



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas 2

Atena
Editora
Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas
Críticas e Teóricas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L649	Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas 2 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-378-1 DOI 10.22533/at.ed.781190506 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Uma grande partilha de saberes é revelada neste livro aos diversos leitores e interlocutores desta obra. Todos os trabalhos que dão formas a este livro partem de correntes teóricas e práticas em que os autores se identificam, além disso, esta coletânea revela e mostra como as múltiplas motivações cooperam para a ampliação dos conhecimentos a serem adquiridos pelos sujeitos que aceitam o desafio de desbravar cada estética e poética textual.

Neste segundo volume da coletânea, a diversidade de temas tratados insere-se na tríade: *letras, linguística e artes*. São tratados neste livro quarenta e um trabalhos de variados autores que admitem a necessidade de realização e amostragem da pesquisa científica, porque mesmo alguns dizendo que no Brasil não se produzem conhecimentos, mostramos que produzimos sim, produzimos muita ciência.

No primeiro capítulo, os autores demonstram a importância cultural imaterial existente nos mitos e lendas da cidade de Barreirinhas, Estado do Maranhão. No segundo capítulo, alguns resultados são apresentados sobre a realização do procedimento sequência didática a partir de um gênero textual. No terceiro capítulo são compreendidos os diversos aspectos na obtenção das noções gerais do processo administrativo fiscal.

No quarto capítulo, os autores problematizam reflexões sobre as polêmicas existentes entre os conceitos de normalidade e anormalidade. No quinto capítulo, a autora analisa o conto *A Igreja do Diabo*, de Machado de Assis, sob o viés do Discurso Religioso. No sexto capítulo há uma exposição de uma pesquisa cujo tema foi a aprendizagem da língua inglesa com o uso de jogos pedagógicos como estratégias de motivação para o aluno aprender um idioma estrangeiro.

No sétimo capítulo, os autores relatam uma experiência desenvolvida no Ensino Médio Integrado do Campus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins. No oitavo capítulo o ensino de língua inglesa para crianças é tomado como ponto de reflexão. No nono capítulo, a autora apresenta resultados parciais de entrevistas referentes ao ensino de língua italiana para a terceira idade.

No décimo capítulo, os autores relatam algumas experiências vividas durante um projeto de ensino de língua italiana voltado ao público infantil. No décimo primeiro capítulo, as autoras apresentam os aspectos referentes ao funcionamento do cérebro humano no ato de ler e os aspectos cognitivos envolvidos na leitura. No décimo segundo capítulo, a autora analisa como os discursos médicos sobre a loucura e as instituições estatais à enfermidade psíquica se destoam da descrição dos internos a respeito da experiência da insanidade e com o respectivo aparato clínico e institucional.

No décimo terceiro capítulo, as autoras discutem a inclusão do internetês como prática escolar em uma tentativa de aproximação do ensino da língua portuguesa com a realidade dos alunos. O autor do décimo quarto capítulo apresenta e sugere algumas estratégias de ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos, reiterando que

não devem ser seguidas como fórmulas infalíveis, mas como formas de problematizar as práticas de professores. No décimo quinto capítulo é discorrido sobre a conceituação de reificação do sujeito, concebida pelo filósofo alemão Axel Honneth.

No décimo sexto capítulo, os autores discutem como o Programa Inglês sem Fronteiras, na Universidade Federal de Sergipe tem contribuído para a formação de professores de língua inglesa. No décimo sétimo capítulo, as autoras sistematizam as relações musicais e sociais de um grupo de jovens no decorrer de encontros de musicoterapia, utilizando-se da pesquisa qualitativa. No décimo oitavo capítulo, as autoras analisam e investigam os efeitos de sentidos dos discursos sobre a inclusão do sujeito surdo no ensino regular.

No décimo nono capítulo é discutido a subutilização do texto poético em salas de aula do Ensino Fundamental. No vigésimo capítulo, as autoras apresentam uma análise sobre a organização pedagógica do trabalho com Educação Física na Educação Infantil do Campo, identificando o lugar que ocupam os jogos e as brincadeiras no universo escolar das crianças do campo. No vigésimo primeiro capítulo, o autor averigua a incidência de textos sagrados das tradições monoteístas do Judaísmo, do Cristianismo e do Islamismo no romance *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar.

No vigésimo segundo capítulo são propostas algumas reflexões sobre a atuação do psicólogo dentro do universo escolar. No vigésimo terceiro capítulo, os autores estabelecem ligação entre a arte urbana e o geoprocessamento, com a finalidade de explorar a pluralidade de leituras do espaço urbano do município do Rio Grande – RS. No vigésimo quarto, a autora reflete sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de Formação Continuada de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.

No vigésimo quinto capítulo, a autora apresenta resultados de uma pesquisa que problematiza a maneira como uma coletânea de material didático de língua inglesa para o ensino médio é investigada. No vigésimo sexto capítulo, a autora explora o possível auxílio que os dicionários de sinônimos poderiam oferecer a estudantes de espanhol de níveis mais avançados que necessitam executar tarefas pedagógicas de produção. No vigésimo sétimo capítulo um projeto de extensão e todas as suas etapas são apresentados pelas autoras.

No vigésimo oitavo capítulo, as autoras refletem as relações entre linguagem e poder por meio de análises de posicionamentos dos internautas em notícias veiculadas em sites e postagens em mídias sociais que mostrem a influência do uso da norma culta e debates sobre a língua. No vigésimo nono capítulo, a autora problematiza a representação sobre o indígena como cultura minoritária constituída pela esfera jurídico-administrativa cujo eco discursivo repercute na esfera educacional brasileira. No trigésimo capítulo, os autores discorrem sobre as noções de sentidos no Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, abordando questões de sentido e referência de um sistema linguístico.

