(Re)significando o ensino do italiano: práticas plurais, democráticas e reflexivas

Cristiane Lopes Landulfo
Universidade Federal da Bahia
cristianelandulfo@gmail.com

RESUMO: Uma educação linguística que visa a uma formação crítica dos aprendizes não pode ser alheia aos problemas e conflitos reais da nossa sociedade-mundo. Por essa razão, defendo que não é mais possível pensarmos práticas pedagógicas que se omitam diante dos conflitos de raça, etnia e gênero e tampouco não questionem as relações de poder, as desigualdades e as injustiças sociais vigentes. Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa - interpretativista desenvolvida ao longo de dois anos com a finalidade de eleger e delimitar caminhos exploratórios que orientem a produção de materiais didáticos mediados por conteúdos pluriculturais e interculturais, isentos de motivações hegemônicas, etnocêntricas, desprovidos de estereótipos culturais e, em especial, sensíveis aos aprendizes brasileiros. Os resultados obtidos comprovaram que é urgente, necessário e possível repensar e ressignificar os materiais didáticos de italiano a fim de promovermos um ensino de línguas que seja cada vez mais humano, menos excludente, plural e, sobretudo, em consonância com os princípios democráticos e com a justiça social.

Palavras-chave: Ensino de língua. Italiano. Materiais didáticos. Pluralizar. Interculturalizar.

ABSTRACT: Un'educazione linguistica volta ad una formazione critica degli studenti non può essere estranea ai reali problemi e ai conflitti della nostra società. Perciò, ritengo che non sia più possibile pensare alle pratiche pedagogiche che tralasciano i conflitti di razza, etnia e genere, né tantomeno mettono in discussione le relazioni di potere e le disuguaglianze e le ingiustizie sociali attuali). Quindi, questo articolo vuole presentare i risultati di una ricerca qualitativa sviluppata nel corso di due anni allo scopo di costituire e delineare percorsi esplorativi che orientino la produzione di materiali didattici guidati da contenuti pluriculturali e interculturali, privi di motivazioni egemoniche ed etnocentriche, di stereotipi culturali e, in particolare, sensibili agli studenti brasiliani. I risultati ottenuti hanno dimostrato che è urgente, necessario e possibile ripensare e attribuire nuovi significati ai materiali didattici di italiano al fine di promuovere un insegnamento delle lingue sempre più umano, più inclusivo, plurale e, soprattutto, in linea con i principi democratici e con la giustizia sociale.

Parole-chiave: Educazione Linguistica. Italiano. Materiali didattici. Pluralizzare. Interculturalizzare.

ABSTRACT: A language education that aims a critical development of learners cannot be unaware of the real problems and conflicts in our society. For this reason, I believe that it is no longer possible to think of pedagogical practices that are omitted in the face of conflicts of race, ethnicity, and gender, or do not question power relations, inequalities and prevailing social injustices. Therefore, this article has the purpose of presenting the results of a qualitative interpretativist research, developed over two years, with the objective of electing and delimiting exploratory paths that guide the production of teaching materials mediated by multicultural and intercultural content, free of hegemonic and ethnocentric motivations, with no cultural stereotypes and, especially, sensitive to Brazilian learners. The results proved that it is urgent, necessary and possible to rethink and re-signify the teaching materials of Italian in order to promote a language teaching that is more humane, less excluding, plural and, above all, in accordance with democratic principles and with social justice.

Keywords: Language teaching. Italian. Teaching materials. Pluralize. Interculturalize.

Introdução

Este trabalho está situado na área da Linguística Aplicada (LA), uma ciência que por muito tempo foi compreendida, apenas, como aplicação da linguística e associada, quase que exclusivamente, ao ensino de línguas. Entretanto, com o passar dos anos, esse campo do conhecimento se ampliou com o propósito de buscar respostas para as diferentes e inúmeras questões que envolvem a sociedade-mundo (CROSGOGUEL, 2019), na qual a linguagem está inserida. Por essa razão, a Educação Linguística passou a ser percebida em sua complexa dimensão e, portanto, (re)pensada e (re) discutida a partir do atravessamento de diferentes disciplinas, saberes e olhares.

