

# Línguas e Culturas de Herança no Brasil





Núcleo de Estudos de  
Cultura e Língua de Herança

# Línguas e culturas de herança no Brasil



**Fábio Barbosa de Lima**  
**Gabrielle Cristina Baumann Salvatto**  
**Hellen Christina Gonçalves**  
**Liz Helena Gouveia Afonso**  
**(Organizadores)**

# Línguas e culturas de herança no Brasil



Núcleo de Estudos de  
Cultura e Língua de Herança



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Fábio Barbosa de Lima; Gabrielle Cristina Baumann Salvatto; Hellen Christina Gonçalves; Liz Helena Gouveia Afonso [Orgs.]**

**Línguas e culturas de herança no Brasil.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 333p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2024-3 [Impresso]**

**978-65-265-2025-0 [Digital]**

1. Língua de herança. 2. Cozinha. 3. Cultura. 4. Migrações. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Coordenação Editorial:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Revisão:** Luciana Duarte Baraldi e Silvana Azevedo

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

*A memória é como uma dança das cadeiras: enquanto a música toca, as lembranças vão andando, mas há sempre uma cadeira a menos. A música para e para cada lembrança há uma cadeira. Menos para uma delas. A lembrança que ficou sem cadeira caiu para fora do jogo.*

Luis S. Krausz



## Sumário

<b>Palavras iniciais</b>	9
<i>Fernanda Ortale</i>	
<b>Apresentação</b>	13
<b>Investigações em línguas e culturas de herança no Brasil: perspectivas teóricas e práticas em diálogo</b>	
<i>Ana Luiza Oliveira de Souza</i>	
<b>O feminino na cozinha de herança ítalo-paulistana: entre memórias, saberes e afetos</b>	25
<i>Silvana Azevedo e Fernanda Ortale</i>	
<b>O italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista e a produção de material didático</b>	49
<i>Rosângela Maria Laurindo Fornasier</i>	
<b>O Circolo Italiano de Andradas e a preservação da(s) cultura(s) italiana(s) de herança na “Terra do Vinho”</b>	77
<i>Luciana Duarte Baraldi</i>	
<b>A língua de herança e o planejamento linguístico familiar</b>	107
<i>Isabella Lafratta Amado e Gabrielle Cristina Baumann Salvatto</i>	
<b>A patrimonialização de línguas minoritárias: o caso do talian</b>	133
<i>Diego Gabardo</i>	
<b>O Mapeamento linguístico e cultural do talian em Colombo/PR: uma proposta metodológica</b>	159
<i>Mara Francieli Motin; Diego Gabardo; Karine Marielly Rocha da Cunha</i>	
<b>Líbano, libaneses e língua de herança: a transmissão cultural entre gerações</b>	185
<i>Mona Mohamad Hawi</i>	

<b>Uma cozinha de afeto: aprendizagem do francês língua estrangeira com sabor, emoção e memória</b>	<b>199</b>
<i>Cristina Pietraroia e Liz Helena Gouveia Afonso</i>	
<b>A língua de herança e a língua de acolhimento: duas faces da migração nas escolas</b>	<b>225</b>
<i>Fábio Barbosa de Lima e Fernanda Ortale</i>	
<b>O polonês no IFPR: língua de herança em contexto escolar</b>	<b>243</b>
<i>Hellen Christina Gonçalves</i>	
<b>“Minha casa é mineira”: heranças culturais na obra musical de Consuelo de Paula</b>	<b>261</b>
<i>Érica Sarsur</i>	
<b>A atuação das comunidades de imigração eslava na preservação de heranças</b>	<b>285</b>
<i>Ana Beatriz Nardes Dourado</i>	
<b>O galego como língua de herança: reflexões sobre uma língua (em parte) silenciada. Entrevista com Carlos Cernadas Carrera</b>	<b>309</b>
<i>Carlos Cernadas Carrera, Fábio Barbosa de Lima, Karine Marielly Rocha da Cunha</i>	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>329</b>

## Palavras iniciais

Este livro inaugura um capítulo importante na história do Núcleo de Estudos de Língua e Cultura de Herança (NuCLiH). O grupo de pesquisa, ancorado em três eixos - língua, cultura e cozinha -, foi idealizado durante a pandemia, em parceria com Karine Marielly, Rosângela Fornasier e Silvana Azevedo.

Os primeiros trabalhos sobre língua de herança já haviam sido realizados por nós, entre 2016 e 2019, tendo como cenário Pedrinhas Paulista. A cidade, fundada por imigrantes italianos em 1952, apresenta um contexto único quanto à arquitetura intercultural, às línguas e dialetos, às tradições festivas e à culinária. Quanto ao último item, vale dizer que foi durante uma viagem de volta da cidade que Azevedo e eu esboçamos o conceito de Cozinha de Herança (cf. capítulo 1), publicado em 2019 e aperfeiçoado em sua tese de doutorado em 2024.

O meu primeiro contato com a comunidade pedrinhense foi intermediado pela colega Giliola Maggio, que ali havia realizado seu doutorado em 2002. E graças ao afeto que a comunidade nutria por ela, tive as portas abertas para minha pesquisa.

Quando cheguei a Pedrinhas Paulista, em 2015, constatei a presença da variedade ítalo-pedrinhense, conforme registrada por Giliola, e a progressiva perda do italiano entre a segunda e a terceira gerações. A pesquisa passou a se concentrar, então, no planejamento, na elaboração de material didático e na oferta do primeiro curso de Italiano como Língua de Herança no Brasil. Uma experiência pioneira dessa natureza só foi possível porque esteve articulada a outras pesquisas em andamento: o mestrado de Rosângela Fornasier, professora do curso de Italiano e membro da comunidade; o doutorado de Vinício Corrias, que focalizou o processo de formação docente para o ensino de Língua de Herança; e o mestrado de Tatiane Iegoroff de Mattos sobre o uso da música no ensino de italiano no contexto pedrinhense.

Ao realizar a revisão da literatura sobre língua de herança, observei que diversas acepções convergiam para a ideia de que o herdeiro linguístico seria aquele que fala — ou ao menos compreende — a língua minoritária presente no lar. A presença da língua no núcleo familiar figurava, assim, como principal critério de definição de língua de herança.

Esse conceito, no entanto, mostrava-se insuficiente para explicar a complexa relação entre sujeitos e línguas de herança em Pedrinhas Paulista. A proposta de ampliá-lo surgiu, especialmente, a partir de um episódio ocorrido durante a Festa Vêneta de 2016, uma das celebrações anuais da cidade. Na ocasião, um brasileiro sem ascendência italiana apresentou-se, em italiano, como João Gaiofato. O sobrenome não era o de batismo, mas o da família italiana para a qual ele havia trabalhado por duas décadas. Gaiofato se dedicava ao manejo das parreiras, à produção de vinhos, cantava músicas italianas e se declarava “italiano e brasileiro”.

Como negar que, para João Gaiofato, o italiano se configurava como uma língua de herança? Contudo, não se tratava da língua falada em sua infância, tampouco era a língua de comunicação com sua esposa e filhos. No entanto, era a sua língua no convívio diário com italianos e descendentes, com quem mantinha vínculo afetivo, relações de amizade e de trabalho.

Se, por um lado, a história de Gaiofato revelava que a ausência de vínculos genealógicos não impedia o sujeito de tomar para si uma determinada língua e cultura, por outro lado, descendentes de imigrantes italianos nem sempre manifestavam vínculo com suas origens. O estudo do contexto pedrinhense tornava evidente que a existência de laços ancestrais não assegura, por si só, a autopercepção de uma língua como herança.