No trigésimo primeiro capítulo, a autora desenvolve a ação pedagógica adotando

uma postura interdisciplinar e de trabalho em equipe, construindo competências e saberes educacionais, além de colaborar com a formação musical dos integrantes do grupo. No trigésimo segundo capítulo, os autores estudam o sofrimento amoroso e a afinidade do amor nas canções brasileiras passionais separando-as em duas subcategorias. No trigésimo terceiro capítulo, os autores colocam em discussão a linguagem audiovisual da série animada estadunidense de humor *South Park*, no tratamento da religião islâmica como forma de desobediência e resistência ao chamado radicalismo religioso do grupo Estado Islâmico.

No trigésimo quarto capítulo, os autores propõem uma nova sequência didática para trabalhar o gênero textual cardápio nas aulas de língua inglesa. No trigésimo quinto capítulo, os autores apresentam uma leitura do romance juvenil *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda, alisando os elementos estruturais da narrativa, como a configuração da personagem principal, do espaço e do narrador. No trigésimo sexto capítulo, os autores investigam o romance *Rua do Siriri*, de Amando Fontes, com a finalidade de elucidar como as mulheres viviam durante o período histórico discutido no texto literário.

No trigésimo sétimo capítulo, as autoras investigam os estereótipos veiculados pelo discurso midiático referente à ocupação da mesa do senado durante a Reforma Trabalhista, 2017. No trigésimo oitavo capítulo, a autora verifica como os livros didáticos de Língua Portuguesa do segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental indicados pelo Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional do Livro Didático, 2016, apresentam e exploram a variação linguística. No trigésimo nono capítulo, a autora apresenta um estudo investigativo à luz dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de língua inglesa.

No quadragésimo capítulo, a autora analisa a natureza de contexto a partir de dados obtidos em grupos de leitura compartilhada sob uma perspectiva ecológica. E, por fim, no quadragésimo primeiro capítulo, o contexto da Educação Infantil na relação com a formação de professores representa o foco de discussão, partindo, sobretudo da cultura corporal nesse contexto de ensino.

Desejamos aos leitores um proveitoso passeio pelas reflexões inseridas em cada capítulo e que as teorias e as práticas sejam capazes de problematizar a construção de novos conhecimentos aos interlocutores que queiram desvendar esta coletânea.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
MEMORIA CULTURAL: OS MITOS E AS LENDAS QUE ENCANTAM A COMUNIDADE E VISITANTES DE BARREIRINHAS – MA	
Fernanda Carvalho Brito	
Monique de Oliveira Serra	
Michelle de Sousa Bahury	
Luciano Torres Tricário	
DOI 10.22533/at.ed.7811905061	
CAPÍTULO 2	13
MINHA TERRA TEM HISTÓRIAS-O GÊNERO CORDEL NO ALEGRE	
Aleide Josse Rodrigues Ataide Costa	
Rosilene Alves de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.7811905062	
CAPÍTULO 3	28
NOÇÕES GERAIS DO PROCESSO ADMINISTRATIVO FISCAL	
Marina de Alcântara Alencar	
Priscila Francisco da Silva	
Marcondes da Silveira Figueiredo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.7811905063	
CAPÍTULO 4	36
NORMALIDADE E ANORMALIDADE	
DISCUTINDO ENQUADRAMENTOS COMPORTAMENTAIS	
Paulo de Tasso M. de Alexandria Junior	
Jéssica Gontijo Nunes	
Juliane Hirosse Malizia	
Mariana Araújo Bichuete Cavalcante	
Millais Lariny Soares Rippel	
DOI 10.22533/at.ed.7811905064	
CAPÍTULO 5	52
O DISCURSO RELIGIOSO NO CONTO A IGREJA DO DIABO, DE MACHADO DE ASSIS: INTERTEXTUALIDADE ENTRE BÍBLIA E LITERATURA	
Priscilla Cruz Delfino	
DOI 10.22533/at.ed.7811905065	
CAPÍTULO 6	69
O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENVOLVIMENTO ATIVO DO ALUNO COM A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA	
Claudecy Campos Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.7811905066	

CAPÍTULO 7	85
O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE FORMA INTERDISCIPLINAR, INTERCULTURAL E LÚDICA: ESPANGLISH, UM EXEMPLO DE INOVAÇÃO	
Graziani França Claudino de Anicézio	
Márcia Sepúlveda do Vale	
Roberto Lima Sales	
DOI 10.22533/at.ed.7811905067	
CAPÍTULO 8	95
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO PIBID: APRENDIZADOS E EXPERIÊNCIAS	
Anna Clara de Oliveira Carling	
Riscieli Dallagnol	
DOI 10.22533/at.ed.7811905068	
CAPÍTULO 9	104
O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA A TERCEIRA IDADE	
Wânia Cristiane Beloni	
DOI 10.22533/at.ed.7811905069	
CAPÍTULO 10	115
O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS	
Alessandra Camila Santi Guarda	
Gabriel Bonatto Roani	
Wânia Cristiane Beloni	
DOI 10.22533/at.ed.78119050610	
CAPÍTULO 11	125
O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E OS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NO ATO DE LER NUMA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA	
Silvana Lúcia Costabeber Guerino	
Janaína Pereira Pretto Carlesso	
DOI 10.22533/at.ed.78119050611	
CAPÍTULO 12	132
O HOSPÍCIO EM DISPUTA: O DISCURSO MÉDICO E A LITERATURA BARRETEANA	
Roberta Teixeira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.78119050612	
CAPÍTULO 13	147
O INTERNETÊS NA ESCOLA	
Lidiane da Silva Alves	
Marta Marte Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.78119050613	
CAPÍTULO 14	155
ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.78119050614	