Dos primórdios até as visões mais atuais, a LA recebeu diferentes atribuições, sendo classificada como multi/ pluri/ interdisciplinar (CELANI, 1998) e até como uma ciência INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Atualmente, a LA vem sendo concebida como uma área que atravessa fronteiras (FABRÍCIO, 2018), que é transgressiva (PENNYCOOK, 2010) e transgressora (STELLA, 2018), já que “denota a necessidade de se agregar instrumentos políticos e epistemológicos visando a transgredir políticas ultrapassadas e pensamentos limitantes” (ANJOS, 2017, p.129)

Defendo, portanto, uma LA que ao transgredir, no sentido de ir além e atravessar como no sentido de infringir e violar, possa encontrar em diferentes campos do saber (Ciências Sociais, Análise do Discurso, Psicologia, Estudos de Gêneros, Educação, etc) respostas para as inúmeras e complexas questões da sociedade-mundo e, assim, possa discutir saídas para a redução das desigualdades e das injustiças sociais. Desse modo, também, percebo o linguista aplicado como um agente social que tem o dever de atuar em função de uma agenda que coadune com os princípios democráticos, concebendo os sujeitos de pesquisa como pessoas necessitadas de suas descobertas científicas e não como meros expectadores de um conhecimento abstrato, inacessível e ‘insignificante’.

Como professora de língua italiana (LI), ou melhor, como educadora de línguas e pesquisadora da área da LA tenho feito, durante a minha trajetória, inúmeros questionamentos que perpassam e direcionam os meus estudos cujo propósito tem sido (re)pensar o ensino da LI e ressignificá-lo, em especial, no contexto brasileiro, com vistas a uma Educação Linguística que seja mais humana, mais crítica, menos excludente e que promova a constante reflexão em sala de aula. Tenho, portanto, responder as seguintes indagações: 1) Por que os materiais didáticos de italiano negligenciam a chamada pluralidade linguístico-cultural do italiano? 2) Quais são os saberes necessários para que os professores de italiano possam atuar de modo crítico diante de um mundo no qual as mudanças sócio-políticas estão cada vez mais acentuadas e assim possibilitarem em suas salas de aula um ensino que propicie, constantemente, a reflexão?

Na busca por respostas, sigo trabalhando com a tríade ensino de línguas, formação de professores e materiais didáticos, visto que compreendo esses três elementos como indissociáveis dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, após as constatações e reflexões que fiz em minha tese de doutorado que investigou a formação de professores de italiano no Brasil, compreendi que era necessário empreender um novo estudo que me possibilitasse configurar o arcabouço teórico que viabilize subsídios para a análise das ideologias que perpassam os materiais didáticos de LI existentes. Desse modo, este artigo apresenta os resultados e as reflexões feitas após a realização de uma pesquisa realizada ao longo de dois anos e intitulada *Materiais didáticos (inter) pluriculturais de língua italiana para aprendizes brasileiros: reflexões e proposições*.

Destaco que o arcabouço teórico que fundamentou esta pesquisa inclui estudos dos seguintes pesquisadores: Mendes (2004, 2007, 2008), Wash (2005), Candau (2008, 2012), Aguado (2008), Matos (2014) e Paraquett (2010) sobre a interculturalidade e a perspectiva intercultural no ensino de línguas; Paraquett (2009), Scheyerl (2012, 2014), Ortiz Alvarez (2012), Matos (2014) sobre materiais didáticos para o ensino de línguas; finalmente, outros como Berruto (1987, 2003), Santipolo (2001, 2005, 2006), Santoro e Frangiotti (2013), sobre o idioma italiano e o seu ensino.