Dessa perspectiva, a herança é, antes de tudo, uma possibilidade que se realiza quando o sujeito estabelece vínculo afetivo e constrói, a partir de suas experiências cotidianas, um espaço intercultural no qual se reconhece e é reconhecido como integrante de uma comunidade.

À luz dessas reflexões, propus uma ampliação do conceito de língua de herança, fundamentada no convívio e no sentimento de pertencimento, prescindindo do critério biológico. Defini, em 2016, língua de herança como aquela com a qual uma pessoa estabelece identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a utiliza.

Esse conceito foi aperfeiçoado em 2022, em coautoria com Gabrielle Salvatto, durante sua pesquisa de doutorado sobre um núcleo familiar de imigrantes italianos. Redefinimos língua de herança (cf. capítulo 4) como

*um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. Trata-se de uma língua minoritária, falada — ou apenas compreendida — por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convivência com falantes dessa língua.*

Essa definição sustenta que o reconhecimento da língua de herança como patrimônio identitário coletivo funda um terceiro espaço legítimo de confluências linguísticas e culturais únicas. Por conseguinte, uma língua de herança não deve ser julgada ou avaliada com base nas normas gramaticais impostas às línguas oficiais, pois as línguas são práticas sociais que se atualizam a todo momento.

Este livro mostra que os trabalhos do NuCLiH se expandiram para muito além de cenários italo-brasileiros, para comunidades de descendentes de imigrantes vindos de diversos países do mundo: Armênia, Bolívia, França, Galícia, Itália, Japão, Líbano, Polônia e Ucrânia.

Bem-vindas/os às nossas heranças!

Fernanda Ortale



## **Investigações em línguas e culturas de herança no Brasil: perspectivas teóricas e práticas em diálogo**

*Ana Luiza Oliveira de Souza*  
Universidade de Pisa (Centro Linguístico)

A obra *Línguas e culturas de herança no Brasil*, organizada por Fábio Barbosa de Lima, Gabrielle Cristina Baumann Salvatto, Hellen Christina Gonçalves e Liz Helena Gouveia Afonso, é fruto das investigações do Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança (NuCLiH). Os textos partem da temática a respeito das relações entre línguas e culturas em contato, articulam-se entre a teoria e a descrição de investigações, experiências significativas e díspares sobre a aquisição de herança, seu ensino, sua manutenção e transmissão, constituindo, assim, contribuições relevantes no campo dos estudos sociolinguísticos assim como dos estudos sobre as relações entre a cultura brasileira e as culturas e línguas de herança que circulam no país.

Nesse âmbito, e tendo enorme admiração pelos trabalhos contidos nesta obra, voltados não somente para a área acadêmica em questão, mas para a sociedade, a fim de construir um olhar mais inclusivo e de integração, portador de percursos singulares na área das didáticas das línguas, reitero que, para mim, é uma honra apresentar a obra. Consciente, portanto, da importância do debate em torno da conceitualização de *língua de herança* e dos ambientes culturais de contato, a partir dos apontamentos feitos por cada autor e autora do livro, percebo que emerge a necessidade de um significativo diálogo entre academia, instituições governamentais e sociedade civil.

Ao pensarmos em herança linguística e cultural, vale lembrar que, historicamente, o mundo das conquistas territoriais levou a diferentes espaços, muitos migrantes e refugiados de culturas

diferentes entre si. Essas pessoas “exportavam” sons, vozes e modos profundos de compartilhar, sentir e dizer suas línguas maternas, entrelaçando-se com as línguas e as culturas que as acolheram. O crítico e tradutor literário italiano Antonio Prete (2001) nos lembra, a esse propósito, o quanto, nos últimos tempos, a relação entre as línguas e culturas se manifesta como uma eterna metáfora. Para ele, escutar o outro enraizado nas nossas tradições, sem separar, excluir ou esmagá-las se assemelha a uma comunicação em que o outro parece perder a própria pronúncia. Segundo o autor, para que não ocorra a perda de si e do outro é preciso a compreensão ativa de muitas línguas, a demonstrar o quanto é possível compreender-se protegendo e salvaguardando diferenças e identidades.

Por isso mesmo, ao pensarmos em línguas de herança, para compreender as dinâmicas de sua aquisição, segundo Melo-Pfeifer (2018), é fundamental entender o termo “herança”. Tal definição assume perspectivas que circulam em diferentes áreas do conhecimento – Antropologia, Biologia, Direito, Patrimônio, entre outras. A pesquisadora recorda a origem do termo, do latim *haerentia*, que significa conjunto de bens, direitos e obrigações transmitido após a morte pela via de sucessão. Assume, portanto, que a definição não está somente no “que” se deve herdar; perpassa pelos direitos de herdar, relacionando o próprio herdeiro e a sua corresponsabilidade e vontade em herdar. Nesse sentido, apesar da conotação positiva, a de herdar bens, há ainda o aspecto negativo, ou seja, uma herança que pode não ser aceita pelos seus herdeiros. Fato é que a herança – como no caso tratado nesta obra, a língua e a cultura – e aquele que as herdou estão interconectados; aceita-se ou não o bem herdado.

Podemos compreender então que, dentro dos ambientes diaspóricos, a herança linguística depende da continuação de uma transmissão cultural, de um gerenciamento linguístico familiar (Spolsky, 2012), que entra em acordo com o desenvolvimento da própria identidade em relação à cultura ancestral. Essa dinâmica depende também da aceitação dos envolvidos nessa rede – avós,

pais e filhos, e as gerações posteriores. Seguindo esse pensamento, o termo “língua de herança” (LH), para Ortiz-Alvarez (2022), tem conotação polêmica, por se concentrar no passado, e não no futuro, por indicar as tradições, e não os aspectos contemporâneos, correspondendo à língua minoritária em contexto de migração, a língua dos ancestrais.

Contudo, como veremos nesta obra, a LH pode não carregar somente o sentido de uma transmissão intergeracional, limitada à ideia de ensino da língua como um sistema de regras e habilidades comunicativas passadas aos descendentes. Há, sobretudo, algo mais profundo: o sentimento de pertencimento, de identificação com uma comunidade de falantes deslocalizada, migrantes e seus filhos, de primeira, segunda, e terceira gerações, em determinada diáspora, como no caso das pesquisas com comunidades italianas e sírias, polonesas e eslavas, ou como no exemplo de um imigrante da galícia no Brasil. Nesses contextos, é uma língua que existe contemporaneamente à(s) outra(s). Não se trata da cultura e língua de todo o núcleo familiar (pai e mãe, ou avô e avó), porém, basta a presença de apenas um membro desterritorializado para que essa língua adquira um valor de herança. Como será observado em alguns capítulos que compõem este livro, o sentimento de pertencimento dos sujeitos em investigação não está associado somente a uma cultura nacional.

Existe, todavia, o reconhecimento do que se pode denominar hibridismo identitário, não somente dentro das famílias e nas comunidades diaspóricas, mas também entre os brasileiros, sujeitos pertencentes às sociedades que acolhem esses grupos. Esse caráter singular encontrado nas investigações reunidas em *Línguas e culturas de herança no Brasil* expõe a particularidade do tema nesse contexto, onde não é de hoje que se reconhece o impacto dos processos de deslocamentos sociais, espaciais e temporais influenciando nas novas e sempre dinâmicas manifestações culturais e nas identidades plurais dos brasileiros. Um impacto reconhecido não somente dentro do âmbito dos estudos linguísticos, mas também em estudos antropológicos, sociológicos e culturais. Como

diria Hall (2006, p. 12), “os processos de identificação, através dos quais projetamos em nós nossas identidades culturais tornaram-se mais provisórios, variáveis e problemáticos”, e essa questão é a particularidade da cultura (ou das culturas brasileiras).