CAPÍTULO 15	164
O NÃO RECONHECIMENTO DO OUTRO E A EDUCAÇÃO: A REIFICAÇÃO DE AXEL HONNETH	
Caroline Mitidieri Selvero	
DOI 10.22533/at.ed.78119050615	
CAPÍTULO 16	175
O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES	
Luana Inês Alves Santos	
Sérgio Murilo Fontes de Oliveira Filho	
DOI 10.22533/at.ed.78119050616	
CAPÍTULO 17	181
O QUE EXPRESSAM OS JOVENS QUANDO CRIAM MÚSICA: A MUSICOTERAPIA MEDIANDO INTERAÇÕES	
Neide A. Silva Gomes	
Rosemyriam Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.78119050617	
CAPÍTULO 18	195
O SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE DOS DISCURSOS DA LEI 10.436 E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
Maria Andreia Lopes da Silva	
Marilza Nunes de A. Nascimento	
Claudete Cameschi de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.78119050618	
CAPÍTULO 19	205
O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: ESSE BEM INCOMPREENSÍVEL	
Valdenides Cabral de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.78119050619	
CAPÍTULO 20	218
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	
Elizabeth Pereira Barbosa	
Luciana Freitas de Oliveira Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.78119050620	
CAPÍTULO 21	230
OS PALIMPSESTOS SAGRADOS DA <i>LAVOURA ARCAICA</i>	
Raphael Bessa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050621	
CAPÍTULO 22	243
PENSANDO O FAZER DA PSICOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR	
Luiza Bäumer Mendes	
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
DOI 10.22533/at.ed.78119050622	

CAPÍTULO 23	249
POÉTICAS URBANAS: CARTOGRAFIA DE GRAFFITI EM RIO GRANDE/RS	
Bianca de Oliveira Lempek De-Zotti Christiano Piccioni Toralles Raquel Andrade Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050623	
CAPÍTULO 24	262
PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA COM OS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO	
Dayse Grassi Bernardon	
DOI 10.22533/at.ed.78119050624	
CAPÍTULO 25	274
PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE LI	
Silvelena Cosmo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.78119050625	
CAPÍTULO 26	290
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A CONTRIBUIÇÃO DOS DICIONÁRIOS DE SINÔNIMOS	
Laura Campos de Borba	
DOI 10.22533/at.ed.78119050626	
CAPÍTULO 27	305
PROJETO DE EXTENSÃO: LEARN ENGLISH	
Tamara Angélica Brudna da Rosa Victória Botelho Martins	
DOI 10.22533/at.ed.78119050627	
CAPÍTULO 28	310
RELAÇÕES DE PODER DECORRENTES DO DOMÍNIO DA NORMA CULTA: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS VIRTUAIS	
Caroline Melo Ana Amélia Furtado de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050628	
CAPÍTULO 29	326
REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA EM DOCUMENTO OFICIAL E SUA REPERCUSSÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Icléia Caires Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050629	
CAPÍTULO 30	342
SAUSSURE E WITTGENSTEIN: SENTIDO E REFERÊNCIA NO INTERIOR LINGUAGEM LÓGICO- FORMAL	
Julio Neto dos Santos Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho Daniella Brito Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.78119050630	

CAPÍTULO 31	352
SÉRIE CONCERTOS DIDÁTICOS DA “CONFRARIA DE LA YERBA”	
Carla Eugenia Lopardo	
DOI 10.22533/at.ed.78119050631	
CAPÍTULO 32	361
SOFRIMENTO AMOROSO E FINITUDE DO AMOR NA CANÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DE DUAS CANÇÕES	
Carlos Vinicius Veneziani dos Santos	
Gabriela Ramalho da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.78119050632	
CAPÍTULO 33	376
SOUTH PARK E O ESTADO ISLÂMICO: A LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO FORMA DE DESOBEDIÊNCIA E RESISTÊNCIA	
Lucas Mestrinheire Hungaro	
Roselene de Fátima Coito	
DOI 10.22533/at.ed.78119050633	
CAPÍTULO 34	384
TO SEE OR TO EAT? - A REFORMULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARDÁPIO	
Camila Rangel de Almeida	
Esther Dutra Ferreira	
Joane Marieli Pereira Caetano	
Laís Teixeira Lima	
Carlos Henrique Medeiros de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.78119050634	
CAPÍTULO 35	397
UM HERÓI EM FORMAÇÃO: O PASSAR DO TEMPO EM <i>O FAZEDOR DE VELHOS</i> , DE RODRIGO LACERDA	
Marcilene Moreira Donadoni	
José Batista de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.78119050635	
CAPÍTULO 36	413
UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM <i>RUA DO SIRIRI</i> , DE AMANDO FONTES	
Viviane da Silva Valença	
Alisson França Santos	
DOI 10.22533/at.ed.78119050636	
CAPÍTULO 37	422
UMA INVESTIGAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS VEICULADOS PELO DISCURSO MIDIÁTICO SOBRE A OCUPAÇÃO DA MESA DO SENADO DURANTE A REFORMA TRABALHISTA EM 2017	
Camila Kayssa Targino Dutra	
Verônica Palmira Salme Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.78119050637	

CAPÍTULO 38	437
VARIÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Mirely Christina Dimbarre	
DOI 10.22533/at.ed.78119050638	
CAPÍTULO 39	449
VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	
Luciana Specht	
DOI 10.22533/at.ed.78119050639	
CAPÍTULO 40	459
LINGUÍSTICA ECOLÓGICA: A NATUREZA DO CONTEXTO EM UMA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS	
Raquel Souza de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050640	
CAPÍTULO 41	468
ACULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Joseane da Silva Miller Rodrigues	
Eliane Aparecida Galvão dos Santos	
Fernanda Figueira Marquezan	
DOI 10.22533/at.ed.78119050641	
CAPÍTULO 42	476
O CAMPO DA ARTE E SUAS RELAÇÕES COM A TECNOLOGIA: REALIDADE VIRTUAL	
Michelle Sales	
DOI 10.22533/at.ed.78119050642	
SOBRE O ORGANIZADOR	490

O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA A TERCEIRA IDADE

Wânia Cristiane Beloni

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Unioeste)