(Re) significando o ensino do italiano: pluralizar e interculturalizar

Já algum tempo, venho defendendo o que chamo de pluralidade linguístico-cultural do italiano, termo advindo de um texto publicado por Matteo Santipolo (2001) cujo título é *Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?* Em seu texto, o professor de didática das línguas modernas da Universidade de Padova, expõe o que ele chama de Italiano Didático (ID) que, segundo o próprio autor, deve ser compreendido com um italiano que inclui as diferentes

variedades do repertório dos italianos (*standard, neostandard, popular e regional do italiano*) abarcando, inclusive os chamados ‘dialetos’ da Itália. Em consonância com Santipolo (2001), outras pesquisadoras brasileiras sugerem que o processo de ensino e aprendizagem do italiano deve considerar diferentes registros, como é possível verificar em suas palavras:

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

Concordando com Santoro e Frangiotti, advogo a favor das outras comunidades falantes de LI, as quais tem sido ignoradas e negligenciadas pela maior parte dos cursos de formação de professores de italiano no Brasil e pela maioria dos livros didáticos de LI (LANDULFO, 2016, 2018). Pois, embora pouco seja dito sobre a suas existências, é importante destacar que a língua italiana é falada em outras nações, tais como, a Suíça, a Eslovênia e a Croácia. Além disso, está presente nos países africanos colonizados pela Itália, a saber, Eritreia, Somália, Líbia e Etiópia.

Levando em consideração as particularidades e complexidades da situação do italiano em cada nação, entendo que a inserção dessas outras comunidades falantes de LI em seu processo de ensino e aprendizagem, permitirá muito mais do que o acesso a novos conhecimentos linguísticos, mas ampliará a possibilidade do encontro com outras culturas-nação e a maior compreensão das diferenças, do Outro e dos outros lugares de fala. Conforme, declara Sacavino: “É muito importante, no momento atual, perceber que há outras visões do mundo, outras epistemologias, outras comosmologias, e que é

necessário analisá-las, compartilhá-las, reconhecê-las, dialogar com elas e entre elas” (2016, p. 191).

Onde estão os escritores e escritoras suíças que escrevem em LI no currículo das Universidades brasileiras que formam professores de italiano? Onde está a Itália Africana nos materiais didáticos de LI? Por que essas vozes são negligenciadas, silenciadas e invisibilizadas? A ampliação do olhar para outras comunidades é necessária para que se estimule os questionamentos que surgem naturalmente quando somos expostos a diferentes culturas e as novas descobertas. Ler outras narrativas possibilitará aos aprendizes novas percepções e novas leituras do mundo. Conhecer outras literaturas, ler autores e autoras de lugares outros e que apresentam realidades completamente opostas é essencial para a promoção de aprendizes reflexivos.

Proponho, portanto, ‘pluralizar’ o ensino do italiano, o que significa uma ação que tem como propósito transcender os muros da Itália e apresentar novas histórias, novas experiências e diferentes temáticas. Recomendo se desviar dos estereótipos, do senso comum, do macarrão com molho, do verde e vermelho e caminhar rumo a novas estradas a fim de ensinar e aprender com outras perspectivas para assim, podermos compreender, por exemplo, porque a Eritreia se tornou italiana antes de Roma (COMBERIATI, 2007). Enfim, pluralizar é, portanto, incluir outras vozes e ampliar o mundo itálico e permitir a todos que participam desse processo de ensino e aprendizagem conhecer outras vivências.

É, exatamente, nesse sentido que me direciono para a educação intercultural, aqui, entendida como uma educação que:

Parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos-individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, cognitiva e cultural- assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade-mundo, através de políticas que articulem direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2013, p. 1).

