não)realização do ato de fala pressuposto?

3. Pressupostos teóricos: língua, cultura e percepção das variáveis contextuais

O ato de fala do pedido, no qual este estudo se focaliza, é um *Face Threatening Act* (FTA) ou “ato ameaçador da face”, na terminologia adotada por Brown e Levinson (1987). A face,

1 Mais detalhes sobre o grupo de pesquisa e sua perspectiva teórica e metodológica estão no livro "Estudos em Pragmática: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês", publicado em 2021 e organizado por E. Santoro, L.A. Silva e M.Z. Kulikowski.

um conceito chave goffmaniano, “è l’immagine pubblica che ciascuno di noi vuole sostenere” (CAFFI, 2009, p. 118) e, nas palavras do próprio Goffman, “pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si pela orientação que os outros assumem que ela tenha seguido durante um contato específico”² (1955, p. 213). O falante pode, assim, optar, por exemplo, por fugir da forma explícita na realização de um ato de fala, com o intuito de evitar ou mitigar ameaças (“salvar a face”) ou pode adotar outras estratégias que possuem essa mesma finalidade.

O tipo e a quantidade de estratégias utilizadas podem mudar dependendo das variáveis contextuais, que Brown e Levinson denominaram grau de imposição (GI), distância social (DS) e poder relativo (P). A primeira diz respeito à “dificuldade” do pedido, isto é, à relação de custo-benefício; a segunda é relativa ao nível de familiaridade entre os interlocutores; e a terceira prevê diferenças hierárquicas como, por exemplo, na relação entre chefe e funcionário, mãe e filho ou filha etc. Decidimos neste estudo não utilizar esta última, pois criar situações com essa característica pressuporia uma “mudança de papel” por parte dos participantes, que, para poder garantir maior proximidade entre as situações propostas e a vida real, preferimos evitar.

Mais uma variável que pode ter impacto na realização linguística do pedido é o *setting*, isto é, o lugar no qual o ato de fala é realizado (NICKELS, 2006), que possui diferentes graus de “coerção”: de fato, enquanto um espaço público (por exemplo, a rua) garante maior liberdade ao interlocutor na produção de pedidos, um espaço privado (como a casa de alguém) o obriga a tomar atitudes que têm consequências imediatas em sua relação com o falante.

Por ser um FTA, o ato de fala do pedido é muito rico em repertórios linguísticos e significados sociais ligados ao seu uso (BLUM-KULKA et al., 1989). Além disso, sendo sensível às diferenças culturais, oferece a oportunidade de refletir não apenas sobre uma determinada língua e cultura, mas também de comparar duas ou mais, pois, identificando convergências e divergências na comunicação, pode ser aprofundado o entendimento sobre determinados fenômenos linguísticos.

De fato, considerando que a linguagem é uma atividade cognitiva “portadora de referências culturais, de modo que, ao comparar as realizações dos atos de fala, estamos também buscando entender os padrões que regem essas escolhas” (SANTORO e PORCELLATO, 2020, p. 51), ensejamos investigar os modelos em que se baseia o comportamento, o discurso e o pensamento humano, a fim de identificar indícios de peculiaridades nas interações verbais do cotidiano e no modo como se configuram.

Nesse sentido, Hofstede (2001) defende a ideia de que as pessoas possuem uma “programação mental”, que contém traços universais, coletivos e individuais. O estudo, realizado a partir de

2 [The term *face*] may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. (Exceto onde indicado, todas as traduções deste artigo são de nossa autoria).

amostras coletadas em 50 países, sugere que os valores culturais variam nas seguintes dimensões culturais: coletivismo *versus* individualismo, fuga da incerteza, grau de distância do poder, os papéis convencionalmente associados a homens e mulheres, e a orientação para o curto ou longo prazo.

Apesar das críticas ao trabalho de Hofstede, julgamos legítimo o seu modelo para abordar e compreender a maneira complexa com que interagem as línguas e culturas. As críticas partem de vertentes dos estudos interculturais que o acusam de ser “essencialista” por utilizar um modelo bilateral, que, na opinião de alguns estudiosos, homogeneiza as culturas dos países (JONES, 2007, p.5).

Parte de pressupostos da mesma natureza do estudo de Hofstede também a pesquisa elaborada no âmbito do projeto *Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)* (BLUM-KULKA et al., 1989), que se tornou referência na área, inclusive, por ser o primeiro a conduzir uma análise dos atos de fala do pedido e do pedido de desculpas em sete línguas e variedades diferentes. Entre seus principais méritos, está exatamente isso: o projeto possibilitou que línguas e culturas menos estudadas fossem contempladas, promovendo, assim, comparações entre “sistemas de uso de linguagem coexistentes” [*“co-existent language usage systems”*] (VERSCHUEREN, 2016, p. 3).

4. A metodologia de coleta e análise dos dados

Para a fase de coleta de dados, foi criado um questionário, dividido em oito seções, sendo que cada uma delas contempla uma diferente situação comunicativa. Em cada seção, foi solicitado que o informante executasse duas tarefas: (a) escrever o que diria, caso se encontrasse naquela determinada situação; (b) avaliar a mesma situação por meio de quatro perguntas fechadas. A seguir, as escolhas metodológicas, relativas tanto à etapa da coleta dos dados quanto à análise, serão descritas de forma detalhada.

4.1. O *Written Discourse Completion Task* (WDCT ou DCT escrito)

Como dissemos, o Grupo de pesquisa “Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural” selecionou como instrumento de coleta de dados o DCT escrito (WDCT), considerado um bom instrumento para descobrir quais fórmulas são usadas (ou esperadas) com maior frequência, e quais são as tendências gerais e as preferências pragmalinguísticas dos falantes na realização de um ato de fala (cf., entre outros, BEEBE e CUMMINGS, 1996). Ademais, é para muitos o método mais apropriado para coletar grandes quantidades de dados em um curto período de tempo, uma vez que, além de reunir um amplo conjunto de fenômenos linguísticos, permite, paralelamente, controlar as variáveis sociais envolvidas (ECONOMIDOU-KATSIDIS, 2013).

Nas oito situações comunicativas dos questionários, como já dissemos, foram manipuladas duas das três variáveis independentes propostas por Brown e Levinson (1987): grau de imposição (GI) e distância social (DS). Com as duas variáveis independentes escolhidas, pode haver quatro configurações diferentes que alternam GI alto (↑) e baixo (↓) e DS alta (↑) e baixa (↓). Assim, para cada uma das combinações de variáveis independentes, temos duas situações, sendo uma em um espaço público e outra em um espaço privado, conforme se vê no quadro (Quadro 1).

Quadro 1 - As situações comunicativas do estudo (português brasileiro)

VARIÁVEIS	SITUAÇÕES COMUNICATIVAS	
DS↓ GI↓	1. Você e um(a) amigo(a) entram em um ônibus e, nesse momento, você percebe que esqueceu a carteira e não tem como pagar a passagem. O que você lhe diz?	5. Você acabou de entrar na casa de um(a) amigo(a) e está com sede. O que você lhe diz?
DS↓ GI↑	2. Você tem urgência para chegar ao aeroporto. Na fila do ponto de táxi, há uma pessoa da sua idade na frente. O que você lhe diz?	6. Você acabou de entrar na casa de um(a) amigo(a) e está completamente encharcado(a) porque do lado de fora chove torrencialmente, por isso, precisa tomar um banho ou ao menos trocar as roupas molhadas... O que você lhe diz?
DS↑ GI↓	3. Você está andando na rua e precisa anotar o número de telefone de um anúncio que viu. Percebe, porém, que não tem caneta e o seu celular está sem bateria. Um senhor está passando... O que você lhe diz?	7. Você acompanha um amigo a um jantar na casa de alguns colegas, que até aquela ocasião você não conhecia. Ao iniciar a refeição, percebe que no lugar onde sentou falta o garfo. O que você diz aos donos da casa?
DS↑ GI↑	4. Você está na rua indo encontrar um amigo estrangeiro, que está chegando de viagem. Por causa de um imprevisto, vai se atrasar e precisa avisá-lo. Seu celular, por algum motivo, não funciona. Também não há telefones ao redor. Assim, sua única opção é que o senhor que está passando lhe empreste um celular... O que você lhe diz?	8. Você mudou recentemente para um novo apartamento. Durante as duas primeiras semanas, percebe que a senhora do andar de cima faz barulho excessivo, mesmo fora do horário permitido. Decide conversar com ela para resolver o problema. O que você lhe diz?

No trabalho realizado até o presente momento, o GPP se concentrou na análise dos pedidos coletados por meio dos DCTs, partindo de categorias como a (in)diretividade, isto é, o quanto a força ilocucionária é expressa por meio de estratégias e recursos linguísticos que exigem um maior grau de inferência por parte do interlocutor; a perspectiva utilizada pelo falante para se dirigir ao outro; a observação de como foram dispostos modificadores e atos de suporte, que aparecem próximos ao ato principal com o intuito de atenuá-lo ou intensificá-lo. Às perguntas específicas, incluídas neste trabalho para verificar como italianos e brasileiros avaliam o contexto de cada situação, será dedicado o próximo parágrafo.

4.2. O questionário de percepção: a avaliação dos parâmetros contextuais

Para definir se GI e DS, considerados na análise dos DCTs, são “altos” ou “baixos”, parte-se, em geral, da avaliação e da percepção dos pesquisadores. No entanto, em especial no caso de estudos cross-culturais, podem ter um peso as diferenças culturais e o fato de que a mesma situação pode ser percebida de formas distintas dependendo da cultura de cada falante. No projeto CCSARP, foram consideradas com esse fim seis dimensões sociais, que reduzimos a quatro no nosso questionário de percepção. Foi incluída a avaliação da distância social, do direito de realizar o pedido, de sua dificuldade e da probabilidade imaginada pelo falante de que o ouvinte aceitaria realizar o que se pede. Foram deixadas de lado as categorias poder relativo e a obrigação do ouvinte em realizar o pedido pelo fato de não serem compatíveis com as situações comunicativas propostas e com nossos interesses de pesquisa. Além disso, consideramos mais adequado que o questionário se concentrasse em um número menor de perguntas para facilitar as respostas dos informantes e não se tornar cansativo.

Para medir esses parâmetros na avaliação das situações, foi utilizada uma escala Likert com uma pontuação de 1 a 5, um método muito comum em estudos de percepção. De fato, ao introduzir uma escala graduada, os participantes têm a opção de selecionar uma resposta que seja menos penalizante do que uma rejeição categórica, o que aconteceria no caso de uma escala binária (VEENSTRA e KATSOS, 2018).

A escala Likert é projetada para fornecer informações sobre a dimensão da diferença entre as condições apresentadas. É comum fornecer itens *âncora* para determinados pontos da escala, de modo a garantir que todos os informantes a usem da mesma forma (SCHÜTZE e SPROUSE, 2014, p.12). Esses itens âncora são frases associadas a um único ponto na escala de avaliação. No caso do presente projeto, em nossas escalas é apresentada uma descrição do menor ponto (para estabelecer uma base) e do ponto mais alto (para estabelecer um limite).

A escala Likert apresenta, porém, limitações, dado que, por ser uma escala numérica, sugere que os intervalos entre os pontos sejam uniformes, e tende a limitar as respostas a esses pontos.

Por essa razão, no questionário, logo após as perguntas relacionadas à percepção, foi reservado um espaço para comentários, no qual o informante poderia escrever se preferiria não ter dito nada em determinada situação e, se assim desejasse, explicar o porquê.

Para além de somente analisar os “produtos” de questionários, coletar percepções possibilita, portanto, que o pesquisador questione o informante sobre o que diria, pedindo de maneira explícita sua avaliação e podendo levar em conta a maneira como julga cada contexto, o que fornece evidências sobre as condições de fenômenos que ocorrem muito raramente no uso espontâneo da linguagem (SCHÜTZE e SPROUSE, 2014).

A seguir, as questões de percepção apresentadas aos informantes para cada dimensão a partir da qual foram elaboradas (Quadro 2).

Quadro 2 - Dimensões sociais e perguntas para a avaliação dos parâmetros contextuais

DIMENSÕES		PERGUNTAS PARA A AVALIAÇÃO DOS PARÂMETROS CONTEXTUAIS	
1	Distância social	PT	Você acha que a idade de seu/sua interlocutor/a influenciaria a realização desse pedido?
		IT	<i>Pensi che l'età del tuo interlocutore possa influenzare questa richiesta?</i>
2	Direito de realizar o pedido	PT	Você se sentiria à vontade para fazer esse pedido?
		IT	<i>Per fare una richiesta di questo tipo, quanto dovresti sentirti autorizzato/a a farla?</i>
3	Dificuldade	PT	O quão difícil seria para você fazer esse pedido?
		IT	<i>Quanto sarebbe difficile per te fare una richiesta come questa?</i>
4	Probabilidade imaginada de ser atendido	PT	Na sua opinião, qual a probabilidade de essa pessoa atender àquilo que foi pedido?
		IT	<i>Pensa adesso al tuo interlocutore. Quanto credi sia probabile che realizzi quanto gli hai chiesto?</i>

4.3. Definindo a versão final do questionário

Antes de distribuir mais amplamente o questionário, foram realizados testes piloto com o objetivo de perceber, já com base na opinião dos falantes, se o questionário necessitava de alterações. Foram realizadas duas fases piloto utilizando o protocolo *think-aloud*, método em que se solicita aos participantes que pensem em voz alta, enquanto executam um conjunto de tarefas específicas. O teste foi realizado sem que houvesse nenhuma orientação para além da oferecida pelo próprio texto de abertura do questionário. A partir desses primeiros testes, foram feitas alterações para dar um melhor encadeamento às questões.

Além disso, algumas questões de percepção foram modificadas, em especial, aquelas em que o gênero e/ou a idade do interlocutor não estavam definidos. O acréscimo dessas especificações foi de extrema relevância, uma vez que a avaliação dos falantes nos mostrou que elas influenciam diretamente na percepção, pois são informações que, a depender da comunidade linguística, têm um peso maior ou menor no estabelecimento de DS e GI. Por fim, foi priorizado o uso de um léxico mais acessível que não gerasse dúvidas na interpretação das perguntas.

4.4. Os participantes da pesquisa

Uma vez definida a versão final do questionário, ele foi amplamente divulgado por e-mail e pelas redes sociais entre colegas, familiares e conhecidos que, para além de respondê-lo, contribuíram também em sua distribuição. Recebemos respostas de 60 informantes falantes de português brasileiro e 40 de italiano. Para termos números equivalentes nos dois grupos, selecionamos para a análise 40 dentre os 60 brasileiros e buscamos equilibrar as duas amostras com base em características como gênero e idade.

Seguem dois gráficos (Gráficos 1 e 2) com o perfil das amostras finais:

Gráfico 1 - Gênero (BR e IT)

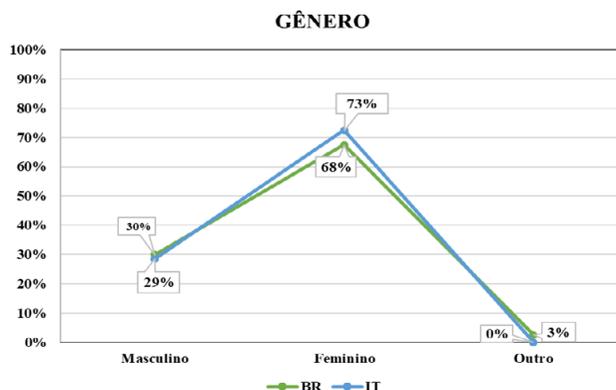
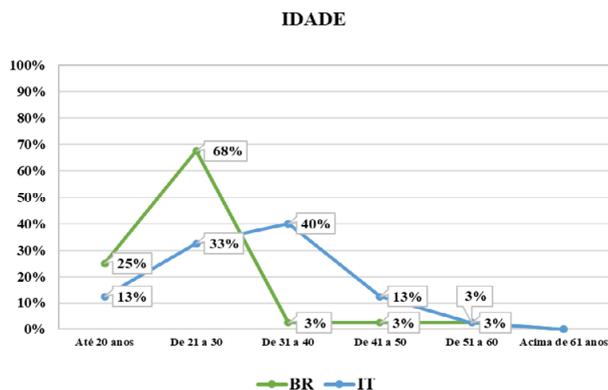


Gráfico 2 - Idade (BR e IT)



Vê-se que a maioria dos informantes pertence ao gênero feminino (73% entre os italianos e 68% entre os brasileiros). Quanto à idade, no caso de português, há uma nítida preponderância de pessoas entre 21 e 30 anos (68%), enquanto em italiano as faixas etárias mais representadas são duas: de 21 a 30 (33%) e de 31 a 40 (40%). No que se refere à distribuição geográfica, a grande maioria dos informantes, tanto do português brasileiro quanto do italiano, se concentra em uma região apenas dos respectivos países. Os informantes brasileiros são provenientes, em maior número, da região Sudeste; os italianos, do Centro.

4.5 A metodologia de análise dos dados

A análise dos dados de julgamento envolveu duas etapas: o pré-processamento, que cobriu as operações realizadas antes dos testes estatísticos, e os próprios testes estatísticos. Aliando os testes estatísticos e os comentários deixados em cada uma das situações, foram avaliadas as questões de percepção.

4.5.1. Testes estatísticos

- *Média e Desvio Padrão (DP)*

Após a fase de pré-processamento dos dados, na qual foram identificados e isolados os participantes que não haviam realizado a tarefa corretamente ou que não se enquadravam no perfil, foram calculadas as médias de cada comunidade linguística. Em outras palavras, buscou-se

o valor que está entre os valores absolutos, somando o valor final de cada informante em cada uma das questões de percepção, e dividindo-o pelo número de participantes. Já que a média é uma medida de tendência central, que resume os dados, sem descrever como estão distribuídos, utilizamos também o desvio padrão (DP), que expressa o grau de dispersão de um conjunto de dados, ou seja, indica o quanto um conjunto de dados é uniforme. Quanto mais próximo de zero for o DP, mais homogêneos são os dados. Assim, quando se calcula o DP juntamente com a média de diferentes grupos, obtêm-se informações com maior confiabilidade para avaliar, aproximar e diferenciar seus comportamentos.

- *Coefficiente de variação (CV)*

Como, porém, o DP pode ser considerado elevado ou não a depender da ordem de grandeza da variável, decidimos calcular também o coeficiente de variação (CV) para analisar a dispersão em termos relativos a seu valor médio, quando duas ou mais séries de valores apresentam unidades de medida diferentes. Por essa razão, o CV é uma forma de expressar a variabilidade dos dados, excluindo a influência da ordem de grandeza da variável.

Como o CV analisa a dispersão em termos relativos, ele é dado em porcentagem. Quanto menor for o valor, mais homogêneos serão os dados, ou seja, menor será a dispersão em torno da média.

5. Análise e discussão dos resultados: tratamento estatístico e interpretação dos dados

Como dissemos, nas oito situações utilizadas no estudo, foram manipulados grau de imposição (GI) e distância social (DS), de modo que há quatro possíveis configurações: (a) GI↑ DS↑, (b) GI↓ DS↓, (c) GI↑ DS↓, (d) GI↓ DS↑. A análise será dividida de acordo com essas quatro possibilidades, para evitar repetições.

