



Comunicação intercultural: a escola pública italiana e os diálogos plurilinguísticos

Intercultural communication: the Italian public school and multilingual dialogues

Solange Padilha Oliveira Guimarães
Mestrado em Educação
Faculdade Unialphaville
São Paulo, SP – Brasil
profepadilha@gmail.com

Maria de Lourdes Gaspar Tavares
Doutorado em Linguística Aplicada
Universidade Paulista
Santos-São Paulo-Brasil
mlgaspertavares@uol.com.br

Resumo: Este artigo tem por tema o diálogo intercultural na formação docente, em classes plurilinguísticas. Tem-se por pressupostos teóricos os conceitos de comunicação intercultural em Giaccardi (2005) e a dialogicidade, segundo Paulo Freire (1977, 1980, 1983, 2004). A amostra analisada é composta das observações realizadas na classe plurilinguística M1, da escola pública italiana, inserida no Projeto CPIA5, na cidade de Milão, Itália, durante o ano letivo de 2018/2019. Os resultados obtidos constataram a presença de um diálogo intercultural sem a predominância de uma cultura sobre as outras, presentes naquele contexto escolar. Como perspectivas, propõe-se a necessidade de se aprofundar os estudos nesta área, a fim de que se possam verificar os possíveis elementos formadores do trabalho docente, em classes multiculturais e plurilinguísticas.

Palavras chave: classes plurilinguísticas; comunicação intercultural; cultura; diálogo intercultural.

Abstract: This article has the theme of intercultural dialogue in teacher education in multilingual classrooms. The academical assumptions are the concepts of intercultural communication in Giaccardi (2005) and dialogue, according to Paulo Freire (1977, 1980, 1983, 2004). The analyzed sample is composed of the observations made in the plurilingual classroom of the Italian public school, the class M1, inserted in the CPIA5 Project, in the city of Milan, Italy, during the academic year of 2018/2019. The results obtained verified the presence of an intercultural dialogue without the predominance of one culture over the others, present in that school context. As perspectives, it is proposed the need to deepen the studies in this area, in order to verify the possible elements that form the teaching work, in multicultural and plurilingual classrooms.

Keywords: multilingual classes; intercultural communication; culture; intercultural dialogue.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

GUIMARÃES, Solange Padilha Oliveira; TAVARES, Maria de Lourdes Gaspar. Comunicação intercultural: A escola pública italiana e os diálogos plurilinguísticos. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-17, e20322, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.20322>.

American Psychological Association (APA)

Guimarães, S. P. O., & Tavares, M. de L. G. (2022, maio/ago.) Comunicação intercultural: A escola pública italiana e os diálogos plurilinguísticos. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-17, e20322. <https://doi.org/10.5585/41.2022.20322>.

1 Introdução

A necessidade de se comunicar com os sujeitos das nações vencidas, depois da Segunda Guerra mundial (Giaccardi, 2005) foi primordial para os objetivos de ocupação dos americanos. Estes não desejavam somente a posse dos territórios, mas também o estabelecimento de um modelo de sociedade baseado em sua cultura capitalista.

Naquele momento, para os vencedores do último conflito mundial, a eficácia da comunicação com os vencidos se apresentava reduzida, pois estavam diante de culturas diferentes da sua, ou seja, havia incompreensão dos significados culturais - palavras e comportamentos - entre vencedores e vencidos, e, dessa forma, os objetivos seriam prejudicados, além de possibilitar a ocorrência de novos conflitos. Assim sendo, diante de um possível fracasso de comunicação, o governo americano criou o *Foreign Service Institute*¹, com a finalidade de preparar seus diplomatas para o trato com aquelas populações. É possível, no entanto, que esse processo tenha sido uma estratégia de apropriação das culturas para a imposição de um novo paradigma de usos, costumes e linguagem.

No cenário pós-guerra, o conceito de Comunicação Intercultural formou-se no campo das ciências sociais, graças aos rumos provocados pela globalização mundial e pelo êxodo de vários povos, sobretudo, na Europa e nos EUA. Segundo Cazarré (2020), da Agência Brasil, especialista sobre deslocamento de populações: “Em 2019, o número de pessoas forçadas a se deslocar continua crescendo, ano a ano, no mundo. No ano passado, 79,5 milhões de pessoas estavam deslocadas por guerras, conflitos e perseguições” (CAZARRÉ, 2020, n.p.).

Os veículos de estatísticas (por exemplo, o *UNHCR: The UN Refugee Agency*, (2017, 2018, 2019, 2020)² não conseguem estabelecer um número próximo da realidade, haja vista a natureza do fenômeno, ou seja, a imprevisibilidade acerca das razões pelas quais as pessoas saem de seus países de origem, bem como em que momento isso ocorre. Provavelmente, fatores como a fome, ausência de empregos, iminência da morte e as guerras sejam decisivos. Cazarré (2018) ressalta ainda a faixa etária dos refugiados: 52% são menores de 18 anos e a maioria, crianças.