Cascavel - Paraná

RESUMO: Ensinar italiano para alunos da terceira idade é um desafio para o professor de língua estrangeira, principalmente quando esse público é italodescendente. A partir de resultados obtidos em estudos nas áreas da sociolinguística, da dialetologia sobre comunidades étnicas italianas bilíngues e de contatos linguísticos, pôde-se perceber a necessidade de se repensar o ensino de italiano considerando-se a heterogeneidade linguística e cultural. Beloni (2015), ao observar um grupo da comunidade étnica italiana em Cascavel, constata que os mais velhos buscam a valorização e o reconhecimento da cultura de seus pais e avós. Nesse contexto, o docente de língua italiana *standard* precisa compreender o que é o *talian* e entender a influência dessa variedade linguística minoritária na cultura cascavelense para que possa, assim, respeitar e valorizar as raízes de seus alunos. Nesse sentido, serão apresentados nesse trabalho alguns resultados parciais das entrevistas para a pesquisa de doutoramento sobre o ensino de língua italiana em Cascavel, mais especificamente, aqui, alguns depoimentos

de componentes do Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), da Unioeste, de Cascavel.

PALAVRAS-CHAVE: *Talian; Cascavel; Terceira Idade.*

ABSTRACT: Teaching Italian for seniors is a challenge for the foreign language teacher, especially when the audience is Italo-descendant. From the results obtained in studies in the areas of sociolinguistics, dialectology on bilingual Italian ethnic communities, and linguistic contacts, it was possible to realize the need to rethink the teaching of Italian, taking into account linguistic and cultural heterogeneity. Beloni (2015), by observing a group of the Italian ethnic community in Cascavel, found out that the elders seek the appreciation and recognition of their parents and grandparents' culture. In this context, the standard Italian language teacher needs to understand what *talian* is and the influence of this minority linguistic variety in Cascavel's culture, so that they can, thus, respect and value the roots of their students. In this regard, in this paper, some partial results of the interviews for the doctoral research on the teaching of Italian in Cascavel, more specifically, some members' testimonials of the Italian Language Project for the Third Age (Proliti), at Unioeste, in Cascavel, will be presented.

KEYWORDS: *Talian*; Cascavel; Third Age.

1 | INTRODUÇÃO

O professor de língua italiana padrão que se encontra em Cascavel, no Oeste do Paraná, onde há muitos descendentes de italianos, precisa considerar a história de muitos alunos, ou seja, não esquecer que os antepassados de muitos desses estudantes vieram da Itália, se estabeleceram no Sul do Brasil e na região Sudeste do país e deslocaram-se para Cascavel, trazendo com eles a língua italiana dialetal e a cultura italodescendente.

Dos aproximadamente 100 mil imigrantes que vieram para o Brasil, “[...] 54% são vênets, 33% são lombardos, 7% são trentinos, 4,5% são friulanos e 1,5% são de outras regiões, incluindo os trivênetos, teríamos: 65,5% de trivênetos, 33% lombardos e 1,5% de outras regiões da Itália” (LUZZATTO, 2000, p. 15). Sendo assim, a maioria dos imigrantes eram trivênetos e por isso foi este dialeto que acabou permanecendo e vigorando nas colônias do sul do país. Esta forma de falar do Sul do Brasil acabou sofrendo influências do contexto em que estava inserido e por isso, acabou se transformando, sendo chamado de *talian* por Luzzatto (2000), ou vênets brasileiro, o qual está presente ainda hoje, na fala e na memória não apenas de gaúchos e catarinenses, mas também de muitos descendentes que se deslocaram e chegaram ao oeste paranaense.

Nesse cenário, lecionar uma língua estrangeira é um desafio para o professor que se encontra em um contexto de colonização italiana. Ensinar a língua padrão, sem desconsiderar o cenário cultural e linguístico em que os alunos se encontram, trabalhando aspectos culturais em sala de aula é uma maneira de formar não apenas falantes competentes linguisticamente, mas é um dever social contribuir com o desenvolvimento e o conhecimento intercultural dos estudantes.

Nesse sentido, serão apresentados alguns depoimentos coletados para a pesquisa de doutorado sobre o ensino de língua italiana em Cascavel. São consideradas as declarações de três estudantes e de uma professora do Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel. O objetivo será comprovar se de fato existe a necessidade de considerar esses aspectos identitários, linguísticos e culturais de italodescendentes em sala de aula de língua italiana *standard*.

2 | ITALODESCENDENTES EM CASCAVEL

É preciso compreender como a variedade minoritária italiana chegou até o Brasil e, sobretudo em Cascavel. É relevante lembrar que a maioria dos italianos, ao chegarem ao país, era monolíngue, falava o dialeto de sua região italiana de origem - Veneto, Lombardia, Trentino Alto Ádige e Friuli Venezia Giulia - do norte

da Itália. Como quase 60% dos imigrantes italianos eram do Vêneto, foi o dialeto desta região que prevaleceu entre eles. “[...] a coine resultante do contato entre os diferentes dialetos italianos e denominada de dialeto vêneto, vêneto riograndense ou talian foi uma língua franca, pois possibilitou a interação de imigrantes italianos advindos de diferentes regiões” (PERTILE, 2009, p. 32). Surge, então, nesse contexto, uma nova língua que teve no início função de *koiné*, ou seja, de comunicação entre famílias italianas que tinham modos de falar distintos. Com base no dialeto vêneto, as famílias italianas, em um novo ambiente, em que se falava português, quando se tornaram bilíngues, acabaram transformando o dialeto vêneto. Este sofreu influências do português e assim se transformou em um novo modo de falar, chamado de *talian*, ou de vêneto brasileiro. Essa variedade linguística minoritária italiana foi trazida para o Oeste do Paraná pelos descendentes de italianos que migraram do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina em busca de novas terras. A partir da década de 1930, quando o ciclo da erva-mate foi extinto e que se iniciou o ciclo da madeira, diversas famílias desses estados sulistas constituíram a base populacional da área que viria a se chamar Cascavel. Sendo a maioria dos migrantes sulistas de descendência alemã e italiana, justifica-se a presença de projetos que valorizem a língua e a cultura italiana nesta localidade.

