



EVVIVA! DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO ESTÁGIO DE ITALIANO EM AMBIENTE REMOTO

EVVIVA! INTERCULTURAL DIALOGUES IN THE ITALIAN LANGUAGE INTERNSHIP IN A REMOTE ENVIRONMENT

EVVIVA! DIÁLOGOS INTERCULTURALES EN LA PRÁCTICA DE ITALIANO EN AMBIENTE REMOTO

Wânia Cristiane Beloni¹

RESUMO

Ensinar uma língua estrangeira é, muitas vezes, uma tarefa complexa e que exige do professor um conhecimento para além daquele puramente linguístico. O desafio é ainda maior quando se tem o objetivo de instruir acadêmicos para o ensino de uma LE por meio do estágio supervisionado. Com o contexto pandêmico da Covid-19, as dificuldades foram sobressaltadas. Em meio à pandemia, docentes orientadores e acadêmicos-estagiários precisaram, então, se reinventar e se adaptar. O estágio de docência em língua italiana do curso de Letras Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel, antes feito apenas em modo presencial - sobretudo em turmas de italiano do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), projeto do estado em escolas públicas -, precisou ser inovado e realizado em modo *on-line* em 2021 (referente ao ano acadêmico de 2020). Além das adaptações tecnológicas ao ensino remoto, as adequações didáticas acabaram sendo imperativas. Refletir sobre as abordagens de ensino de língua estrangeira, assim como as metodologias utilizadas em aulas *on-line* acabou se tornando uma necessidade. Sendo assim, sob o viés teórico da Linguística Aplicada e da glotodidática, refletiremos sobre o ensino socio(inter)comunicativo (BELONI, 2021), o qual tem como intuito desenvolver aspectos muito além da gramática e que pôde ser colocado em prática no projeto *Evviva!* Curso de Italiano, no qual os discentes de Letras realizaram o estágio curricular. Entre os resultados observou-se o desenvolvimento da interculturalidade, uma vez que o projeto, por ter sido *on-line*, proporcionou o contato e a reflexão sobre a diversidade cultural brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Italiano. Língua estrangeira. Aulas *on-line*. Ensino socio(inter)comunicativo.

ABSTRACT

Teaching a foreign language has been a complex task that demands from the teacher some knowledge beyond the purely linguistic one. The challenge is even greater when one aims at instructing academics to teach a foreign language through a supervised internship. With the Covid-19 pandemic context, the difficulties have been heightened. Amid the pandemic, faculty advisors and academic interns had to reinvent themselves and adapt. The Italian language teaching internship in the Modern Languages (Italian and Portuguese) and Literature

Submetido em: 23/03/2022 – **Aceito em:** 05/07/2022 – **Publicado em:** 13/07/2022

¹ Doutora em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel/PR, docente no curso de Letras Português/Italiano, wania.beloni@hotmail.com



course at the Western Paraná State University of (Unioeste), Cascavel campus, previously carried out only face-to-face – especially in Italian classes at the Modern Foreign Language Center from Paraná State (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas - Celem), a state project in public schools –, had to be innovated and carried out online in 2021 (referring to the academic year of 2020). Besides the technological adaptations to remote teaching, didactic adaptations ended up being imperative. Reflecting on foreign language teaching approaches, as well as the methodologies used in online classes, became a necessity. Thus, from the theoretical perspective of Applied Linguistics and glotodidactics, we will reflect on socio(inter)communicative teaching (BELONI, 2021), which aims to develop aspects far beyond grammar and which could be put into practice in the *Evviva!* Italian Course project, in which students of Modern Languages and Literature conducted the curricular internship. Among the results, the development of interculturality was observed, since the project, as it was online, provided contact and the reflection about Brazilian cultural diversity.

KEYWORDS: Internship. Italian. Foreign language. Online classes. Socio(inter)communicative teaching.

RESUMEN

La enseñanza de una lengua extranjera ha sido una tarea compleja y que exige del docente conocimientos más allá de lo puramente lingüístico. El desafío es aún mayor cuando el objetivo es instruir académicos para enseñar un idioma extranjero a través de una práctica de enseñanza supervisada. Con el contexto de la pandemia del Covid-19, las dificultades se sobresaltaron. En medio de la pandemia, los docentes orientadores y los académicos tuvieron que reinventarse y adaptarse. La práctica docente en italiano, del curso de Lenguas Italianas, en la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, antes se hacía solo en la modalidad presencial - en clases de italiano, en el Centro de Lenguas Extranjeras Modernas (Celem), un proyecto provincial, de las escuelas públicas-, que necesitó ser innovado y realizado en línea en 2021 (refiriéndose al año académico 2020). Además de las adaptaciones tecnológicas a la enseñanza a distancia, las adaptaciones didácticas fueron imprescindibles. Reflexionar sobre los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, así como las metodologías utilizadas en las clases en línea se convirtió en una necesidad. Por eso, con base en la Lingüística Aplicada y la glotodidáctica, reflexionaremos sobre la enseñanza socio(inter)comunicativa (BELONI, 2021), que pretende desarrollar aspectos mucho más allá de la gramática y que podrán ser puestos en práctica, en el proyecto *¡Evviva!* Curso de italiano, en el que los alumnos de Letras realizaron las prácticas curriculares. Entre los resultados, se observó el desarrollo de la interculturalidad, ya que el proyecto, al estar en línea, proporcionó contacto y reflexión sobre la diversidad cultural brasileña.