¹ *Foreign Service Institute* criado em 1947 pelo governo americano e funciona, atualmente, como centro de treinamento para funcionários em serviço, nas várias partes do mundo, que integram os locais dos interesses políticos daquele governo. Disponível em: <https://www.state.gov/bureaus-offices/under-secretary-for-management/foreign-service-institute/>

² *O UNHCR Global Trends* é publicado todos os anos para analisar as mudanças nas populações de interesse do ACNUR e aprofundar a compreensão pública das crises em curso. O ACNUR conta e rastreia o número de refugiados, pessoas deslocadas internamente, pessoas que voltaram para seus países ou áreas de origem, requerentes de asilo, apátridas e outras populações de interesse do ACNUR. Esses dados são mantidos atualizados e analisados em função de diversos critérios, como a localização das pessoas, sua idade e se são homens ou mulheres. Este processo é extremamente importante para atender às necessidades dos refugiados e de outras populações preocupantes em todo o mundo e os dados ajudam as organizações e os Estados a planejar sua resposta humanitária. ” (About Us, 2020). Disponível em <https://www.unhcr.org/about-us.html> Acesso em: 30 set. 2020. (Tradução nossa)

A Síria, no norte da África, lidera a lista de deslocamentos forçados, seguida pela Colômbia, na América do Sul, e o Congo, também na África. Em seguida, o Afeganistão, Sudão do Sul, Iraque, Somália, Sudão, Iêmen, Nigéria, Ucrânia e Venezuela, esta última também na América do Sul (CAZARRÉ, 2018). O êxodo mundial colide com as estruturas políticas e sociais dos países receptores dessa população; assim sendo, produz novas organizações de grupos culturais, além de dificuldades econômicas. Nesse sentido, é imprescindível compreender comunicação e cultura, cujos conceitos configuram, a Comunicação Intercultural.

Na Itália, segundo Wenden (2012, p. 34)

Antico paese di emigrazione, l'Italia è diventata un paese d'immigrazione negli anni Ottanta. La caduta del muro di Berlino e le retti cattoliche hanno portato nuove migrazioni dall'Est e dal Sud. Il breve passato coloniale e la mobilità dei vicini più prossimi (Albania, Tunisia, Marocco) hanno completato la varietà dei profili migratori. L'immigrazione supera oggi i 2,6 milioni di migranti legali. L'Italia è stato il primo paese europeo ad adottare una politica di ammissione attiva dei lavoratori non stagionali dopo la chiusura degli anni settanta.³

Tendo como base esse cenário, o presente artigo apresenta um estudo sobre as relações interculturais de uma escola pública italiana, a qual acolhe alunos jovens e adultos, a partir dos 16 anos, imigrantes Legais na Itália, a fim de obterem um melhor nível de instrução e, principalmente, para o aprendizado do idioma italiano. Esses imigrantes, oriundos do Leste e/ou Sudeste Europeu, a maioria da Albânia, além da África do Norte ou Setentrional (Egito, Líbia, Tunísia, Marrocos) e da África Subsaariana ou Meridional (Guiné Bissau, Camarões, Senegal, Nigéria etc.) chegam à Itália, como se disse, em busca de melhores oportunidades de trabalho ou fuga das guerras em seus países. O domínio do idioma italiano se apresenta como necessidade básica, para a inserção no mercado de trabalho. Assim sendo, a maioria é encaminhada para um programa do sistema de ensino, planejado para receber a população estrangeira: O *CPLA – Centro Provinciale Istruzione Adulti* (Centro de Instrução para Adultos).

Os diálogos entre as culturas, ocorridos em sala de aula, representaram a motivação desse estudo inicial, sob a égide teórica de Comunicação Intercultural (Giaccardi, 2005) e Dialogicidade (Freire 1977, 1980, 1983, 2004)

³ “Antigo país de emigração, a Itália se transformou em um país de imigração nos anos oitenta. A queda do muro de Berlim e as redes católicas acrescentaram novas migrações do Leste (europeu) e do Sul (África). O recente passado colonial e a proximidade com a Itália (Albânia, Tunísia, Marrocos) completaram a variedade dos tipos de migrantes. A imigração supera, hoje 2,6 milhões de imigrantes legais. A Itália foi o primeiro país a adotar uma política de admissão ativa de trabalhadores não sazonal depois do fechamento (fronteiras) dos anos setenta” (WENDEN 2012, p. 34) (Tradução nossa)

Durante o ano letivo 2018/2019, foram observadas as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizado em uma dessas classes plurilinguísticas, a M1, na cidade de Milão, norte da Itália. Esse percurso e considerações estão relatados nas páginas deste Artigo.

2 Comunicação e cultura: o mundo do humano

Na dinâmica da construção da história, os significados atribuídos ao entorno expressam comportamentos e saberes, essencialmente humanos, os quais resultam na criação da cultura. A cultura é a marca humana. Ela é construída social e historicamente e confere sentidos simbólicos ao comportamento social e biológico do indivíduo. Nesse sentido, a multiplicidade das culturas constitui o arcabouço da identidade humana; todavia, segundo Giaccardi (2005, p.10) “Compreender a cultura do outro a partir da sua própria cultura é o principal impedimento do diálogo conciliador.”

Os seres humanos constroem uma visão de mundo por meio de um processo individual, a partir de suas experiências e das respostas aos acontecimentos que a vida lhes apresenta. Nesse movimento, formam-se os valores e as concepções de vida, determinantes de comportamentos, os quais influenciam e são influenciados pela sociedade.

Segundo Freire (1977), a ideia do diálogo como instrumento da comunicação só será possível em ambiente democrático de convivência com as diversidades culturais, por meio de posição horizontal de opiniões. Assim, para que a comunicação seja eficaz, não poderá se realizar em uma relação de domínio entre os participantes de um grupo, pois “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. (FREIRE, 1977, p. 102)

Dessa forma, apregoa-se a importância da comunicação como propulsora da transmissão cultural, ou seja, a cultura necessita de eficiência e eficácia transmissoras para atuar nos processos de identificação e manutenção dos valores de um grupo social ou individualmente; e, ainda, modificar o processo dialético entre os povos.