5.1. Coeficiente de variação das dimensões de percepção

Em um primeiro momento, para verificar a homogeneidade dos dados, foi utilizado o CV (Gráficos de 3 a 6). Os cálculos do CV foram distribuídos entre as dimensões sociais de percepção, de modo a saber em qual delas os dados eram mais ou menos homogêneos, a depender da dispersão em torno da média. Se o CV for (a) menor ou igual a 15% → baixa dispersão, isto é, os dados são homogêneos; (b) entre 15 e 30% → média dispersão; (c) maior que 30% → alta dispersão, isto é, os dados heterogêneos.

Gráficos 3 a 6 - Coeficiente de variação de cada dimensão de percepção

Gráfico 3

Grau de proximidade

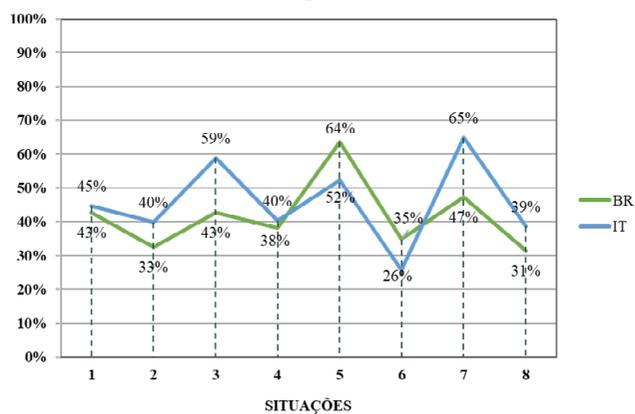


Gráfico 4

Direito de fazer o pedido

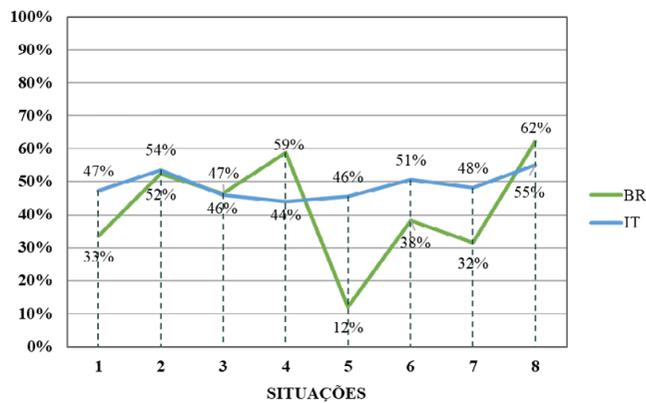


Gráfico 5

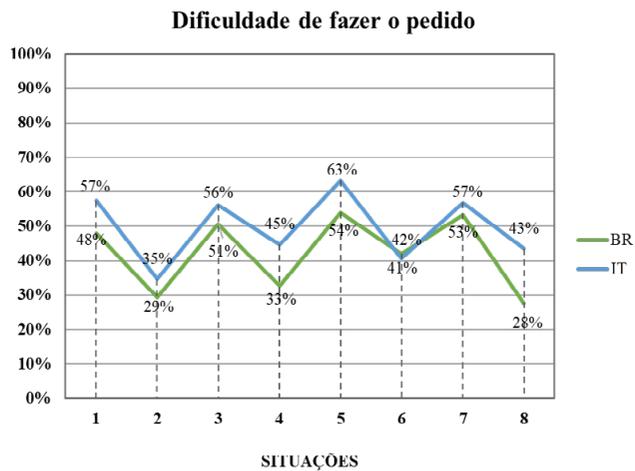
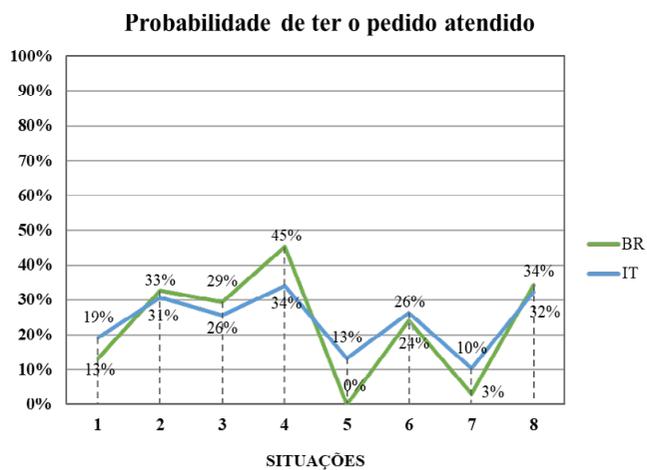


Gráfico 6



Temos, pois, os seguintes resultados:

- I. Grau de proximidade: alta dispersão (Gráfico 3)
- II. Direito de fazer o pedido: média/alta dispersão (Gráfico 4)
- III. Dificuldade de fazer o pedido: alta dispersão (Gráfico 5)
- IV. Probabilidade de ter o pedido atendido: baixa/média dispersão (Gráfico 6)

Com base nos resultados, é possível definir em quais das dimensões há uma maior concordância. Nesse sentido, apresenta a menor dispersão em torno da média e, portanto, maior homogeneidade, a expectativa dos falantes sobre ter ou não seu pedido correspondido. Vale notar que, tanto aqui como no direito de fazer o pedido, quanto mais difícil o pedido é ($GI \uparrow DS \uparrow$), mais heterogêneas são as respostas.

Mesmo assim, considerando apenas distância social (DS) e dificuldade de fazer o pedido, isto é, grau de imposição (GI), as respostas dos informantes são bastante heterogêneas, com os dados que, em ambas as línguas, se comportam de maneira similar: a avaliação de GI e DS não aponta para uma tendência clara para a qual teria sido provavelmente necessária uma amostra maior.

5.2. Média e desvio padrão nas dimensões da percepção

A seguir, reproduzimos os gráficos sobre média e DP, relativos a cada situação comunicativa. Para sua leitura, é apropriado esclarecer que o eixo vertical corresponde aos números da escala Likert (de 1 a 5), ao passo que o eixo horizontal representa cada uma das questões de percepção e sua respectiva dimensão social. A título de exemplo, no eixo horizontal do Gráfico 7, temos os seguintes pontos: 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4. O primeiro número de cada corresponde à situação comunicativa (Situação 1), e o segundo (1, 2, 3 e 4) à dimensão social de percepção avaliada.

Gráficos 7 a 14 - Desvio padrão e média nas oito situações: dimensões da percepção

Gráfico 7

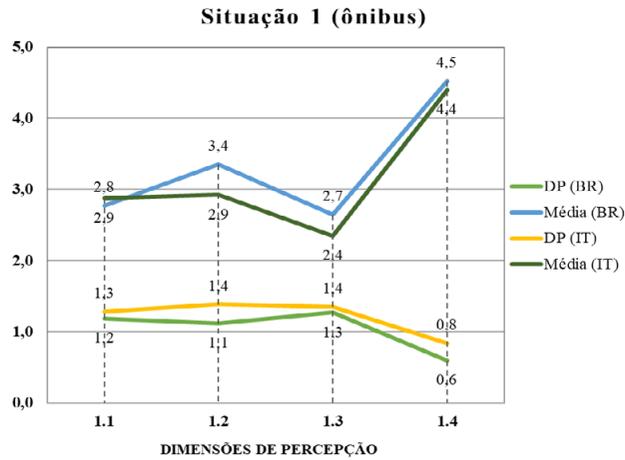


Gráfico 8

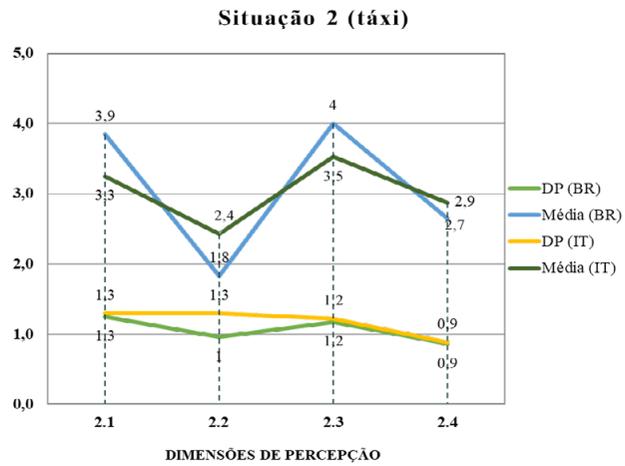


Gráfico 9

Situação 3 (caneta)

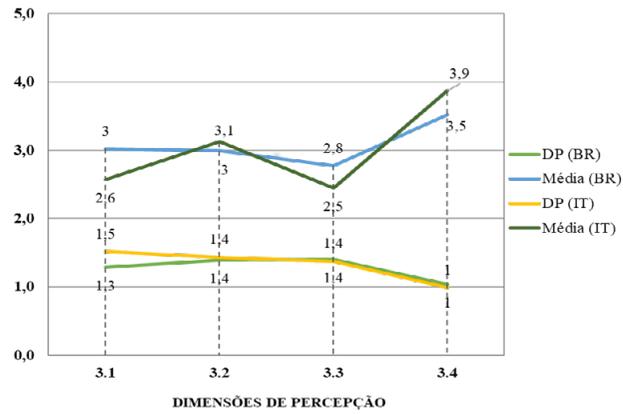


Gráfico 10

Situação 4 (celular)

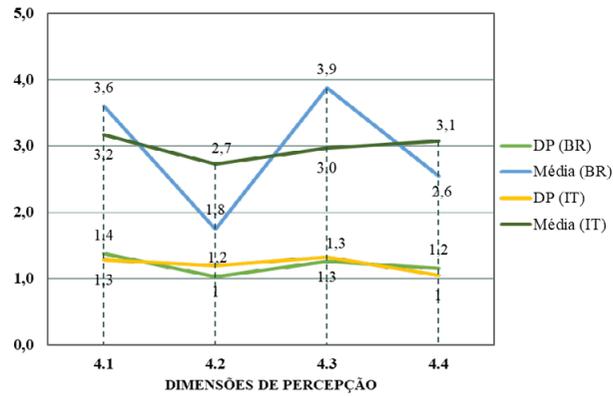


Gráfico 11

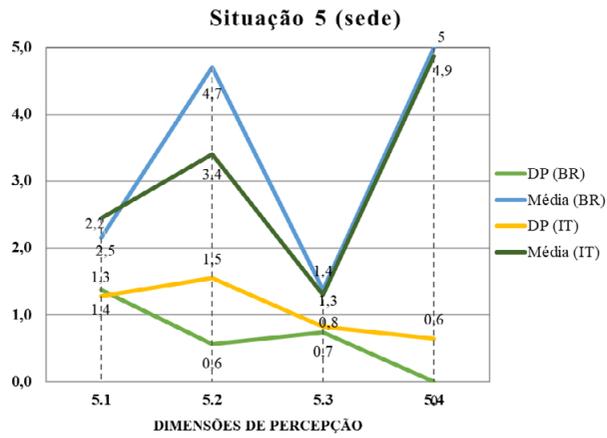


Gráfico 12

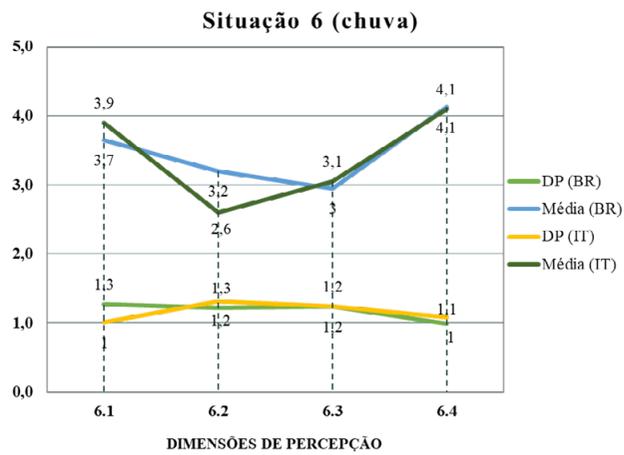


Gráfico 13

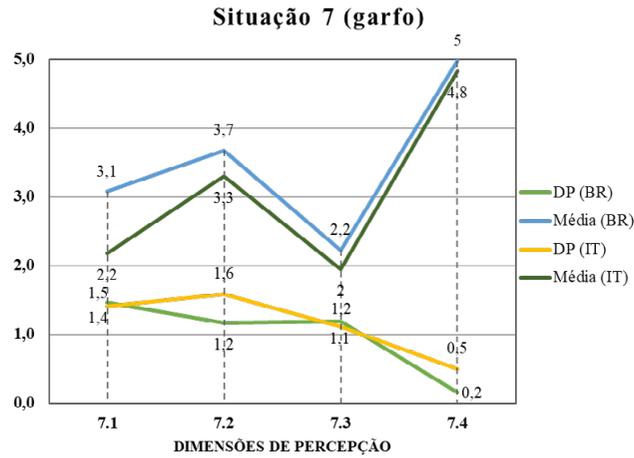
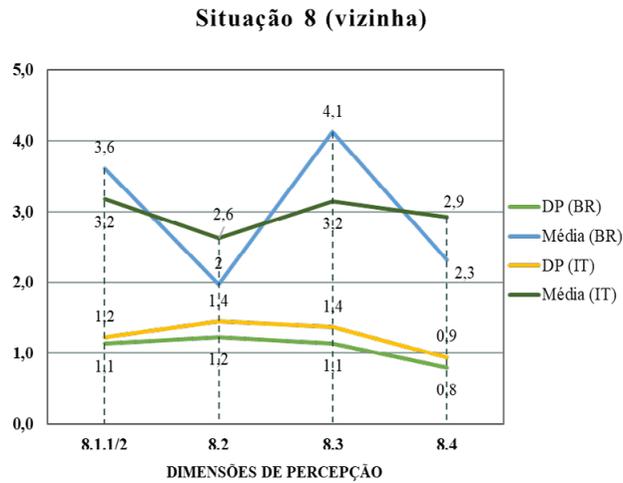


Gráfico 14



As médias obtidas revelam a presença de avaliações divergentes entre italianos e brasileiros em quase todas as situações, em especial, naquelas em que tanto DS quanto GI são altos (Gráficos

10 e 14). Já nas situações em que ao menos uma das variáveis independentes é baixa, a diferença entre as médias tende a diminuir: verificamos nos gráficos praticamente a mesma configuração, com andamentos distintos em determinadas dimensões sociais de percepção (Gráficos 7, 8, 9, 11, 12 e 13). Essas diferenças se dão, em maior grau, nos parâmetros 1 e 2, que correspondem, respectivamente, a DS e ao direito do falante em realizar o pedido.

O DP, que descreve como os dados se distribuem em torno da média, expressou que o conjunto é, de modo geral, uniforme, pois o grau de dispersão não supera 1,6. Vale destacar a dimensão 4, sobre a probabilidade imaginada pelo informante de ter o pedido atendido, que possui os valores de DP mais próximos de zero, o que comprova a homogeneidade desses dados e permite atribuir a eles maior confiabilidade. Nas próximas seções, esses levantamentos iniciais serão discutidos e aprofundados.

5.3. Explicando e interpretando a variação da percepção em italiano e português brasileiro

A análise dos dados sobre a variação da percepção nas duas línguas se distribui, em um primeiro momento, conforme GI e DS dos pedidos. Em seguida, traçamos um diálogo com as dimensões culturais definidas por Hofstede (2001) e, por fim, analisamos a tendência dos falantes a evitar os pedidos, no que diz respeito tanto à recusa em realizar o ato de fala em determinada situação comunicativa, quanto à formulação dos enunciados por parte dos informantes.

5.3.1. As situações extremas: $GI \uparrow DS \uparrow$ e $GI \downarrow DS \downarrow$

Consideramos conveniente iniciar a análise partindo das situações extremas, a saber, aquelas em que as variáveis DS e GI são altas e, posteriormente, aquelas em que ambas são baixas, dado que nesses casos as tendências são mais evidentes.

Nas situações em que tanto DS quanto GI são altos (Gráficos 10 e 14), existe, de maneira geral, uma ampla diferença entre as médias relativas às duas línguas. Os brasileiros indicam ter mais dificuldade em realizar o pedido e enxergam uma menor probabilidade de serem atendidos, enquanto os italianos apresentam respostas mais neutras, com uma média em torno da pontuação central da escala Likert proposta, ou seja, 3. Além disso, os brasileiros se sentem, em geral, menos à vontade, e o fator idade do interlocutor (ao qual remete DS) é muito mais significativo, com alguns informantes confirmando sua relevância no espaço reservado aos comentários.

Dessa forma, em diálogo e em concordância com os resultados do CCSARP, evidenciamos que interação de modo positivo a dificuldade de se fazer o pedido e a indiretividade. Esse fato se confirma também ao ler, mesmo que ainda sem uma análise detalhada, como se configura a maioria dos pedidos desenvolvidos pelos falantes de ambas as línguas: destaca-se, nesses pedidos, a tendência à indiretividade e à escolha de padrões estabelecidos.

Em contrapartida, parece acertado afirmar que a percepção de italianos e brasileiros converge nas situações comunicativas em que menos se exige da face (Gráficos 7 e 11). Os gráficos revelam

praticamente a mesma configuração, sendo a única percepção que difere moderadamente a que diz respeito ao direito do falante em realizar o pedido: os brasileiros se sentem ainda mais à vontade, em especial na situação 5, na qual precisam pedir um copo d'água a um/a amigo/a. Além disso, nessas situações, é praticamente unânime a crença de que teriam o pedido atendido, havendo zero ou baixa dispersão quando observado o CV.

5.3.2. As situações intermediárias: $GI\uparrow DS\downarrow$ e $GI\downarrow DS\uparrow$

Com $GI\uparrow DS\downarrow$, os informantes concordam razoavelmente, havendo uma variação maior na dimensão 2, isto é, o direito do falante em fazer o pedido. No entanto, na situação 2 (táxi), a média dos italianos (2,4) é superior à dos brasileiros (1,8), indicando que eles se sentem mais autorizados a realizar o ato de fala (Gráfico 8). A relação se inverte na situação 6 (chuva), na qual é a média dos brasileiros (3,2) que supera à dos italianos (2,6) (Gráfico 12).

A diferença pode ser atribuída ao modo como foi definida a DS nessas duas situações. Na situação 6 (chuva), a interação é com um(a) amigo(a), portanto, em uma relação de absoluta proximidade. No caso da situação 3 (táxi), o pedido é dirigido a um desconhecido e a DS é definida apenas pelo fato de o interlocutor ser da mesma faixa etária. O que se pode inferir é, portanto, que os brasileiros, menos à vontade do que os italianos nessa situação, interpretam que falar com coetâneos não implica por si só o grau de familiaridade, que seria necessário para se sentirem aptos a, de fato, realizar o ato de fala.

Nas outras duas situações intermediárias ($GI\downarrow DS\uparrow$), os falantes italianos e brasileiros concordam bastante e a diferença entre as médias fica, em quase todos os casos, por volta de 0,4 (Gráficos 9 e 13). A única diferença mais significativa entre as duas línguas chega a 0,9 na situação 7 (garfo), o que indica que os brasileiros avaliam como um empecilho a menor proximidade com o interlocutor (Gráficos 13). Essa situação, apesar de ser caracterizada por uma menor proximidade entre os interlocutores, prevê o pedido de algo necessário para que se possa participar da situação (o jantar). Por isso, é praticamente unânime nos dois grupos a avaliação de que a probabilidade de o pedido ser atendido é elevada.