As identidades dentro das comunidades diaspóricas no Brasil, desde a primeira geração de imigrantes no país, e sua relação com memórias e afetos são tratadas com seriedade nesta obra, na qual são tecidas relações com outras histórias de migração, que reconhecem identidades fluidas e híbridas, muitas vezes influenciadas pelos afetos ancestrais ou não. Para Ortale (2016) e Ortale e Salvatto (2022), não é a ancestralidade o requisito para ter uma língua de herança, e sim, a afiliação, o sentimento de pertencimento a determinada comunidade. A identificação cultural e o sentimento de pertencimento podem surgir a partir do convívio cotidiano com falantes de uma língua minoritária, a partir do qual se constroem afetos e identificação com aquela cultura. Podemos observar essas características nos sujeitos e nas comunidades das pesquisas, como a comunidade de Pedrinhas Paulista (SP) ou a comunidade de Andradas (MG), ou, ainda, na pesquisa realizada com os três profissionais de cozinha da cidade de São Paulo (SP).

No Brasil, os contextos de transmissão intergeracional são bem peculiares; muitas vezes não envolvem somente o ambiente familiar, em razão de fatores relacionados à história da formação dos distritos municipais com histórico migratório, verdadeiras comunidades que foram constituídas pela diversidade linguística e cultural dos seus cidadãos. Observa-se, assim, a comunhão da cultura brasileira com a língua e cultura transplantada. Seguindo esse pensamento, como já apresentado, o conceito de língua de herança proposto por Ortale (2016) foi reelaborado por Ortale e Salvatto (2022) a partir de uma investigação em ambiente familiar de descendentes italianos de segunda e terceira geração, contexto no qual o italiano é língua de herança não somente dos descendentes como também dos cônjuges.

A confluência das duas culturas, aquela transplantada junto àquela do país de acolhimento, originam o que Fornasier, Ortale e

Cunha (2022) denominam *cultura de herança*. O conceito não vislumbra somente a transmissão da cultura em contextos de imigração, não sendo o critério da ancestralidade o único válido para determinar o pertencimento. Novamente, considera-se a influência do ambiente como um dos condutores desse sentimento de afiliação à cultura de herança, uma vez que se entende o termo como “o conjunto de valores, crenças, língua(s) e práticas sociais de uma comunidade, herdado por indivíduos que se identificam com esse modo de viver e significar o mundo” (*Ibidem*, 2022, p. 224). Assume-se, desse modo, que há um processo gradativo de adaptação nos espaços nos quais as culturas se encontram e se entrelaçam com seus artefatos, modos de preparar os alimentos e cozinhá-los, que são também práticas que agregam valores e crenças a uma determinada comunidade.

Seguindo um viés teórico coerente com o que vem à luz das produções do NuCLiH, nos últimos anos, a definição de língua de herança ampliada vai ao encontro e abraça a definição de *cozinha de herança*, entendendo que, além da língua e da cultura, a herança é transmitida e vivenciada por meio de perfumes e sabores. Assim, essas três dimensões que englobam as investigações do grupo de pesquisa são vistas como eixos temáticos indissociáveis: língua, cultura e cozinha. A cozinha de herança está nas receitas com histórias compartilhadas entre as gerações por membros da família, de uma ou mais comunidades. Por meio da cozinha, com pratos preparados e consumidos que despertam memórias afetivas, observa-se o canal estratégico de transmissão dos afetos, da língua e da cozinha de herança (Azevedo e Ortale, 2019).

Dessa forma, com o objetivo de contribuir para o debate, as autoras e autores do presente livro analisam em diferentes situações, sejam elas ligadas às migrações no país ou a variados contextos de transmissão intergeracional, as heranças culturais e linguísticas. Revelam paradigmas e ações pontuais, descrevem tipologias de gerenciamento linguístico familiar para desenvolver a aquisição das crianças; pontuam as mudanças institucionais em se tratando de reconhecimento, no Brasil, das línguas minoritárias como

patrimônio imaterial; e descrevem modalidades de manifestação das heranças culturais, não somente dos sujeitos, mas dos espaços de preservação da língua, da cultura e da cozinha de herança.

Com admiração por aqueles que trabalharam de forma significativa na temática que constitui o primeiro livro do NuCLiH, faço a apresentação de cada capítulo.

A porta de entrada para o universo das heranças culturais e linguísticas abordadas ao longo da obra é o capítulo intitulado **O feminino na cozinha de herança ítalo-paulistana: entre memórias, saberes e afetos**. As autoras Silvana Azevedo e Fernanda Ortale fazem uma discussão importante sobre a gênese do fazer culinário de profissionais do sexo masculino, a partir da presença marcante de figuras femininas. Ao analisarem entrevistas orais realizadas com três empresários que atuam na cidade de São Paulo, as autoras mostram como a cozinha de herança transcende os laços sanguíneos do convívio familiar e se torna ponte para reviver sensações acessando memórias, evidenciando a importância da presença matriarcal na história desses indivíduos.

Em **O italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista e a produção de material didático**, Rosângela Maria Laurindo Fornasier apresenta, a partir de sua experiência didática e de pesquisa, a comunidade de descendentes de imigrantes italianos de Pedrinhas Paulista, município do interior do estado de São Paulo. A fim de revitalizar a língua e a cultura italiana nessa comunidade, fundada em 1952, foi elaborado e implantado pelo grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo o projeto “Italiano como Herança”. Com base na sua pesquisa de mestrado em 2018, a autora apresenta o percurso desenvolvido na realização do curso e parte do material didático produzido para o ensino de italiano como herança sob a perspectiva pós-método.

Luciana Duarte Baraldi escreve o capítulo **O Circolo Italiano de Andradas e a preservação da(s) cultura(s) italiana(s) de herança na “Terra do Vinho”**. Sua investigação procura relacionar a construção da italianidade por meio de práticas de viticultura em uma comunidade no município de Andradas (MG), cidade

conhecida como a “Terra do Vinho”. A autora expõe em sua pesquisa como se dá a manutenção/preservação da(s) cultura(s) italiana(s) de herança nessa comunidade, e que papel desempenham as festas e os eventos locais que se articulam em torno das culturas italianas de herança, seja em âmbito familiar, social e comunitário. Considerando que, em sua maior parte, as pesquisas sobre culturas de herança italiana no Brasil estão concentradas na capital e no interior paulista, ou na região Sul do país, essa investigação realizada em uma pequena cidade de Minas Gerais traz importante contribuição para os estudos nessa área.

No capítulo **A língua de herança e o planejamento linguístico familiar**, Isabella Lafratta Amado e Gabrielle Cristina Baumann Salvatto apresentam reflexões pertinentes a respeito dos percursos realizados por meio do planejamento linguístico familiar. O texto apresenta os dois projetos de pesquisa já concluídos, um de doutorado e outro de mestrado, investigações entrelaçadas, uma vez que os integrantes das pesquisas são dois núcleos familiares que têm como objetivo preservar o italiano como língua de herança. A significativa contribuição do trabalho está em revelar a importância dos núcleos familiares como espaços que atuam em favor da preservação da língua de herança, uma vez que estão envolvidos em ações pontuais para garantir a transmissão intergeracional ao longo dos anos.