Diante do exposto, o objetivo da Comunicação Intercultural, muito mais do que analisar as dificuldades das linguagens entre as culturas e apresentar as soluções para uma possível comunicação eficiente, poderá representar, antes, a possibilidade de transcender a capacidade humana de se comunicar verbalmente, para a possibilidade de olhar o outro e respeitar a diversidade. Para isso, compreendemos que é essencial entender a relação entre a cultura e comunicação.

De acordo com Freire (1980, págs. 38-39):

A cultura- por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, a natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens. A cultura também é aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem. Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta à natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feitas pelos homens que o rodeiam ou que o precederam.

Segundo o autor, a cultura não é somente um conjunto de valores e costumes, mas, antes, é o resultado da interferência do homem no mundo e nas suas relações com o outro. A cultura também é a organização das ações criativas do ser humano que fazem e se refazem em um processo dialético, ao longo da história. Nesse sentido, permite a participação de todos os sujeitos na construção da identidade de uma sociedade, compondo seus costumes e valores, linguagem, ritos e mitos. Essa dinâmica se repete no encontro de diferentes culturas, e na interculturalidade ocorre a formação da identidade humana planetária, tão necessária para a construção de um mundo com menos desigualdade e mais justiça social.

Para Giaccardi (2005), pertencer a um mesmo grupo cultural poderá facilitar a comunicação entre os indivíduos, todavia, mesmo nessas circunstâncias, a compreensão do diálogo depende da capacidade de cada interlocutor em acolher a diferença do outro. Assim sendo, no processo das relações sociais há partes do outro em cada indivíduo. Por isso, não há como fazer a leitura do mundo sem a leitura do mundo do outro.

Segundo Paulo Freire (2004, p. 79):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

Freire (2004) concebe o diálogo como uma dinâmica além de uma ação comunicativa, isto é, o diálogo é a consequência da ação – reflexão que resulta das práticas humanas retomadas e modificadas (práxis), logo a dialogicidade. Segundo o nosso teórico, a capacidade humana de se comunicar com o outro e com o mundo poderá ser um instrumento de libertação, quando todos os envolvidos puderem pronunciar a sua palavra; ou de aprisionamento, quando não for possível

a expressão comunicativa. Na comunicação dialógica não existe aquele que deposita palavras no outro, mas o convívio dos que pronunciam “a palavra” juntos e ambos se libertam, sem sobreposição.

2.1 A comunicação intercultural

A Comunicação Intercultural tem por objetivo analisar e explicar como o processo dialógico ocorre entre as várias culturas, cuja compreensão das relações entre sujeitos e grupos multiculturais é facilitada.

Giaccardi (2005) apresenta dois níveis na Comunicação Intercultural:

- O primeiro nível aparece na dinâmica das relações formais entre profissionais, políticos, imprensa, pessoas de culturas diferentes em situações as quais exijam uma postura mais diplomática, uma linguagem formal, utilizada para impedir mal-entendidos, a fim de alcançar uma comunicação conciliadora.

Nas palavras de Giaccardi (2005, p. 121):

La comunicazione è efficace quando le persone sono in grado di raggiungere i risultati che si prefiggono. Perciò, i comunicatori competenti devono essere in grado di controllare e modificare il loro ambiente sociale per realizzare tali obiettivi. Si presume quindi che i comunicatori competenti sappiano identificare i propri obiettivi, disporre delle risorse necessarie per ottenerli, prevedere in modo sufficientemente accurato le risposte dell'interlocutore, scegliere le strategie comunicative più funzionali, metterle in atto e, infine, valutare i risultati dell'interazione ⁴

Nesse sentido, o diálogo será construído por alguns e ouvido por muitos. Assim, o emissor precisará desenvolver um comportamento apropriado para esse discurso, ou seja, cortês, sem ofensas, com escolhas linguísticas adequadas, a fim de não desencadear conflitos. Para o êxito da mensagem, a palavra do enunciador não deve provocar ambiguidades, subentendidos.

Como se disse, a criação do *Foreign Service Institute*, pelos americanos, tinha por finalidade, exatamente, a diplomacia no trato com as diferentes culturas.

O segundo nível da comunicação intercultural, segundo Giaccardi (2005, p. 14):

⁴“A comunicação é eficaz quando as pessoas conseguem atingir os resultados que estabelecem para si mesmas. Portanto, os comunicadores competentes devem poder controlar e mudar seu ambiente social para alcançar esses objetivos. Pressupõe-se, portanto, que os comunicadores competentes saibam identificar seus objetivos, dispor dos recursos necessários para obtê-los, prever as respostas do interlocutor com precisão suficiente, escolher as estratégias de comunicação mais funcionais, implementá-las e, finalmente, avaliar os resultados da interação.” (GIACCARDI, 2005, p. 12) (Tradução nossa)

In questo caso la comunicazione interculturale non si riduce a un insieme di tecniche e strategie per ottenere obiettivi personali (fissati dentro la propria cornice di riferimento, senza metterla a tema), ma diventa un'occasione per approfondire la consapevolezza dei propri presupposti, raccogliendo le provocazioni, che la differenza inevitabilmente pone, come occasioni di riflessività.⁵

Para a autora, há de se repensar o relacionamento entre culturas diferentes; nesse nível, há uma relação de igualdade de direitos em pronunciar “a palavra”, a qual constrói vínculos humanos e nos diferencia dos outros animais. Assim sendo, a Comunicação Intercultural é realizada no diálogo conscientizador, no respeito à visão de mundo do outro, no compartilhar das ideias e experiências. Esse movimento só ocorre com a existência de uma relação de igualdade e respeito na intercomunicação.