Desse modo, ao me relacionar com outros diferentes de mim, preciso estar preparada para a compreensão de complexas e distintas realidades e, por isso, é necessário trabalharmos dentro da perspectiva intercultural, mais precisamente, a defendida em sua percepção crítica que em sua essência é um projeto de existência, de vida plena para todos, todas e todes (TIBURI, 2018), pois se propõe:

[...] **questionar as diferenças e desigualdades** construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosos entre outros. Parte-se da afirmação de que **a interculturalidade aponta à construção de sociedade-mundos que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias, entre os diferentes grupos socioculturais**, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, p. 127, grifo meu).

Desta maneira, as salas de aulas de LI devem se transformar em espaços onde podemos questionar os problemas sociais visando a mudança social. Para tanto, é pontual incluir uma agenda que englobe múltiplas temáticas para serem debatidas na perspectiva crítica, tais como desigualdades sociais, preconceito, discriminação, racismo, xenofobia, violência de gênero, representatividade social, maternidade, trabalho, desemprego, educação, transporte, relação de poder, dentre outros. Afinal, vivemos em uma sociedade-mundo que anseia por transformações que visem à redução das desigualdades e busque maior justiça social.

Dentro dessa percepção, entendo que um educador de línguas da contemporaneidade não pode ignorar os problemas sociais e, portanto, conforme declara Walsh (2005), a interculturalidade terá que deixar de ser um substantivo e se tornar um verbo de ação se quisermos construir uma sociedade-mundo menos preconceituosa, mais justa e igualitária, onde as oportunidades sejam, realmente, para todos, todas e todes e não apenas para os tradicionais detentores do poder.

Portanto, ‘interculturalizar’ o ensino do italiano significa incluir novas pautas, novos debates e embates. Significa propor uma educação de línguas libertadora e humanizadora, ensinando no sentido freiriano, em busca de uma educação linguística que promova a emancipação e a autonomia do aprendiz. É assim que concebo a interculturalidade, uma visão que se transforma em ação na nossa prática pedagógica. ‘Interculturalizar’ é compreender que a educação linguística deve ser pautada em um projeto voltado para a formação cidadã dos aprendizes que encontrarão nesse processo a oportunidade de compreenderem e discutirem a sociedade-mundo na qual vivemos e aquela que desejamos e pela qual devemos lutar cotidianamente.

Pensando desse modo, voltei os meus olhos para aquele que, inevitavelmente, está presente nas salas de aulas de línguas, o material didático, tendo em vista constituir um espaço de reflexão sobre materiais didáticos de LI e, conseqüentemente, (re)pensar o ensino do italiano no contexto brasileiro.

Materiais didáticos de italiano: por uma prática pedagógica plural, democrática e reflexiva

A pesquisa intitulada *Materiais Didáticos (Pluri)Interculturais de Língua Italiana para aprendizes brasileiros: Constatações e proposições* foi dividida em quatro fases, a saber: 1) levantamento do material bibliográfico utilizado como fundamentação teórica; 2) seleção e a análise dos materiais didáticos para a investigação; 3) elaboração de unidades didáticas; 4) utilização das unidades didáticas nas salas de aula de LI.

Para a seleção dos materiais didáticos foi, inicialmente, divulgado em ambiente virtual um questionário com o propósito de investigar quais são os livros didáticos de LI mais usados pelos professores de italiano no Brasil. Assim, ficou estabelecido que os cinco livros do nível elementar destinados para

aprendizes principiantes mais votados pelos professores que trabalham em variados contextos educacionais formariam o *corpus* da pesquisa.

Quadro 01: Os livros didáticos investigados

56,4% NUOVO PROGETTO ITALIANO
38,5% NUOVO ESPRESSO
15,4% DIRE, FARE E PARTIRE
10,3% NUOVO CONTATTO
10,3% RETE

Fonte: LANDULFO (2018)

Durante a análise, buscou-se verificar se e de que modo as variedades do italiano da Itália e as diferentes comunidades falantes de LI são mencionadas e representadas nos livros; como as famílias são representadas; como mulheres e homens são representados e, por fim, como é a representação dos homens negros e das mulheres negras nos manuais selecionados. Para tanto, foram estabelecidas, respectivamente, quatro categorias de análise, a saber: pluralidade linguístico-cultural do italiano, família, gênero, raça e etnia.