Diego Gabardo é o autor do capítulo **A patrimonialização de línguas minoritárias: o caso do talian** e apresenta com grande maestria os principais eventos relativos ao processo de patrimonialização do talian, língua de imigração italiana falada principalmente por descendentes oriundos do norte da Itália presentes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e Mato Grosso. O capítulo traça o percurso histórico desse processo e busca mostrar o envolvimento da sociedade civil para a cooficialização da língua em diferentes municípios brasileiros, fato representativo para as políticas linguísticas no Brasil. Ao reconhecer a língua como parte integrante da cultura identitária e do

patrimônio cultural do país, nas palavras do pesquisador, “reforçou a controvérsia do monolinguismo no Brasil”.

Na sequência, o texto **Mapeamento linguístico e cultural do talian em Colombo/PR: uma proposta metodológica** traz a investigação de Mara Francieli Motin, Diego Gabardo e Karine Marielly Rocha da Cunha. Nesta pesquisa, para a coleta de dados e a análise, foi adotada a metodologia estatística inferencial, incluindo análise qualitativa dos dados. A pesquisa realizada entre os meses de março e maio de 2022, teve o objetivo de estimar o número de pessoas com algum grau de conhecimento do talian, além de apresentar algumas características da população de Colombo, região metropolitana de Curitiba/PR. O mapeamento linguístico mostrou-se revelador, conforme já defendido em outros trabalhos dos pesquisadores, constatando que aspectos culturais dos imigrantes italianos se fazem presentes entre os colombenses, sendo estes descendentes ou não. A metodologia de pesquisa contribui para a área, podendo ser replicada em outras comunidades linguísticas multilíngues com o intuito de reverberar em implantação de políticas públicas em direitos culturais e linguísticos.

As indagações de Mona Mohamad Hawi ao tratar da herança libanesa, sua língua e cultura entre os descendentes, especialmente na terceira geração, resulta no capítulo **Líbano, libaneses e a língua de herança: a transmissão cultural entre gerações**. A autora traz reflexões pertinentes quanto aos desafios crescentes da comunidade devido à predominância da língua portuguesa e ao afastamento dos espaços tradicionais como escolas bilíngues, mesquitas, clubes sociais que cumpriam o papel de transmissão da cultura e da língua árabe. Contudo, entre os jovens, atualmente, nos espaços comunitários e clubes sociais, a identidade árabe-brasileira tem sido redefinida com permanência simbólica por meio da música, da dança, das práticas de rezas memorizadas com fé, além da culinária e das narrativas orais em que os afetos atravessam o tempo.

No texto **Uma cozinha de afeto: aprendizagem do francês língua estrangeira com sabor, emoção e memória**, Cristina

Pietraroia e Liz Helena Gouveia Afonso refletem sobre a relevância das experiências afetivas no ensino de línguas por meio da imersão dos alunos na culinária francesa. A manifestação cultural apresentada por meio de práticas culinárias não é separada da comunidade linguística; sendo assim, as experiências nos cursos de graduação em francês da FFLCH-USP são apresentadas como oficinas, realizadas uma vez por semestre na cozinha de um dos prédios da Residência Universitária (CRUSP). As autoras, então, descrevem as experiências didáticas conhecidas como *Les Crêpes au CRUSP*, e analisam o impacto da experiência, discutindo os resultados com base em referencial teórico e metodologia que atribuem relevância à conexão entre ensino de línguas e aspectos interculturais e afetivos como fatores de motivação e de autonomia na aprendizagem.

Fábio Barbosa de Lima e Fernanda Landucci Ortale escrevem o capítulo intitulado **A língua de herança e a língua de acolhimento: duas faces da migração nas escolas** o qual oferece reflexões importantes ao analisar dois documentos institucionais relativos à educação pública, um deles na esfera estadual lançado em 2018, o “Documento Orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Núcleo de Inclusão Educacional” (CGEB NINC), e o outro do município de São Paulo (capital), publicado em 2021, o “Currículo da Cidade: Povos migrantes – orientações pedagógicas”. Ao final do capítulo, os autores elencam ações capazes de contribuir para a comunhão entre as práticas em língua de herança e língua de acolhimento, identificando, assim, a importância de implementar ações de reconhecimento cultural, seguindo o princípio do diálogo intercultural entre os diferentes grupos presentes na escola.

A língua polonesa se faz presente com o texto de Hellen Christina Gonçalves intitulado **O polonês no IFPR: língua de herança em contexto escolar** em que descreve um projeto de extensão como uma iniciativa emblemática que não segue o padrão convencional de ensino da língua. A partir de uma concepção crítica em educação linguística, o ensino da língua polonesa é

implementado no Instituto Federal do Paraná – *campus* Curitiba, em 2019, com aulas de introdução à língua e à cultura polonesa voltadas a estudantes dos oitos cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio. Observa-se, neste capítulo, um recorte de uma investigação mais ampla, evidenciada pela análise da biografia linguística dos estudantes como dispositivo didático-reflexivo para o ensino. Trata-se de relevante contribuição no campo da Linguística Aplicada, uma vez que discute a intersecção entre o ensino de línguas hegemônicas, identidades plurais, narrativa e memória.

Baseado em estudo de caso, no capítulo **“Minha casa é mineira”**: heranças culturais na obra musical de Consuelo de Paula, Érica Sarsur pesquisa os elementos de herança nas diferentes canções que compõem o trabalho da cantora Consuelo de Paula. O estado de Minas Gerais, especificamente a pequena cidade de Pratápolis, reconhecida pela musicista como a “casa” no tema das canções; as cores e os ritmos que guiam a obra; a fauna e vegetação da pequena cidade; a presença do cancionero popular são elementos que aparecem como um pulsar musicalidade, sonoridade, “respiração”. A autora, desse modo, consegue analisar de forma singular os traços da cultura de herança evidenciados na obra de Consuelo de Paula.

Por fim, em **A atuação das comunidades de imigração eslava na preservação de heranças**, Ana Beatriz Nardes Dourado apresenta uma série de atividades realizadas por comunidades eslavas presentes em São Paulo. A autora evidencia como o tempo e a história de imigração contribuíram para um processo de adaptação gradual dessa comunidade à cultura e às línguas brasileiras. O texto percorre bairros históricos marcados pela presença eslava, onde eventos são realizados por associações, grupos e igrejas comprometidos com a difusão das tradições e das línguas como forma de preservar a memória e as heranças dos imigrantes nesta cidade.

Com relevante contribuição para os estudos de culturas e línguas de herança no Brasil, este livro conclui-se com a entrevista

de Fábio Barbosa de Lima e Karine Marielly Rocha da Cunha a Carlos Cernadas Carrera tendo como título **O galego como língua de herança: reflexões sobre uma língua (em parte) silenciada**. O pesquisador de origem galega traz reflexões a respeito do processo de formação identitária de um imigrante galego no Brasil que carrega em si outras heranças culturais de sua família. Na entrevista ele abre o coração contando sua história de imigrante galego no Brasil e o sentimento de pertencimento híbrido em relação à sua identidade e à de sua família. O sentir-se galego, espanhol na Galícia e brasileiro parece ser, em suas palavras, a “eterna sensação de incompletude, característica definitiva do ser emigrante, principalmente das primeiras gerações”.

O universo apresentado é um campo de reflexão e pesquisa consistente, que tem sido desenvolvido na prática com estudos e engajamento, principalmente de professores em comunhão com as comunidades de práticas. Ao buscarem soluções em políticas linguísticas, criam-se grupos e redes de famílias, espaços coesos com o propósito da transmissão das línguas e das culturas de herança presentes no Brasil.

Boa leitura!

Florença/Pisa, Itália  
Maio de 2025.

## Referências

AZEVEDO, S.; ORTALE, F. Cozinha de herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado. **Revista de Italianística**, n. 38, p. 88-98, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/168578>. Acesso em: 26 maio 2025.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: que português? **Domínios de Língua@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018.