Beloni (2015), para observar a comunidade italodescendente de Cascavel, entrevistou alguns componentes dessa etnia, os quais moravam há mais de 30 anos na cidade ou que aqui nasceram (no caso da faixa etária mais jovem). Ela notou que, dos 18 entrevistados, todos os que pertenciam à faixa etária mais velha vieram do Rio Grande do Sul ou de Santa Catarina e que os mais jovens, apesar de terem nascido no Paraná, carregavam consigo a cultura de seus pais, que vieram daqueles estados sulistas.

Apesar de todos serem falantes do português, os níveis de bilinguismo eram variados entre os entrevistados. É importante apontar, antes de tudo, que cinco deles tiveram o italiano como língua materna, todos os entrevistados do sexo masculino da faixa etária mais velha, e um da faixa etária intermediária, e entre as mulheres, apenas uma entrevistada. Beloni (2015) observa, portanto, que eles eram bilíngues de aquisição simultânea, pois aprenderam na infância, precocemente, mais de um idioma. Nesse sentido, ela defende que certamente muitos italodescendentes ainda lutam pela preservação dessa variedade pelo fato de terem o *talian* como língua materna. Sobre isso, Confortin destaca que “A língua aprendida com a família carrega em si o afeto que existiu nessa relação onde, além da linguagem, foram transmitidas uma cultura e uma ideologia” (CONFORTIN, 1996, p. 575). Nesse sentido, Beloni (2015) explica que o *talian* acaba sendo mais preservado do que mantido, uma vez que essa variedade linguística torna-se, assim, “expressão da fronteira étnica de um grupo da comunidade italiana e esta variável linguística não funciona apenas como um meio de comunicação, mas como símbolo de identificação de grupo” (BELONI, 2015, p. 128). A autora observa em sua pesquisa que o abandono linguístico de variedades minoritárias

é uma realidade, mas que, apesar disso, as línguas minoritárias são cada vez mais respeitadas e têm direito a uma vivência livre de opressões. “O *talian*, em Cascavel, é uma variedade linguística familiar, das canções do grupo *Filò*, do programa de rádio *Italia del mio cuore*, das festas de famílias italianas, enfim, é uma forma vibrante de honrar os antepassados, de lembrar o tempo do *fogolaro*, da polenta e *dei nonni*” (BELONI, 2015, p. 128).

Sendo assim, devido à presença de muitos italodescendentes em Cascavel, é comum que em sala de aula os alunos tragam constantemente o *talian*, sendo recorrentes os comentários de alunos que aprenderam o italiano minoritário na infância, com a família. É um desafio para o professor de língua italiana, portanto, ensinar o italiano padrão sem estigmatizar os estudantes e/ou seus familiares que trazem para a sala de aula, seja como língua materna, seja como língua *dei nonni*, essa variedade.

3 | O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ITALIANA NA TERCEIRA IDADE

São recorrentes os comentários sobre o envelhecimento do cérebro, o qual deve ser exercitado para que atividades cognitivas como a memória, a concentração, a atenção e os comportamentos sociais não sejam prejudicados. Nesse sentido, são várias as vantagens cognitivas gerais quando se aprende uma língua estrangeira. Além dos fatores biológicos-cognitivos, no entanto, há outros fatores relevantes, como aqueles metacognitivos, como o tempo disponível para estudar, assim como alguns hábitos de estudos herdados pela tradição.

Merece destaque, porém, o fator afetivo. No documento italiano *Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico* (ITALIA, 2007), é frisado o seguinte aspecto sobre a afetividade em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira na terceira idade:

Não se trata, naturalmente, de uma motivação de tipo instrumental (aprender línguas por motivos de trabalho, para estabelecer-se em um país estrangeiro, por necessidade de estudo etc.), mas de uma motivação intrínseca (amor por uma língua ou cultura, desejo de conhecer o caráter de um povo com o qual se tem contato, por exemplo, durante as férias, desejo de aproximar-se de uma determinada literatura etc.), de uma motivação social (ter uma atividade para desenvolver junto com outros, reencontrar-se em uma classe como nos velhos tempos), de uma motivação familiar (nestes tempos de globalização os matrimônios mistos, inclusive entre indivíduos provenientes de culturas muito distantes, levam, por exemplo, normalmente os avós a quererem aprender as línguas para poder dialogar com os próprios parentes, os netos, principalmente) (ITALIA, 2007, p. 78, tradução nossa).

À motivação familiar podemos acrescentar, também, a questão afetiva em relação aos antepassados, uma vez que muitos estudantes de italiano que estão na terceira idade frequentam o curso pelo fato de serem propriamente descendentes de italianos. A motivação familiar está relacionada, ainda, às atitudes linguísticas de um grupo, conforme os embasamentos dos estudos sobre as crenças e atitudes linguísticas, os quais elucidam os fatores cognoscitivos, afetivos e emocionais. López Morales (1993,

p. 233) evidencia que vários autores consideram esses três componentes:

o cognoscitivo, no qual inclui as percepções, as crenças e os estereótipos presentes no indivíduo; o afetivo, referido à emoções e sentimentos, e o de comportamento, que se descreve como a tendência a atuar e a relacionar de certa maneira com respeito ao objeto (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 233, tradução nossa).

Esses três componentes têm sido citados por diversos autores que seguem a linha mentalista e que entendem a atitude como um estado interno do indivíduo. Nota-se que a questão afetiva, referida a emoções e sentimentos, é um dos fatores que mais motivam um comportamento, uma atitude linguística, o que no caso pode-se compreender como a busca pelo curso de língua italiana, ainda que esta seja distinta daquela forma falada na infância e/ou pelos pais e avós.