PALABRAS CLAVE: Práctica. Italiano. Lengua extranjera. Clases en línea. Enseñanza socio(inter)comunicativa.

INTRODUÇÃO

O letramento digital se tornou uma necessidade ainda mais evidente no contexto pandêmico e acabou sendo uma oportunidade para professores e alunos dominarem as técnicas digitais, mas aprenderem, sobretudo, novas formas de interação. Com a popularização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por meio de computadores conectados à internet, na década de 1990, e com a convergência de várias tecnologias digitais, surgiram diferentes modos de comunicação: cartas e bilhetes foram substituídos, muitas vezes, por *e-mails* e *post/scrap* e conversas face a face deram lugar a chats e videoconferências mediadas por computador. Com a Covid-19, por sua vez, aulas presenciais foram substituídas por aulas *on-line*, ressignificando ensino e aprendizagem.



Desse modo, acabaram sendo urgentes não apenas as adaptações tecnológicas ao ensino remoto, mas sobretudo as adequações didáticas. Refletir sobre as abordagens de ensino de língua estrangeira, assim como as metodologias a serem utilizadas em aulas *on-line* tornou-se uma necessidade atual. Sob o viés teórico da Linguística Aplicada e da glotodidática, refletiremos sobre o ensino socio(inter)comunicativo (BELONI, 2021), o qual tem como intuito desenvolver aspectos muito além da gramática, por meio do projeto *Evviva! Curso de Italiano*, no qual os discentes do curso de Letras Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), de Cascavel/PR, realizaram o estágio curricular.

A atividade de extensão *Evviva! Curso de Italiano* se constituiu de 4 (quatro) módulos: (i) *Italia geografica: turismo e monumenti*; (ii) *Cucina regionale*; (iii) *Arte italiana*; (iv) *Musica italiana: dalla lirica alla musica leggera*, os quais tiveram o objetivo de abrir campo para o estágio obrigatório das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Italiana e suas Respectivas Literaturas I e II.

Para além desse objetivo prático, o intuito foi oferecer módulos *on-line* que colaborassem com a expansão do conhecimento de mundo de estudantes de escolas públicas, mas também de alunos de ambientes privados. A finalidade não foi ensinar apenas a língua, mas sim, apresentar pontos culturais, diferentes temáticas, por meio da língua italiana, ou seja, proporcionar um aprendizado integrado de língua e cultura, uma vez que “o estudante interage com a língua, a usa, a analisa, reflete” (BALBONI, 1994, p. 64, tradução nossa)². Por ser um curso de curta duração, o foco foi a expansão da consciência intercultural e socio(inter)comunicativa, por meio de temáticas interdisciplinares. Para resultados consistentes, foram didatizados materiais autênticos, os quais, sendo criados por nativos, trazem elementos extralinguísticos, sociolinguísticos e culturais que puderam ser desfrutados.

Resultados: divulgação e inscrições

A primeira divulgação foi realizada no dia 17 de maio, à noite, via *email*, com um cartaz, para as escolas estaduais de Cascavel. No dia 19 de maio, por sua vez, foram publicados sequencialmente os seis cards no Facebook:

² “l’allievo interagisce con la lingua, la usa, l’analizza, riflette” (BALBONI, 1994, p. 64).



Figura 1. Cards para divulgação em mídias sociais

Fonte: Create - Agência Experimental de Comunicação Integrada dos cursos de Comunicação do Centro Universitário Univel/Cascavel

Em menos de 24 horas, no dia 20 de maio, as inscrições foram encerradas. Dos 44 matriculados, vários se inscreveram em mais de um módulo, conforme podemos visualizar no gráfico 1 a seguir:

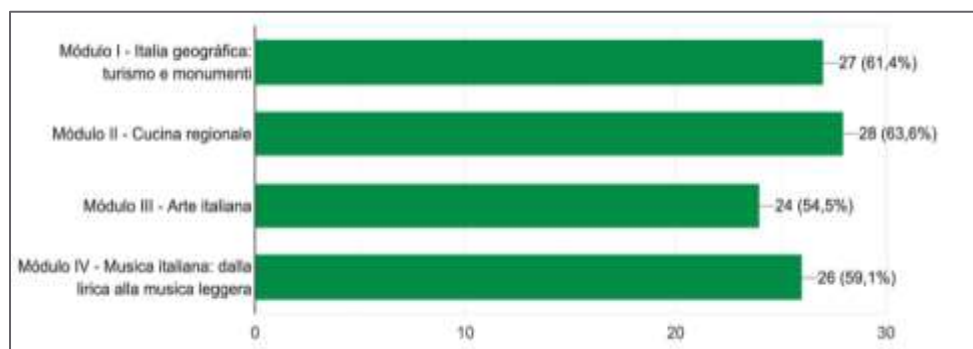


Gráfico 1. Inscrições no curso *Evviva!*

Fonte: *Google Forms*

Vale ressaltar que, depois de encerradas as inscrições, muitas pessoas enviaram mensagens via Facebook, Messenger e outras mídias sociais, solicitando se o curso seria oferecido novamente nos próximos meses. O fato demonstra que existe, portanto, procura e interesse por cursos de italiano *on-line*.