5.3.3. A tendência a evitar os pedidos

Quanto à (não)realização do ato, ao uso do discurso indireto e à preferência por não realizar o pedido, a seguinte tabela revela como isso se deu entre as duas comunidades linguísticas em questão:

Quadro 3 - Dados sobre a (não)realização de um pedido direto

SITUAÇÃO BR		(Não) realização do pedido		Enunciado em discurso indireto		Comentário que manifesta preferência pela (não) realização do pedido	
		IT	BR	IT	BR	IT	
1 (ônibus)	DS↓ GI↓	[-]	[-]	[-]	[-]	2	1
2 (táxi)	DS↓ GI↑	10	7	5	1	6	5
3 (caneta)	DS↑ GI↓	6	5	3	2	5	4
4 (celular)	DS↑ GI↑	3	5	7	1	5	3
5 (sede)	DS↓ GI↓	[-]	[-]	3	3	[-]	1
6 (chuva)	DS↓ GI↑	[-]	4	4	3	[-]	4
7 (garfo)	DS↑ GI↓	1	1	4	3	1	1
8 (vizinha)	DS↑ GI↑	4	5	6	1	9	4
TOTAL		24	27	32	14	28	23

No total, foram deixados 70 comentários pelos brasileiros e 45 pelos italianos. Em termos gerais, eles apontam, em primeiro lugar, para o seguinte: quanto mais difíceis são considerados os pedidos, mais os falantes buscam formas indiretas de realizá-los. Além disso, os informantes relataram estar sempre atentos a possíveis brechas, fugas, para não precisar realizar o pedido, principalmente quando a DS é alta. Na situação 8, da vizinha barulhenta, por exemplo, informantes do português brasileiro relatam, no espaço reservado para comentários, que optariam por deixar um bilhete por baixo da porta ou gritar pela janela, ao invés de conversar.

Nas situações em que ambas as variáveis (DS e GI) são baixas, os comentários deixados pelos informantes de ambas as línguas ressaltam o fato de que, sobretudo, a DS influencia muito a decisão sobre realizar ou não o ato de fala do pedido. Manipulando o GI, mas ainda mantendo a DS baixa, observa-se que os comentários se concentram exclusivamente no GI. Na situação 2 (táxi), por exemplo, os informantes das duas línguas comentam que arcaíam com as consequências de seu atraso, uma vez que pedir para passar na frente em uma fila representaria prevaricar o direito de outra pessoa, que, por ter chegado antes, teria prioridade. Além disso, alguns brasileiros destacam o constrangimento.

No cenário inverso, em que a DS é alta e o GI é baixo, de maneira geral, os informantes destacam como o incômodo de solicitar torna as possíveis fugas mais atrativas. É assim no caso da situação 3 (caneta), em que comentam sobre como optariam por memorizar o número, entrar em um estabelecimento público para pedir uma caneta emprestada ou até voltar em outro momento com o necessário para anotar. Alguns brasileiros comentam também sobre a possibilidade de o interlocutor ficar desconfiado ou reagir mal por considerar a ação invasiva. Já na situação 7 (garfo), que envolve pedir algo urgente, os informantes comentam não ser possível se esquivar, como afirma um deles: “a realização do pedido eu faria em qualquer ocasião, a forma dele é que mudaria conforme o grau de familiaridade”.

Nas situações de alto GI e alta DS, evidenciamos como os números estatísticos confirmam o que é relatado no espaço para comentários. Os brasileiros julgam as situações mais difíceis, se sentem menos à vontade, e enxergam uma probabilidade menor de serem atendidos.

Agora, confrontando o uso do discurso indireto por parte dos informantes, é mais frequente entre os brasileiros, com 32 ocorrências (10,2% das respostas) contra 14 (6% das respostas) dos italianos. Compreendemos que não por acaso o discurso indireto se concentra, no caso dos brasileiros, nas situações 2 (táxi), 4 (celular) e 8 (vizinha): a 2, com alto GI e baixa DS; e a 4 e 8 com GI e DS altos. O uso do discurso indireto aqui pode ser interpretado como uma forma de evitamento da formulação de pedidos com alto nível de dificuldade.

Em contrapartida, curiosamente, os italianos utilizam mais o discurso indireto nas situações 5 (sede), 6 (chuva) e 7 (garfo): a 5 com GI e DS baixos e a 6 e 7 de níveis intermediários de dificuldade. A hipótese que formulamos é a de que, como são pedidos de recursos necessários e/ou fundamentais, talvez por serem esperados e inadiáveis, os informantes acabam não se dando o trabalho de formular esses pedidos, uma vez que são mais claras as formas como eles devem se dar.

5.3.4. A percepção e as dimensões culturais de Hofstede

Segundo Hofstede (2005, p.15), “sistemas sociais podem existir somente porque o comportamento social não é aleatório, mas até certo ponto previsível”³. Por conta dessa inexistência de objetividade, ao se estudar a realidade social:

Seremos sempre subjetivos, mas podemos pelo menos tentar ser “intersubjetivos”, compartilhando e integrando uma variedade de pontos de vista subjetivos de diferentes observadores. (2001, p.15)⁴

3 “Social systems can exist only because behavior is not random, but to some extent predictable.”

4 “We will always be subjective, but we may at least try to be “intersubjective”, pooling and integrating a variety of subjective points of view of different observers.”

Nesse sentido, a língua, na concepção do autor, com a qual estamos de acordo, é a parte mais claramente reconhecível da cultura, não sendo um veículo neutro. É por isso que, ao traduzir para diferentes línguas instrumentos de pesquisa como questionários, podem emergir problemas. À vista disso, a partir das dimensões elencadas pelo autor, temos a oportunidade de apontar estruturas, pressupostos e valores divergentes que distinguem as culturas nacionais e avaliar seu impacto.

Das cinco dimensões identificadas pelo autor, pudemos identificar algumas mais nitidamente em nossa amostra de dados sobre a percepção, não por acaso nas situações em que DS e GI são altos. Como vimos, os brasileiros parecem ser os mais afetados nessa configuração de situação, revelando e relatando uma busca maior por indiretividade. Por exemplo, na situação 4 (celular), que envolve pedir um objeto pessoal e de valor emprestado, relatam que o interlocutor poderia interpretá-los com desconfiança, o que não acontece no caso dos italianos. Em outras palavras, é possível interpretar que em relação à dimensão *fuga da incerteza*, que descreve a ansiedade e a desconfiança de uma sociedade sobre o desconhecido, as duas culturas não concordam. Os brasileiros são menos tolerantes à incerteza e ambiguidade, priorizando a prudência e cautela.

Agora, na situação 8 (vizinha), destaca-se a dimensão *individualismo versus coletivismo*, que diz respeito ao grau em que os indivíduos se sentem independentes e não interdependentes em sociedade. Em outros termos, nas culturas mais coletivistas, o grupo possui uma importância maior em relação ao indivíduo nas escolhas e decisões; já nas culturas individualistas, valorizam-se mais o livre arbítrio e a iniciativa dos sujeitos. É possível constatar que ambas as comunidades linguísticas estudadas são coletivistas, uma vez que buscam formas indiretas para evitar o conflito, reforçando a harmonia do espaço e o bem-estar do grupo, havendo também uma maior importância atribuída aos objetivos. Assim, podemos dizer que são sociedades que estão mais integradas.

Por fim, identificamos também a dimensão *orientação a longo/curto prazo* diante de nossos dados mais uma vez sobre a situação 8 (vizinha), que pressupõe mudanças. Em uma cultura orientada ao longo prazo, a noção básica sobre o mundo é que ele se encontra em movimento e que é sempre necessário se preparar para o futuro e isso envolve abdicar do sucesso de curto prazo, a fim de alcançar o sucesso de longo prazo. Já em uma cultura orientada ao curto prazo, resultados rápidos e o respeito pelas normas sociais são enfatizados. Nesse sentido, temos muitos dos italianos nessa situação comunicativa que relatam a não pretensão em agir de imediato diante do incômodo. Relatam que esperariam algum tempo para ser possível identificar se é algo persistente ou um evento isolado, para assim decidir como agir. É nítido como os informantes brasileiros, em sua grande maioria, se entregam ao sucesso e à gratificação de curto prazo, ao descrever uma resposta imediata ao inconveniente, que conta até mesmo com gritar pela janela e passar um bilhete por debaixo da porta, como já vimos. Logo, podemos interpretar que os informantes brasileiros de nossa amostra parecem ser mais reativos do que seus pares italianos.

Considerações finais e perspectivas futuras

Neste artigo, evidenciamos que a avaliação dos parâmetros contextuais relacionados ao ato de fala do pedido possibilita identificar distintas dimensões culturais, que, no nosso caso, revelam diferenças e analogias entre brasileiros e italianos na percepção do contexto em que se realizam os pedidos avaliados. Em outros termos, a metodologia permitiu notar não só como os falantes julgam o ato de fala, mas também como eles enxergam a possibilidade e a necessidade de realizá-lo, além de suas expectativas em relação aos potenciais interlocutores, fornecendo dados sobre a avaliação (meta)pragmática das duas comunidades de fala em estudo.

Vale retomar, para concluir, as perguntas de pesquisa do estudo:

I. *Em que medida existem convergências e divergências entre as percepções de italianos e brasileiros em relação às situações comunicativas propostas?*

A percepção de italianos e brasileiros converge nas situações comunicativas propostas em que menos se exige da face, ou seja, naquelas em que o GI e a DS são baixos. Em contrapartida, a percepção diverge quando ao menos uma das variáveis independentes é alta. Nesse sentido, com base nas análises desenvolvidas, constatou-se que, na comparação com os italianos, os brasileiros são os mais afetados nas situações em que tanto GI quanto DS são altos.

II. *De que forma os dois grupos comentam e definem sua percepção das situações propostas, em especial, quanto à (não)realização do ato de fala pressuposto?*

Observamos que os informantes das duas comunidades de fala utilizaram consideravelmente os espaços reservados para comentários, nos quais relatam, sobretudo, uma busca por indiretividade, a qual se manifesta na formulação dos enunciados também por meio do discurso indireto. Os espaços, no entanto, não resolveram a questão da (não)realização do ato de fala, que só deixa de ocorrer nas situações em que DS e GI são baixos. Contudo, mesmo que o objetivo primeiro tenha sido que os informantes dispusessem de um espaço aberto para comentar sobre sua eventual preferência pela não realização do ato de fala, o papel deles acabou sendo ainda mais abrangente, diríamos até mesmo fundamental para a compreensão e interpretação dos dados sobre a percepção.

Na próxima etapa da pesquisa, será aprofundada a investigação dos atos de fala efetivamente escritos pelos informantes, isto é, aquilo que eles pensam que diriam nas situações apresentadas. Desse modo, será possível comparar os dados relativos à avaliação do contexto não apenas com observações sobre formas de evitamento do ato de fala, mas também com uma análise mais detalhada das estratégias linguísticas escolhidas para atenuar a força ilocucionária dos pedidos.

Referências

- BEEBE, L. M.; CUMMINGS, M. C. Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. **Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language**, p. 65-86, 1996.
- BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. **Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CAFFI, C. **Pragmatica: sei lezioni**. Carocci, 2009.
- CORBETT, J. Discourse and intercultural communication. **The continuum companion to discourse analysis**, p. 306-320, 2011.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil**, v. 5, 1997.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, M. Strategies, modification and perspective in native speakers' requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests. **Journal of Pragmatics**, v. 53, p. 21-38, 2013.
- GOFFMAN, E. **On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction**. Psychiatry, p. 213-231, 1955.
- HOFSTEDE, G. **Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations**. London: Sage Publications, 2001.
- HOFSTEDE, G.; MINKOV, M. **Cultures and organizations: Software of the mind**. New York: McGraw-hill, 2005.
- JONES, Michael L. **Hofstede-culturally questionable?**, 2007.
- NICKELS, E. L. Interlanguage pragmatics and the effects of setting. **Pragmatics and Language Learning**, v. 11, p. 253-276, 2006.
- SANTORO, E.; PORCELLATO, A. M. Língua, cultura e cognição: um estudo do ato de fala do pedido em italiano, português brasileiro, espanhol argentino e alemão. **PERcursos Linguísticos**, v. 10, n. 26, p. 49-71, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/33412>>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- SANTORO, E.; SILVA, L. A.; KULIKOWSKI, M. Z. M. **Estudos em Pragmática: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.
- SCHÜTZE, C. T.; SPROUSE, J. Judgment data. In: D. Sharma e R. Podesva (Eds.), **Research Methods in Linguistics**, Cambridge: CUP, p. 27-50, 2014.
- VEENSTRA, A.; KATSOS, N. Assessing the comprehension of pragmatic language: Sentence judgment tasks. **Methods in Pragmatics**, v. 10, p. 1806, 2018.

VERSCHUEREN, J. Contrastive Pragmatics. In: ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. (Org.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

Recebido em 03/04/2022 (versão atualizada: 15/05/2022)

Aprovado em: 07/02/2023

Anexo

A seguir, reproduzimos o texto de abertura, a primeira situação e as perguntas de percepção do questionário utilizado, apenas na versão em português brasileiro.



Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística,
cross-cultural e intercultural da Universidade de São Paulo

Situações da vida cotidiana...

Estamos conduzindo uma pesquisa, cujo objetivo é estudar interações verbais da vida cotidiana de um ponto de vista linguístico. Os dados sobre os quais trabalharemos serão obtidos por meio do questionário que segue, no qual são apresentadas oito situações diferentes.

Pedimos que imagine estar falando com alguém e escreva as palavras exatas que diria em cada situação, mesmo nos casos em que, na realidade, você preferiria não dizer nada. Após cada uma das situações, há quatro perguntas para que você dê sua avaliação e um espaço para escrever, caso queira, se teria preferido não dizer nada e por quê. Considere que não existem respostas certas ou erradas e, se desejar escrever comentários gerais sobre o questionário, poderá fazer isso ao final.

Seus dados pessoais permanecerão em sigilo e suas respostas, fundamentais para o nosso trabalho, serão utilizadas exclusivamente para fins didáticos, de pesquisa e divulgação científica.

O tempo necessário para preencher o questionário é de aproximadamente 15 minutos.

Desde já, agradecemos imensamente sua colaboração!

Responsáveis pela pesquisa:
Profa. Dra. Elisabetta Santoro
Anna Beatriz Geronimi

E-mail para contato:
titi.benine@usp.br

Situação 1

Você e um(a) amigo(a) entram em um ônibus e, nesse momento, você percebe *
que esqueceu a carteira e não tem como pagar a passagem. O que você lhe diz?

Sua resposta _____

Avaliando a situação

Você acabou de escrever o que diria nesta situação:
"Você e um(a) amigo(a) entram em um ônibus e, nesse momento, você percebe que esqueceu a carteira e não tem como pagar a passagem. O que você lhe diz?"
Agora, por favor, avalie respondendo as perguntas a seguir.

1. Na situação acima, você poderia pedir o dinheiro da passagem à/ao sua/seu *
amiga/o. Você precisaria ser próximo de seu amigo/ sua amiga para fazer isso?

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	Muito				

2. Você se sentiria à vontade para fazer esse pedido? *

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	Muito				

3. O quão difícil seria para você fazer esse pedido? *

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	Muito				

4. Na sua opinião, qual a probabilidade de essa pessoa atender àquilo que foi *
pedido?

	1	2	3	4	5	
Pequena	<input type="radio"/>	Grande				

**DALLA RICERCA ALLA DIDATTICA: PROPOSTE
PER PROMUOVERE LA CONSAPEVOLEZZA
METAPRAGMATICA E LA COMPETENZA
INTERCULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DI
ITALIANO L2 AD APPRENDENTI BRASILIANI**

**Da pesquisa ao ensino: propostas para promover a
consciência metapragmática e a competência intercultural
no ensino de italiano L2 a alunos brasileiros**

**From Research to Pedagogy: Proposals to Promote
Metapragmatic Awareness and Intercultural Competence
in the Teaching of Italian L2 to Brazilian Learners**

ADRIANA MENDES PORCELLATO *
LUCIANE DO NASCIMENTO SPADOTTO **
MAYARA DA SILVA NETO ***

ABSTRACT: Considerando che la competenza pragmatica consiste nel saper operare la scelta più adeguata al contesto tra le diverse opzioni disponibili (NUZZO e GAUCI, 2012), l'insegnamento della pragmatica dovrebbe far sì che gli apprendenti notassero l'influenza delle norme sociali sulle scelte linguistiche. Dato che le norme sociali sono legate alla cultura della L2/LE, è auspicabile che gli aspetti pragmatici vengano presentati sotto un'ottica interculturale, che stimoli gli apprendenti a riflettere sulle convenzioni sociali e linguistiche nella L1

*Docente – Universidade de São Paulo
adriana.porcellato@outlook.com (ORCID: 0000-0001-6644-6038)

**Ph.D. in Lingua, Letteratura e Cultura Italiane - Universidade de São Paulo
lucianedonascimento@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1388-2191)

***Dottoranda in Lingua, Letteratura e Cultura Italiane - Universidade de São Paulo
mayara.neto@usp.br (ORCID: 0000-0001-6742-1473)

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i44p135-161>



e nella L2/LS (LIDDICOAT e SCARINO, 2013), promuovendo così lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica (McCONACHY, 2013). In questa sede presentiamo un percorso didattico elaborato a partire dal corpus di dati raccolti e analizzati dal *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural* dell'Università di São Paulo. Nelle attività di questo percorso si propone il confronto di realizzazioni dell'atto linguistico della richiesta in italiano e portoghese brasiliano con l'obiettivo di promuovere una riflessione su come le variabili contestuali (come la distanza sociale e il grado di imposizione) possono influire in modo diverso sulle scelte linguistiche di italiani e brasiliani. Le sequenze didattiche qui descritte, dunque, sono mirate a sviluppare sia la consapevolezza metapragmatica sia la competenza interculturale degli apprendenti.

PAROLE CHIAVE: Didattica dell'italiano L2; Competenza interculturale; Competenza pragmatica; Consapevolezza metapragmatica; Richieste.

RESUMO: Considerando que a competência pragmática consiste em saber fazer a escolha mais adequada ao contexto entre as diferentes opções disponíveis (NUZZO e GAUCI, 2012), espera-se que o ensino da pragmática garanta que os alunos percebam a influência das normas sociais nas escolhas linguísticas. Uma vez que as normas sociais estão ligadas à cultura da L2/LE, é desejável que os aspectos pragmáticos sejam apresentados a partir de uma perspectiva intercultural, que estimule os aprendizes a refletir sobre convenções sociais e linguísticas em L1 e L2/LS (LIDDICOAT e SCARINO, 2013), promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência metapragmática (McCONACHY, 2013). Nesse sentido, apresentamos, neste artigo, um percurso didático desenvolvido a partir do corpus de dados coletados e analisados pelo Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e Intercultural da Universidade de São Paulo. Nas atividades deste percurso, propõe-se a comparação de realizações do ato linguístico do pedido em português brasileiro e italiano a fim de promover uma reflexão sobre como variáveis contextuais (como distância social e grau de imposição) podem influenciar de diversas maneiras as escolhas linguísticas de italianos e brasileiros. As sequências didáticas aqui descritas, portanto, visam a desenvolver tanto a consciência metapragmática quanto a competência intercultural dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de italiano L2; Competência intercultural; Competência pragmática; Consciência metapragmática; Pedidos.