Logo, a comunicação intercultural se faz no convívio dialógico. Não são necessárias técnicas linguísticas, diálogos formais, mas, sim, a consciência de que todos e todas possuem o mesmo direito de pronunciar o seu mundo. A comunicação intercultural, neste momento, se apresenta no acolhimento da cultura do outro e no reconhecimento de que, no diálogo conciliador, está a forma de uma comunicação eficaz. Para isso, será preciso, além da formação intelectual, o reconhecimento do outro em si.

3- O Projeto CPIA da escola pública italiana: diálogos multiculturais

O CPIA – *Centro Provinciale Istruzione Adulti* (Centro Provincial de Instrução de Adultos) – é a sigla do programa de educação escolar, subordinado ao *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (Ministério da Instrução básica, Universitária e da Pesquisa) e atende aos acordos entre os países da União Europeia na manutenção de um melhor nível de instrução dos habitantes do bloco. O programa opera dentro dos prédios das escolas públicas e oferece os cursos de *terza media* (relacionado ao 8º. Ano do Fundamental, no Brasil) e de proficiência do idioma italiano. Podem ser frequentados por cidadãos jovens e adultos, tanto italianos e/ou estrangeiros em situação Legal, os quais necessitem completar seu nível de escolaridade.

Segundo as informações de uma das professoras veteranas, Paola Riso⁶, o programa de instrução escolar para adultos, na Itália, teve início com a criação do “Estatuto do Trabalhador” em 1970, Lei de número 300, o qual estabelecia cursos de 150 horas, a fim de possibilitar o acesso

⁵“Nesse caso, a comunicação intercultural não se reduz a um conjunto de técnicas e estratégias para obter objetos pessoais (fixados no próprio quadro de referência, sem colocá-lo no assunto), mas se torna uma oportunidade de aprofundar a consciência de seus próprios pressupostos, reunindo as provocações, que a diferença inevitavelmente coloca, como ocasiões para a reflexividade.” (GIACCARDI, 2005, p. 14) (Tradução nossa)

⁶ Paola Riso é professora de italiano do CPIA desde 1992. Formada pelo DITAIL, fez aperfeiçoamento na Inglaterra e na Islândia em associações envolvidas no acolhimento de imigrantes para discussões e trocas das práticas pedagógicas apropriadas para as classes plurilinguísticas. (Informação verbal da própria professora)

a um melhor nível de educação. Eram obrigatórios e visavam às habilitações e competências profissionais, concedendo diplomas aos seus concluintes, bem como possibilitando a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Esse modelo serviu como suporte de escolarização, durante as décadas de 1970 e 1980, para os trabalhadores italianos que não possuíam diploma do ensino básico.

Nos anos de 1990, com os primeiros grandes fluxos migratórios, oriundos da Albânia e do Leste europeu, em consequência da queda do muro de Berlim, bem como os africanos e os imigrantes da América do Sul, os cursos foram abertos também para essa população de estrangeiros. A aprendizagem da língua italiana se tornou uma exigência imprescindível para a mão de obra que se instalava em terras italianas; sendo assim, todos deveriam frequentar o programa de escolarização. Nesse sentido, segundo Catarci (2011, p. 5): *“In una società globalmente interdipendente, la tutela di chi è in fuga dal proprio Paese rappresenta un irrinunciabile istituto civile, a garanzia delle possibilità di ciascun essere umano di condurre una vita dignitosa anche dopo che ciò è stato impedito nel proprio Paese”*⁷

Atualmente, a maioria dos estudantes do CPIA é estrangeira, haja vista que a Itália se tornou o destino de muitos refugiados, nas últimas décadas. Acumula-se a essa situação migratória, a chegada de menores estrangeiros (a maioria da Albânia e Norte da África) não acompanhados, que ficam aos cuidados do Estado italiano, por força de lei. Segundo o Ministério do Trabalho italiano, em junho de 2018, foram registrados 13.151 menores não acompanhados, no país (ITÁLIA, 2020). Nesse cenário, foi preciso inserir esses jovens imigrantes em situação de acolhimento, no programa escolar, a fim de garantir-lhes o direito à educação e à obtenção do diploma de nível básico, o acesso ao trabalho regular e a um curso superior. Tal programa também se estende à população carcerária, constituída por imigrantes e/ou italianos sem muita instrução.

3.1 A estrutura e funcionamento

Os CPIAs são instituições de ensino autônomas, dentro do sistema público de ensino italiano, dotadas de estruturas didáticas e organizativas específicas. São ordenados em redes territoriais de serviço, geralmente municipal ou estadual, de acordo com a divisão política de cada região; são dimensionados com critérios e parâmetros definidos pela legislação em vigor, e obedecem ao planejamento das finanças públicas. O CPIA em Milão possui sete núcleos escolares e está inserido também em duas penitenciárias.