O ambiente remoto e as ferramentas virtuais utilizadas

O curso *Evviva!* foi desenvolvido totalmente *on-line*, por meio das plataformas *Google Meet* e *Zoom*. Os estagiários criaram, também, grupos no *WhatsApp* para possibilitar a interação entre/com os alunos e o compartilhamento dos conteúdos das aulas e de curiosidades sobre os temas abordados.

Para o desenvolvimento das aulas síncronas foram utilizados diversos objetos digitais de aprendizagem coletados em variados sites italianos, tais como: fotografias, imagens, ilustrações, memes, menus, mapas, músicas, letras de músicas, receitas, textos descritivos, vídeos e áudios do YouTube, além de jogos lúdicos, que mesclavam os conteúdos culturais, gramáticas e lexicais, desenvolvidos em sites como: <wordwall.net> e <www.educaplay.com>. O *Google Forms* também foi utilizado para a criação de um formulário com perguntas de múltipla escolha e dissertativas para a avaliação final de cada módulo. Além de considerar as respostas do formulário, a aprendizagem dos alunos também foi analisada por meio da participação dos alunos durante as aulas.



Os objetos digitais de aprendizagem são materiais ou recursos digitais coletados para objetivos educacionais, ou seja, variados recursos que podem ser utilizados no contexto educacional (KONRATH; CARNEIRO; TAROUÇO, 2009). A infinidade de objetos digitais disponíveis na rede coloca o professor diante de um turbilhão de informação, a qual deve ser pesquisada, estudada, selecionada e adaptada para a aprendizagem.

A acessibilidade desses materiais e a facilidade de acessá-los, sem a necessidade de deslocamento, garantiram que o ensino em tempos de pandemia pudesse ser desenvolvido com qualidade. Além disso, com as TDICs, novos contatos e diálogos também surgiram. Para Kenski (2009), interagir tanto com as informações quanto com as pessoas é essencial para novos aprendizados.

Os dados encontrados livremente na Internet transformam-se em informações pela ótica, o interesse e a necessidade, com que o usuário o acessa e o considera. Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando compartilhado com outras pessoas (KENSKI, 2009, p. 5).

Além de conhecimentos compartilhados, as TDICs possibilitam, também, a ressignificação dos textos que circulam na sociedade. Novas formas da comunicação nascem para atender necessidades de expressão do ser humano, as quais são moldadas pelo contexto histórico e social das diferentes esferas da comunicação humana. Nesse sentido, os objetos digitais são dinâmicos e modificam, conseqüentemente, as formas de ler e escrever. Assim, “emergem novas formas de letramento” (SAITO; SOUZA, 2011, p. 118).

Aprender a ler e a escrever por meio das TDICs é desenvolver a habilidade hipertextual. Castela (2007) explica que a leitura não é linear e hierárquica e que a cognição humana, ao não seguir regras sequenciais, aproxima-se da constituição hipertextual.

Segundo Castela (2007, p. 3), o hipertexto (HTML - Hypertext Markup Language) “constitui uma estrutura possível em qualquer suporte, mas melhor realizada quando os textos estão digitalizados e disponíveis em redes de computadores”, tratando-se, assim, não apenas de um artifício gráfico, mas de uma forma distinta de leitura. O leitor, usuário da internet, desenvolve, assim, novas formas de ler os inúmeros tipos de textos verbais e não verbais presentes na rede.

A organização não linear do hipertexto eletrônico, que alia informações verbais, visuais e sonoras, “permite uma leitura totalmente singular e multissemiótica e a possibilidade de acesso rápido a uma infinidade de textos” (PINHEIRO, 2005, p. 135). Assim, além de



hipertextual, a leitura e a pesquisa na internet é multimidiática. Conforme Rojo (2012, p. 13), o multiletramento aponta para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” e Lemke (2010), com base na semiótica, complementa, dizendo que todo letramento é multimidiático, uma vez que a ressignificação nunca ocorre de forma isolada, pois as interpretações e relações são feitas com base nas vivências e no lugar que se ocupa na sociedade.

O ambiente virtual atua “[...] fornecendo ao professor um verdadeiro e próprio universo ao alcance de um ‘click’, uma realidade virtual, mas, ao mesmo tempo, funcional, através da qual se pode solicitar, incrementar e valorizar as competências linguísticas dos alunos” (QUAGGIA, 2013, p. 129, tradução nossa)³. Desse modo, o aprendizado se deu por meio do uso de plataformas *on-line*, as quais auxiliaram não só na realização das aulas síncronas, mas, também, na pesquisa, no planejamento e na coleta de materiais disponíveis na web, o que possibilitou uma imersão na cultura do outro, na cultura da língua que se busca aprender.

Essa imersão por meio da web possibilitou, também, a preparação das aulas. Com diferentes tipos de materiais em italiano, as aulas foram ministradas na língua estrangeira, com inserções do português, uma vez que maior parte dos alunos disseram não ter contato com a língua até então. Mesmo assim, os materiais (autênticos e didáticos) foram selecionados e produzidos, essencialmente, em língua italiana, a fim de que os alunos se aproximassem da cultura, por meio da língua, e a aprendessem de forma integrada.