Sobre a afetividade relacionada à variedade linguística italiana minoritária entre italodescendentes, Beloni (2015) nota que:

O *talian* é o repositório de toda a história do grupo desde os primeiros imigrantes que chegaram à região sul do Brasil. Nela está a memória de resistência ao tempo e a todos os desafios pelos quais os falantes passaram. Nessa realidade, as manifestações culturais, como a música, a dança e a alimentação se colocam como cenário de reavivamento de uma memória afetiva, que, na verdade, mantém a cultura italiana viva na comunidade (BELONI, 2015, p. 130).

Da mesma forma, Honório (2017) nota que o *talian* torna-se um fator de união afetiva entre descendentes italianos: “A língua foi se compondo e funcionou como elemento acolhedor, afetivo e, conseqüentemente, de união daqueles que se identificavam como vindo do ‘além mar’” (HONÓRIO, 2017, p. 109). Essa afetividade em relação à língua é estabelecida, segundo a autora, nas primeiras relações familiares. “É importante sublinhar que, quanto maiores os laços de afetividade cultivados na família, maiores são as lembranças, esmo diante das distâncias intergeracionais” (HONÓRIO, 2017, p. 145). Nesse sentido, portanto, o *talian* pode ser considerado, também, uma Língua de Herança (LH) entre os italodescendentes.

Para Soares (2012, p. 25), os aprendentes de LH, de um modo menos detalhado, são aqueles que “têm necessidades identitárias e/ou linguísticas em relação à língua alvo, que estão relacionadas com o seu passado familiar”.

A partir disso, numa perspectiva construtivista, Soares defende, a partir de uma concepção bakhtiniana, que a(s) identidade(s) do aprendente, assim como suas motivações e atitudes diante da língua e cultura de herança, “as relações que irá estabelecer entre a língua (de herança) e as suas implicações socioculturais, estão na base do(s) processo(s) dialógico(s) de formação identitária” (SOARES, 2012, p. 29). Assim, ela considera que “a sala de aula de LH é o palco privilegiado para a negociação destes processos” e que, nesse sentido, “professores e estudantes são agentes sociais, geradores de mudança, numa perspectiva holística” (SOARES, 2012, p. 29).

Soares defende, portanto, que a aquisição de uma língua é uma forma de abrir a porta à construção da sua identidade e que “É a língua que aparece como elemento

de sucesso e acesso a essa negociação identitária, é o veículo, o terceiro espaço – termo que Bakhtin e Homi Bhabha (1994) marcaram como palco de negociação dialógica Eu-Outro” (SOARES, 2012, p. 32).

Sendo assim, deve-se considerar o ensino transversal de línguas, pela vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) da Linguística Aplicada, a qual considera que os estudos de diversas áreas podem possibilitar uma melhor aprendizagem de uma língua, pois pelo viés da interdisciplinaridade, a LA mestiça ou nômade, faz com que se repense o ensino de língua a partir do contexto aplicado, “onde as pessoas vivem e agem” (MOITA LOPEZ, 2006, p. 21), proporcionando um letramento crítico.

Para o italiano Pichiassi (1999), a glotodidática associa a língua e a cultura, sendo esta, indispensável para que se aprenda um idioma de fato, até porque “a língua é veículo e ao mesmo tempo manifestação de cultura, por isso a aquisição de uma língua comporta a assimilação inclusive de comportamentos/aspectos culturais próprios da sociedade que utiliza aquela língua” (PICHIASSI, 1999, p. 23, tradução nossa).

Dessa forma, para aprender uma língua é necessário aprender também as formas de expressões dessa língua, que se manifestam por meio da cultura e, conseqüentemente, por variedades linguísticas. Sobre isso, Gimenez e Furtoso (2002, p. 51) também comentam, ao dizerem que o professor de língua estrangeira precisa conhecer outras culturas, pois “não é possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que as constroem”.

Partindo de uma postura calcada na LA contemporânea e na abordagem intercultural, sem deixar de lado as abordagens comunicativa e sociointeracional, ou seja, a partir do pós-método, o professor precisa oportunizar trocas de conhecimentos culturais e linguísticos em sala de aula para que o aluno desenvolva uma leitura crítica sobre o país em que está vivendo, assim como sobre sua própria cultura, sobre seu próprio comportamento, crenças e valores. Mello, Santos e Almeida (2002, p. 96) falam sobre a importância de o professor desenvolver “não só a competência linguística de seus alunos, mas também a competência sociolingüística”, e que assim, por sua vez, o estudante saberá adequar o sistema linguístico à função do contexto social.

De acordo com Calvet (2002), a relação da língua com a cultura é indissolúvel, pois aquela é uma das formas de representação da cultura de um povo e esta se materializa em um ou mais idiomas, pois uma cultura pode ser descrita por meio de uma diversidade de palavras, as quais têm como objetivo atender uma determinada necessidade, um fenômeno específico.

4 | METODOLOGIA

Foi realizada pesquisa de campo, com base na Sociolinguística Interacional de Gumperz (1991), sob o viés de recursos da conversação pragmática e da Etnografia

Escolar de Erickson (2001), uma vez que os estudos sobre etnografia escolar, com base nas afirmações de Erickson, “examinam e observam a sala de aula (microetnografia) e a comunidade (macroetnografia) com a qual as relações dialéticas se estabelecem nas enunciações dos usuários” (VON BORSTEL, 2011, p. 34).

Assim, para visualizar o desenvolvimento da competência comunicativa/intercultural e a consciência sociolinguística de uma professora e de três alunos de italiano, foram realizadas entrevistas por meio de um roteiro de perguntas, as quais oportunizaram apresentar, também, histórias de vida e narrativas, crenças e atitudes sobre a cultura e a língua italiana.