⁷ “Em uma sociedade globalmente interdependente, a proteção de quem foge de seu país representa uma exigência legal indispensável, garantindo a possibilidade de cada ser humano levar uma vida digna, mesmo depois de impedido em seu próprio país” (CATARCI, 2011, p. 5). (Tradução nossa)

Todos os cidadãos italianos e/ou estrangeiros a partir dos 16 anos ou, em casos especiais, com 15 anos, podem frequentar os cursos oferecidos pelo programa do CPIA. No caso dos estrangeiros, deverão possuir autorização de residência válida, o *permesso di soggiorno*. Os níveis de instrução oferecidos, como já foi dito, são dois: *Terza Media* (relacionado ao nosso 8º. Ano do Fundamental), no período de um ano letivo e o curso de italiano, do básico à proficiência, nos seguintes níveis: alfabetização, A1, A2, B1, B2, C1, C2. Os candidatos ingressantes devem realizar um teste do nível de compreensão e fluência do idioma italiano, a fim de que, na medida do possível, a formação de turmas não tenha desnível de compreensão.

3.2 Formação dos docentes

Os professores do programa são preparados para as classes plurilinguísticas por meio de cursos de habilitação ou atualização em didática para estrangeiros, oferecidos por várias instituições públicas e/ou privadas. Essa qualificação possibilita a competência necessária ao docente, cujo exercício será em escolas receptoras de estrangeiros, em turmas de crianças, adolescentes, jovens e idosos, inclusive no ensino superior.

Os profissionais de classes plurilinguísticas do programa do CPIA devem frequentar esses cursos, pelo menos duas vezes ao ano, para receberem a certificação de competência da didática para estrangeiros. A certificação recebe a sigla DITAIL. Geralmente, os cursos oferecem 60 (sessenta) horas de teoria e 20 (vinte) horas de práticas pedagógicas, sendo finalizado com um exame, escrito e oral, para obtenção da certificação.

3.3 Os alunos

Os imigrantes estrangeiros, para serem inseridos na sociedade italiana, se deparam com uma exigência imprescindível, ou seja, a comunicação deve ser em italiano; porém, cada núcleo cultural, que se estabeleceu na Itália, traz formação e comportamentos diversos. Geralmente, falam línguas muito distantes do italiano – árabes, por exemplo - e, em alguns casos, estão inseridos em grupos socialmente frágeis: mulheres desempregadas em reagrupamento familiar, menores desacompanhados, refugiados de guerra; na maioria, com baixa escolaridade ou sem alfabetização.

O grande desafio do ensino de italiano, como segunda língua (L2), segundo o professor da turma observada, é lidar com essas diferenças, evidenciadas nas turmas dos cursos do CPIA. A tarefa de ensinar, dentro dessa realidade, pode ser resumida, pedagogicamente, da seguinte forma: facilitar as habilidades linguísticas e comunicativas de mulheres e homens adultos que vivem,

trabalham, atuam socialmente na Itália e aprendem italiano como segunda língua, em uma classe plurilíngue.

4 A escola da via satta e o projeto CPIA5

O Centro de Formação *A. Greppi* na *Via Satta Sebastiano 23*, na região do *Quarto Oggiaro*, em Milão, foi o campo de observação das práticas pedagógicas, a fim de se verificar como ocorria a comunicação intercultural entre professores e alunos de uma classe plurilíngue. Escolheu-se uma das turmas do curso de *terza media*, correspondente ao 8º. Ano do Fundamental do Brasil, no ano letivo 2018/2019, do turno da manhã: a classe M1.

A turma iniciou o ano letivo com 35 alunos, entre 15 e 60 anos. Não foi possível precisar esse número, dado o intenso movimento de ida e vinda dos alunos, ao longo do ano, devido, principalmente, às dificuldades de alguns estudantes em conciliar o trabalho com os horários ou a novos reagrupamentos realizados de acordo com as dificuldades de fluência do italiano, idade e nível escolar. No encerramento do período letivo, havia 26 alunos, os quais se apresentaram ao exame final.

A observação concentrou-se nas aulas de italiano em que o professor trabalhou a alfabetização escrita e oral, naquela classe plurilíngue, composta por alunos das seguintes nacionalidades: oito egípcios, três brasileiros, uma angolana, oito albaneses, cinco senegaleses, um camaronês, três indianos, três paquistaneses, um afegão e duas líbias. O italiano básico foi adotado por todos, professores e alunos, para a comunicação; entretanto, foi possível ouvir as conversas entre os pares nos idiomas: albanês, árabe, espanhol, português, francês e inglês, além dos dialetos africanos. Não havia nenhum estudante fluente em italiano.

Nas palavras do professor, que acumula o cargo de diretor da escola, sobre os critérios para aceitar um aluno estrangeiro nas classes de *terza media*, verificou-se a sua grande preocupação, não só com o aprendizado dos alunos, mas, sobretudo, com a condição social dos mesmos. Eis a resposta:

Ufficialmente per accedere alla scuola, è necessario il livello A2 della lingua italiana. Di fronte però a uno studente che rischia di essere emarginato, respinto (molte scuole medie normali mandano da noi alunni quindicenni che dovrebbero trovare posto nelle loro classi) anche se ha un livello inferiore, cerco di prenderlo, perché la scuola è sempre meglio che niente⁸.