Buscou-se, para a realização do estágio, uma metodologia que explorasse as diferentes ferramentas tecnológicas e que permitisse partir de temas interdisciplinares para o aprendizado da língua e da cultura italiana. No módulo II - *Cucina regionale* -, por exemplo, para conhecer um pouco sobre a culinária de Perugia, foi realizada uma visita *on-line* pela fábrica *Perugina*, assim como pelo museu *Baci*, chocolate tradicional da marca. Em outra aula, para que os alunos compreendessem a importância do *pesto* para a cozinha italiana, foi exposto o vídeo de uma entrevista com a então responsável pelo melhor *pesto* a nível internacional, a qual discorreu sobre a tradição, a sua importância e o segredo da receita tradicional. Logo, além do contato com a língua italiana, os estudantes puderam conhecer de um outro modo os aspectos e hábitos culturais e alimentares dos italianos.

Perfil dos alunos inscritos

³ “[...] fornendo all’insegnante un vero e proprio universo a portata di un ‘click’, una realtà virtuale ma allo stesso tempo funzionale, attraverso la quale poter sollecitare, incrementare e valutare le competenze linguistiche degli apprendenti” (QUAGGIA, 2013, p. 129).

Por se tratar de um curso de extensão aberto a todos, o grupo de alunos inscritos foi bastante heterogêneo, os quais eram de diferentes faixas etárias (adolescentes, jovens, adultos e idosos), com níveis de escolaridade variados (do ensino fundamental até universitários, mestres e doutores) e de profissões diversas, conforme podemos observar no seguinte gráfico:

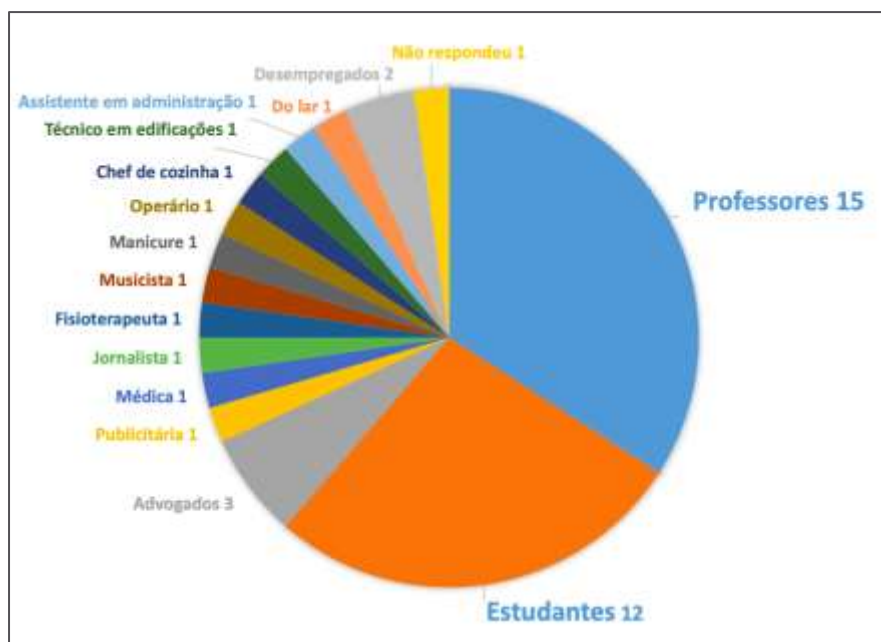


Gráfico 2. Profissões dos alunos inscritos

Fonte: elaborado pela autora

Além da heterogeneidade profissional, os alunos apresentaram, também, níveis diferentes de conhecimento do italiano. Maior parte dos alunos nunca havia estudado a língua italiana, outros tinham um conhecimento básico e alguns estavam no nível avançado, conforme podemos verificar no gráfico 3:

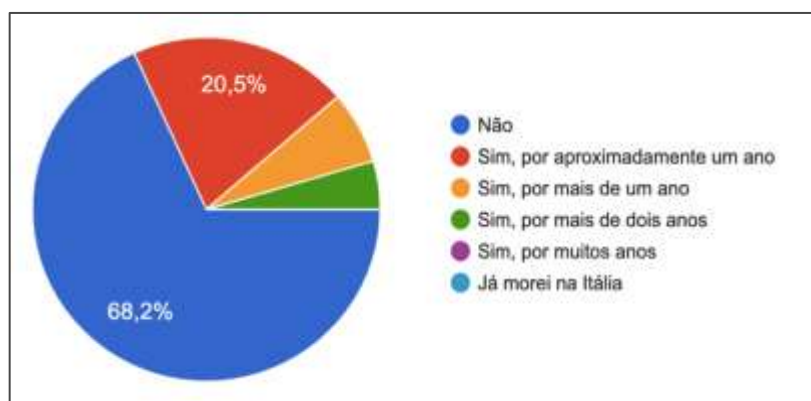


Gráfico 3. Já estudou italiano?



Fonte: elaborado pela autora

Apesar dessa disparidade de níveis de conhecimento em relação à língua italiana, isso não foi um problema para o desenvolvimento do curso, uma vez que o foco estava na cultura e em conhecimentos gerais. A língua e a gramática foram trabalhadas de forma integrada e indireta, por meio da cultura, o que tornou o projeto acessível a todos. Além disso, os acadêmicos-estagiários desenvolveram as aulas em língua italiana, aliada à língua portuguesa, gerenciando, assim, as dúvidas por meio da língua materna. Tal fato foi, também, uma oportunidade para aprenderem a lidar com os níveis de conhecimento variados em uma sala de aula, o que é sempre recorrente, sobretudo, no ensino de língua estrangeira.