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança**: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria. 2016. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. *Dai nonni ai nipoti*: práticas familiares em língua de herança. **Revista de Italianística**, n. 44, p. 162-176, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/italianistica/article/view/196943>. Acesso em: 26 maio 2025.

ORTIZ-ALVAREZ, Práticas Avaliativas no ensino de PLH: implicações e desafios. In ORTIZ-ALVAREZ, M. L.; FERRAZ, J. A.; ALBUQUERQUE, R.; MOISÉS, C. (org.) **Bilinguismo e línguas de herança**: construindo pontes e diálogos entre línguas-culturas. Campinas, SP: Pontes, 2022.

PRETE, A. **Sottovento**: critica e scrittura. Lecce: Manni, 2001.

SPOLSKY, B. Family language policy – the critical domain. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 33, n. 1, p. 3-11, 2012.

# O feminino na cozinha de herança ítalo-paulistana: entre memórias, saberes e afetos

Silvana Azevedo e Fernanda Ortale

## Da comida como cultura à cozinha de herança

O francês Auguste Escoffier, reconhecido como o primeiro chef a sistematizar a organização do trabalho nas cozinhas profissionais e por conferir à gastronomia o status de profissão (James, 2008), expressou, durante uma visita aos Estados Unidos em 1890, sua visão sobre a supremacia masculina na culinária. Em um discurso reproduzido pelo *Annual Report of the Universal Food and Cookery Association* (1895), intitulado “Por que os homens são os melhores cozinheiros”, Escoffier declarou:

Cozinhar é indubitavelmente uma arte superior, e um chef competente é tão artista em seu ramo de trabalho quanto um pintor ou escultor [...]. Nas tarefas domésticas é muito difícil encontrarmos um homem se igualando ou excedendo uma mulher; mas cozinhar transcende um mero afazer doméstico, trata-se, como eu disse antes, de uma arte superior. A razão pela qual na culinária os louros são “apenas masculinos” não é difícil de encontrar. [...] O que acontece é que o homem é mais rigoroso no seu trabalho, e o rigor está na raiz de tudo o que é bom, como em tudo o mais. Um homem é mais atento sobre os vários detalhes que são necessários para produzir um prato verdadeiramente perfeito. [...] Para ele nenhum detalhe é mais importante do que outro.<sup>1</sup>

O discurso segue no tom machista e explica por que há, no imaginário da profissão, a denominação de chef para os homens, e de cozinheira para as mulheres, mesmo que ambos exerçam exatamente a mesma função e acumulem os mesmos títulos de formação. Montanari, um dos maiores especialistas em história da

---

<sup>1</sup> Conf. Trubek, 2000: 125-126.

alimentação, observa que na dimensão profissional, a cozinha deixa de ser uma prática predominantemente feminina para se tornar um ofício exercido majoritariamente por homens.

Com base em dados de entrevistas orais realizadas com profissionais da gastronomia, argumentamos neste texto que, muito embora o universo de chefs seja prevalentemente masculino, a presença feminina está na gênese do fazer culinário. A fim de focalizarmos o papel essencial das mulheres, apresentamos os conceitos de cozinha e de cozinha de herança que direcionam este trabalho.

Cozinha e cultura são dois termos indissociáveis. A cozinha é um instrumento de identidade cultural (Montanari, 2009, p.11) e, na nossa relação cotidiana com o alimento, as nossas escolhas e predileções refletem o lugar que ocupamos na sociedade (Flandrin; Montanari, 2015, p. 292). Nesse sentido, é oportuno ressaltar que nos referimos à cozinha enquanto conceito e não em termos de espaço físico da casa para preparação dos alimentos – acepção, aliás, que consta em primeiro lugar numa pequena amostra de dicionários consultados<sup>2</sup>.

A compreensão da cozinha como expressão cultural também permite situá-la no campo mais amplo da cultura de herança, conceito definido como patrimônio imaterial que nasce da confluência de duas ou mais culturas, composto por valores e práticas sociais compartilhadas (Fornasier; Ortale; Cunha, 2022). Nessa perspectiva, a cozinha opera como linguagem e gesto, mas também como memória e pertencimento. Assim, consideramos fundamental definir o que denominamos “cozinha” neste texto.

Massimo Montanari, em *Comida como cultura* (2008), dedica ao tema o capítulo *A invenção da cozinha*. O autor parte do domínio do fogo e discorre sobre a expressão “fazer cozinha”, que pressupõe

---

<sup>2</sup> Aulete digital: <http://www.aulete.com.br/cozinha>;

Aurelio dicionário *on-line*: <https://www.dicio.com.br/cozinha/>;

Michaelis: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cozinha>.

Acesso em: 25 maio 2025.

uma habilidade técnica rica de implicações estéticas e artísticas, diferente de “cozinhar” que, por sua vez, se resume na capacidade de empregar o fogo. Nesse sentido, a palavra cozinha designa uma ampla gama de possibilidades das práticas cotidianas da alimentação, influenciadas pelas sociedades, épocas, lugares e habilidades (Montanari, 2008, p. 56-59). A cozinha, portanto, é um conjunto de técnicas culinárias que refletem a cultura na qual está inserida.

Janine Helfst Leicht Collaço (2013, p. 204) enfatiza que a cozinha de um grupo ou país é um meio de pensar as relações sociais, pois não se trata somente de um apanhado de traços imobilizados, pratos típicos ou ingredientes:

ela representa o próprio dinamismo cultural, uma vez que a cozinha e o comer precisam se adaptar continuamente a novos produtos, tempos, grupos, espaços. Desse modo, podemos afirmar que a cozinha não se limita a um elenco de receitas típicas de uma determinada parte do mundo. Mas ela também se transforma e se revela nos ambientes e culturas que as envolve.

Dória (2006, p. 16-17) afirma que a culinária diz respeito aos procedimentos para o preparo dos pratos, sendo uma disciplina prática, com seus métodos, técnicas e gestual. É interessante observar que os dicionários também definem o termo como “a arte, a ciência e a técnica de cozinhar”<sup>3</sup>, mas incluem, na segunda acepção, a ideia de conjunto de pratos de uma determinada região. Não raro nos deparamos com textos jornalísticos, livros e artigos em que o uso das duas palavras, cozinha e culinária, aparece como sinônimo, no sentido de referência a pratos típicos regionais e, muitas vezes, como recurso estilístico para evitar a repetição dos termos em um mesmo período da frase.

No entanto, esse ponto de vista que enfatiza o conjunto de técnicas e procedimentos reforça a ideia de que a culinária se

---

<sup>3</sup> Aulete digital: <http://www.aulete.com.br/culin%C3%A1ria>  
Aurélio dicionário *on-line*: <https://www.dicio.com.br/culinaria/>  
Michaelis: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/culin%C3%A1ria/> Acesso em: 25 maio 2025.

define, sobretudo, pelo domínio prático da transformação dos alimentos em receitas (Atala; Dória, 2008, p. 247-248). Em outras palavras, a culinária é a base técnica e prática sobre a qual se constrói a gastronomia.

A palavra gastronomia, por sua vez, não é nova e ficou muito associada ao advogado e cozinheiro francês Brillat-Savarin, que em 1825 lançou o livro *Physiologie du goût* (traduzido em 1995 com o título *A Fisiologia do Gosto*), no qual analisou o termo de uma maneira muito espirituosa, que vale mencionar na íntegra.