ABSTRACT: Considering that pragmatic competence is about being able to make the most appropriate choice for a specific context, selecting one from the different options available (NUZZO; GAUCI, 2012), then teaching pragmatics should make learners notice the influence of social norms on language choices. Since social norms are linked to the L2/FL culture, it is desirable that pragmatic aspects be presented from a cross-cultural perspective, stimulating learners to reflect on social and linguistic conventions in the L1 and L2/FL (LIDDICOAT; SCARINO, 2013), thus promoting the development of metapragmatic awareness (McCONACHY, 2013). Here we present a set of pedagogical activities developed from the data collected and analyzed by the *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural and Intercultural* at the University of São Paulo. In such activities, students are led to compare the realizations of the linguistic act of request in Italian and Brazilian Portuguese with the aim of promoting a reflection on how contextual variables (such as social distance and degree of imposition) may have different effects on Italians' and Brazilians' linguistic choices. The teaching activities described here, therefore, are aimed at developing both metapragmatic awareness and learners' intercultural competence.

KEYWORDS: Italian L2 Pedagogy; Intercultural Competence; Pragmatic Competence; Metapragmatic Awareness; Requests.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni la comunicazione, così come altri elementi che compongono le relazioni umane, è stata fortemente influenzata dai progressi tecnologici e, quindi, dalla rapida espansione del processo di globalizzazione. La facilità di mobilità, così come la velocità con cui circolano informazioni, immagini e idee, permette a persone di luoghi e lingue diversi di essere in contatto diretto, in qualsiasi momento del giorno o della notte. È comune che, in generale, culture differenti condividano certe credenze, comportamenti e valori. È anche del tutto naturale tuttavia che ogni cultura abbia le sue caratteristiche e, quindi, manifesti, soprattutto attraverso l'azione linguistica, le sue specificità. L'attuale scenario globale, pertanto, evidenzia la necessità di una competenza comunicativa che vada oltre la conoscenza delle norme linguistiche e includa anche la capacità di (ri)conoscere, esplorare e confrontare aspetti del contesto interazionale che compongono la complessità culturale di ogni individuo e di ogni comunità. Per padroneggiare la competenza comunicativa, è dunque necessario lo sviluppo della competenza interculturale, che consiste nel conoscere le norme socioculturali alla base dei diversi comportamenti in una data cultura, tra cui quello linguistico (sapere cosa è adeguato dire in diversi contesti). La comprensione della stretta relazione tra lingua e contesto è parte fondamentale anche della competenza pragmatica, che, insieme alla competenza interculturale, svolge un ruolo essenziale nell'interazione e negoziazione di significati tra interlocutori di lingue o culture diverse. È, dunque, auspicabile che queste competenze vengano considerate e sviluppate nella classe di lingua straniera (LS) o lingua seconda (L2).¹

In questo contributo, a partire da dati empirici raccolti dal *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e intercultural*² e da modelli didattici per l'insegnamento della pragmatica (ESLAMI-RASEKH, 2005; KONDO, 2008), si propongono due attività didattiche pensate per studenti brasiliani di italiano, atte a promuovere sia la consapevolezza (meta) pragmatica, tramite la riflessione sulla relazione tra lingua e contesto, sia la consapevolezza interculturale, attraverso il confronto tra norme sociopragmatiche e pragmalinguistiche dell'italiano (IT) e del portoghese brasiliano (PB).

1 Nonostante le differenze tra seconda lingua (L2) e lingua straniera (LS), e il crescente utilizzo del termine "lingua aggiuntiva", in questa sede si è deciso di utilizzare L1 per la lingua materna (appresa fin da bambini, durante il percorso scolastico) e L2 per lingue acquisite dentro o fuori la comunità della lingua-target.

2 Creato nel 2013, il *Grupo de Pesquisa em Pragmática (Inter)linguística, Cross-cultural e intercultural* ha, tra i suoi progetti, una ricerca il cui obiettivo è, tramite l'atto linguistico della richiesta, analizzare le interazioni verbali della vita quotidiana a partire da una prospettiva cross-culturale (<https://www.gppragmatica-usp.com/>)

Nelle sezioni che seguono, viene dapprima (§ 2) presentata una definizione di competenza interculturale e di competenza pragmatica. Nel paragrafo sulla metodologia (§ 3) sono descritti alcuni modelli didattici per promuovere la consapevolezza metapragmatica (§ 3.1) nella classe di L2 e vengono presentati i dati empirici usati nelle due sequenze didattiche qui proposte (§ 3.2). Nel paragrafo successivo (§ 4) si delineano le diverse fasi delle attività didattiche proposte, per discuterle in chiave pragmatica e interculturale. Infine, nella sezione conclusiva (§ 5) si presentano i limiti nonché gli sviluppi futuri di questo lavoro.

2. Il ruolo della consapevolezza metapragmatica nello sviluppo della competenza interculturale

Secondo Bennett (2015), la competenza interculturale si riferisce alla “capacità di cambiare la prospettiva culturale di qualcuno e adattare adeguatamente il comportamento alle differenze e alle somiglianze culturali”³ (BENNETT, 2015, p. 483). Dopo la Seconda Guerra Mondiale e con la fine della Guerra Fredda, soprattutto dagli Stati Uniti, questa abilità è stata riconosciuta come un elemento essenziale in diversi ambiti professionali, come quello diplomatico, economico, educativo, ecc. (SPITZBERG e CHANGNON, 2009). Pertanto, esiste una grande variazione nel modo in cui la competenza interculturale viene concettualizzata, a seconda del campo di studio in cui viene trattata.

Nel contesto di insegnamento di L2, seguendo il modello teorico di Byram (1997), il parlante che possiede un certo livello di competenza comunicativa interculturale è in grado di interagire con persone di lingue e culture diverse e di “negoziare una modalità di comunicazione e interazione soddisfacente per sé e per l’altro”⁴ (BYRAM, 1997, p.157). La negoziazione, come sottolinea Guilherme (2002), avviene sulla base di somiglianze e differenze, per raggiungere un livello che può non essere proprio comune, ma rispettoso, egualitario e, per quanto possibile, favorevole al parlante e all’interlocutore. Inoltre, la competenza interculturale è un componente chiave della mediazione, la quale, sebbene concepita come tecnica di gestione di conflitti, mette effettivamente in contatto lingue e culture diverse attraverso la comprensione condivisa di pratiche, norme e valori culturali (LIDDICOAT, 2014).

3 “*capability to shift one’s cultural perspective and appropriately adapt behavior to cultural differences and commonalities*” (BENNETT, 2015, p. 483). Tranne dove indicato, la traduzione delle citazioni è stata realizzata dalle autrici.

4 “*to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other (...)*” BYRAM, 1997, p.157).

Vista l'importanza della competenza interculturale per la comunicazione e, di conseguenza, per le relazioni umane, le questioni relative allo sviluppo di questa abilità non potevano non essere affrontate dalla pratica pedagogica, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, contesto in cui è di particolare rilevanza lo stretto rapporto tra la lingua e la cultura e il modo in cui questi due elementi si influenzano a vicenda (tra gli altri cfr. GAZZONI, 2014; FRANGIOTTI e MHEREB, 2021; BALTHAZAR e MENEGATTI, 2021). Secondo Liddicoat e Scarino (2013), nella pratica didattica guidata dall'interculturalità, i confini tra l' "io" e l' "altro" vengono esplorati, problematizzati, ridisegnati e "lingua e cultura" diventano, quindi, luoghi di coinvolgimento interattivo nella costruzione del significato. Nel contesto dell'insegnamento delle lingue, è quindi essenziale promuovere attività che suscitino la consapevolezza interculturale, facendo sì che il discente sviluppi la capacità di prendere le distanze dai propri riferimenti culturali e quindi acquisisca le basi per un confronto razionale con l' "altro", un atteggiamento che va al di là dei giudizi, del disprezzo o del rifiuto (BEACCO, 2013).

Secondo Portera (2020, p. 71), "la fioritura del discorso pedagogico interculturale ha potuto godere di apporti scientifici fondanti da parte di molte discipline", tra cui le scienze del linguaggio. In questo ambito, ricerche specifiche sulla pragmatica hanno cercato di indicare il ruolo che questo campo della linguistica può svolgere nella dimensione interculturale (LIDDICOAT, 2006; 2014; McCONACHY, 2009, 2013). La pragmatica osserva i fenomeni della lingua in uso e tratta della relazione tra la lingua i suoi utenti, occupandosi "soprattutto delle scelte che fanno, delle restrizioni che incontrano (...) nelle interazioni sociali e degli effetti che la lingua in uso ha sui partecipanti durante lo scambio comunicativo"⁵ (CRYSTAL, 2008, p. 379). Questo ramo della linguistica si suddivide in due filoni: la sociopragmatica, interfaccia sociologica che "si riferisce alle percezioni sociali su cui si basano l'interpretazione e la realizzazione delle azioni comunicative da parte dei partecipanti"⁶ (ROSE e KASPER, 2001, p.2); e la pragmalinguistica, che si occupa delle risorse linguistiche disponibili per la realizzazione di enunciati (atti linguistici, modificatori, espressioni formulaiche, ecc). Pertanto, la competenza pragmatica, come descritta da Nuzzo, corrisponde alla

capacità di operare delle scelte in relazione al contesto comunicativo in cui ci si trova e presuppone da un lato la conoscenza delle norme sociali che regolano l'agire linguistico in una determinata cultura (...), dall'altro

5 "especially of the choices they make, the constraints they encounter (...) in social interaction, and the effects their use of language has on the other participants in an act of communication" (CRYSTAL, 2008, p. 379).

6 "refer[s] to the social perceptions underlying participants' interpretation and performance of communicative action" (ROSE e KASPER, 2001, p. 2).

la conoscenza delle forme linguistiche associate alle molteplici manifestazioni dell'agire linguistico in quella stessa cultura (...). (2012, p. 23)

Padroneggiare la competenza pragmatica e le sue sottocomponenti - quella sociopragmatica e quella pragmlinguistica - permette di evitare i cosiddetti “fallimenti pragmatici” (THOMAS, 1983). Gli errori pragmatici risultano dal *transfer* negativo, cioè dal fatto che il parlante imponga al suo comportamento linguistico le regole sociali di una determinata cultura quando le regole sociali di un'altra sarebbero più appropriate (RILEY, 1989). Oltre al *transfer* negativo, nelle interazioni interculturali può verificarsi anche quello positivo. In questi casi, la conoscenza pragmatica della L1 influenza in modo favorevole la produzione della L2, poiché alcune convenzioni della lingua in uso possono essere condivise tra lingue e culture (KASPER, 1992).

Come dimostrato da studi inseriti nell'ambito della pragmatica interlinguistica (ROSE e KASPER, 2001; TAGUCHI, 2017), lo sviluppo della competenza pragmatica può essere facilitato nel contesto dell'insegnamento L2. Con istruzioni e materiali didattici adeguati, è possibile sensibilizzare lo studente alle questioni culturali e permettere lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica. In questo modo, in una didattica attenta agli aspetti pragmatici, come sostiene McConachy (2013, p. 71), i fenomeni pragmatici della L1 possono servire di base per un'analisi comparativa con gli aspetti culturali della L2 e, inoltre, il “*focus sul dominio metapragmatico - dove le connessioni lingua-cultura vengono considerate, discusse ed esplorate - può essere utile per sviluppare la consapevolezza interculturale*”⁷.

3. Obiettivi e metodologia dello studio

L'obiettivo di questo lavoro consiste nel proporre attività didattiche elaborate a partire da dati empirici e mirate a sviluppare la competenza pragmatica e interculturale degli apprendenti brasiliani di italiano. In questa sezione vengono presentati, in primo luogo, i modelli didattici che hanno ispirato le attività proposte (ESLAMI-RASEKH, 2005; KONDO, 2008) e, in secondo luogo, i dati empirici raccolti dal gruppo di ricerca “Pragmatica (inter)linguistica, interculturale e interculturale” (d'ora in poi GPP).

7 “*how a focus on the meta-pragmatic realm – where language-culture connections are reflected on, discussed and explored – can be useful in developing intercultural awareness*” (MCCONACHY, 2013, p. 71).

3.1 Gli studi modello

Nella letteratura che riguarda la pragmatica interlinguistica si sono suggeriti diversi modi pratici in cui affrontare la dimensione pragmatica in classe, senza proporre modelli rigidi, ma piuttosto offrendo indicazioni che possono servire come spunti o linee guida. Si ricordano qui, in particolare, i lavori di Eslami-Rasekh (2005) e di Kondo (2008), i quali contemplanono non solo la competenza pragmatica, ma, in modo più o meno diretto, anche quella interculturale.

Eslami-Rasekh (2005) divide le attività che promuovono lo sviluppo della competenza pragmatica in due tipi: quelle che trattano della consapevolezza e quelle che si dedicano anche alla fase pratica. Nel suo articolo del 2005, l'autrice si concentra sulle attività che mirano ad aumentare la consapevolezza (*awareness-raising activities*), poiché “espongono gli studenti agli aspetti pragmatici della lingua e gli forniscono strumenti analitici per sviluppare ulteriormente la propria competenza pragmatica in base ai bisogni”⁸ (ESLAMI-RASEKH, 2005, p. 207). Queste attività mirate all' *awareness-raising*, a loro volta, si dividono in due tappe: la prima è la fase di motivazione, mentre la seconda prevede che gli studenti raccolgano e analizzino dati linguistici. Per motivare gli apprendenti, una delle proposte è cominciare con dei *Discourse Completion Tasks* (d'ora in avanti, DCT)⁹, cioè dei questionari scritti in cui si presentano delle situazioni o contesti specificamente pensati per far sì che nelle risposte si usi un atto linguistico specifico (KASPER, 2008). Eslami-Rasekh suggerisce che gli studenti compilino prima il questionario nella L1, per poi tradurli nella L2, visto che è nel processo di traduzione che ci si rende conto delle differenze pragmatiche tra cultura/L1 e cultura/L2: per esempio, nello stesso contesto, ci si può aspettare la realizzazione di atti differenti nelle due lingue/culture, o la realizzazione dello stesso atto con strategie differenti. Dopo la fase di motivazione, gli studenti avranno il compito di raccogliere alcuni campioni dell'atto linguistico studiato in conversazioni spontanee o in altro materiale, registrando informazioni importanti riguardo al contesto. In questo modo, si noteranno le somiglianze e differenze tra L1 e L2, nonché l'influenza del contesto sulla realizzazione dello stesso atto. Con queste attività, l'autrice si prefigge l'obiettivo di dare agli apprendenti strumenti che permettano loro di sviluppare in modo autonomo la propria competenza pragmatica fuori dalla classe di L2 e, nel confronto tra lingue e culture, anche quella interculturale.

8 “*expos[e] students to the pragmatic aspects of language, and they provide them with analytic tools to further their pragmatic development as the need arises*” (ESLAMI-RASEKH, 2005, p. 207).

9 I *Discourse Completion Tasks*, o DCT, consistono nella descrizione di una situazione o di un contesto specificamente “*designed to constrain the response so that it elicits the desired communicative act*” (KASPER, 2008: 292).

La sequenza di attività proposta da Kondo (2008) parte dal presupposto che “le scelte pragmatiche degli apprendenti sono collegate alle loro identità culturali”¹⁰ (KONDO, 2008, p. 153) e si divide in cinque fasi, nelle quali vengono contemplate attività mirate a promuovere la pragmatica in contesto di lingua straniera, più precisamente in una lezione di inglese a studenti giapponesi in Giappone. Nella prima fase, denominata *feeling phase*, gli studenti ascoltano dialoghi che contengono lo stesso atto linguistico prodotto da parlanti nativi della L2 e da parlanti non-nativi che hanno la stessa L1 degli apprendenti. Dopo aver ascoltato i dialoghi, gli studenti sono incoraggiati dall’insegnante a identificare analogie e differenze nelle due realizzazioni dell’atto e a indicare con quale si identificano di più. Nella fase di azione (*doing phase*), si presenta agli studenti un’altra situazione, a cui dovranno rispondere nella L2 per iscritto (DCT) e oralmente con un compagno (*role play*). Poi, nella fase di riflessione (*thinking phase*), gli apprendenti ricevono informazioni esplicite sugli elementi caratteristici dell’atto linguistico che si sta studiando, come le strutture tipicamente usate per formularlo e il suo grado di (in) direttività, e, a partire da queste informazioni, analizzano i DCT e i *role play* creati nella fase precedente. Nella quarta fase, quella di comprensione (*understanding phase*), gli apprendenti analizzano grafici che mostrano tendenze generali di realizzazione dell’atto linguistico nella cultura/L1 e nella cultura/L2. Questa fase si rivela particolarmente rilevante dal punto di vista interculturale, perché gli studenti possono confrontare la realizzazione dello stesso atto nelle differenti culture a partire dalle tendenze rivelate dai grafici (e non da “regole assolute”). Tale movimento permette di evitare una visione monolitica della cultura target e, allo stesso tempo, può stimolare riflessioni su questioni come il *transfer* pragmatico. L’ultima fase della sequenza è quella dell’uso (*using phase*), in cui gli apprendenti rispondono a DCT scritti e svolgono *role-play* con diversi compagni, in modo da creare dialoghi “che riflettono sia la propria identità sia le conoscenze acquisite in classe” (KONDO, 2008, p. 158)¹¹. Dalle diverse fasi della sequenza didattica che abbiamo descritto, si percepisce l’interesse dell’autrice a promuovere un’analisi delle somiglianze e differenze cross-culturali. Le osservazioni e i confronti proposti tramite l’attività, oltre a evitare spiegazioni superficiali che possono portare a stereotipi, favoriscono lo sviluppo della consapevolezza pragmatica e interculturale, senza imporre agli apprendenti le norme della L2, ma dando loro la possibilità di esprimere la propria identità.

Le due proposte qui descritte, pur avendo le loro particolarità, presentano una serie di aspetti in comune: in primo luogo, il considerevole spazio dedicato alla promozione della consapevolezza pragmatica, attraverso la riflessione esplicita sulla relazione tra lingua e contesto, che costituisce

10 “*learners’ pragmatic choices are connected to their cultural identities*” (KONDO, 2008, p. 153).

11 “*reflecting both their own identity and the knowledge they acquired in class*” (KONDO, 2008, p. 158).

uno strumento essenziale di cui gli apprendenti potranno poi far uso in autonomia (ESLAMI-RASEKH, 2005); in secondo luogo, l'uso della L1 e della L2, in un tentativo di promuovere una consapevolezza in un certo senso “translinguistica”, che si applichi sia alla lingua materna che alla lingua target (cf. ISHIHARA, 2022); per ultimo, l'enfasi data al confronto tra sistemi linguistici e socioculturali, che favorisce non solo la competenza pragmatica, ma anche lo sviluppo della competenza interculturale (McCONACHY, 2013; LIDDICOAT, 2014).