Os alunos matriculados no curso provieram de várias localidades e eram de: **(i) diferentes bairros de Cascavel:** Centro, 14 de Novembro, Pacaembu, Santa Felicidade, Nova Cidade, Brasmadeira, Parque Verde, Floresta, Canadá, Alto Alegre, Cascavel Velho, Espigão Azul, Região do Lago, Jardim Consolata, Ciro Nardi; **(ii) diferentes cidades do Paraná:** Curitiba, Santa Helena, Santa Tereza do Oeste, Coronel Vivida; **(iii) diferentes cidades/estados:** Ourinhos (SP), Caucaia (CE), Fortaleza (CE), Barra da Tijuca (RJ), Mesquita (RJ), São Paulo (SP), Sorocaba (SP), Caraguatatuba (SP). Essa diversidade acabou enriquecendo o curso, uma vez que o desenvolvimento da consciência intercultural também se deu pela troca de conhecimentos e experiências entre os estudantes.

AS DIVERSIDADES CULTURAIS NA SALA DE AULA REMOTA

A realização do curso na modalidade remota promoveu trocas de conhecimento e de experiências que não seriam possíveis no ensino presencial, uma vez que alunos de diferentes estados do Brasil participaram das aulas, inclusive do Nordeste e Sudeste do país. Essa oportunidade acarretou novos olhares para o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua/cultura, posto que, por não terem imigração italiana na região, esses alunos instigaram reflexões que propiciaram debates sobre a própria cultura nacional, os processos de (i)migração e, também, as diferenças de percepção e conhecimento dos hábitos estrangeiros. Isso pôde ser percebido, por exemplo, quando, nas aulas introdutórias à culinária italiana, do módulo II, foram apresentados os principais pratos de imigração italiana no Brasil, tais como a polenta. Todavia, por ser um prato muito consumido e conhecido nas regiões Sul e Sudeste, os docentes-estagiários se surpreenderam com a necessidade de explicar o que seria e como é feita a polenta, sobretudo para os alunos do Ceará. Tal questionamento, assim como a admiração dos estagiários evidenciaram como os brasileiros desconhecem a própria cultura, a qual é rica e diversificada.

Bakhtin fala sobre a importância da relação com o outro, ou seja, da alteridade para a construção da identidade do indivíduo: “Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (BAKHTIN, 2003, p. 21). Assim, os estudantes, ao refletirem sobre as diferenças culturais entre italianos e brasileiros, assim como as diferenças culturais entre brasileiros de diferentes cidades e estados, puderam desenvolver a compreensão da própria identidade e, também, da diversidade cultural existente no próprio país.

Devemos levar em consideração que a forma como grupos, povos, sociedades e nações se organizam, conforme seus contextos geográficos e suas vivências históricas e sociais, geram as diferenças culturais. Para Tentori (1996), a cultura é “aquele patrimônio social de grupos humanos que inclui conhecimentos, crenças, fantasias, ideologias, símbolos, normas, valores” (TENTORI, 1996, p. 13, tradução nossa).⁴ Seguindo essa perspectiva, cultura é o nosso modo de ser, o nosso comportamento e reações (in)conscientes.

Ensinar a língua italiana por meio da cultura, portanto, é um modo de ir muito além do ensino tradicional. Para Celentin e Serragiotto (2000, p. 5), “A aquisição de uma segunda língua implica a aquisição de uma segunda cultura” (tradução nossa)⁵. Da mesma forma, para Begotti (2012):

Os professores de línguas, portanto, têm como primeira tarefa educativa levar seus alunos, por meio de uma análise comparativa e contrastiva das duas línguas e das duas culturas, a respeitar aquilo que a Itália tem de diferente do modelo cultural deles e ao mesmo tempo destacar as matrizes comuns que os aproximam da cultura italiana (BEGOTTI, 2012, p. 73, tradução nossa).⁶

No caso do curso *Evviva!*, por ter sido desenvolvido de forma remota, a aquisição não permaneceu em apenas uma segunda cultura, mas em diversas culturas, uma vez que os estudantes puderam refletir e conhecer um pouco os hábitos de colegas brasileiros de outras regiões. Nesse sentido, a aquisição de uma segunda língua implicou a aquisição não apenas de uma segunda cultura, mas a compreensão de diferentes culturas e o desenvolvimento da interculturalidade.

⁴ “*quel patrimonio sociale di gruppi umani che comprende conoscenze, credenze, fantasie, ideologie, simboli, norme, valori*” (TENTORI, 1996, p. 13).

⁵ “*L'acquisizione di una seconda lingua implica l'acquisizione di una seconda cultura*”.

⁶ *Gli insegnanti di lingua, pertanto, hanno come primo compito educativo quello di condurre i propri allievi, attraverso un'analisi comparativa e contrastiva delle due lingue e delle due culture, al rispetto di ciò che l'Italia ha di diverso dal loro modello culturale ed al tempo stesso di mettere in luce le matrici comuni che lo legano alla cultura italiana* (BEGOTTI, 2012, p. 73).

No *Evviva!* foram realizadas análises comparativas e contrastivas não apenas das culturas italiana e brasileira, mas também de regiões de cada país. Tal aspecto possibilitou a valorização de ambas as culturas, com suas variações regionais, históricas, geográficas, sociais, pessoais. Acreditamos, portanto, que o ensino de língua é aquele que leva em conta a cultura da língua que se aprende, mas, sobretudo, da cultura do(s) sujeito(s)-aprendente(s).