5 | O PROLITI: O PROJETO E ALGUNS DEPOIMENTOS

O Projeto de Língua Italiana para a Terceira Idade (Proliti), da Unioeste, de Cascavel, é um curso de extensão voltado à comunidade da região que tenha interesse em estudar italiano e que esteja na faixa etária mais velha. O projeto foi criado em 2014, quando a primeira turma iniciou. Atualmente, o curso conta com dois grupos, sendo uma turma iniciante, com 14 alunos, e outra de conversação, com 17 alunos, sendo que estes participam do projeto desde o início do Proliti.

Entre os três entrevistados, componentes da turma de conversação, dois são italodescendentes, assim como a maior parte da turma e, inclusive, a professora que ministrou aulas para esse grupo durante três anos. Uma das alunas entrevistadas descendente de alemão, o que não impede, no entanto, o trabalho com o *talian* em sala de aula, uma vez que maior parte dos colegas traz para as conversações esse dialeto. Sendo assim, a possibilidade de desenvolver a interculturalidade é uma realidade necessária.

Quando questionados sobre qual a descendência deles, de onde o imigrante veio (de qual região da Itália), onde se fixou no Brasil, entre outras questões socioculturais, como a língua que o imigrante falava, os entrevistados, principalmente os italodescendentes, discorreram longamente sobre. Um dos entrevistados, afirmou, inclusive, ter o *talian* como língua materna. Quando questionado se falava italiano e desde quando, ele respondeu: “Eu fui para a escola com sete anos. Eu não sabia falar português. Porque a nossa vila só se falava italiano, inclusive a reza na igreja era em italiano. Foi complicado aprender o português no início...”.

Nesse mesmo sentido, a professora entrevistada, também respondeu que fala italiano desde a infância:

Eu falava o dialeto vêneto, né. Depois eu comecei fazer cursos de italiano, daí acabei falando mais o italiano oficial, no caso, né. Perdi um pouquinho do dialeto. Hoje já tenho um pouco de dificuldade de lembrar algumas coisas. [Quando você era criança você falava o dialeto, então?] Falava. [Foi a tua primeira língua?] Foi. Foi minha primeira língua na verdade, porque meus pais e irmãos só falavam italiano. Então, eu tive, assim, uma alfabetização nas duas línguas, português e italiano, no

dialeto italiano. Só que depois, por causa da escola, e como eu já sou mais nova na família, então eu não tive, assim, aquela continuidade do italiano dialetal. Daí tive que ir pra escola e tal, então já não se falava mais italiano. [Então antes de ir pra escola você só falava italiano?] Falava italiano. Praticamente tudo.

Mesmo assim, no entanto, quando questionada sobre qual das duas formas linguísticas - *talian* e italiano padrão - ela achava mais bonita, ela respondeu que atualmente acha o *standard* e que:

Agora, eu assino revistas, recebo revistas, eu escuto muito música em *talian*, me remete a tempos bons... Mas eu fico, assim, com a segunda, agora. [Depois da graduação?] É... Daí você tem que ficar com a segunda, não tem jeito. [Por que não tem jeito?] Porque se eu começar a falar o *talian*, se eu resgatar isso dentro de mim e coisa, eu acho que vai me atrapalhar muito, porque daí você não consegue, você mistura. (silêncio) Vamos supor, se eu estivesse numa região onde só se falasse *talian*, eu vou tentar falar o *talian*, mas eu prefiro não misturar, porque isso interfere, como professora interfere, na pronúncia interfere. Então, algumas coisas vão me atrapalhar... Então, eu não misturo.

A resposta demonstra, na verdade, as marcas de muitos processos de estigmatização que os italodescendentes passaram por anos, uma vez que sofreram com o preconceito perante a própria forma de falar. Inicialmente, essa estigmatização acabou gerando um complexo de inferioridade individual e coletivo, o que piorou com as medidas do Estado Novo. Colognese observa que: “Por muitos anos o seu uso foi desaconselhado pelos próprios pais, por constituir uma dificuldade para a integração dos filhos na sociedade brasileira” (COLOGNESE, 2004, p. 158). Ele frisa, ainda, que por isso o dialeto era mais utilizado pelos adultos, apenas em ambiente familiar.

Ao serem estigmatizados pelos grupos dominantes, Frosi, Faggion e Dal Corno (2010, p. 7) observam que imigrantes e descendentes, tanto de italianos, como de alemães e japoneses, tiveram uma reação de “solidariedade entre si”, o que talvez tenha sido instintivo e de autodefesa. No entanto, o depoimento da professora demonstra que o preconceito linguístico foi tão arraigado que ainda existe a dificuldade de se valorizar as próprias raízes em sala de aula diante do italiano padrão, oficializado e politizado.

Sobre o *talian* em sala de aula, dois entrevistados esclareceram:

O *talian* é o dialeto que os imigrantes trouxeram, né. E ficou enraizado aqui no Brasil, né. [É importante falar em sala?] Eu acho que sim, porque... Acho interessante, né. Até pra ficar bem claro o que nós estamos estudando é uma coisa e aquilo... Porque, inclusive em sala de aula, tem algumas pessoas que tinham o hábito de falar o *talian* em casa, que, na hora, até hoje, você vê, três anos depois, tem as que conseguem se expressar no italiano sai o *talian*. [E todo mundo entendia?] Entende, mas era corrigido. “Não é assim...”. Era corrigido o tempo todo.

Talian seria a nossa, o nosso italiano falado aqui no sul do Brasil, né. Porque na nossa região a maioria veio do norte da Itália, né.

Nota-se, portanto, a necessidade de o professor de língua italiana compreender algumas palavras nessa variedade linguística, uma vez ela é a base da motivação para se estudar a língua estrangeira moderna. Percebe-se que o trabalho com a

variedade linguística minoritária vai além, pois existe a necessidade em desenvolver a sensibilidade dos professores de italiano para com origens de muitos de seus alunos, da comunidade italodescendentes e, muitas vezes, das próprias raízes.