3.2 La raccolta di materiale didattico empirico

I dati empirici per l'elaborazione del materiale didattico sono stati ricavati dagli studi del GPP sull'atto linguistico della richiesta in diverse lingue e in diversi contesti. Il gruppo si concentra sullo studio delle richieste perché si tratta di un atto linguistico particolarmente frequente e sensibile alle variazioni culturali. Per la raccolta dati, basandosi su studi precedenti (BLUM-KULKA et al., 1989), il GPP ha elaborato DCT scritti, che sono stati inviati elettronicamente a parlanti nativi di PB e di IT. Agli informanti è stato chiesto di scrivere ciò che direbbero in ciascuno dei contesti, che rappresentano situazioni quotidiane e si distinguono soprattutto per le variabili grado di imposizione (GI) e distanza sociale (DS) (BROWN e LEVINSON, 1987). Nella tabella 1 si riportano alcune delle situazioni del DCT del GPP, che sono servite come punto di partenza per l'elaborazione del materiale didattico:

Tabella 1 - Alcune situazioni del DCT utilizzato dal GPP per la raccolta dati

Situazione	IT	PB	GI	DS
biglietto	Tu e un tuo amico/una tua amica siete appena saliti(e) sull'autobus, quando ti accorgi che hai dimenticato il portafoglio e i biglietti/ l'abbonamento che avevi. Che cosa dici?	Você e um(a) amigo(a) entram em um ônibus e, nesse momento, você percebe que esqueceu a carteira e não tem como pagar a passagem. O que você lhe diz?	↑	↓
penna	Sei per strada e vuoi scrivere il numero di telefono di un annuncio che vedi passando. Ti accorgi, però, di non avere una penna con te e il tuo cellulare è scarico. Passa un signore... Che cosa gli dici?	Você está andando na rua e precisa anotar o número de telefone de um anúncio que viu. Percebe, porém, que não tem caneta e o seu celular está sem bateria. Um senhor está passando... O que você lhe diz?	↓	↑

cellulare	Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Il tuo cellulare per qualche inspiegabile motivo non funziona e non ci sono neanche altri telefoni in giro. Non ti resta che cercare un cellulare in prestito per una telefonata e c'è un signore che sta passando... Che cosa gli dici?	Você está na rua indo encontrar um amigo estrangeiro, que está chegando de viagem. Por causa de um imprevisto, vai se atrasar e precisa avisá-lo. Seu celular, por algum motivo, não funciona. Também não há telefones ao redor. Assim, sua única opção é que o senhor que está passando lhe empreste um celular... O que você lhe diz?	↑	↑
rumore	Ti sei appena trasferito in un nuovo appartamento. Durante le prime due settimane, noti che la signora del piano di sopra fa un rumore eccessivo, anche al di fuori dell'orario in cui è consentito. Decidi di parlare con lei per cercare di risolvere il problema. Che cosa le dici?	Você mudou recentemente para um novo apartamento. Durante as duas primeiras semanas, percebe que a senhora do andar de cima faz barulho excessivo, mesmo fora do horário permitido. Decide conversar com ela para resolver o problema. O que você lhe diz?	↑	↑

Fonte: Santoro, Silva, Kulikowski (2021)

Per l'analisi dei dati è stata creata una tassonomia, basata soprattutto sui lavori di Blum-Kulka et al. (1989), Haverkate (1994) e Nuzzo (2007), che individua: a) atto principale (*head act*), b) atti di supporto (*supportive moves*) e c) modificatori linguistici. L'atto principale si riferisce alla parola o espressione che effettivamente veicola la richiesta ("mi potrebbe prestare il suo telefono?"; "*pode pagar minha passagem?*"). Gli atti di supporto, invece, sono quelli che, pur non trasmettendo la principale forza illocutoria, contribuiscono alla realizzazione dell'atto, fornendo una cornice di preparazione o sostegno (NUZZO, 2007). In questo senso possono essere categorizzati come "preparatori" ("Le posso chiedere un favore?"; "*eu poderia lhe pedir um favor?*"); giustificazioni ("Ho dimenticato a casa il portafoglio"; "*Infelizmente, isso tem atrapalhado bastante?*"); proposte di risarcimento o garanzia ("Magari le pago il disturbo"; "*depois eu te dou?*"); ecc. Per finire, i modificatori linguistici sono parole o espressioni, la cui funzione può essere quella sia di attenuare la forza illocutoria dell'atto sia di rafforzare l'importanza della sua realizzazione (SANTORO, 2013). Così come gli atti di supporto, anche i modificatori sono divisi in sottocategorie e possono essere di tipo morfosintattico ("Mi **potresti** prestare i soldi per il biglietto?"; "*O senhor não **teria** uma caneta?*"); lessicale ("Se riuscisse

a fare **un po'** meno rumore"; "*a senhora está fazendo **um pouco** de barulho*") o discorsivo ("Potrebbe fare un po' più piano, **per favore?**"; "*Senhor, **por gentileza** teria uma caneta para me emprestar rapidinho?*").

Inoltre, nell'analisi dei dati si sono considerati altri due elementi: a) la prospettiva utilizzata nella realizzazione della richiesta e b) il grado di (in)direttezza dell'atto. Quanto alla prospettiva, si osserva se l'atto è orientato a chi parla ("Posso cortesemente usare il suo cellulare?"; "*gostaria de pedir pra você, por gentileza, que faça menos barulho*"), all'interlocutore –tramite allocutivi formali ("Mi scusi, ha per caso una penna?"; "*Oi, por favor o senhor pode me emprestar uma caneta?*") o informali ("Mi presti i soldi del biglietto?"; "*você tem uma caneta pra emprestar?*") –, utilizzando la prima persona plurale ("Como poderíamos resolver isso?") o la forma impersonale ("Faz muito barulho no meu apartamento"). Per quanto riguarda l' (in)direttezza, l'atto principale può essere: diretto, per esempio quando si utilizza l'imperativo ("Faz a minha hoje"), un verbo performativo o, semplicemente, quando non si usano strategie di mitigazione della forza illocutoria; convenzionalmente indiretto, quando l'atto è realizzato tramite, per esempio, "proposte" ("che ne dici di fare...?"; "*o que você acha de fazer...?*"), manifestazioni di necessità ("Preciso de um copo d'água"), o verifiche di condizioni ("potresti fare...?"; "*você poderia fazer...?*"); non convenzionalmente indiretto, quando l'atto è realizzato attraverso piste implicite ("No, non ci credo, non ho il portafoglio"; "*Vixe, esqueci minha carteira*").

Le due attività didattiche che si propongono di seguito sono state elaborate sulla base dei dati forniti dai parlanti nativi di PB e IT e sulle proposte di Eslami-Rasekh (2005) e Kondo (2008), riguardo all'insegnamento della pragmatica nell'ambito della L2. Considerando le strutture linguistiche utilizzate dai parlanti nativi nelle risposte fornite ai DCT, si è pensato a un pubblico target di livello intermedio, ovvero, equivalente al B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Infatti, gli apprendenti giunti a questo livello dovrebbero disporre di un repertorio linguistico sufficiente per descrivere situazioni ed esprimersi su questioni comuni della vita di tutti i giorni, oltre a comprendere testi, descrizioni di eventi, di sentimenti e di desideri, in cui predomina il linguaggio quotidiano (CONSIGLIO D'EUROPA, 2020).

4. Due proposte di attività per promuovere la consapevolezza metapragmatica e la competenza interculturale

In questa sezione vengono descritte due attività elaborate a partire dai dati raccolti dal GPP. L'Attività 1 si basa su diverse realizzazioni di richieste in IT e in PB, formulate in risposta a un'unica situazione, ovvero, quella del "biglietto" (cf. Tabella 1). Dal punto di vista pedagogico, l'attività mira a soddisfare tre obiettivi principali: in primo luogo, far notare che non esiste un unico modo di realizzare una richiesta e che è quindi importante sviluppare un repertorio di strategie; in secondo luogo, far sì che l'apprendente sia in grado di identificare formulazioni più

dirette e più indirette di una stessa richiesta in base a elementi linguistici; per ultimo, promuovere il confronto tra la L1 dell'apprendente (PB) e la L2 (IT).

Nella prima fase, ci si concentra sul PB, in modo da cominciare a promuovere la competenza metapragmatica nella L1. Gli studenti ricevono una scheda con il contesto di realizzazione della richiesta e sei differenti formulazioni che, a coppie o in gruppo, devono cercare di mettere in ordine dalla più diretta alla più indiretta (Figura 1). Per giustificare la loro classifica, gli apprendenti devono individuare dei criteri specifici, probabilmente di natura linguistica dato che il contesto è virtualmente uguale per tutte le richieste. Alla fine dell'attività, si discutono le classifiche dei diversi gruppi, facendo attenzione alle somiglianze e alle differenze. In questo momento è probabile che gli studenti percepiscano che la stessa richiesta può essere realizzata facendo uso di diverse strategie nella loro L1, alcune più dirette con l'imperativo (“*faz a minha hoje*”), altre convenzionalmente indirette, in cui la richiesta viene mitigata (“*você pode pagar a passagem para mim?*”) e altre ancora che semplicemente fanno riferimento alla situazione senza una richiesta esplicita (“*putz, esqueci a carteira*”). Oltre a identificare queste strategie di (in)direttezza, gli apprendenti possono fare attenzione alle risorse linguistiche che fungono da mitigatori, come l'uso di formule rituali di cortesia (“*por favor*”), di verbi modali (“*você pode*”), di esclamazioni (“*putz*”), di minimizzatori (“*dessa vez*”), di giustificazioni (“*esqueci minha carteira*”) e di proposte di risarcimento (“*depois eu te pago*”). Nel corso di questa attività, ci si aspetta che gli studenti giungano alla conclusione che, soprattutto per le formulazioni intermedie (ovvero, quelle né molto dirette né molto indirette), arrivare a un accordo sulla classifica richiede una certa negoziazione.

Figura 1 - Attività sull'(in)direttezza delle richieste in portoghese

Consegna: <i>Lavorate a coppie. Osservate le richieste nella prima colonna e trascrivetele nella seconda colonna dalla più diretta alla più indiretta. Giustificare la vostra classifica.</i>	
Situazione: Você e um(a) amigo(a) entram em um ônibus e, nesse momento, você percebe que esqueceu a carteira e não tem como pagar a passagem.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fulano, esqueci minha carteira, por favor, você poderia emprestar-me o dinheiro para pagar a passagem? Devolvo o mais breve possível. 2. Faz a minha hoje 3. Putz esqueci a carteira. 4. Putz! Esqueci a carteira. Paga pra mim, depois eu te pago. 5. Por favor, você paga minha passagem dessa vez? 6. Esqueci a carteira. Você pode pagar a passagem pra mim? 	

Fonte: le autrici

Una volta discusse le richieste in portoghese, gli studenti sono pronti a condurre lo stesso tipo di analisi e discussione anche nella L2. Si propone, dunque, un'attività identica a quella precedente, ma con realizzazioni tratte dal corpus di italiano del GPP (Figura 2). Anche in questo caso, gli studenti devono identificare criteri linguistici per giustificare la loro classifica, facendo così nuovamente attenzione alle strategie utilizzate, dalle più dirette ed esplicite (“Per favore, mi presti i soldi?”) a quelle più mitigate (“Mi potresti prestare i soldi per il biglietto?”), per finire con quelle che non contengono una richiesta esplicita (“No, non ci credo, non ho il portafogli”). Così come è stato fatto in L1, anche in questo caso ci si auspica che gli apprendenti focalizzino l'attenzione su modificatori e atti di supporto specifici, come formule rituali di cortesia (“per favore”), verbi modali (“puoi”), condizionali (“potresti”), esclamazioni (“No, non ci credo!”), giustificazioni (“ho dimenticato il portafoglio”) e proposte di risarcimento (“te li restituisco il prima possibile”). Al momento di fare la classifica, avendo visto che nella L1 non esistono “risposte esatte”, è probabile che gli apprendenti si sentano più abituati a questo grado di incertezza, con il quale è necessario sapersi confrontare quando si parla di pragmatica e di aspetti socioculturali, dove non esistono vere e proprie regole, ma piuttosto tendenze (FERRARI et al., 2015).

Figura 2 - Attività sull'(in)direttezza delle richieste in italiano

<i>Consegna: Lavorate a coppie. Osservate le richieste nella prima colonna e trascrivetele nella seconda colonna dalla più diretta alla più indiretta. Giustificate la vostra classifica.</i>	
Situazione: Tu e un tuo amico/una tua amica siete appena saliti(e) sull'autobus quando ti accorgi che hai dimenticato il portafoglio e i biglietti/l'abbonamento che avevi.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. No! Ho dimenticato il portafoglio a casa! Mi presti i soldi del biglietto? Te li ridò il prima possibile. 2. Per favore mi presti i soldi? Grazie. 3. Ho dimenticato il portafogli. Mi puoi prestare i soldi per il biglietto? Te li restituisco appena ritorniamo 4. Mi potresti prestare i soldi per il biglietto? Ho dimenticato il portafoglio a casa. 5. No, non ci credo, non ho il portafoglio. 6. Speriamo non salga il controllore 	

Fonte: le autrici

Nell'ultima fase, gli studenti confrontano le richieste classificate dalla più diretta alla più indiretta nelle due lingue (Figura 3), facendo attenzione ad analogie e differenze. Tra le somiglianze,

per esempio, va notato l'uso di espressioni rituali di cortesia (“*por favor*/per favore”), di modali al presente o al condizionale (“*poderia*/potresti”), e di atti di supporto come la giustificazione e la proposta di risarcimento. Tra le differenze, invece, potrebbe essere interessante richiamare l'attenzione sui segnali discorsivi, come l'uso di “*Putz*” in portoghese, che sembra corrispondere all'uso di “No!” o “No, non ci credo!” in italiano. Un'altra differenza, questa volta a livello socioculturale, si trova nell'esempio in cui si decide di non realizzare una richiesta esplicita facendo riferimento al controllore, una figura con accezioni molto distinte in Brasile e in Italia. Conoscere il ruolo del controllore in Italia può aiutare gli studenti nell'interpretazione di questo enunciato, che, “tradotto” in portoghese, probabilmente non avrebbe lo stesso valore illocutorio.

Figura 3 - Possibili risposte alle attività sull'(in)direttezza delle richieste in portoghese e in italiano

portoghese	italiano
1. <i>Faz a minha hoje.</i>	1. Per favore mi presti i soldi? Grazie.
2. <i>Putz! Esqueci a carteira. Paga pra mim, depois eu te pago.</i>	2. No! Ho dimenticato il portafoglio a casa! Mi presti i soldi del biglietto? Te li ridò il prima possibile.
3. <i>Por favor, você paga minha passagem dessa vez?</i>	3. Ho dimenticato il portafogli. Mi puoi prestare i soldi per il biglietto? Te li restituisco appena ritorniamo
4. <i>Esqueci a carteira. Você pode pagar a passagem pra mim?</i>	4. Mi potresti prestare i soldi per il biglietto? Ho dimenticato il portafoglio a casa.
5. <i>Fulano, esqueci minha carteira, por favor, você poderia emprestar-me o dinheiro para pagar a passagem? Devolvo o mais breve possível.</i>	5. No, non ci credo, non ho il portafoglio.
6. <i>Putz esqueci a carteira.</i>	6. Speriamo non salga il controllore

Fonte: le autrici

Per finire, una volta identificate le somiglianze e differenze tra le richieste in italiano e in portoghese, conviene fare una riflessione finale che porti gli studenti a collegare l'atto al contesto in cui viene realizzato e a riflettere tanto sui motivi che possono far sì che i parlanti lo realizzino con determinate strategie quanto sulle possibili conseguenze di queste formulazioni. Si potrebbe, dunque, promuovere una discussione sulle richieste rivolte ad amici, chiedendo agli studenti se pensano che sia più importante essere indiretti e dare così la possibilità all'interlocutore di non esaudire la richiesta, oppure se credono che sia preferibile essere più diretti, dimostrando di poter contare sull'empatia e sulla solidarietà dell'altro. Una volta problematizzata la situazione a livello personale, si potrebbe cercare di portare le riflessioni a un livello più astratto e

sensibilizzare gli studenti, in base agli esempi analizzati, sulle tendenze di italiani e brasiliani nella realizzazione di richieste. Alla fine, si può chiedere agli studenti di immedesimarsi nel ruolo dell'amico e di immaginare come reagirebbero alle differenti formulazioni della richiesta. In questa fase, sarebbe particolarmente interessante cercare di capire se si sentirebbero offesi da una richiesta troppo diretta o dal mancato uso di certi modificatori (per favore) o di certi atti di supporto (proposta di risarcimento) e se, nel caso delle richieste più indirette, offrirebbero comunque aiuto all'interlocutore.

Per queste attività, come abbiamo visto, non esistono "risposte corrette", ma si tratta di rendere gli studenti più esplicitamente consapevoli della stretta relazione che esiste tra lingua e cultura, facendoli riflettere sui propri comportamenti e su quelli dell'altro in modo da diventare negoziatori più abili (GUILHERME, 2002).

Anche l'Attività 2 si basa sul confronto tra L1 e L2, ma in questo caso l'attenzione si concentra sulla distanza sociale tra gli interlocutori e sull'uso degli allocutivi e di altri elementi di (in)formalità, che, come menzionano Lunati e Santoro (2020), possono rappresentare una difficoltà per gli apprendenti brasiliani di italiano. Le autrici, infatti, dopo aver notato una serie di convergenze e divergenze negli usi degli allocutivi in italiano e in portoghese brasiliano, evidenziano appunto la "necessità da parte dei docenti [di italiano] di rendere gli apprendenti più consapevoli delle differenze interculturali esistenti nella scelta delle strategie allocutive" (LUNATI e SANTORO, 2020, p. 250). La sequenza didattica che proponiamo per affrontare questo tema è stata ideata a partire dalle situazioni "penna", "cellulare" e "rumore" del DCT elaborato dal GPP (cf. Tabella 1), ovvero situazioni in cui l'informante doveva rivolgersi a uno(a) sconosciuto(a) di una certa età, identificato come "signore" (nei casi "penna" e "cellulare") o "signora" (nel caso "rumore"). In un primo momento, si presentano agli studenti alcune delle richieste raccolte tramite il DCT sia in portoghese che in italiano (Figura 4). Gli studenti devono analizzare gli atti linguistici nelle due lingue, identificare parole o espressioni che indichino la forma allocutiva con cui ci si dirige all'interlocutore e spiegare l'uso delle scelte linguistiche facendo riferimento ai contesti situazionali. In questa fase, alcune differenze vanno notate: in PB, si osserva una certa varietà, con alcuni informanti che preferiscono "você", altri "o senhor" o addirittura combinazioni di entrambi, come "*Com licença, senhor. Você poderia...*"; in italiano, invece, il pronome formale "Lei" è usato in tutti i casi.

Figura 4 - Attività sugli allocutivi nelle richieste delle situazioni “penna”, “cellulare” e “rumore”

<p>Consegna: Lavorate a coppie. Osservate le richieste realizzate in tre diverse situazioni sia in portoghese che in italiano. Come ci si rivolge all’interlocutore? Perché? Confrontate le due lingue e prendete nota delle somiglianze e delle differenze.</p>		
	<p>Situazione: Sei per strada e vuoi scrivere il numero di telefono di un annuncio che vedi passando. Ti accorgi, però, di non avere una penna con te e il tuo cellulare è scarico. Passa un signore... Che cosa gli dici?</p>	
penna	<p>PB</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Com licença, você poderia me emprestar uma caneta ?</i> 2. <i>Licença, você tem uma caneta?</i> 3. <i>Oi, por favor o senhor pode me emprestar uma caneta?</i> 4. <i>Moço, o senhor tem uma caneta para me emprestar? Eu queria anotar aquele telefone ali.</i> 	<p>IT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Scusi ha una penna ? 2. Mi scusi ha per caso una penna? 3. Mi scusi, signore, ha per caso una penna? 4. Salve. Mi scusi, avrebbe una penna da prestarmi? Solo un attimo, è importante.