Os resultados obtidos demonstraram que apenas o material elaborado por uma pesquisadora brasileira – *Dire, Fare e Partire* - faz menção ao Catão Ticino, uma das regiões da Suíça que tem como língua oficial o italiano. Os demais livros analisados ignoram a existência de outras comunidades falantes de LI. No *Nuovo Progetto Italiano*, foi possível verificar um total silenciamento em relação a Suíça, país no qual o idioma italiano é falado em diferentes áreas, para diversas finalidades e permeado por suas variedades que o distingue do italiano falado na Itália, conforme descreve Pestoni (2015), como é possível verificar na transcrição do diálogo a seguir:

Signore: Scusi, sa dov'è via Alberti?
Signora: No, non abito qui, sono straniera.
Signore: Straniera?! Complimenti! Ha una pronuncia tutta italiana!
Se permette, di dov'è?
Signora: **Sono svizzera.**
Signore: Ah, ed è qui in vacanza?
Signora: Sì, **ma non è la prima volta che visito l'Italia.**
Signore: Ah, **ecco perché parla così bene l'italiano.**
Allora...arrivederLa, signora.
Signora: ArrivederLa. (NUOVO PROGETTO ITALIANO,
2006, p. 24).

A família, na maior parte das imagens dos materiais didáticos analisados, ainda é representada com muita frequência por pessoas brancas e na sua forma, reconhecidamente, tradicional. São, portanto, famílias compostas pelo pai, pela mãe e por dois filhos. Não foi encontrada nenhuma menção a outras formações familiares, tais como famílias formadas por dois pais ou duas mães, por exemplo. Isso significa que um casal homoafetivo não tem espaço nos materiais didáticos de LI investigados.

O livro didático elaborado por uma professora de italiano e pesquisadora da Universidade de São Paulo, *Dire, Fare e Partire*, representa as mulheres brancas e negras e homens negros em posições consideradas socialmente de prestígio. Nesse material, há, por exemplo, mulheres negras exercendo a função de médicas-cirurgiãs. Entretanto, em todos os materiais didáticos elaborados por editoras italianas, a mulher e o homem são, majoritariamente, representados em posições sociais social-historicamente consideradas para homens e mulheres. As mulheres brancas e negras exercem, prevalentemente, funções de enfermeiras, de professoras de ensino infantil, donas de casa, secretarias, vendedoras e camareiras. Ou seja, estão sempre exercendo função de cuidadoras ou ocupando posições consideradas socialmente subalternas. Por outro lado, os homens brancos são, majoritariamente, apresentados como médicos, advogados, engenheiros e juizes.

No material *Nuovo Contatto*, há imagens que são apresentadas sem nenhum questionamento, apenas com o propósito de apresentar conteúdos linguísticos, mas que, na verdade, legitimam a ideia de que a mulher deve ser vista como mãe que deve servir a todos dentro de casa. Enquanto o homem, sem nenhuma responsabilidade doméstica, tem liberdade para fazer o que quer. Na primeira gravura (p. 65), as crianças recorrem a mãe quando precisam encontrar algo dentro de casa e quando solicitam ajuda ao pai, esse, imediatamente, pede para que os filhos se dirijam à mãe. Na segunda gravura (p. 70), após a criança pensar em que os seus pais estão fazendo, acredita que o local onde o seu pai está é mais divertido, já que a mãe está passando roupa e cozinha. A filha, portanto, tira as suas conclusões e pergunta a sua mãe: Quando eu crescer, posso ser papai? Essas gravuras descontextualizadas, visando o conhecimento dos possessivos e dos verbos relacionados as tarefas domésticas, acabam reforçando a ideia de que maternar, faxinar, cozinhar são coisas de mulheres e que aos homens cabe à liberdade de escolherem o que fazer e quando fazer.