Para além desse aspecto, ensinar uma língua é oportunizar a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, pois “Aprender uma nova língua significa, portanto, aprender a ver a realidade com os olhos dos estrangeiros e de acordo com os modelos culturais a que a língua estrangeira se refere” (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 10, tradução nossa).⁷ Desse modo, acreditamos que para ver a realidade com os olhos do povo italiano, um dos alicerces fundamentais que devemos conhecer, minimamente, é a cultura erudita, a qual é intrínseca à cultura italiana.

Assim, a C(c)ultura pode ser compreendida por dois ângulos: (i) aquela erudita, da arte, da literatura, da música e da ópera lírica e, (ii) aquela antropológica, que envolve os valores, as regras sociais, de organização de comportamentos, assim como as necessidades humanas (alimentar-se, vestir-se, etc).

O curso *Evviva!* teve, portanto, o intuito de trabalhar com ambas as perspectivas culturais, oportunizando a compreensão da cultura cotidiana e também, a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes brasileiros por meio da música lírica e das belas artes. Notamos, porém, que no módulo III - *Arte italiana* - houve uma grande evasão e que no início do módulo IV - *Musica italiana: dalla lirica alla musica leggera* -, as primeiras aulas, voltadas à ópera lírica, foram desenvolvidas com dificuldades, conforme os próprios estagiários puderam constatar. Apesar da resistência por parte dos alunos, acreditamos que trabalhar com a cultura erudita seja de grande relevância, pois é nosso papel, enquanto docentes e universidade pública, oportunizar aos brasileiros a expansão de conhecimento de mundo.

Logo, compreender uma cultura é uma forma de compreender uma língua. Para que o sujeito seja competente comunicativamente, ele precisa da língua, ou seja, do objeto comunicativo, o qual se constrói, no entanto, em um ambiente cultural determinado. Novaski e Wener ressaltam que:

⁷ “*Apprendere una nuova lingua dunque significa imparare a vedere la realtà con gli occhi del popolo straniero e secondo i modelli culturali a cui la lingua straniera fa riferimento*” (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 10).



[...] a preocupação do professor de LE não pode ser compreendida somente no âmbito gramatical, ou mesmo linguístico. Um professor, muito mais do que mero transmissor de um sistema linguístico-formal, deve ter como meta ajudar seu aluno a perceber que a língua é um conjunto de fatores (gramática, sons, cultura, vocabulário), que, integrados, constituem um “sistema comunicativo” (NOVASKI; WERNER, 2011, p. 2).

Seguindo, então, a estrutura da unidade didática (BALBONI, 2003) - globalidade > análise > reflexão > síntese – e considerando que “o estudante recebe *input* do corpus linguístico oferecido pela unidade” (BALBONI, 1994, p. 64, tradução nossa)⁸, as aulas, sendo temáticas, contaram com materiais e textos todos em italiano. No módulo de Arte, por exemplo, as aulas se iniciavam com a contextualização do período histórico e da vida do artista, suas obras principais e as características dessas obras, por meio da leitura e interpretação de textos digitais variados, aliados a atividades de compreensão e expansão lexical. Depois disso é que eram trabalhados alguns pontos gramaticais, com base nos textos culturais apresentados. Ao fim das aulas, os alunos realizavam, ainda, atividades lúdicas planejadas e direcionadas pelos estagiários-docentes, as quais tratavam e reforçavam o conteúdo apresentado na aula.

Vale ressaltar que o enriquecimento das aulas ministradas ocorreu, sobretudo, por meio do diálogo e do espaço de partilha proporcionado no curso, com o fim de que todos pudessem dividir com os demais o conhecimento e as experiências vividas.

No módulo II, por exemplo, uma das receitas trabalhadas pelas estagiárias foi a do *tiramisù*, o qual pode ser preparado de diversos modos. Essa questão, inclusive, permitiu trocas de histórias e experiências de alunos que faziam essa sobremesa com as avós, retomando uma memória culinária que possibilita um outro olhar para questões tão presentes no nosso cotidiano, assim como a tradição e a memória são fundamentais para se ensinar e aprender a culinária italiana. Outro fator interessante foi a troca de experiências entre os estudantes que compartilharam as adaptações à receita do *tiramisù*, uma vez que nem sempre são encontrados todos os ingredientes no Brasil.

Da mesma forma, nos outros módulos, os alunos compartilharam suas vivências e experiências em relação a viagens, visitas a museus e contatos com a música italiana. Vale ressaltar que, no módulo II, as participações de uma aluna chef de cozinha e, no módulo IV, de uma aluna musicista, contribuíram com trocas de experiências e diálogos enriquecedores, os quais estimularam, inclusive, os outros alunos. Acreditamos, portanto, que é na troca e no diálogo que se constrói um pensar competente.

⁸ *unità didattica* (BALBONI, 2003) - *globalità > analisi > riflessione > sintesi* – e considerando que “*l’allievo riceve input dal corpus linguistico offerto dall’unità*” (BALBONI, 1994, p. 64).

Isso nos remete à teoria sociointeracionista de Vygotsky, que defende o desenvolvimento humano por meio da interação social, do ambiente histórico e cultural. São, portanto, as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo que o constituem como sujeito consciente, com capacidade para intervir na sociedade.