Consultei os dicionários acerca da palavra *gourmandise* e não fiquei satisfeito com o que encontrei. Há uma perpétua confusão da *gourmandise*, gastronomia propriamente dita, com a *gula* e a *voracidade*: donde concluo que os lexicógrafos, embora excelentes em outros aspectos, não estão entre aqueles amáveis doutores que comem com elegância um supremo perdiz, regando-o, com o mindinho suspenso no ar, a vinho Lafitte ou Clos-Vougeot. [grifos do autor]

Eles esqueceram, esqueceram completamente a gastronomia social, que reúne a elegância ateniense, o luxo romano e a delicadeza francesa, que planeja com sagacidade, faz executar com cuidado, saboreia com energia, e é certamente, pelo menos, a fonte de nossos mais puros prazeres. (Brillat-Savarin, 1995, p. 137).

O autor define gastronomia, portanto, como um comer prazeroso, sofisticado, refinado como um dos principais vínculos com a alta sociedade e estabelece um conceito do que seria comer e beber apropriadamente.

Por outro lado, para Collaço (2013, p. 205), gastronomia seria um conjunto de cozinhas (local, regional, nacional, popular, refinado, típico etc.), que contempla aspectos do conhecimento e do comportamento de consumo, o acesso a produtos diferenciados e a presença de cozinheiros renomados e altamente especializados.

Dória (2006, p. 16-17) entende a gastronomia num nível mais abstrato, como um conjunto de saberes sobre a construção do prazer de comer, que está organizada no plano do discurso, como ocupação do espírito.

Montanari (2009), por sua vez, apresenta a relação estrutural entre os valores simbólicos dos sistemas linguagem e cozinha:

A cozinha tem sido equiparada à linguagem: como esta, possui vocábulos (os produtos, os ingredientes), que são organizados segundo regras de gramática (as receitas, que dão sentido aos ingredientes, transformando-os em alimentos), de sintaxe (o cardápio, isto é, a ordem dos pratos) e de retórica (os comportamentos de convívio) (Montanari, 2009, p. 11).

Essa analogia entre linguagem e cozinha abriu caminhos para refletir sobre o conceito de língua de herança (Ortale, 2016; Ortale e Salvatto, 2022) e suas contribuições para a elaboração de uma definição de Cozinha de Herança.

Língua de herança é um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada - ou apenas compreendida - por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua. (ORTALE e SALVATTO, 2022)

Essa compreensão de língua de herança como espaço de confluências - e de articulação entre presente, passado e futuro - inspirou o conceito de cozinha de herança, proposta por Ortale e Azevedo (2019) e atualizada por Azevedo em 2024:

Cozinha de herança é aquela que desperta memórias, normalmente está relacionada à comida caseira e se articula no presente, abrindo caminhos para se adaptar no futuro. A cozinha de herança reflete a identidade cultural, o sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a aprecia, quer seja por lembranças de infância, convívio familiar, acolhimento ou preferência. (Azevedo, 2024, p. 133).

Esta definição ressalta a ideia de que a cozinha de herança está relacionada a aspectos sociais, ao convívio familiar, à subjetividade e às memórias afetivas.

## Cozinha como lugar de memória

Se a cozinha expressa identidades e valores culturais, ela também opera como um dos espaços mais potentes de evocação da memória. A comida tem o poder singular de despertar lembranças, Tratar da culinária é acessar memórias e reviver sensações que somente a comida tem o poder de despertar, mesmo quando o passado parece apagado pelo tempo. Aromas, sabores, texturas e gestos cotidianos funcionam como dispositivos sensoriais que acionam experiências marcadas por afetos, pertença e reconstruções subjetivas. Um dos exemplos mais emblemáticos desse fenômeno está na t De forma exemplar, podemos citar a obra autobiográfica de Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido – No caminho de Swann*, publicada em 13 de novembro de 1913, em que o romancista francês (1871-1922) traduziu com maestria o desencadeamento das lembranças acionadas pelos sentidos do gosto. Bastou um gole de chá com *madeleines* (bolinhos franceses macios, modelados no formato de concha), para que o estado “acabrunhado com aquele dia triste e sombrio” fosse tomado por uma alegria surpreendente: “estremeci, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de sua causa” (2006, p. 62).

Provocado pelas sensações e ciente de que elas estavam relacionadas ao gosto do chá e do bolo, bebe um segundo gole. Assim, vêm à tona também frustrações e a certeza de que a bebida sorvida sem qualquer propósito consciente foi a chave de acesso a uma memória longínqua. “Aquele gosto era o do pedaço de madalena<sup>4</sup> que nos domingos de manhã em Combray (pois nos domingos eu não saía antes da hora da missa) minha tia Léonie me

---

<sup>4</sup> Para este trabalho, consultamos o livro na Edição do Kindle de 2006 (conf. Bibliografia), traduzida para a língua portuguesa. Ao se referir ao bolinho de origem francesa, *madeleine*, o tradutor da obra optou pela denominação em português, uma vez que o doce foi dicionarizado e definido como “bolinho feito de farinha de trigo, ovos, manteiga, açúcar e limão, em formato de concha, com a superfície inchada e com estrias após ser assado”.

oferecia, depois de o ter mergulhado em seu chá da Índia ou de tília” (Proust, 2006, p. 64).

A lembrança conduziu o autor a uma rotina dominical de sua infância, evidenciando alguns elementos culturais: religião, relação afetiva, hábito alimentar e tradição de família. Walter Benjamin, em *A imagem de Proust* (um dos ensaios mais famosos sobre a citada obra do romancista francês), afirma que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada, pois, para o autor, o mais importante não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, porque o acontecimento lembrado é sem limites e a chave do antes e depois (1986). Neste sentido, no livro *Memória e identidade*, Candau (2021) explica que escolhas memoriais como as de Proust, dependem da representação que ele faz de sua própria identidade, construída no interior de uma lembrança.

Proust apresenta uma importante diferenciação entre dois tipos de memória: *voluntária* e *involuntária*. A primeira é definida como “memória[s] da inteligência e dos olhos, com faces do passado sem realidade”, e a segunda, como aquela “que se forma por si própria, atraída pela lembrança de um minuto idêntico, trazendo de volta as coisas de modo a experimentar a mesma sensação vivida no passado, mas em uma circunstância diferente” (Proust, 2006, p. 468-469). Para o romancista, um cheiro e/ou um sabor despertam em nós, à nossa revelia, o passado de um modo diferente, com mais cores, beleza e charme.

Consideramos importante ponderar os conceitos de *memória voluntária* e *involuntária*, uma vez que no contexto específico da pesquisa, provocamos intencionalmente as memórias dos nossos entrevistados, direcionando as indagações para os aspectos da cozinha, suas vivências e receitas.

Isso significa que as narrativas envoltas em perfumes, gostos, texturas e temperaturas são despertadas e rememoradas por meio voluntário, trazendo por si próprias um universo particular de sensações em uma circunstância completamente diferente da original, que estariam ligadas à qualidade da *memória involuntária*.

Assim, mesmo que as memórias sejam despertadas de forma intencional, por exemplo, por meio de relatos orais, as narrativas/rememorações/recordações geradas se conectam com o que Proust descreve como memórias involuntárias.

Os estudos sobre a cozinha estão estritamente relacionados a pesquisas que associam comida e memória, e abordam a dimensão comunicativa das práticas da alimentação (Amon, 2014), na sua forma múltipla.

Portanto, numa dimensão em que a subjetividade e os aspectos sociais e culturais da comida estão em evidência, o conceito *Voz da Comida*<sup>5</sup>, criado por Annie Hauck-Lawson (1992, 1998), está entre os mais relevantes para os estudos e as formas de pensar o tema. *Voz da comida* está baseada no argumento de que a comida é um modo de comunicar.