É possível verificar que o sujeito centro desses materiais é um homem branco euro-norte-centrado, haja vista a quantidade de representação de pessoas negras nos livros em comparação com as pessoas brancas. A diferença numérica reflete uma sociedade-mundo injusta, desigual, descomprometida com a diversidade e com os princípios democráticos. No material *Rete*, o número de personagens ilustrados negros foi de 6, enquanto o número de personagens ilustrados brancos foi 672; no *Nuovo Contatto* encontrei 14 pessoas negras e 635 pessoas brancas; no *Nuovo Progetto Italiano* tem 12 negros e 422 brancos; no *Nuovo Espresso* são 14 pessoas negras e 296 brancos. No *Dire, Fare e Partire*, único livro produzido no Brasil, embora a desigualdade seja um pouco menor, o número de personagens ilustrados negros foi de 56 negros, enquanto que a quantidade de personagens brancos é de 336.

Esses números demonstram que o negro como minoria é uma representação que persiste no livro didático de LI e é apresentado em posições socialmente subalternizadas, exercendo, assim como as mulheres, profissões de menor prestígio social. Essa questão, obviamente, me levou a fazer novos questionamentos que me motivam a realização de novos estudos: até quando o ensino de línguas estrangeiras servirá como meio para a perpetuação do colonialismo e da colonialidade? A quem continuaremos a servir?

A partir desses dados e após reflexões, segui para a terceira fase da pesquisa. Nesse momento, em consonância com as categorias de análise estabelecidas e já mencionadas, procurei pluralizar e interculturalizar o ensino da LI, elaborando quatro unidades didáticas que têm como princípio a inclusão e a igualdade e que reconhecem a diversidade cultural, as diferentes e inúmeras identidades socioculturais como uma condição humana, têm em vista formar cidadãos em condições de igualdade e buscam combater a discriminação, o preconceito e a exclusão social por meio do confronto entre diferentes culturas e o respeito mútuo.

Na unidade que aborda o tema da pluralidade linguístico-cultural do italiano foram apresentadas informações sobre a situação do italiano na África e sobre a situação do italiano falado na Croácia e na Eslovênia. O sardo e o veneto, línguas faladas na Itália e apresentadas quase sempre como ‘dialetos’, fazem parte de uma atividade de compreensão oral cujo propósito é apresentar ao aprendiz de italiano o repertório linguístico da Itália. Ademais, há uma atividade de compreensão escrita cuja personagem é uma pesquisadora suíça que fala da situação linguística do seu país e, em especial, do Cantão Ticino, região na qual ela reside¹.

Na unidade voltada para o tema família, são apresentados os conceitos de família extraídos da Constituição de diferentes comunidades falantes de LI. O propósito é, nesse caso, permitir a reflexão sobre esses conceitos, bem como o

seu entendimento da concepção. Ademais, as famílias foram representadas em suas diferentes composições, cores e etnia. Ao final da unidade, é solicitada a construção de um *racconto autobiografico*, buscando promover, desse modo, o diálogo intercultural por meio de narrativas de si.

Na unidade que discute gênero é, inicialmente, questionada a posição da mulher na sociedade-mundo, a partir de materiais existentes e encontrados na internet, como vídeos, propagandas e spots publicitários. Discute-se, por exemplo, porque na língua italiana não existem termos no gênero feminino para algumas profissões consideradas de prestígios. Além disso, com imagens de homens realizando as tarefas do lar, são feitas reflexões sobre divisão das tarefas domésticas e sobre qual o papel do homem e da mulher na sociedade-mundo contemporânea. Como consequência dessas atividades, é possível ampliar o conhecimento meramente linguístico e possibilitar a discussão sobre o sexismo na língua e na sociedade-mundo, sobre o machismo, o patriarcado e as violências de gênero.