O diálogo e a partilha de experiências no *Evviva!* proporcionaram momentos de reflexões quanto à desconstrução de estereótipos, os quais se formam por meio de generalizações, características atribuídas a determinado grupo, desconsiderando as particularidades regionais e pessoais.

Relativizar os estereótipos, portanto, é uma das tarefas do professor de língua que se preocupa com a formação do sujeito consciente e interculturalmente competente, o qual:

- Tem a capacidade de descentralizar-se e passar de uma língua/cultura para outra, sem perder sua identidade.
- Não coloca em prática categorias de pensamento impregnadas de preconceitos ou estereótipos.
- Consegue ouvir o outro e suspender o julgamento avaliativo sobre o outro.
- Possui a capacidade crítica segundo a qual toda opinião é certa ou errada segundo a perspectiva sob a qual é vista e analisada (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 14, tradução nossa).⁹

Nesse sentido, a perspectiva intercultural tem como objetivo sensibilizar as relações, criar diálogo e construir pensamentos que enriquecem as relações. Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), a habilidade de *saper fare* (saber fazer) pressupõe a habilidade intercultural. Da mesma forma, para Mezzadri (2003), *saper fare* é: “a habilidade de relacionar a cultura de origem com a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e habilidade de identificar e usar uma variedade de estratégias para contatos com pessoas de outras culturas”(MEZZADRI, 2003, p. 237, tradução nossa).¹⁰

Abrir-se para o entendimento de outra cultura é, também, compreender que as culturas se modificam e se renovam a cada dia. Tais aspectos podem ser observados e analisados pelos próprios objetos digitais que circulam entre falantes de uma determinada língua. Por isso,

⁹ • *Ha la capacità di decentrarsi e di oscillare da una lingua/cultura all'altra, senza perdere la propria identità.* • *Non mette in atto categorie di pensiero impregnate di pregiudizi o stereotipi.* • *Riesce ad ascoltare l'altro e di sospendere il giudizio valutativo sull'altro.* • *Possiede la capacità critica secondo la quale ogni opinione è giusta o sbagliata in base alla prospettiva da cui la si guarda ed analizza* (CELENTIN; SERRAGIOTTO, 2000, p. 14).

¹⁰ “*l'abilità di mettere in relazione la cultura d'origine e la cultura straniera; la sensibilità culturale e l'abilità di identificare e usare una varietà di strategie per i contatti con le persone di altre culture*”(MEZZADRI, 2003, p. 237).



trabalhar com materiais autênticos se torna tão necessário para que seja desenvolvido um ensino de língua com base na realidade comunicativa.

Segundo Bonvino (2004), “um material pode ser considerado autêntico se for um texto que não foi concebido para estudantes estrangeiros, mas pelo contrário, se foi elaborado para um público de falantes nativos” (BONVINO, 2004, p.26, tradução nossa)¹¹, ou seja, produzido espontaneamente.

As atividades e a apresentação dos conteúdos temáticos no *Evviva!* ocorreram de modo mais visual, uma vez que foi possível explorar diferentes objetos digitais de aprendizagem. Aliar aspectos não-verbais aos verbais contribuíram muito para o ensino da língua, pois “O auxílio de imagens melhora a compreensão dos alunos sobre a mensagem linguística, pois é acompanhada por todas aquelas expressões, gestos e elementos extralinguísticos que caracterizam cada cultura” (BEGOTTI, 2006, p. 16, tradução nossa)¹². Dessa forma, fica muito mais fácil “perceber o sentido global de uma mensagem de adquirir uma real competência pragmático-funcional da língua italiana” (COMODI, 1995, p. 14, tradução nossa)¹³. Desse modo, ensinar a língua por meio de um material audiovisual estimula ambos os lados do cérebro e facilita a aquisição dos conteúdos. Deve-se, no entanto, ter-se muita atenção na seleção do material autêntico, pois, por não ser didático, pode desmotivar quando o *input* não corresponde ao nível linguístico dos estudantes. Assim, não pode ser nem muito difícil nem óbvio, e o trabalho com o material autêntico exige muita calma, paciência e sensibilidade por parte do professor, que deverá trabalhá-lo com cautela.

O material autêntico contribui sobremaneira com o trabalho intercultural e sociolinguístico, pois apresenta um contexto determinado, com variações linguísticas e culturais que podem e devem ser exploradas.

Ao oferecermos *input* compreensível, possibilitamos ao aluno a ampliação de sua bagagem lexical em língua italiana, mas, sobretudo, o desenvolvimento da consciência sociolinguística e sociocultural, por meio de variados textos autênticos e didatizados.

Beloni (2021) apresenta a competência socio(inter)comunicativa para defender a importância do desenvolvimento da competência comunicativa com foco nas questões sociais e culturais.

¹¹ “un materiale può considerarsi autentico se si tratta di un testo che non è stato concepito per studenti stranieri, ma al contrario se nasce per un pubblico di parlanti nativi” (BONVINO, 2004, p. 26).

¹² “L’ausilio delle immagini migliora la comprensione del messaggio linguistico da parte degli studenti, perché esso viene corredato da tutte quelle espressioni, dalla gestualità e dagli elementi extralinguistici che caratterizzano ciascuna cultura” (BEGOTTI, 2006, p. 16).