Consegna: Lavorate a coppie. Osservate le richieste realizzate in tre diverse situazioni sia in portoghese che in italiano. Come ci si rivolge all'interlocutore? Perché? Confrontate le due lingue e prendete nota delle somiglianze e delle differenze.

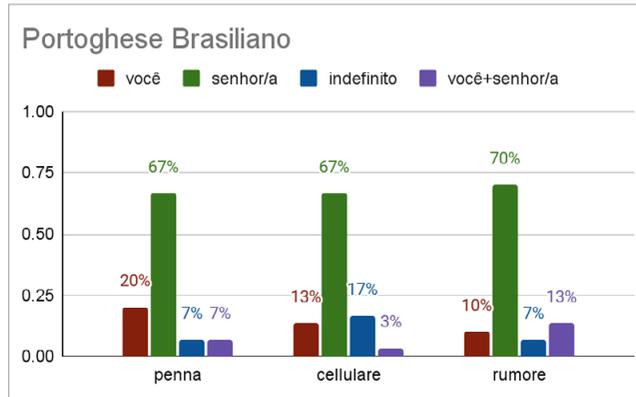
cellulare	<p>Situazione: Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Il tuo cellulare per qualche inspiegabile motivo non funziona e non ci sono neanche altri telefoni in giro. Non ti resta che cercare un cellulare in prestito per una telefonata e c'è un signore che sta passando ... Che cosa gli dici?</p>	
	<p>PB</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Licença, você poderia me emprestar o celular pra fazer uma ligação? Faça à cobrar mesmo</i> 2. <i>Moço, eu estou em uma situação urgente, poderia me emprestar seu celular, por favor?</i> 3. <i>Com licença senhor. Você poderia me emprestar o celular ? Preciso fazer uma ligação com urgência ?</i> 4. <i>Olá, por favor, por acaso o senhor tem um celular para me emprestar? Preciso fazer uma ligação urgente para um amigo que acabou de chegar do exterior, mas como esqueci meu celular...</i> 	<p>IT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi scusi, ho un problema, mi potrebbe prestare il suo telefono? Devo solo mandare un messaggio. Se vuole lo pago. Grazie. 2. Scusi signore, posso fare una chiamata di un minuto? Il mio telefono è fuori uso. 3. Buongiorno, mi scusi tanto per il disturbo ma posso chiederle un grande favore? Ho bisogno di fare una chiamata molto urgente e non ho con me il telefono..sarebbe così gentile da farmi fare una chiamata velocissima? 4. Salve, scusi, potrei fare una telefonata velocissima col suo cellulare? Un mio amico sta arrivando, lo devo andare a prendere ma sono in ritardo e lo vorrei avvisare.

<p>Consegna: Lavorate a coppie. Osservate le richieste realizzate in tre diverse situazioni sia in portoghese che in italiano. Come ci si rivolge all'interlocutore? Perché? Confrontate le due lingue e prendete nota delle somiglianze e delle differenze.</p>		
rumore	<p>Situazione: Ti sei appena trasferito in un nuovo appartamento. Durante le prime due settimane, noti che la signora del piano di sopra fa un rumore eccessivo, anche al di fuori dell'orario in cui è consentito. Decidi di parlare con lei per cercare di risolvere il problema. Che cosa le dici?</p>	
	<p>PB</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Oi, tudo bem? Eu sou sua vizinha aqui de baixo e às vezes eu escuto alguns barulhos vindos do seu apartamento. Às vezes me atrapalha a dormir e eu acordo muito cedo. Você pode dar uma diminuída no som por favor?</i> 2. <i>Senhora, eu gostaria de pedir para você diminuir o barulho fazendo um imenso favor!</i> 3. <i>Senhora, muito prazer, sou a nova moradora, gostaria de conversar com você...percebi que há alguns barulhos além da conta, tá tudo certo?</i> 4. <i>Desculpa, mas a senhora poderia tomar cuidado com o horário permitido pra fazer barulho?</i> 	<p>IT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi scusi, la sera sento rumori provenire dal suo appartamento. Può evitare per favore? 2. Salve mi scusi, potrebbe fare meno rumore al di fuori dell'orario consentito? Non riesco a riposare. 3. Mi scusi signora, sono la nuova inquilina del piano di sotto. Le dispiacerebbe fare un po' meno rumore? Giù si sente davvero tutto! 4. Mi scusi signora, le posso chiedere un favore? Non è che potrebbe fare meno rumore almeno durante l'orario in cui si richiede più silenzio?

Fonte: le autrici

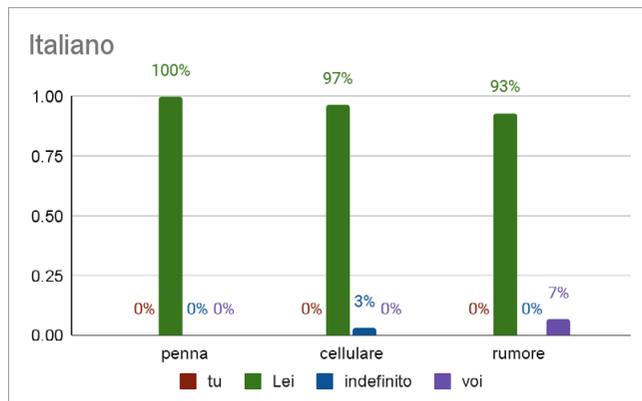
Nonostante gli esempi riportati nella Figura 4 siano stati selezionati proprio perché rappresentativi delle principali strategie usate in ogni lingua, si tratta comunque di un campione alquanto limitato che non ci permette, dunque, di fare generalizzazioni. Per evitare analisi troppo superficiali e conseguenti pregiudizi, Kondo (2008) suggerisce di presentare agli studenti i risultati di indagini scientifiche, come quelle condotte dal GPP, sotto forma di grafici, che, analizzati, non rivelano la realtà in termini assoluti, ma piuttosto permettono l'identificazione di tendenze. Per questo, per ciascuna delle situazioni della Figura 4, sono state analizzate le risposte di 30 informanti brasiliani e italiani al fine di identificare, in termini anche quantitativi, i tipi di allocutivi usati. I risultati di queste analisi sono riportati nei Grafici 1 e 2.

Grafico 1 - Uso degli allocutivi nelle situazioni “penna”, “cellulare” e “rumore” in PB



Fonte: le autrici

Grafico 2 - Uso degli allocutivi nelle situazioni “penna”, “cellulare” e “rumore” in IT



Fonte: le autrici

Questi grafici verrebbero consegnati agli studenti, chiedendogli di confrontare l’uso degli allocutivi in L1 e L2 e, inoltre, di comparare queste analisi con le richieste presentate nella prima fase della lezione (Figura 4). Confrontando i due grafici, è possibile notare tendenze simili in IT e PB, visto che in tutti i casi si preferisce l’uso dell’allocutivo formale (“Lei” in IT e “o

senhor/a senhora” in PB). Si percepiscono, tuttavia, anche alcune differenze: se in italiano la preferenza per l’allocutivo formale è sempre al di sopra del 90% (addirittura 100% nella situazione “penna”), in portoghese non supera il 70%. Gli studenti possono riscontrare che i risultati dei grafici rispecchiano le prime conclusioni a cui si era giunti analizzando gli esempi di richieste all’inizio della lezione, ovvero, che in IT sembra esserci una maggiore uniformità quanto alle scelte sociopragmatiche considerate adeguate in determinati contesti situazionali, mentre in PB queste norme sociali sono apparentemente più flessibili (SANTORO e PORCELLATO, in preparazione).

Una volta giunti a queste prime conclusioni, gli studenti devono anche riflettere sulla rilevanza di queste tendenze per l’uso che si fa della lingua. Per esempio, se si chiede di identificare le strutture frequenti in questi tipi di richieste, probabilmente vengono identificate espressioni come “*com licença*” e “scusi”. Facendo un collegamento ai risultati emersi dalle fasi precedenti della lezione, si osserva che “*com licença*” può essere usato in situazioni sia formali sia informali, il che significa che il parlante non è tenuto a decidere a priori il tipo di allocutivo che vorrà utilizzare con l’interlocutore. Al contrario, l’uso di “scusi” o “mi scusi” esige necessariamente dal parlante una presa di posizione quanto al grado di formalità con cui rivolgersi all’altro (SANTORO e PORCELLATO, in preparazione). Sapendo che la confusione tra “scusa” e “scusi” costituisce un errore frequente tra gli apprendenti brasiliani (PORCELLATO, 2021), una riflessione su come le norme socioculturali si riflettono sull’uso linguistico potrebbe rendere questo tipo di informazione più saliente (FERRARI et al. 2015), con possibili risvolti anche sul processo di acquisizione e sulla competenza interculturale (LUNATI e SANTORO, 2020).

5. Discussione

Come è stato descritto, l’Attività 1 mira a promuovere la consapevolezza metapragmatica, sia in L1 che in L2, partendo dalla riflessione sugli aspetti che implicano la realizzazione della richiesta. In questo senso, in un primo momento, dai dati in PB, è possibile osservare che l’atto può essere realizzato tramite un’ampia gamma di forme linguistiche.

Osservare questo aspetto nella L1 può favorire, quindi, la percezione del fenomeno anche nella L2. Il contatto con la variazione presenta una prospettiva contraria alla supposizione naturalizzata che tutti i membri di un gruppo agiscono uniformemente nelle stesse condizioni contestuali (KASPER, 1995). In questo modo, l’attività didattica, come afferma Barron (2019, p. 453), “può preparare gli utenti della L2 all’*input* che ricevono nella comunità linguistica target e, quindi, influenzare la loro consapevolezza e uso delle risorse pragmatiche”¹².

12 [...] *may prepare L2 users for the input they receive in the target speech community and thus*

Oltre alle varie forme che possono essere utilizzate per fare una richiesta, attraverso l'Attività 1, si osserva anche che, sia nella L1 sia nella L2, un atto principale (*head act*) può essere naturalmente accompagnato da altri atti (*supportive moves*) e da modificatori linguistici (BLUM-KULKA, et al., 1989; NUZZO, 2012). Tali risorse modulano la forza illocutoria, pertanto, possono caratterizzare la richiesta in termini di (in)direttezza e, conseguentemente, di cortesia.

Sebbene il rapporto tra (in)direttezza e cortesia sia relativamente complesso (BLUM-KULKA, 1987), studi che verificano gli effetti di questi fenomeni in diverse lingue e culture indicano che gli atti di tipo convenzionalmente indiretto sono considerati i più cortesi, ovvero, sono quelli che maggiormente proteggono la faccia dell'interlocutore, che si sente più "libero" di accettare o rifiutare ciò che gli viene chiesto (BLUM-KULKA, 1991; BLUM-KULKA, et al., 1989; FÉLIX-BRASDEFER, 2005). In questo modo, con l'attività proposta, si può riflettere sulla differenza tra atti più e meno diretti e, soprattutto, promuovere la consapevolezza riguardo agli effetti che risultano dalla loro realizzazione.

Inoltre, a partire da questo percorso, è possibile promuovere una riflessione globale sulle differenze e sulle somiglianze tra lingue e culture, sottolineando aspetti del contesto come ciò che definisce le scelte linguistiche. A questo proposito potrebbe essere valido includere in questa attività, oltre al rapporto tra gli interlocutori (amicizia), altri elementi contestuali come l'età, il genere, il ceto sociale, la regione, ecc., che possono fornire ulteriori spunti per una riflessione sull'uso sia della L1 che della L2. Un altro esito possibile e rilevante è poter far notare che gli elementi della lingua in uso, in quanto guidati da particolarità culturali, non devono essere giudicati come "giusti" o "sbagliati", ma valutati sulla base di una scala di adeguatezza (SANTORO e NASCIMENTO-SPADOTTO, 2020).

Il principale obiettivo dell'Attività 2, invece, è quello di riflettere sull'uso degli allocutivi in italiano e portoghese, sempre a partire da dati empirici raccolti in contesti specifici. Anche in questo caso, partire dal contesto d'uso è essenziale, dato che la scelta linguistica dell'allocutivo non ubbidisce a norme o regole precise, ma è determinata dall'evento comunicativo in cui viene operata (NUZZO e RASTELLI, 2009). Nell'attività si propone che gli studenti analizzino la scelta degli allocutivi in base alle tre situazioni – tutte di alta distanza sociale, portandoli così a considerare la relazione tra lingua e contesto. In questo modo, si cerca di promuovere la competenza pragmatica sia a livello pragmalinguistico, facendo osservare forme quali "Signore/*senhor*", "mi scusi", "*você*"; sia a livello sociopragmatico, facendo notare la variabile della distanza sociale, costante in tutte le situazioni. Nel proporre il confronto tra italiano e portoghese, la riflessione sociopragmatica tiene conto non solo del contesto situazionale, ma anche delle differenze cross-culturali. Infatti, notando le somiglianze tra le due lingue (cioè, la preferenza per l'uso dell'allocutivo formale), così come le differenze (ovvero, la maggior

influence their awareness and use of [...] pragmatic features.

flessibilità nell'uso degli allocutivi in portoghese rispetto all'italiano), si promuovono a livello metapragmatico anche considerazioni sulle norme socioculturali di determinate comunità (McCONACHY, 2013). Inoltre, questo tipo di "esplorazione linguistica" permette di considerare in modo approfondito le relazioni tra l' "io" e l' "altro" in diverse culture, aiutando a sviluppare la competenza interculturale degli apprendenti, come suggerito da Scarino e Liddicoat (2013). Quella che abbiamo proposto, sarebbe solo l'inizio di un'importante riflessione sull'uso degli allocutivi in italiano in portoghese. Infatti, nell'attività si considerano soltanto contesti situazionali di alta distanza sociale, ma, affinché la questione venga problematizzata in modo realmente complessivo, sarebbe importante considerare altri contesti d'uso, come le relazioni familiari o quelle tra professori e alunni (LUNATI e SANTORO, 2020).

Entrambe le attività qui presentate mirano a far riflettere sulle somiglianze e sulle differenze linguistiche tra il portoghese e l'italiano e, conseguentemente, tra la cultura brasiliana e quella italiana, promuovendo la competenza interculturale (LIDDICOAT, 2014). Rendersi conto delle analogie e, soprattutto, delle differenze tra la L1 e la L2 e le rispettive norme socioculturali può portare gli apprendenti a una maggiore consapevolezza degli aspetti pragmatici che, quando trasferiti da una lingua all'altra, possono provocare malintesi, o, come li definisce Thomas (1983), "fallimenti pragmatici". Il fatto di essere consapevoli di queste differenze linguistico-culturali di per sé non garantisce che si evitino *tout court* le incomprensioni nella comunicazione con l'altro, ma permette agli apprendenti di essere più preparati ad affrontare queste situazioni e a negoziare i significati nell'interazione (GUILHERME, 2002; McCONACHY, 2013).

Considerazioni finali

L'obiettivo di ricerca del presente studio è proporre due attività didattiche, pensate per gli studenti brasiliani di italiano, sulla base di dati empirici in PB e IT relativi all'atto linguistico della richiesta.

Sulla base del confronto tra L1 e L2, l'obiettivo didattico della prima attività è quello di promuovere la riflessione sulle diverse strutture linguistiche che possono essere utilizzate nella realizzazione della richiesta e verificare come si configura l'atto in termini di (in)direttività. Nella seconda attività, sempre tramite il confronto tra PB e IT, l'obiettivo è far riflettere sui pronomi allocutivi e su come il contesto interazionale determina la scelta di utilizzare elementi più o meno formali in ciascuna delle lingue.

Come segnalato nella sezione precedente, le attività proposte, sebbene siano state sviluppate a partire da dati empirici, seguendo modelli didattici per l'insegnamento della pragmatica, possono presentare alcune limitazioni. In entrambe le attività, pur cercando di affrontare come gli elementi del contesto influenzino le scelte linguistiche dei parlanti, si presentano solo alcuni degli elementi contestuali, soprattutto la distanza sociale e il grado d'imposizione, trascurando

altri fattori contestuali importanti, come genere e età. Inoltre, come limite generale della ricerca, vale anche notare che le attività non sono state sperimentate in un contesto didattico reale e non includono l'oralità poiché sono state basate su DCT scritti.

È dunque auspicabile per il futuro che le proposte didattiche in questo contributo non solo vengano sperimentate in contesti didattici reali, ma che vengano inoltre messe a confronto con altri tipi di attività, come quelle presenti nei manuali, al fine di verificarne l'efficacia sulla consapevolezza metapragmatica e, di conseguenza, sullo sviluppo della competenza interculturale.

Riferimenti

BALTHAZAR, L. L.; MENEGATTI, B. A. Leitura e interculturalidade no ensino de italiano como língua estrangeira no Centro de Línguas (Celin) da UFPR. *Revista De Italianística*, v. 42, 2021, p. 113-131. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p113-131>

BARRON, A. Norms and Variation in L2 Pragmatics. In: TAGUCHI, N. (org.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York, NY: Routledge, 2019, p. 447-461.

BEACCO, J. C. Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues. In: CLAUDEL, C.; VON MÜNCHOW, P.; PORDEUS R.M.; PUGNIÈRE-SAAVEDRA, F.; TRÉGUER-FELTEN, G. (org.). *Cultures, discours, langues: nouveaux abordages*. Limoges: Editions Lambert-Lucas, 2013, p. 165-186.

BENNETT, J. M. (org.). *The Sage encyclopedia of intercultural competence*. Los Angeles: Sage Publications, 2015.

BLUM-KULKA, S. Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, v. 11, n. 2, 1987, p. 131-146. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90192-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90192-5).

BLUM-KULKA, S. Interlanguage Pragmatics: The Case of Requests. In: PHILLIPSON, R.; FÆRCH, C. (org.). *Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon, Avon, England; Philadelphia: 1991, p. 255-272.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1989.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1997.

CONSIGLIOD'EUROPA (org.). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

- CRYSTAL, D. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 6a ed. Oxford: Blackwell, 2008. [1a ed.: 1997].
- ESLAMI-RASEKH, Z. Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, v. 59, n. 3, 2005, p. 199-208. <https://doi.org/10.1093/elt/cci039>.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. Indirectness and Politeness in Mexican Requests. In: EDDINGTON, D. (org.). *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005, p.66-78
- FERRARI, S.; NUZZO, E.; ZANONI, G. Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA. In: CERVINI, C. (org.). *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna: Quaderni del CeSLiC, 2016, p. 5-20.
- FRANGIOTTI, G.A.; MHEREB, A. L. de A. Interculturalidade no ensino de italiano: um relato sobre a formação de professores no município de São Paulo. *Revista De Italianística*, v. 42, p.44-63, 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p44-63>
- GAZZONI, Sandra. *A competência intercultural no ensino do italiano como língua estrangeira: da teoria à sala de aula*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 278 f., 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-19052015-162738/>>.
- GUILHERME, M. Comunicação intercultural, globalidade e diversidade. *Revista de Humanidades e Tecnologias, Dossier Línguas e Culturas*, v. 6, 7, 8, 2002, p. 195-198
- HAVERKATE, H. *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- ISHIHARA, N. (con COHEN, A. D.). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. 2a ed. New York, NY; Abingdon, Oxon: Routledge, 2022. [1a ed.: 2010]
- KASPER, G. Pragmatic transfer. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, v. 8, n. 3, 1992, p. 203-231.
- KASPER, G. Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, v. 6, n. 1, 1995, p. 69-94.
- KASPER, G. Data collection in pragmatics. In: SPENCER-OATEY, H. (org.). *Culturally speaking*. 2a ed. New York: Continuum, 2008, p. 316–341.
- KONDO, S. Effects on Pragmatic Development Through Awareness-raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners. In: ALCÓN SOLER, E.; MARTÍNEZ FLOR, A. (org.). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing (Second Language Acquisition)*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2008. <https://doi.org/10.21832/9781847690869>.
- LIDDICOAT, A. J. Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. *Intercultural Pragmatics*, v. 11, n. 2, 2014, p. 259-277. <https://doi.org/10.1515/ip-2014-0011>.