Ainda nessa mesma unidade, há uma entrevista que já está compartilhada no *you tube*², devidamente legendada para o idioma italiano, com a presidenta da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. Assim, a comunidade LGBTQ+ também faz parte do material de LI elaborado. Há, portanto, a inclusão e o reconhecimento da diversidade de gênero.

Vários spots publicitários considerados racistas são discutidos na unidade que se propõe pautar o racismo. Afinal, é importante discuti-lo a partir de práticas cotidianas a fim de problematizá-lo com olhos na realidade. Afinal, “o racismo é o princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade” (CROSGOGUEL, 2019, p. 59). Desse modo, cartazes de décadas anteriores que eram naturalizados são comparados a publicidades atuais com o propósito

de pensarmos em sala de aula como a questão racial era e ainda é percebida. Nesse momento, é imprescindível o debate sobre racismo estrutural e institucional e a fim de gerar reflexão, promover questionamentos, reações, sentimentos e, sobretudo, posturas antirracistas.

Por fim, na quarta e última fase, as unidades elaboradas foram usadas como recursos didáticos em algumas disciplinas do curso de Licenciatura em LI da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Núcleo Permanente de Extensão em Letras da UFBA (NUPEL) e no e do Programa Especial de Monitoria de Italiano (PROEMIT). Durante o período de uso, foram realizadas observações de sala de aula e foi possível verificar a curiosidade dos aprendizes diante de informações nunca vistas em outros materiais, como, por exemplo, a inclusão da comunidade LGBTQ+ e das diferentes comunidades falantes de LI. As discussões acerca das divisões de tarefas domésticas propostas por uma das unidades levaram os aprendizes a fazerem diferentes reflexões e questionarem os seus comportamentos em casa.

Era perceptível que a participação dos alunos era genuína e de forma contextualizada, visto que as temáticas dialogavam com as suas realidades e curiosidades. Durante essas discussões, evidentemente, o embate foi inevitável, mas acompanhado da construção do pensamento crítico à medida que as reflexões eram feitas individual e coletivamente.

(Re)significar os passos futuros

Segundo dados da associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), 163 pessoas trans foram assassinadas no Brasil, em 2018. Em 2017, 164 mulheres foram estupradas e 193 mil acionaram a Lei Maria da Penha, uma lei federal que foi instituída com o objetivo de punir e coibir atos de violência doméstica contra a mulher. Além disso, na última década, enquanto a violência contra mulheres não-negras aumentou 1,6% contra as mulheres negras

aumentou 29,9% (D’AVILA, 2019). Diante dessa triste realidade, como é possível uma Educação Linguística alheia à sociedade-mundo? Ainda é possível continuar ensinando línguas como se essas se limitassem apenas aos conteúdos linguísticos? Como educadores (as) de línguas, o que devemos fazer para contribuirmos com a construção de uma sociedade-mundo mais justa, menos desigual, mais humana, mais solidária e mais democrática?

Esses questionamentos reforçam o entendimento que tenho como educadora e como pesquisadora, pois não consigo empreender uma Educação Linguística que seja alheia à realidade e muitos menos realizar pesquisas que não construam teorias sem considerar as vozes advindas dos diferentes e inúmeros contextos sociais, as vozes dos povos negros, dos povos originários, da comunidade LGBTQ+, das mulheres, dos camponeses, dos deficientes físicos, das comunidades quilombolas e não somente do homem branco euro-nortecentrado. Compreendo, portanto, que:

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

Minha defesa de um ensino/aprendizagem pluralizado e interculturalizado da LI significa, exatamente, somar, adicionar, girar e nunca excluir, silenciar, negligenciar e invisibilizar. Afinal, reconhecer as diferenças e as variedades socioculturais e linguísticas de diferentes contextos é o primeiro passo para expurgarmos de nossa sociedade-mundo preconceitos de qualquer tipo. Portanto, pensar em uma Educação Linguística contemporânea deve significar, dentre outros aspectos, “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-racial, de

gênero, de orientação sexual, religiosos entre outros” (CANDAUI, 2012, p. 127).
Enfim, transpor os muros e conhecer novas realidades e diferentes vivências
possibilitará a ampliação dos olhares e a formação de cidadãos mais conscientes,
éticos e solidários.