Partindo desse conceito, Denise Amon, em *Psicologia social da comida* (2014), entende a comida em sua dimensão comunicativa, como capaz de contar histórias e, conseqüentemente, como veículo de lembranças e de narrativas da memória social de uma comunidade.

A voz da comida é amorosa, transforma estados de espírito, dá vida ao mesmo tempo que expõe a sua transitoriedade, afirma a identidade de pessoas e grupos, constitui um espaço de valorização da singularidade no laço social. (Amon, 2014, p. 165)

Nesse sentido, sob a perspectiva da psicologia social, a voz da comida manifesta a memória dos sabores, as relações sociais e a identidade. Como podemos observar, memória e identidade estão conectadas e a relação entre os dois conceitos ganha relevo na obra de Joël Candau (2021), conforme já mencionado. Como exemplo de vínculo identitário, podemos citar o ponto de cozimento de uma massa ou a proporção de molho que cobre o prato. A massa mole com muito molho expressa a identidade e a memória da cozinha italiana simples e adaptada; a pasta al dente com molho na medida,

---

<sup>5</sup> No original em inglês, *food voice* (Hauck-Lawson, 1992, 1998).

atualmente, comunica a identidade da cozinha refinada e tradicional. Assim, o ingrediente ou receita constitui uma fala que se transforma dependendo de onde se encontra e das pessoas ao redor (Amon, 2014, p. 128).

Refletir sobre a memória envolve a complexidade de sua definição. “O conceito de memória é crucial”, afirma o historiador francês Jacques Le Goff (2019, p. 387), pois abarca um conjunto de áreas de estudo no campo científico global, como as ciências humanas e sociais, além dos aspectos biológicos e psicológicos. Ao consultarmos os dicionários de língua portuguesa disponíveis *on-line*, encontramos como definição para o termo “memória”, a faculdade de lembrar e conservar ideias, sensações, acontecimentos e conhecimentos adquiridos no passado<sup>6</sup>.

Quando ampliamos a pesquisa para “memória afetiva”, considerando que as lembranças de cozinha levam a essa expressão, nos deparamos com o significado relacionado ao método teatral do diretor e teórico russo Constantin Stanislavski, em que a elaboração das lembranças e experiências de um ator é um mecanismo importante para a dramaturgia, no sentido de possibilitar a construção de personagens com mais autenticidade e veracidade. O termo ‘*memória afetiva*’ foi registrado nos primeiros anos do século XX, quando Stanislavski começou a desenvolver um sistema próprio de atuação, novas técnicas e um vocabulário específico (Dias, 2013, p. 55).

A relação entre memória e comida pode ser considerada recente e ganhou força apenas na virada do século XX para o XXI. Para se ter uma ideia, na edição de 2000 do *Oxford Symposium on Food and Cookery*, um dos simpósios mundiais mais importantes e longevos da área, que traz para a discussão estudos de vanguarda e contribuições teóricas de relevo no campo da alimentação, o tema central foi *Food and the memory* (Comida e Memória), com os anais publicados em 2001, apresentando 34 artigos. Entre eles, a França

---

<sup>6</sup> Para chegar a essa definição, foram consultadas as versões *on-line* dos dicionários Aulete, Michaelis, Houaiss e Dicio.

teve o seu protagonismo com a obra de Proust e o foco na importância das referências alimentares em suas pesquisas; o Japão teve suas memórias culinárias reconstruídas por meio do *omiyage*, uma prática social japonesa de presentes de viagem; e a comida judaica foi tratada como veículo de lembranças e avaliação do passado em uma comunidade do norte da Grécia. Esses são exemplos que trazem um retrato claro da abrangência do tema em termos geográficos, tipos de abordagens e narrativas.

O historiador francês Pierre Nora afirma que se fala tanto de memória porque ela não existe mais e justifica essa frase provocadora à consciência “de um passado definitivamente morto”, sob o signo do acabado (2012, p. 7). Autor de *Entre memória e história – a problemática dos lugares* (2012), um dos textos mais importantes sobre esses dois conceitos, Nora define a memória como um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; é efetiva e mágica, se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. O autor deixa claro que história e memória não querem dizer a mesma coisa.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, demanda análise e discurso crítico. A memória emerge de um grupo que ela une, ela é, por natureza, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (Nora, 2012, p. 9)

Podemos dizer que a memória antecede e alimenta a história. Considerando as colocações de Nora (2012), poderíamos afirmar que a cozinha clássica estaria em consonância com o conceito de

história, devido aos métodos, à sistematização das receitas e à vocação para o universal, enquanto a cozinha de herança está relacionada à memória, “vulnerável a todos os usos e manipulações”. A nossa interpretação se fortalece em Candau (2011, p. 122), que afirma que o ato da memória que se manifesta no apelo à tradição consiste em expor, inventando, se necessário, um pedaço do passado moldado às medidas do presente, de tal maneira que possa se tornar uma peça do jogo identitário.

Para Candau, memória e identidade estão indissolúvelmente ligadas, pois a memória precede a construção da identidade: é geradora, alimenta e fortalece a identidade. A memória é a identidade em ação (2011, p. 10 - 19), pois “Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade” (Candau, 2011, p. 19).

Stuart Hall (2015) conceitua o homem como isento de identidade fixa, essencial ou permanente. Para o autor, a identidade é móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam. “É definida historicamente, e não biologicamente” (p. 12). O caráter fluido está presente também, na definição de identidade proposta por Bauman. O autor (2017, p. 17) afirma que a identidade se tornou um conceito-chave para o entendimento da vida em sociedade na atualidade e ressalta que o pertencimento e a identidade não são garantidos para toda a vida. Na verdade, são bastante negociáveis e influenciados pelas decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre e a maneira como age.

Baccin (2012) lembra que a identidade parte do *eu* (micro) em direção ao *eu* como pertencente a uma comunidade (macro). “A partir da relação com os outros, inicia-se uma dinâmica de inserção em grupos e de descobertas de outras identidades; a nacionalidade é um definidor de um macrogrupo” (Baccin, 2012, p. 33). Em outras palavras, a consciência de pertencer a um grupo ocorre quando há o contato com o outro.

No que tange, especificamente à identidade italiana, Trifone (2009, p. 21) afirma que “a identidade italiana é dinâmica e plural, revela-se rica e fecunda enquanto fruto de uma milenar hibridação de pessoas, línguas e culturas”. Na esteira dessas reflexões, Baccin (2003) ressalta a importância da cozinha italiana no mundo gastronômico e afirma que ela não é apenas a somatória de diversas cozinhas regionais, mas que tem se firmado como identidade no caminhar da história. A autora conclui, enfim, que ao restituir à arte da gastronomia sua própria dimensão, as práticas alimentares e a cultura gastronômica são elementos essenciais de uma identidade italiana.

### **Mulheres na gênese da cozinha ítalo-paulistana**

Nesta seção vamos colocar a mulher no centro das atenções, com todos os desafios que isso representa em um setor dominado por homens em cargos de chefs e *restaurateurs*<sup>7</sup>. Notamos que em todos os relatos coletados, invariavelmente, a figura feminina é mencionada no papel de mãe, avó, cozinheira, de transmissora do conhecimento da arte culinária.

Nas cozinhas das cantinas elas são muitas e, com frequência, são as guardiãs das receitas que carregam as lembranças de família e que caracterizam esse tipo de restaurante, cuja base é a comida caseira. São várias as referências nesse sentido.