Entre os três estudantes entrevistados, uma delas, descendente de alemão, respondeu não saber o que era o *talian* e não soube identificá-lo em nenhum momento, o que demonstra, também, a possibilidade de instrumentalizar a aluna para que ela saiba interagir com os colegas e com italodescendentes, sendo até mesmo um conhecimento de mundo necessário para alguém que está dentro da comunidade cascavelense.

Para a professora da turma, o *talian*:

[...] mescla muito necessariamente, claro, o dialeto. E ele também traz alguns termos de outras línguas. Então, não sei direito, nunca parei pra pesquisar... Mas me parece que o *talian* traz algumas coisas do francês e do espanhol. Então, não sei se é aquela região, o Vêneto, onde que mais se fala o *talian*, ele não tem confronto com essas... Mas talvez pela proximidade com Piemonte, a influência, né.

Mais uma vez percebe-se a necessidade de preparar os professores de língua italiana para que entendam as raízes não apenas de muitos de seus alunos, mas as próprias, o que é, de fato, uma das funções da própria universidade. Sobre o trabalho com o *talian* e com manifestações étnicas italianas na comunidade, Beloni (2015, p. 130) acredita que seja uma forma de “reavivamento de uma memória afetiva”. Para Honório (2017), o *talian* torna-se um fator de união afetiva entre descendentes italianos.

O *talian*, podendo ser considerado, portanto, uma Língua de Herança entre os italodescendentes, acaba sendo um dos fatores de formação identitária. Sendo assim, ensinar língua italiana, ainda que seja a oficial, vai muito além do código linguístico oficial, principalmente quando se leciona para italodescendentes, os quais buscam nos cursos de língua italiana a reconstrução da própria identidade.

6 | CONCLUSÃO

É preciso compreender os fatores históricos, geográficos e sociais, os quais, conseqüentemente, delineiam as variedades linguísticas e a cultura de uma comunidade, no caso, a de italodescendentes em Cascavel. É necessário, ainda, entender como se configura o comportamento em relação à variedade minoritária italiana, o *talian*, e à cultura desse grupo, assim como as diferenças históricas e linguísticas da língua italiana como língua estrangeira (língua padrão) e as variedades linguísticas italianas distintas daquela ensinada na escola como língua oficial. Tudo isso pode contribuir para que os alunos compreendam, respeitem e valorizem as diversidades linguísticas, a própria cultura, assim como a do “outro”.

Bortoni (1993, p. 74), com base em Cook-Gumperz, chama atenção para o processo de se relacionar o conhecimento que o aluno já tem (o velho) com o novo: “A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado

ao que a professora lhes apresenta”. Assim, a autora aponta uma solução para que os professores consigam lidar com as diferenças linguísticas e para que se deixem de lado o “valor cultural bem arraigado, a noção de erro gramatical” (BORTONI, 1993, p. 77). Nesse sentido, a variação linguística deve ser respeitada e o aluno precisa compreender a variedade linguística que ele e/ou os colegas levam para a escola. Apresentar ao estudante, “um registro formal, comum e geral a todos, que permite o seu avanço social, profissional e tecnológico”, não impede, portanto, que suas origens sejam “respeitadas, mantidas e nunca discriminadas”. “Assim, ciente da diversidade linguística, o indivíduo pode transitar em todas esferas sociais sem ser preconceituoso e sem sofrer o preconceito” (SABADIN, 2013, p. 99).

O aluno instrumentalizado, ou seja, tendo consciência da própria variedade linguística e cultura (assim como sobre a língua e cultura do outro) será um sujeito mais crítico e entenderá que essa diversidade deve ser respeitada.

Percebe-se, portanto, a necessidade da sensibilização do professor de língua italiana, principalmente daquele que ministra aulas de língua estrangeira para a terceira idade italo descendente.

REFERÊNCIAS

BELONI, Wânia Cristiane. **Um estudo sobre a fala e a cultura de italo descendentes em Cascavel/PR**. 2015. p. 155. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação bidialetal – O que é? É possível? In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Unicamp, 1993. p. 71-88.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Ed. Parábola, 2002.

COLOGNESE, Silvio Antonio. **Associações étnicas de italianos: identidade e globalização**. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CONFORTIN, Helena. Comportamento de falantes bilíngues do Alto Uruguai gaúcho frente à língua materna (dialeto italiano) e à língua portuguesa. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **A Presença Italiana no Brasil**. v. III. Porto Alegre; Torino: EST; Fondazione Giovanni Agnelli, 1996.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inés Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

GIMENEZ, Telma Nunes; FURTOSO, Viviane Bagio. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do**

discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

HONÓRIO, Alessandra Regina Ribeiro. **Descendentes de (i)talianos de Cascavel/PR**: língua e cultura encobertas. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Língua e Literatura Italianas, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

ITALIA. **Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico**: il Label Europeo in Italia. Roma: Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione. Isfol - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. 2007. Disponível em: <http://nellip.pixel-online.org/files/publications_ELL/06_Valorizzare%20l%E2%80%99insegnamento.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015. p. 73-84.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

LUZZATTO, Darcy Loss. **Dicionário talian-português**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Danúsia Torres dos; ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. Leitura em PLE: reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PERTILE, Marley Terezinha. **O Talian entre o italiano-padrão e o português brasileiro**: manutenção e substituição linguística no Alto Uruguai gaúcho. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PICHIASSI, Mauro. **Fondamenti di glotodidattica**. Perugia: Guerra Edizioni Guru, 1999.

SABADIN, Marlene Neri. **Crenças e atitudes linguísticas**: aspectos da realidade na tríplice fronteira. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte. **Português Língua de Herança**: Da Teoria à Prática. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras - Universidade do Porto. Porto, 2012.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. Um estudo sobre os traços do talian na etnografia escolar. In: _____; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Linguagem, cultura e ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-378-1