Notas

¹ Esses áudios podem ser acessados no seguinte link: <https://soundcloud.com/cristiane-maria-lopes-landulfo>

² O vídeo pode ser visto no seguinte link:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZVM9avq9XmU&feature=youtu.be>

Referências

ANJOS, Flávius Almeida. *A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social*. In: Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; n.º. 02, p. 123-139, dezembro de 2017. ISSN: 2176-5782.

BACCIN, Paola. *Dire, Fare, Partire*. USP, 2015. Disponível em: <http://cursosextenso.usp.br/course/view.php?id=131>. Acesso em 00/00/2017.

BERRUTO, Gaetano. *Sociolinguística dell'italiano contemporaneo*, Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1987, pp. 19-27; 33-36.

_____. La Varietà del repertorio. In: SOBRERO, A. A. *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma: Editora Laterza, 2003.

BOZZONE, Rosella. GHEZZI, Chiara. PIANTONI, Monica. *Nuo vo contatto A1: Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Editora: LOESCHER:2014.

CANDAUI. Vera Maria Ferrão. Sociedade-mundo multicultural e educação: Tensões e desafios. In: CANDAUI, V. M. (Org.) *Didática Crítica intercultural*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CELANI, Maria Antonieta. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. (Org.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

COMBERIATI, Daniele. La letteratura femminile della migrazione: le scrittrici delle ex colonie italiane di seconda generazione. In Tirabassi, Maddalena e Corti, Paola. *Racconti dal mondo. Narrazioni, memorie e saggi delle migrazioni*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2007. p. 189-206.

CROSFUGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, Josane Bernadino, MALDONATO-TORRES, Nelson, CROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2.ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

D'AVILA, Manuela. *Por que lutamos?: um livro sobre amor e liberdade*. São Paulo: Planeta Brasil, 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada e Indisciplinaridade radial: repetir, desacostumar, despraticar. In: MACIEL, Ruberval Franco, TÍLIO, Rogério, JESUS, DÁNIE Marcelo, BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves (Orgs). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a. 158 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes de Sousa. *Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões*. 2016. 340 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes de Sousa. CARAMORI, Alessandra, VIEIRA, Adriane Sousa. *Pluralidade linguístico-cultural do italiano e o silêncio dos materiais didáticos*. *Revista De Italianística*, (36), 58-70. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/153270>

MARIN, T. E MAGNELLI, S. *Nuovo Progetto Italiano 1*. Roma: Edizioni Edilingua, 2006.

MATOS, Dóris Cristina Vicente da Silva. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contextos sociocultural/brasileiro*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA), 2014.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

MOITA LOPES, Luis. Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

PESSOA, Rosane Rocha. Formação crítica de professores de língua estrangeira. In: KLEBER, A. S et al. (Orgs) *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011.

SANTIPOLO, Matteo, *Insegnare l'italiano o la pluralità dell'italiano?* In: iT, n° 3, 2001, p.9-11.

SANTORO, Elisabetta. FRANGIOTTI, Grazielle. A. *Variedade linguística e ensino de língua italiana: uma experiência em sala de aula*. In: Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Língua em uso, n° 47, p. 223-246

SACAVINO, Susana. Educação decolonizadora e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (Org) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* 1ºRio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

STELLA, Paulo Rogério. Transgressivo para quem? Linguísticas aplicadas e práticas. In: MACIEL, Ruberval Franco, TILIO, Rogério, JESUS, DÁNIE Marcelo, BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves (Orgs). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

(Re)significando o ensino do italiano:
práticas plurais, democráticas e reflexivas
Cristiane Lopes Landulfo

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: Para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. Dirección Nacional de Educación Bilingüe. Perú, 2005.