LIDDICOAT, A.; SCARINO, A. *Intercultural Language Teaching And Learning*. Hoboken, N.J: Wiley-Blackwell, 2013.

LUNATI, M.; SANTORO, E. Transfer pragmatico e allocutivi in italiano: apprendenti brasiliani e parlanti nativi a confronto. *Italiano LinguaDue*, v. 12, n. 1, 2020, p. 237-258. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13756>.

McCONACHY, T. Raising sociocultural awareness through contextual analysis: some tools for teachers. *ELT Journal*, v. 63, n. 2, 2008, p. 116-125. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn018>.

McCONACHY, T. A place for pragmatics in intercultural teaching and learning. In: DERVIN, F.; LIDDICOAT, A. J. (org.). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2013, p. 71-85.

McCONACHY, T. L2 Pragmatics as 'Intercultural Pragmatics': Probing sociopragmatic aspects of pragmatic awareness. *Journal of Pragmatics*, v. 151, 2019, p. 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.014>.

NUZZO, E. *Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra Edizioni, 2007.

NUZZO, E. Imparare ad agire in italiano L2: uno studio con giovani immigrate. In: NUZZO, E.; GAUCI, P. *Insegnare la pragmatica in italiano L2: Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. 1a ed. ed. Roma: Carocci editore, 2012, p. 45-74.

NUZZO, E. La pragmatica nei manuali di italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. *Revista de Italianística*, v. 26, 2013, p. 5-29. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p5-29>.

NUZZO, E. Comparing Textbooks and TV Series as Sources of Pragmatic Input for Learners of Italian as a Second Language: The Case of Compliments and Invitations. In: GESUATO, S.; BIANCHI, F.; CHENG, W. (org.). *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 85-108.

NUZZO, E. Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo. In: SANTORO, E.; VEDDER, I. (org.). *Pragmatica E Interculturalità in Italiano Lingua Seconda*. Firenze: Franco Cesati, 2016, p. 15-27.

NUZZO, E.; RASTELLI, S. Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, v. 16, 2009, p. 13-30.

NUZZO, E.; GAUCI, P. Method effects in ILP classroom research: Evidence from a study on request modifiers in L2 Italian. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 1, v. 43, n. 1, 2014, p. 153-167.

PAULETTO, F. L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, v. 7, n. 2, 2020, p. 28-50. <http://doi.org/10.21283/2376905X.12.216>.

PORCELLATO, A. M. Teaching and learning how to make requests in different contexts in Italian as a foreign language: The case of beginner learners in Brazil. *Instructed Second Language Acquisition*, v. 5, n. 1, 2021, p.128-160. <https://doi.org/10.1558/isla.18240>.

PORTERA, A. *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Place of publication not identified: Laterza, 2020.

RILEY, P. “Well don’t blame me” On the interpretation of pragmatic errors. In: OLEKSY, W. (org.). *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1989, p. 231-249.

ROSE, K. R.; KASPER, G. *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

SANTORO, E. Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online. In: RÜCKL, M.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (org.). *Contesti di apprendimento di italiano L2: Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati, 2013, p. 27-42.

SANTORO, E.; NASCIMENTO SPADOTTO, L. Diversi modi di valutare la competenza pragmatica in L2: uno studio con apprendenti brasiliani di italiano. *Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati, 2020, p. 59-70.

SANTORO, E.; SILVA, L. A. DA; KULIKOWSKI, M. Z. Estudar pedidos na perspectiva da Pragmática cross-cultural. In: SANTORO, E.; SILVA, L. A. da; KULIKOWSKI, M. Z. (Orgs.) *Estudos em Pragmáticas: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021, p.13-36. <https://doi.org/10.11606/9786587621661>.

SANTORO, E.; PORCELLATO, A. M. Escolhas linguísticas e valores culturais na construção interacional de pedidos de brasileiros e italianos. *Linguagem em (Dis)curso*, em preparação.

SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing Intercultural Communication Competence. In: DEARDORFF, DARLA K. (org.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, 2009, p. 2-52.

TAGUCHI, N. Interlanguage pragmatics. In: BARRON, A.; GRUNDY, P.; YUEGUO, G. (org.). *The Routledge Handbook of Pragmatics*. Oxford/New York: Routledge, 2017, p. 153-167.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, 1983, p. 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>.

Recebido em: 28/06/2022 (versão atualizada: 17/10/2022

Aprovado em: 10/10/2022

DAI NONNI AI NIPOTI: PRÁTICAS FAMILIARES EM LÍNGUA DE HERANÇA

Dai nonni ai nipoti: pratiche familiari in lingua ereditaria

***Dai nonni ai Nipoti: Family Practices
in Heritage Language***

FERNANDA LANDUCCI ORTALE*
GABRIELLE CRISTINA BAUMANN SALVATTO**

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa cujo foco é identificar as práticas em língua de herança presentes em um núcleo familiar de imigrantes italianos, constituído em 1958, que possui uma característica peculiar: os membros da primeira e da segunda gerações nascidos no Brasil utilizam apenas o italiano como meio de comunicação entre si. Os dados da pesquisa foram gerados a partir dos pressupostos da Metodologia da História Oral e a análise de dados tem como base os estudos sobre línguas de herança, bilinguismo e translinguagem. O artigo está dividido em três partes: apresentação da história e constituição da família Conci-Maggio; base teórica e breve análise das narrativas autobiográficas para identificar ações que contribuíram para a manutenção da língua de herança no espaço familiar e, finalmente, uma reflexão sobre o processo de revitalização de línguas de herança e as contribuições da presente pesquisa para os estudos sobre políticas linguísticas em espaços familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aquisição de línguas; Língua de Herança; Políticas linguísticas familiares.

ABSTRACT: Questo contributo presenta i risultati preliminari di una ricerca il cui focus è identificare le pratiche nella lingua ereditaria presenti in un nucleo familiare di immigrati italiani, costituito nel 1958, che ha una caratteristica peculiare: i membri della prima e della seconda generazione nati in Brasile

*Docente - Universidade de São Paulo
ortale@usp.br (ORCID: 0000-0002-9095-6262)

**Bolsista CAPES e doutoranda - Universidade de São Paulo
gabisalvatto@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3480-3093)



utilizzano esclusivamente l'italiano come mezzo di comunicazione tra di loro. I dati della ricerca sono stati generati dai presupposti della metodologia della storia orale e l'analisi dei dati si basa su studi sulle lingue ereditarie, sul bilinguismo e sul translanguaging. L'articolo si organizza in tre parti: presentazione della storia e costituzione della famiglia Conci-Maggio; quadro teorico e breve analisi delle narrazioni autobiografiche per individuare azioni che hanno contribuito al mantenimento della lingua ereditaria nello spazio familiare e, infine, una riflessione sul processo di rivitalizzazione della lingua ereditaria e i contributi di questa ricerca agli studi sulle politiche linguistiche in spazi familiari.

PAROLE CHIAVE: Insegnamento e acquisizione di lingue; Lingua ereditaria; Politiche linguistiche familiari.

ABSTRACT: This work presents the preliminary results of a research whose focus is to identify the practices in the heritage language present in a family nucleus of Italian immigrants, constituted in 1958, which has a peculiar characteristic: members of the first and second generations born in Brazil use only Italian as a means of communication with each other. The research data were generated using Oral History Methodology and the data analysis is based on studies on heritage languages, bilingualism and translanguaging. The article is divided into three parts: a presentation of the history and constitution of the Conci-Maggio family; the theoretical basis and a brief analysis of autobiographical narratives to identify actions that contributed to the maintenance of the heritage language in the family space and, finally, a reflection on the process of revitalizing heritage languages and the contributions of this research to studies on language policies in family spaces.

KEYWORDS: Language teaching and acquisition; Heritage language; Family language policies.

1. A família Conci-Maggio: história e constituição

Noi siamo cinque fratelli. Abitiamo in città diverse, alcuni di noi stanno all'estero: e non ci scriviamo spesso. Quando c'incontriamo, possiamo essere, l'uno con l'altro, indifferenti o distratti. Ma basta, fra noi, una parola. Basta una parola, una frase: una di quelle frasi antiche, sentite e ripetute infinite volte, nel tempo della nostra infanzia. [...] Una di quelle frasi o parole, ci farebbe riconoscere l'uno con l'altro, noi fratelli, nel buio d'una grotta, fra milioni di persone.

Natalia Ginzburg

Quando pensamos em “herança”, com frequência, nos vêm à mente bens materiais ou a constituição genética da família ou, até mesmo, habilidades transmitidas de uma geração para outra - o dom para música, arte, esporte, culinária, etc. Esses tipos de herança, muitas vezes, fazem parte da rotina da família e são reconhecidos como algo precioso, que deve ser transmitido para as gerações futuras.

É nesse cenário familiar que, raramente, encontramos, de forma explícita, a preocupação com a transmissão intergeracional da língua de herança (doravante LH) do pai, da mãe, dos avós ou bisavós. Em outras palavras, podemos dizer que, na maioria dos casos, não se realiza um planejamento linguístico familiar relativo à língua de herança. No entanto, faz-se necessário discutir: “Em que língua vamos falar com nossos/as filhos/as ou netos/as?”, “Em que situações a criança poderá interagir na LH e em que contextos deverá usar a língua oficial do país em que vive?”, “Qual a importância de transmitir a(s) língua(s) falada(s) em família?”, “De que forma a língua dos pais, avós ou bisavós poderá continuar presente na rotina das crianças?”.

Em vez dessas perguntas, é comum encontrarmos afirmações, sobretudo de pais e mães de filhos de classe média, que levam a um apagamento das línguas de herança: “É importante aprender inglês para o futuro profissional”; “Saber inglês é essencial porque é a língua internacional”; “Primeiro é preciso saber falar inglês e depois outras línguas”. Essas afirmações espelham - e reforçam - a valorização da língua inglesa e, como consequência, enfraquecem as políticas a favor de outras línguas estrangeiras e da própria LH.

A pesquisa que apresentamos neste artigo foi realizada junto à família Conci-Maggio¹, que constitui um caso *sui generis*: a língua italiana está fortemente presente nas interações familiares, mesmo passados mais de sessenta anos da chegada do casal Giulietta Conci e Martino Maggio

1 Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP (Processo nº 51790721.0.0000.5390).

ao Brasil. Nesteruk (2010, p.273) descreve o fenômeno do progressivo abandono do uso das línguas de herança e situa a terceira geração como aquela que, de forma recorrente, passa pela perda da língua materna da primeira geração, devido à falta de investimento na preservação da língua, fato que não ocorreu com Martino e Giulietta.

Martino Maggio, natural de Marsala, na Sicília, veio para o Brasil em 1958, aos 28 anos de idade. Cerca de um ano depois, chegava sua esposa, Giulietta Conci, nascida em Caldonazzo, província de Trento. A partir desse momento, ambos continuaram a interagir em italiano entre si e com os filhos, netos e bisnetos.

Outro fator relevante a respeito dos Conci-Maggio é que os novos integrantes da família, maridos e esposas, falam - ou pelo menos compreendem - a língua italiana usada em ambiente familiar. A nosso ver, portanto, o italiano é língua de herança tanto dos descendentes como também, dos membros que a ela pertencem por laços conjugais, uma vez que

Língua de Herança é um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada - ou apenas compreendida - por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua.

Essa definição, ora proposta com base no estudo do núcleo familiar Conci-Maggio, consiste em uma reformulação daquela apresentada por Ortale em 2016, fruto de pesquisa no contexto de uma ex-colônia italiana situada no interior paulista.

É importante ressaltar que os dialetos também são considerados línguas de herança (ORTALE, CORRIAS, FORNASIER, 2021), da mesma forma que Coveri, Benucci e Diadori (1998) consideram que tanto o italiano quanto os dialetos italianos falados pelos imigrantes e seus descendentes são *lingue etniche* ou *lingue degli antenati*.

Atualmente, a família Conci-Maggio² é composta por quatro gerações. Martino, hoje com 93 anos, e Giulietta, falecida em 2019 aos 83 anos, representam a primeira geração. O casal teve cinco filhos (três homens e duas mulheres), três netas, quatro netos, um bisneto e uma bisneta.

Os dados utilizados neste artigo consistem em narrativas coletadas por meio da gravação em vídeo de duas entrevistas semiestruturadas: uma realizada com Martino e outra com seus filhos (a primeira geração nascida no Brasil). Para a elaboração e a realização das entrevistas, utilizamos os pressupostos da metodologia da História Oral (MEIHY, 2005), seguindo um questionário não restrito, posto que novas questões poderiam surgir no decorrer das entrevistas, partindo da

2 O Termo de consentimento livre e esclarecido autoriza a divulgação dos dados pessoais dos participantes.

escuta. Na conversa com Martino, o eixo temático foi a trajetória ao lado da esposa, Giulietta: a vida na Itália, a decisão de partir, a adaptação ao novo país, a constituição da família e as ações de preservação da língua italiana no lar.

Na segunda entrevista, realizada com os filhos, focalizamos os seguintes temas: as línguas usadas nas interações familiares; as memórias de infância e da adolescência; o contato com a cultura italiana; curiosidades; costumes; e representações acerca da língua de herança.

O objetivo principal das entrevistas foi traçar o percurso histórico familiar para compreender os mecanismos que levaram ao fato, raro em contexto migratório, de a LH ser, ainda hoje, a língua principal dos membros do núcleo familiar Conci-Maggio.

Muito embora existam mais trabalhos sobre comunidades de imigrantes, o estudo em núcleos familiares é essencial para a compreensão dos laços entre questões identitárias e linguísticas (ORTALE, MAGGIO e BACCIN, 2015).

Quem conta algo fala sobre o passado do ponto de vista do presente, e é justamente a relação entre passado e presente, lembrança e esquecimento aquilo que constitui a memória. O ato de valorizar o que se viveu é, também, valorizar o que se vive atualmente e, ainda, o que poderá ser vivido no futuro. Demetrio (1996, p. 55), estudioso da pedagogia da memória, considera que cada um de nós tem em si o que ele chama de *pensiero autobiografico*, um conjunto de recordações do que se fez e viveu, útil por possibilitar o *raccontarsi*, um movimento de cuidado, de ideias e práticas voltadas justamente para a valorização de si e do outro.

Zanini (2004) afirma a importância de resgatar memórias familiares por meio do processo criativo de reapropriação do passado que as memórias permitem. Para a autora, essas recriações possibilitam o encantamento do mundo e aquecem as relações familiares, já que é nesse processo que o “indivíduo recriando a família, recria a si mesmo e, ao mesmo tempo, permite que ela se mantenha viva de uma forma positiva” (p.63).

As experiências evocadas nas histórias de vida propiciam movimentos de aproximação e de desenvolvimento da língua-cultura de herança, que são sempre, segundo Mendes (2015, p. 85), “marcados pelas relações de afeto e pelas projeções que o aprendiz faz sobre a cultura, a língua e as memórias das pessoas do seu convívio”.

As entrevistas foram realizadas por vídeo chamada e, em ambas, os participantes falaram o tempo todo em italiano, responderam às questões e incluíram muitos relatos de forma espontânea.

Martino relatou seus anos de infância na cidade de Marsala e o impacto que a Segunda Guerra Mundial teve em sua vida e na comunidade, bem como a alegria por poder frequentar novamente a escola após o final da guerra. Ele contou também, sobre os estudos na Itália e o serviço militar, ocasião em que foi ao norte do país e conheceu Giulietta, que se tornaria sua esposa em 1957.

No que diz respeito às escolhas linguísticas, Martino afirmou que a língua falada entre ele e Giulietta sempre foi apenas o italiano e não os dialetos de origem, de Marsala (Sicília) e de Caldonazzo (província de Trento), respectivamente.

Os relatos da vida na Itália são contados por Martino com muitos detalhes, de forma livre e sem limitação de tempo para finalizar a entrevista. Ao ser questionado sobre as razões que

o fizeram vir para o Brasil, Martino mencionou o desejo de explorar, de conhecer o mundo e aponta essa qualidade como uma herança, parte da natureza dos italianos. Apesar de ter um bom emprego na Itália, afirma que queria ir além, que desejava “conhecer o que tinha no mundo”:

Perché è un pochino lo spirito dell'italiano, non solo uno che emigra, ma uno che vuol conoscere qualcosa. Tra questi abbiamo avuto Colombo, no? Abbiamo avuto Amerigo Vespucci. Vuol sapere, vuol vedere, cos'è che c'è lì in quel posto? Deve essere diverso. Poi la possibilità di far qualcosa di nuovo. Perché no?

Embora tenha partido sem saber se retornaria, Martino retornou à Itália apenas cinco vezes durante as seis décadas de vida com Giulietta no Brasil.

2. A língua de herança após a chegada no Brasil: resistência para a reexistência

Ao chegar ao Brasil, Martino esteve primeiro na cidade de São Paulo, até se mudar para Itu, no interior do estado. Logo após a chegada, não teve dificuldades para encontrar emprego. Era uma época em que prédios como o Edifício Itália estavam sendo erguidos em São Paulo e havia, segundo ele, boas oportunidades, como a proposta que recebeu de um compatriota para trabalhar em Itu, onde já existia uma sólida comunidade de italianos. Martino afirma não ter tido grandes dificuldades de adaptação por conta da língua, nem da cultura.

Ao perguntarmos sobre a decisão de usar apenas italiano em casa, com os filhos, Martino afirma que foi algo “totalmente natural”. Para ele, era óbvio que ambos deveriam se comunicar em casa apenas em italiano. Dos relatos depreende-se que todos os membros da família - inclusive os mais novos - sempre aceitaram as interações em italiano.

Martino contou que morava e trabalhava em uma fazenda durante os primeiros anos no Brasil e que Giulietta passava, assim, muito tempo sem contato com pessoas “de fora”. Assim, os filhos cresceram nesse ambiente em que todos falavam apenas em italiano entre si e, somente ao entrarem na escola, tiveram contato e aprenderam o português.

Uma informação essencial com relação à aquisição e aprendizagem da língua italiana surgiu nos relatos de Martino: o fato de que Giulietta, além de usar apenas italiano com os filhos, se dedicava muito para ensinar a língua, de forma sistemática, aos filhos e netos.

La Giulietta si incaricava di dare lezioni di italiano man mano che loro [i figli] crescevano. Tutti loro l'hanno imparato e anche i nipoti parlano bene l'italiano, non perfetto, ma abbastanza bene e lo stimano.

Em entrevista realizada com os filhos de Martino e Giulietta, há relatos de que a mãe colocava todos à mesa, lia histórias, usava livros didáticos vindos da Itália e, ainda, fazia ditado de palavras e também de cartas, para serem enviadas aos parentes italianos.

Em ambas as entrevistas, ficou claro que as interações de Martino com os netos também ocorrem sempre em italiano. O mesmo pode-se dizer em relação à Giulietta até 2019, ano em que faleceu.