¹³ “di percepire il senso globale di un messaggio e di acquisire una reale competenza pragmatico-funzionale della lingua italiana” (COMODI, 1995, p. 14).



A interculturalidade está entre parênteses, pois ela será efetivada, de fato, quando o contexto multicultural for transformado. A partir disso, então, é que a competência sociointercomunicativa é colocada em prática, quando o contexto sociocultural e sociolinguístico são verdadeiramente compreendidos, respeitados e valorizados na interação dos sujeitos.

A partir do desenvolvimento das competências comunicativa, sociolinguística e intercultural, por meio de variadas abordagens e práticas de ensino e de aprendizagem, uma vez que compreendemos a importância da interdisciplinaridade, da flexibilidade entre métodos e metodologias, propomos que os alunos não apenas aprendam e reflitam sobre a outra cultura (no caso italiana) e a respeitem, mas, também, que sejam transformados a partir da compreensão da perspectiva do outro. Propomos, ainda, que os alunos reconheçam e desconstruam preconceitos que circulam socialmente, no discurso midiático e que estão, muitas vezes, impregnados em nosso próprio discurso (BELONI, 2021).

Somente assim é que caminharemos para uma sociedade mais justa, respeitosa e ética, na qual as diversidades linguísticas e culturais possam ser não apenas ouvidas, respeitadas e consideradas, mas também apreciadas e valorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 45) “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”, o que nos faz refletir como o professor tem um papel importante em sala de aula, sendo um mediador entre o estudante e o conhecimento, promovendo o desenvolvimento social, independentemente do contexto: presencial ou *on-line*. A aula síncrona pressupõe a interação, o diálogo, uma proximidade maior se comparada a aulas assíncronas. Para que o diálogo intercultural fosse possível, adotamos a modalidade síncrona, uma vez que essa possibilita a interação imediata.

O ensino de língua italiana no *Evviva!* teve como base, portanto, a perspectiva intercultural, com o objetivo, sobretudo, de colaborar com: (i) a expansão de conhecimento de mundo dos estudantes; (ii) o desenvolvimento da consciência socio(inter)comunicativa, por meio de temáticas interdisciplinares; (iii) a troca de conhecimentos e experiências entre estudantes de regiões brasileiras diversas; (iv) o aprendizado da língua italiana por meio da cultura e temáticas culturais diversificadas, as quais contemplaram tanto a cultura erudita quanto a cultura antropológica, por meio de materiais autênticos, os quais trazem elementos extralinguísticos, sociolinguísticos e culturais que puderam ser desfrutados.



Considerando a modalidade *on-line* em que o estágio se deu, além do aprendizado tecnológico, por meio da utilização de novos aplicativos e plataformas virtuais, a experiência foi muito enriquecedora pelo fato de o ambiente remoto proporcionar interações e diálogos entre estudantes de diferentes regiões de Cascavel e do Brasil. Isso possibilitou um trabalho intercultural efetivo e o contato com a diversidade cultural brasileira e italiana.

O ensino da língua italiana a partir da cultura proporciona, portanto, um processo de aprendizagem mais completo, interativo e atrativo, dada a indissociabilidade entre língua e cultura no mundo globalizado. Partir do interesse dos alunos por diferentes temáticas possibilitou a realização de aulas mais atrativas para os educandos, introduzindo conteúdos gramaticais e lexicais por meio da compreensão do uso real da língua italiana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BALBONI, Paolo E. *Didattica dell'Italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore, 1994.

BALBONI, Paolo E. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet, 2003.

BEGOTTI, Paola. *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Venezia, 2006. Disponível em: <http://www.unive.it/itals>. Acesso em: 11 agosto 2021.

BALBONI, Paolo E. L'insegnamento della cultura per sviluppare le abilità linguistiche di produzione: una proposta didattica. *Revista Italianística*, São Paulo, n. 24, p. 69-104, 2012.

BELONI, Wânia. *Caspita!* Diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <www.waniabeloni.com>.

BONVINO, Elisabetta. *I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2: criteri di selezione*. ICON, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.



CASTELA, Greice da Silva. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 1-12, jul./nov. 2007. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2804/2204>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CELENTIN, Paolo; SERRAGIOTTO, Graziano. **Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale**. Modulo online per il Master Itals in didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri. 2000. Disponível em: <<http://venus.unive.it/itals/masterviii/modules.php?op=modload&name=Downloads&file=index&req=viewsdownload&sid=74>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

COMODI, Anna. **Materiali autentici**: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera. Perugia: Guerra, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; CARNEIRO, Mara Lúcia Fernandes; TAROUÇO, Liane Margarida R. Estratégias pedagógicas, planejamento e construção de Objetos de Aprendizagem para uso pedagógico. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, v.7 n.1, julho, 2009.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>>. Acesso em: 4 out. 2021.

MEZZADRI, Marco. **I Ferri del mestiere**. Perugia: Guerra, 2003.

NOVASKI, Elisa; WERNER, P. Maristela. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. **Revista de Letras**. n. 12, Curitiba. p. 1-13, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Orgs.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.



QUAGGIA, Roberto. La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell'italiano a stranieri. **Italiano LinguaDue**, n. 1, Milano, p. 128-159, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-143, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2021.

TENTORI, Tullio. **Antropologia culturale**. Roma: Studium, 1996.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.