⁸ “Oficialmente, para acessar à escola, é necessário o nível A2 da língua italiana; no entanto, diante de um aluno que corre o risco de ser marginalizado, rejeitado (muitas escolas oficiais enviam alguns alunos de quinze anos para nós que deveriam encontrar uma vaga em suas aulas) mesmo que ele tenha um nível inferior no idioma italiano, eu tento mantê-lo, porque a escola é sempre melhor que nada.” (Tradução nossa)

O desafio do docente no processo de ensino do idioma italiano como segunda língua, para os imigrantes que desejam viver na Itália, não é tão somente saber lidar com as diferenças culturais e linguísticas que se evidenciam nas turmas, mas com as próprias condições de vida em que os alunos se encontram. Nesse sentido, alcançou-se, exatamente, a motivação deste estudo, na classe M1, a qual pode ser apresentada em duas questões:

1. Quais as práticas didáticas serão utilizadas nessa classe plurilinguística?
2. Como ocorrerá a comunicação intercultural entre os que compõem esse espaço escolar?

Buscava-se, portanto, conhecer os diálogos entre professor e alunos e verificar a possível ocorrência de dominação da cultural europeia.

4.1 *As práticas pedagógicas e a comunicação intercultural*

O início das aulas ocorreu em 17/10/2018, com encerramento em 15/07/2019. No primeiro dia de aula, o professor de italiano entrou na sala e depois de se apresentar fez aos alunos a seguinte pergunta:

- *Cos'è la bellezza?* (O que é a beleza?)

Depois de alguns segundos, os alunos, refeitos da pergunta inusitada, opinaram sobre o tema; todavia, a maioria demonstrou grande dificuldade na pronúncia do idioma italiano. Identificamos, nas respostas abaixo, os estudantes pela inicial de seus países de origem: **A** para albanês; **E** para egípcio; **S** para senegalês.

Aluno A: *“La bellezza passa da me a mio figlio reciprocamente”.* (A beleza é transmitida de mim para o meu filho)

Aluno E: *“Sento la bellezza quando mi emoziono.”* (Sinto a beleza quando me emociono)

Aluno S: *“La bellezza è in tutto il mondo è quando prego il mio Dio”.* (A beleza é em todo mundo o momento de oração ao meu Deus)

Em seguida, o professor escolheu os verbos citados nas frases, escreveu-os na lousa, acentuando a ação representada e perguntou aos alunos: *“Qual è la bellezza del tuo paese”* (“Qual é a beleza do seu país?”). Foi permitida a resposta em língua materna, para quem não conseguisse responder em italiano.

Verificou-se que o tema escolhido seria a introdução para todas as práticas de sala de aula. Destacam-se algumas respostas de um aluno egípcio e dois senegaleses:

- *“Quando ascolto la musica del mio paese sono molto Felice.”* (Quando ouço a música do meu país fico muito feliz)

- *“Vorrei assaggiare il cibo senegalese.”* (Gostaria de saborear uma comida senegalesa)

- *“Mi piace vedere il mare senegalese.”* (Gosto de ver o mar senegalês)

Em outro momento, na continuidade do aprendizado da construção de textos, o diálogo do professor com os alunos foi o seguinte:

- *“Scrivi come si può vedere la bellezza; come si può ascoltare la bellezza; e anche quale bellezza possiamo toccare, sentire e assaggiare.”* (Escrevam como a beleza pode ser vista, ouvida; sentida, tocada e saboreada). (Traduções nossa)

O docente aguardou alguns minutos e, logo depois, solicitou a construção dos textos. Verificou-se a dificuldade com a redação na metodologia de aprendizagem dos alunos daquela classe plurilíngue, uma vez que não estava concluído o processo de compreensão da segunda língua, no caso, o italiano.

Para a maioria dos estudantes, compreender e atender às solicitações do professor gerava muita dificuldade. Muitas vezes, o professor, para melhorar a comunicação, conversou em inglês ou francês, pois muitos daqueles alunos eram oriundos de antigas colônias europeias.

Em várias ocasiões, foram usadas, no ensino do idioma àquela turma, práticas teatrais. As ações pedagógicas aplicadas, baseadas na representação teatral, permitiam, a cada grupo cultural, apresentar os elementos de sua própria cultura: na dança, na música, nas crenças, na religião, na vestimenta, nas festas, nos ditos populares, na comida, nas paisagens de seu país; bem como o exercício da observação e reflexão sobre as diferenças e similaridades das várias culturas.

Além disso, os alunos eram incentivados a escreverem na lousa uma frase sobre aquela vivência e a comentar sobre a sua escolha, a fim de desenvolver a comunicação oral e escrita da língua italiana. As práticas docentes verificadas em sala de aula se remetem às palavras de Freire (1983, p.16)

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Uma das lições mais significativas foi a realização de um exercício de escrita e oralidade por meio de um diálogo. O professor dividiu a turma em grupos de quatro alunos, de diferentes nacionalidades (essa divisão em grupos com alunos de diferentes culturas foi um recurso muito utilizado). Eles deveriam perguntar sobre curiosidades dos países de origem.

A observação, desta vez, concentrou-se no grupo de quatro estudantes de nacionalidade afegã, egípcia, brasileira e senegalesa; aqui representados pelas iniciais de seus países.

Aluno B para aluno A: *“Quando penso all’Afghanistan penso che tutte le donne indossano il burqa. È vero?”* (“Quando penso no Afeganistão, penso de que todas as mulheres usam a burca. É verdade?”)