No tocante aos bisnetos, Martino se dirige a eles sempre em italiano e, embora entendam perfeitamente tudo que é dito, respondem em português ao bisavô, mas usando, também, palavras em italiano.

Vale dizer que a pandemia de Covid-19 diminuiu a convivência de Martino com os netos e bisnetos, com exceção de Sophie, a neta de 3 anos, que passou um longo período na casa do avô, juntamente com a mãe e com uma das suas tias. Digno de nota é o fato de que Sophie, apesar de ser o membro mais novo da família, tem a LH em seu cotidiano, pois sua mãe usa exclusivamente o italiano com ela porque, conforme declarou em entrevista, “é natural e espontâneo, é a primeira opção, é o que vem do coração”.

De acordo com Benedini, em consonância com outros autores (como SABOGAL et al., 1987), a concepção de *familismo* pode nos ajudar a compreender atitudes familiares com relação à manutenção da língua-cultura de herança.

O familismo pode ser descrito como um forte sentimento de identificação e de afeto dos indivíduos com ambas as suas famílias nucleares e seus parentes correlatos, fazendo assim emergir um forte sentimento de lealdade, solidariedade e reciprocidade no seio da família. (BENEDINI, 2015, p. 109)

O familismo se manifesta de maneira perceptível na família Conci-Maggio. Os integrantes se comunicam em italiano com os parentes na Itália e os cônjuges vinculados por laços matrimoniais incentivam a preservação do uso da língua italiana. Na entrevista com os filhos de Martino houve relatos de que alguns cônjuges, ao se integrarem à família, começaram a compreender e, até mesmo, a falar italiano.

A ideia de familismo está, portanto, intimamente relacionada aos conceitos de bilinguismo e de translíngua, importantes para colocar em foco não mais a convivência entre várias línguas de diferentes nações, mas a dimensão do sujeito “entre-lugares”.

Silva (2018) aborda o bilinguismo enquanto um fenômeno complexo e multifacetado, dando ênfase à cognição e à visão holística sugerida por Grosjean (1977). A autora apresenta uma reflexão a respeito da “mescla linguística”, ou seja, a noção de bilinguismo baseada no uso: os bilíngues estão em contato no nível individual e no social. Sendo assim, questões relativas ao uso e à mescla linguística, por exemplo, passam a influenciar os procedimentos metodológicos de descrição dos participantes e a construção de estímulos (SILVA, 2018, p.28).

A dominância de uma das línguas faladas ou o equilíbrio entre elas (este, por sua vez, mais raro), demonstra a natureza dinâmica do bilinguismo. É possível aumentar ou diminuir a importância de uma das duas línguas, considerando-se que a dominância é relativa, além de não indicar proficiência, nem se apresentar como um construtor global (SILVA, 2018). Desse ponto de vista, ser bilíngue não significa desenvolver as quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar) nas duas línguas, mas utilizá-las em diferentes situações.

Para Grosjean (1977, 1982, 2016), a fluência é algo relacionado à história linguística e à necessidade de uso de cada língua. Nesse sentido, o bilíngue não é o resultado da soma do desempenho linguístico de dois monolíngues, uma vez que utiliza as diferentes línguas em diferentes contextos e para diferentes funções. Em consonância com Grosjean, Valdés (2005) afirma que fatores como autoavaliação, identificação e motivação influenciam as atitudes linguísticas que, por sua vez, influenciam a dominância:

Embora a equivalência absoluta das habilidades em duas línguas seja teoricamente possível [...], indivíduos raramente têm acesso a duas línguas exatamente no mesmo contexto em todos os domínios de interação. Os sujeitos bilíngues não têm a oportunidade de usar duas línguas para realizar exatamente as mesmas funções com todas as pessoas com quem eles interagem ou usam suas línguas intelectualmente com a mesma intensidade. Eles, portanto, não desenvolvem idênticos esforços em ambas as línguas. Os usuários de L1 / L2 são indivíduos bilíngues que manifestam esforços muito diferentes em suas duas línguas e que podem ser melhor pensados como cair ao longo de um *continuum* de diferentes tipos de bilíngues[...]. (VALDÉS, 2005, p. 414)

O que determina o uso de uma ou de outra língua, portanto, é o contexto de uso, sua função e os interlocutores envolvidos. Além disso, a língua pode ser um fator de coesão e de identificação dos vínculos familiares, conforme verificamos na entrevista entre os irmãos, filhos de Martino e Giulietta. Ao perguntarmos se sempre falavam em italiano entre si, inclusive nas mensagens por *whatsapp*, a resposta de um deles, com a qual todos concordaram foi a seguinte:

Quando guardo mia sorella o uno dei miei fratelli mi viene subito l'italiano. Se c'è qualcuno vicino e dobbiamo parlare in portoghese tutto mi sembra artificiale, strano. Anche su whatsapp. parliamo e scriviamo solo in italiano fra di noi.

Souza (2021) afirma que os estudos em aquisição de segunda língua aliados aos trabalhos sobre psicolinguística são um território fecundo que possibilitou uma “virada bilíngue”. A esse respeito, Souza (2021, p.146) aponta os estudos de Grosjean (2008) que partem de uma visão

holística, em que o bilíngue é concebido “não como dois monolíngues em uma única mente, mas sim como um indivíduo com configuração linguística singular, irredutível tanto à L2 quanto à L1.”

Na esteira dessas pesquisas, Maher (2007) afirma que o bilíngue deve ser considerado como alguém que opera em um terceiro lugar:

como alguém que opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2. [O bilíngue] funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção. (MAHER, 2007, p.77-78)

Acreditamos que a ideia da permeabilidade das línguas que constituem o bilíngue pode ser associada ao conceito de translanguagem (GARCÍA, 2009). A noção de translanguagem parte do pressuposto de que os sujeitos bilíngues ou multilíngues possuem um só repertório linguístico, do qual fazem uso para se comunicar em diferentes contextos, diferentemente das teorias tradicionais que consideravam o bilíngue como um sujeito usuário de dois ou mais sistemas linguísticos autônomos (VOGEL e GARCIA, 2017).

As práticas translíngues pressupõem, portanto, a ideia fluida de língua, que transita, uma língua de “entre-lugares”, que vai se auto-organizando de acordo com as necessidades. Nesse sentido, o foco é o falante e não o sistema, posto que a língua pertence ao falante e não aos estados-nação (GARCÍA, 2009).

É natural que o italiano falado pela família Conci-Maggio tenha passado por transformações desde que se estabeleceu no Brasil, 64 anos atrás. Nesse sentido, pensar nas práticas translíngues afasta a LH de um olhar avaliativo equivocado, em que sua qualidade e sua legitimidade seriam mensuradas em relação à língua italiana padrão, difundida nas gramáticas e dicionários pelo estado italiano.

3. Por políticas linguísticas familiares: entre razão e emoção

La lingua rivela una sorta di personalità collettiva del gruppo che la parla.

Giovanni Freddi

Crescer em duas ou mais línguas quer dizer, também, “estabelecer vínculos de diversos tipos: com pessoas, com culturas, com jeitos de falar, com formas de expressão corporal, que paulatinamente vão nos preenchendo (...)” (BENEDINI, 2015, p. 48). Por essa razão, Benedini

afirma que antes de nos perguntarmos o que as crianças ganham com essas línguas, deveríamos nos perguntar o que essas línguas podem significar para as crianças:

Para falantes bilíngues de uma LH de minoria e uma língua majoritária, o uso da linguagem reflete a sua necessidade e desejo de se identificar com ambas, ou parte de cada comunidade linguística. Quando considerada como um conjunto de membros do grupo que são reconhecidos por si mesmos e pelos outros, a identidade é um processo de identificação externa e interna. (BENEDINI, 2015, p.57)

Lynch (2014), Aravossitas (2014) e Carreira (2004) ressaltam a importância das iniciativas da comunidade na preservação e manutenção da LH,³ além das leis de proteção e cooficialização por parte do governo. Ortale afirma que “a comunidade deve ser agente ativo no planejamento das ações que dizem respeito à forma como suas identidades e heranças culturais poderão estar preservadas/revitalizadas” (2016, p.34).

Em muitas pesquisas, o papel da família (em particular, o papel dos pais e mães) tem sido destacado como o mais importante para a manutenção da LH (CORRIAS, 2019; WONG FILLMORE, 1991; LAO, 2004; GUARDADO, 2002, 2008; SARKAR e PARK, 2007; OH e FULIGINI, 2007; SUAREZ, 2002; KOURITZIN, 2000; SAKAMOTO, 2000). Porém, é necessário ressaltar que as práticas adotadas pelas famílias não surgem de um modo aleatório, mas são influenciadas por diversos fatores, que ultrapassam o espaço doméstico (GUARDADO, 2008), considerando-se que os contextos cultural, socioeconômico e político, bem como a história da imigração de um ou de ambos os genitores, influenciam as atitudes tomadas em favor da manutenção da LH, além de influenciar, também, o nível de receptividade dos filhos quanto a essa manutenção. Além disso, as oportunidades de uso da LH no dia a dia também têm efeito sobre o modo como a família irá gerenciar as práticas.

Coelho (2009), ao investigar os fatores que condicionaram a transmissão, ou não, das línguas em famílias de casais interétnicos residentes no Brasil, identificou como fatores de maior influência: 1) o grau de proficiência do cônjuge imigrante na L2; 2) o background linguístico-cultural dos cônjuges; 3) a escolha da língua de interação entre o casal e 4) as representações dos cônjuges acerca da língua e cultura um do outro.

Para a autora, não podemos atribuir uma relação de causa e efeito a nenhum desses fatores citados por ela, bem como aos citados nos demais estudos que apresentamos acima. Isso ocorre porque os fatores são interdependentes e se organizam de forma específica para cada família (COELHO, 2009).

3 No caso de nosso estudo consideramos como “comunidade” o núcleo familiar investigado.

Souza (2016, p. 17-18) chama a atenção para o processo complexo e multifacetado que é a integração dos migrantes nas sociedades de acolhimento. Para a autora, este é “um processo de interação e ao mesmo tempo de adaptação mútua entre os imigrantes e a sociedade de acolhimento”. Como em alguns casos, a perda da língua dos pais no contexto de diáspora é um fenômeno recorrente, Souza afirma que “a menos que haja uma relação intensa com a terra natal dos antecessores, a tendência será assimilar o idioma e a cultura locais, consolidando o processo migratório de miscigenação cultural” (2016, p.18), assim como uma possível absorção de seus membros pela comunidade local. Daí a importância da conscientização e do reconhecimento da cultura do país de origem dos pais, pois isso irá permitir se reaproximar e se apropriar dos elementos constitutivos de valores e formas de ver o mundo. A negociação, assim como o gerenciamento linguístico, acontece em família (SOUZA, 2016, p. 35). E foi justamente esse reconhecimento que levou ao surgimento da área de pesquisa chamada Planejamento Linguístico Familiar (FLP, sigla em inglês), dentro de Planejamento Linguístico (LI WEI, 2012).

É justamente no reconhecimento dessa pluralidade, da diversidade intrínseca e constitutiva da LH, que se situam as políticas linguísticas, olhares políticos em relação ao “falante de herança”. Vários estudos apontam que o conceito de falante de herança está dentro de um *continuum* que vai desde o indivíduo que apenas compreende a LH até aquele com fluência. A esse propósito, Krashen (2000) afirma que o falante de língua de herança nunca se encontra em uma posição vitoriosa quando está em uma sala de aula de língua estrangeira para aprender sua língua de herança, pois se ele se sai bem, apenas está correspondendo às expectativas e, por outro lado, se ele tem dificuldades, é cobrado pela falta de conhecimento linguístico.

Muitas vezes predomina a ideia de que o falante de herança possui uma proficiência “incompleta”, com muitos desvios gramaticais (POLINSKY, 2014). Isso porque a LH é avaliada com base na língua padrão do país de origem e não é raro ouvir do aprendiz que estuda a LH: “essa língua é diferente da que eu falo em casa”.

É importante reconhecer a LH como uma língua legítima, um espaço de confluências, um patrimônio imaterial com características próprias que a diferenciam da língua padrão do país de origem. A LH contém em si mesma a história dos contatos linguísticos, mas sobretudo dos contatos humanos e das transformações dos sujeitos após o processo de reterritorialização.

Manter a LH em espaços familiares e em comunidades de imigrantes não é de forma alguma um “ato gratuito”. Clarice Lispector (2004) define “atos gratuitos” como ações cotidianas realizadas sem esforço algum, como ações que simplesmente acontecem. É possível afirmar que a preservação de uma LH não apenas está longe de ser um ato gratuito, como também representa um ato de resistência.

Os atos de resistência precisam ser construídos nas ações diárias, nas micropolíticas, como Giulietta com seus filhos na década de 1960, ao falar apenas em italiano, ao ler histórias e ao realizar ditado e atividades de livros didáticos para ensinar a língua de herança aos filhos. Da mesma forma, muitas ações preservadas ao longo de gerações da família Conci-Maggio levaram-nos a compreender que simples ações rotineiras, quando realizadas na LH, tornam-se atos de

resistência, tais como: brincar, cozinhar, cuidar das plantas, celebrar rituais - aniversário, Natal e “caça aos ovos de páscoa” -, fazer a oração noturna, contar histórias, etc. Os atos cotidianos que envolvem a linguagem, assim como muitos outros do dia a dia, são políticos. Daí a importância de reconhecermos que as escolhas linguísticas feitas em casa contribuem para o movimento de preservação ou de apagamento da língua de herança.

Referências

ARAVOSSITAS, T. Communities taking the lead: Mapping Heritage Language Education Assets. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.) *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge University Press, 2014, p.141-166.

BENEDINI, D. R. M. *O português como herança na Itália: língua e identidades em diálogo*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 176 f., 2015.

CARREIRA, M. Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Learner”. *Heritage Language Journal*, California, v. 2, n. 1, 2004, p.1-25. DOI: <<https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.1>>

COELHO, V. G. *Casais interétnicos – filhos bilíngues?: representações como indícios de políticas de (não) transmissão da língua minoritária da família*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2009.

CORRIAS, V. *Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil: a formação de professores na perspectiva pós-método*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 240 f., 2019.

COVERI, L., BENUCCI A., DIADORI, P. *Le varietà dell’italiano*. Manuale di sociolinguistica italiana, Roma: Bonacci, 1998.

DEMETRIO, D. *Raccontarsi: L’autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell, 2009

GUARDADO, M. *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices*. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of British Columbia, Vancouver, 2008.

GUARDADO, M. Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, v. 58, n. 3, 2002, p. 341-363. DOI: <<https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.341>>

GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies*, v. 77, 1992, p. 307–320.

GROSJEAN, F. *Individual Bilingualism*. In: Asher, R. (ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p.1656-60.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.1, n. 2, 1998, p. 131-149. DOI: <<https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>>

GROSJEAN, F. *Studying Bilinguals*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, F. Bilingualism: A Short Introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (eds). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA: Willey-Blackwell, Inc., 2013, p. 5-25.

GROSJEAN, F. The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

KRASHEN, S. Bilingual education, the acquisition of English, and the retention and loss of Spanish. In: ROCA, A. (Ed.) *Research on Spanish in the U.S.: Linguistic Issues and challenges*. Somerville: Cascadilla Press, 2000. Reimpresso por Stephen Krashen. Disponível em: <http://www.languagepolicy.net/archives/Krashen7.htm>. Acesso em 10/04/2022.

KOURITZIN, S. G. A mother's tongue. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, 2000. DOI:<<https://doi.org/10.2307/3587954>>

LAO, C. Parents' attitudes toward Chinese-English bilingual education and Chinese- language use. *Bilingual Research Journal*, v. 28, n. 1, 2004, p. 99-121.

LISPECTOR, C. *Aprendendo a Viver*. São Paulo: Rocco, 2004.

LYNCH, A. The first decade of the Heritage Language Journal: A retrospective view of research on heritage languages. *Heritage Language Journal*, California, v.11, n. 3, 2014, p.224-242. DOI: <<https://doi.org/10.46538/hlj.11.3.3>>

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MEIHY, J. C. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 5ª edição, 2005.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHUALATA, K. B. (org.). *Português como língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015, p. 79- 100.

NESTERUK, O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 31, n. 3, 2010, p. 271-286. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01434630903582722>>

ORTALE, F.L. *A formação de uma professora de italiano como Língua de Herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Tese (Livre docência) - Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-10072017-122752/pt-br.php>. Acesso em 10/06/2022.

ORTALE, F.L.; MAGGIO, G.; BACCIN, P. Identidade e bilinguismo em contexto de núcleo familiar de imigrantes italianos. *Revista de Italianística*, v. 30, 2015, p. 146-163. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i30p146-163>.

ORTALE, F. L.; CORRIAS, V.; FORNASIER, R. M. L. Desafios no ensino da língua de herança: o italiano em Pedrinhas Paulista. *Revista Letras Raras*, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/879/515>. Acesso em 22/04/2022.

ORTALE, F.L.; CORRIAS, V.; FORNASIER, R.M.L. Come insegnare italiano L2 agli apprendenti di origine italiana? L'italiano come lingua ereditaria in Brasile. DIADORI, P.; GENNAI, C.; MONAMI, E. *La Nuova Ditals Risponde 3*. Roma: Edilingua, 2021, p. 113-126.

SARKAR, M.; PARK, S. M. Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: a case study of korean-canadian immigrants. *Language, Culture and Curriculum*. v.20, n. 3, 2007. DOI: <<https://doi.org/10.2167/lcc337.0>>

OH, J. S.; FULIGINI, A. *The role of heritage language development in the adjustment of adolescents from immigrant backgrounds*. Los Angeles: University of California, 2007.

POLINSKY, M.; PREMINGER, O. Case and grammatical relations. In: CARNIE, A.; SIDDIQI, D.; SATO, Y. *Routledge Handbook of Syntax*, 2014, p. 150-166.

SABOGAL, F.; MARIN G.; MARIN, B. V.; OTERO - SABOGAL, R.; PEREZ-STABLE, E. J. Development of a short acculturation scale for Hispanics. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, v. 9, 1987, p. 183-205. DOI: <<https://doi.org/10.1177/07399863870092005>>

SAKAMOTO, M. *Raising bilingual and trilingual children: japanese immigrant parents' child-rearing experiences*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, 2000.

SILVA, G. *Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par libras-português*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 217 f., 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AX8MK5>>.

SOUZA, A. (Org.). *Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SOUZA, R. *Segunda língua: aquisição e conhecimento*. São Paulo: Parábola, 2021.

SUAREZ, D. The paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 23, 2002, p. 512-530. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01434630208666483>>.

VALDÉS, G. Bilingualism, heritage language learners and SLA research: opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, v. 89, n. iii, 2005, p. 410-426. DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>>. Acesso em 22/04/2022.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, CUNY Academic Works: New York, p. 1-21, 2017.

WEI, L. Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 33, n. 1, 2012, p. 1-2. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638507>>.

WONG FILLMORE, L. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 6, 1991, p. 323-346. DOI: <[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80059-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80059-6)>

ZANINI, M. C. C. A Família como Patrimônio: A Construção de Memórias entre Descendentes de Imigrantes Italianos. *Revista de Antropologia Social*, Campos, PR, v.5, n.1, 2004, p.53-67. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5380/cam.v5i1.1635>>

Recebido em: 25/04/2022 (versão atualizada: 10/08/2022)

Aprovado em: 5/09/2022