Aluno A para aluno B: *“Sì, quasi tutte le donne indossano un burqa perché proviene dalla nostra cultura religiosa. E tu mi dici perché tutti i brasiliani amano così tanto il calcio?”* (“Sim, quase todas as mulheres usam a burca porque é um costume da nossa religião. E você pode me dizer por que todos os brasileiros amam tanto jogar futebol?”)

Aluno B para aluno A: *“In Brasile, quando nasce un bimbo, di solito il primo regalo sarà un pallone da calcio. Quando inizia a camminare, un altro uomo gli insegna a giocare.”* (“No Brasil, quando nasce um menino, geralmente, o primeiro presente é uma bola de futebol. Quando ele começa a caminhar um adulto lhe ensina a jogar”)

Aluno B para aluno E: *“È vero che ogni egiziano vive nel deserto?”* (“É verdade que os egípcios moram no deserto?”)

Aluno E para aluno B: *“È vero, in Egitto ci sono molti edifici”* (“É verdade, no Egito temos muitos edifícios”) (Traduções nossa)

Verificou-se que o aluno **E** não entendeu a pergunta, assim, o estudante **A** repetiu a questão; todavia, a resposta continuou equivocada; constatou-se que o estudante **E** não possuía compreensão básica do idioma italiano. Nesse momento, o professor interveio e requisitou a outro aluno de mesma origem, que fizesse a pergunta em árabe. A resposta foi correta, porém, em árabe. Esse estudante (**A**) foi um dos casos de evasão.

Aluno E (com ajuda do colega A) para o Aluno S: *“Perché le persone in Senegal indossano abiti così colorati?”* (“Porque os senegaleses usam roupas tão coloridas?”)

Aluno S para aluno E: *“Perché la nostra cultura è così. Alla festa di Abramo, in primavera, ci vestiamo così”.* (“Porque a nossa cultura é assim. Na festa de Abraão, na primavera, nos vestimos dessa forma”). (Traduções nossa)

Novamente, o professor precisou intervir nesse último diálogo, haja vista a dificuldade do estudante **S** em pronunciar as palavras em italiano. Não se conseguia entender a que festa ele se

referia. Depois de várias tentativas e de ser muito estimulado pelo docente, o aluno conseguiu se fazer entender. Em seguida, cada grupo se apresentou oralmente a toda a classe.

Algumas aulas foram utilizadas para o aprendizado fora dos muros escolares. A turma observada, junto com os professores, visitou dois importantes museus de Milão: O “Museu do Holocausto” e o “Palácio Marino”, este é, atualmente, a sede da administração da cidade. Depois das visitas, os alunos relataram, em classe, o que viram e ouviram e redigiram um texto sobre as observações.

Na ocasião, os textos dos alunos de origem muçulmana, sobre o Museu do Holocausto, envolveram as questões dos conflitos entre os judeus e árabes. O professor aproveitou a discussão e a estendeu para outros fatos históricos, acerca dos vários povos oprimidos e opressores da atualidade. Verificou-se, ainda, a leitura de jornais – prática diária e inicial da aula - de revistas e, ainda, algumas sessões de cinema árabe. Todas essas práticas tinham como objetivo o desenvolvimento linguístico do idioma italiano, por meio de suas realidades culturais.

Afirma-se, portanto, que as práticas pedagógicas daquele professor de língua italiana, nas aulas de sua turma plurilíngue, partiram do respeito à diversidade cultural dos alunos. O ensino da gramática italiana, bem como da leitura e da escrita, foi realizado, naquela turma observada, sem sobreposição de culturas. Destaca-se uma fala desse docente sobre a sua motivação, como educador, e o seu empenho no acolhimento daqueles alunos:

Ci sono due grandi maestri a cui devo molto : Don Milani⁹ e Paulo Freire. Il mio piano si fonda su alcuni loro nodi, cardini delle loro educazioni: I CARE¹⁰ era il credo di Don Milani, cioè l'interesse per te, per l'attualità in una critica, basata su fatti e numeri al reale, alla divisione sociale che vedeva e vede tuttora i deboli dover subire. Paulo Freire, così come Don Milani considerava lo studente come portatore di un suo sapere che bisogna considerare, valorizzare e scambiare con quello dell'insegnante.¹¹

Notadamente, a influência das ideias freirianas, acerca do diálogo conciliador entre as culturas e o respeito ao conhecimento adquirido previamente, por meio das experiências já vividas pelo aluno, como possibilitador da aprendizagem em classes plurilinguísticas e multiculturais, estão

⁹ Lorenzo Carlo Domenico Milani foi um padre católico, nascido em Roma em 1923 e morto em 1967 aos 53 anos. Como educador de crianças em situação de risco social e defensor da conscientização na educação, passou para a história como um radical opositor das políticas opressoras de seu país. Suas ideias progressistas se assemelham muito com as de Paulo Freire.

¹⁰ Uma referência ao termo em inglês “*I care*” (Eu me importo) para demonstrar empatia, adotado por D. Milani, em contraposição a um slogan dos fascistas italianos “*me ne frego*” (Que se dane!). (Tradução nossa)

¹¹ “São dois grandes mestres a quem devo muito: Dom Milani e Paulo Freire. Meu planejamento se baseia em alguns de suas questões que são as pedras angulares de suas ideias de educação: “*I CARE*” (eu me importo) era o credo de Don Milani, ou seja, o interesse pelo outro, pela crítica aos problemas atuais, a partir de fatos e números, da realidade, da divisão social que ainda vemos o oprimido sofrendo. Paulo Freire, assim como Dom Milani considerava o aluno como portador de um saber próprio, que deve ser considerado, valorizado e dialogado com o do professor.” (Tradução nossa)

presentes na formação didático-pedagógica desse professor; bem como, os princípios progressistas de D. Milani, a quem o professor se refere, na citação acima.

5 Considerações Finais

A emoção de compreender um fenômeno é o que move o desejo da pesquisa. Geralmente, é o encontro com a prática que produz um estranhamento e buscar a explicação teórica. Isso ocorreu ao se frequentar as aulas da turma M1 da escola da *Via Satta*, na cidade de Milão, Itália, no período letivo de 2018/ 2019.

Na busca de respostas sobre as relações interculturais e suas dificuldades nas classes plurilinguísticas, vivenciou-se o processo escolar que, a priori, entendeu-se improvável para um aprendizado básico, haja vista o contexto cultural e linguístico encontrado.

Recorreu-se aos teóricos Freire e Giacardi, entre outros, para entender os diálogos entre as culturas que, naquele cenário escolar, o ensino de um idioma de origem latina para um grupo de alunos de grande diversidade, trazia, além da dificuldade linguística, a necessidade daquelas pessoas de se inserirem na sociedade italiana.

Segundo os princípios norteadores desta pesquisa, o processo educativo é uma ação prática do ser humano na construção de sua identidade histórico-social e as práticas pedagógicas não devem ser excluídas desse movimento coletivo e dialógico. Acrescentou-se, ainda, na discussão, a língua como identidade cultural e ferramenta política para a unificação de um povo e de um país.

De acordo com as observações, nas aulas da disciplina de italiano da classe M1, não houve sobreposição de culturas nas práticas de sala de aula. Verificou-se que a cultura europeia do professor não se sobressaiu, ao contrário, as tantas culturas presentes foram utilizadas como ponte no processo de ensino-aprendizagem.

Brandão (1981) refere-se à ação de levantamento do universo do vocabulário para uma educação libertadora freireana, ou seja, nas ações de: levantamento do universo do vocabulário, descoberta do universo do vocabulário, busca do universo do vocabulário, investigação do universo temático deve-se partir sempre da realidade do aluno, pois esse traz os conteúdos que lhes são conhecidos e vivenciados. Assim sendo, são esses conteúdos que devem ser utilizados como temas das práticas de sala de aula, a fim de promover um diálogo entre as culturas.

Nesse sentido, constatou-se o conceito da dialogicidade de Freire nas ações exercidas pelo professor de italiano. A dominação de uma cultura sobre as outras não ocorreu e os princípios de respeito e acolhimento da diversidade cultural estiveram presentes por todo o tempo das

observações realizadas para este trabalho. O aprendizado ocorreu dentro das limitações de cada um, como em qualquer outro ambiente escolar, multicultural ou não.

Em um contexto escolar semelhante, seriam esses os elementos essenciais para um desempenho docente exitoso? Esta é uma questão para futura pesquisa, cuja resposta poderá contribuir para novos e enriquecedores caminhos multiculturais e plurilinguísticos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Qual é o método de Paulo Freire: Coleta dos primeiros passos*. Brasília: Edição brasileira, 1981.

CATARCI, Marco. *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milan: Franco Angeli, 2011.

CAZARRÉ, Marieta. Mais de 1% da população mundial sofre com deslocamento forçado: Em 2019, 79,5 milhões estavam nessa situação, diz agência da ONU. *Agência Brasil*, Montevídeu, Jun 2020. Seção Internacional. Não paginado. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-06/mais-de-1-da-populacao-mundial-sofre-com-deslocamento-forcado> . Acesso em: 28 ago. 2020.

CAZARRÉ, Marieta. Número de Refugiados bate novo recorde e atinge 68,5 milhões. *Agência Brasil*, Lisboa, Jun 2018. Seção Internacional. Não paginado. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-06/numero-de-refugiados-bate-novo-recorde-e-atinge-685-milhoes> . Acesso em: 28 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIACCARDI, Chiara. *La Comunicazione Interculturale*. Milano: Il Mulino Itinerari, 2005.

ITALIA. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione. *Report di Monitoraggio*. 30 giugno, 2020. Disponível em: <https://www.lavoro.gov.it/priorita/pagine/minori-stranieri-non-accompagnati-in-italia-pubblicato-il-report-semestrale-di-monitoraggio-aggiornato-al-30-giugno-2020.aspx/> Acesso em: 30 set. 2020

ONE PER CENT of humanity displaced. *UNHCR Global Trends Forced Displacement*, 18 June, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/news/press/2020/6/5ee9db2e4/1-cent-humanity-displaced-unhcr-global-trends-report.html> Acesso em: 24 set. 2020.



THIRTY-ONE PEOPLE are newly displaced every minute of the day. *UNHCR Global Trends Forced Displacement*, 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/globaltrends2017/> . Acesso em: 24 set. 2020.

TWENTY PEOPLE are newly displaced every minute of the day. *UNHCR Global Trends Forced Displacement*, 15 may 2018.
Disponível em: <https://www.unhcr.org/globaltrends2016/> . Acesso em: 24 set. 2020.

WENDEN, Catherine Wihtol. *Atlante: mondiale delle migrazioni*. Traduzione di Nadia Castelnuovo. 5. ed. Milano: Antonio Vallarde Editore, 2012.