Minha mãe fazia uns bolinhos fritos de massa bem mole, depois pingava, jogava um pedacinho de *alice* e parmesão, fritava. Era uma delícia. Uma massa bem mole. O nome eu não lembro. Ela fazia *pizzella* também. Abria a massa, colocava aquele temperinho com tomate, muçarela, orégano e ricota, fechava e fritava. Adorava aquilo. Nas quermesses eles chamam de *focaccia* e a gente chama de *pizzella*. Na festa de San Vito, lá no Brás, eles fazem. Fiquei emocionado de ver os italianos fazendo molho, macarrão, aquelas iguarias, as velhinhas. É uma tradição bacana que, aos poucos, vai acabando (Antonio Buonerba, do Jardim de Napoli).

---

<sup>7</sup> Termo do léxico francês que denomina o dono do restaurante.

É uma comida caseira, como as nossas mães e avós faziam. Minha bisavó, mãe do meu avô calabrês, fazia *polpettinhas*, colocava um pedacinho de queijo dentro e frita. Na época, recheava com um pedacinho de provolone. Era tradição na nossa casa. Eu gostava de comer só frito, mas na hora de servir na mesa, punha na assadeira e jogava molho por cima (Afonso Roperto, da Cantina Roberto).

Minha mãe foi a primeira que fez fusilli à mão aqui no Brasil, em 1938, aquele feito enrolado no ferrinho (Assunta d'Angelo, da Cantina d'Angelo).

Aprendi a fazer o molho de tomate com a mãe do meu marido, lá na Sicília. Quando eu vi a quantidade de tomate, não acreditei. Lá, se faz para o ano inteiro. Porque, realmente, devido ao clima, o tomate bom para o molho dá uma vez por ano. Foi lá que aprendi e é o sucesso do restaurante. Eu dou a receita, mas ninguém consegue fazer igual (Helena Zamperetti Morici, do Restaurante Taormina).

Os relatos revelam o papel da figura feminina na transmissão de saberes culinários. Dória (2012) entende que esses saberes evoluíram como uma herança transmitida matrilinearmente. Não é exagero afirmar que, entre as variadas culinárias existentes alicerçadas no complexo materno, uma das principais representantes é a cozinha italiana. Não à toa, é uma das poucas culinárias do mundo que carrega a expressão “Cozinha da *Mamma*”, tão significativa a ponto de ter sido dicionarizada.

“Cozinha da *Mamma*” - expressão usada para a cozinha sob o comando da *mamma* italiana, cuja figura simbólica presume a de uma mulher gorda, bonachona, carinhosa, risonha, provida de excelente mão para a culinária caseira. É na cozinha que ela exerce com total desenvoltura seus talentos na preparação de massas, molhos, antepastos e outros acepipes da culinária e sabores italianos. Muitos restaurantes italianos nos Estados Unidos fazem questão de enaltecer a cozinha da *mamma*, “tal qual a *mamma* faz”, como sinônimo de cozinha caseira e bem-feita. (Algranti, 2000, p. 160).

Esta acepção presente no *Pequeno dicionário da gula*, de Marcia Algranti, publicado em 2000, traz elementos estereotipados com uma noção fixa, generalizada e com uma carga de preconceito que

poderia ser considerada apenas uma opinião sem exame crítico (Hofstede, 2001; Baccin, 2003).

Cabe, neste momento, refletirmos sobre um conjunto de questões:

- Mulher na cozinha é diferente de homem na cozinha?
- “Cozinha da *mamma*” é um termo dicionarizado. Existe “Cozinha do *papà*” ou “Cozinha do *babbo*”
- Como e quando o homem começa a fazer parte do ambiente da cozinha?

Em *História da alimentação*, Flandrin e Montanari (2015, p. 64) tratam dos banquetes nas primeiras civilizações e já sinalizam a presença masculina nas cozinhas. O que fica mais evidente nas citações a partir de 2.100 a.C., na Suméria, quando os rituais de oferendas aos deuses dão “origem à constituição de uma categoria especial de empregados [...]. Trata-se de artesãos especializados na preparação da comida: cervejeiros, padeiros, pasteleiros, açougueiros, queijeiros etc.”. Na literatura culinária o homem também toma a dianteira e a obra mais simbólica é *De Re Coquinaria*, atribuída a Marcus Gavius Apicius, que reúne receitas da Roma antiga. Em 1891, o italiano Pellegrino Artusi lançou *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene*, um livro de receitas e normas de higiene, em que escreve sobre as mulheres com um tom condescendente:

[...] sendo mulheres, bebem pouco vinho e comem pouca carne, preferindo os vegetais e os doces, entre elas não encontrarão faces rosadas, indício de saúde próspera, nem as colorações de sangue e de leite, nem carnes duras, mas flácidas e rostos com o visgo criado no escuro para decorar os sepulcros na quinta-feira santa. Por que a surpresa, então, de se ver entre as mulheres tantas histéricas, neuróticas e anêmicas? (Artusi, 2009, p. 29)

É muito curioso observar como a mulher sai desse imaginário descrito por Artusi e chega ao estereótipo da “mulher gorda e bonachona” de Algranti (2000).

Dória (2012) afirma que não há dúvidas de que, ainda hoje, a cozinha das mães e avós tem um valor inestimável. O sovar da massa,

a modelagem caprichosa dos fusilli artesanais e a arte de preparar bolinhos com a sobra do arroz da refeição anterior estão entre os gestos e técnicas das cozinhas das mães e avós que se perdem diante da tentação da comida pronta e do macarrão industrial. O autor ressalta que, na sociedade brasileira atual, nas classes abastadas, mais de 50% dos gastos com alimentação se destinam à alimentação fora de casa, num ambiente de produção tipicamente masculino (os restaurantes), que exemplificaremos a seguir.

Para darmos concretude ao tema deste artigo, qual seja, o protagonismo das mulheres na construção dos profissionais da arte culinária, apresentaremos trechos de histórias de vida de três profissionais de restaurantes ítalo-paulistanos.

### **Pier Paolo Picchi e a influência da avó**

Pier Paolo Picchi, chef de projeção internacional, representa a geração de profissionais de origem italiana, com formação no exterior, estágios em restaurantes renomados e experiências em cozinhas típicas de outros países. Em São Paulo, o seu sobrenome italiano herdado do pai toscano, representa uma grife com prêmios de peso na área da gastronomia. O restaurante Picchi conquistou uma estrela do respeitado guia *Michelin*, dois garfos no importante guia italiano *Gambero Rosso* e título de melhor restaurante italiano pela revista *Veja São Paulo*.

Quando questionado sobre as suas influências, Pier Paolo Picchi respondeu:

A minha base é italiana. Eu cresci comendo esse tipo de comida e realmente é o que eu gosto de comer. Então a cozinha que eu faço parte da minha base que é a cozinha da minha avó. Além disso, eu tive a sorte de trabalhar em dois super restaurantes na Itália, Balzi Rossi e Guido, que na época tinham como chefs duas senhoras e isso me fez entender muitas coisas que vieram dos meus avós. E aprender a cozinha italiana verdadeira com aquelas senhoras... Eu valorizo muito o que aprendi com elas e até hoje eu uso muito.

Picchi teve a oportunidade de estudar e trabalhar na Itália e na Espanha, na época em que o país era um polo de formação com uma vertente moderna de cozinha.

Na Itália, Picchi ressalta uma cozinha simples, de poucos ingredientes, mas pautada pela excelência dos produtos e compara as experiências vividas no Brasil.

Eu cresci falando italiano, então eu conseguia me virar bem. Mas tinha um monte de coisa que eu não entendia e não conhecia. Porque a minha avó gostava de fazer sempre as mesmas coisas. Lá eu vi uma infinidade de outras, principalmente de produtos. Aqui no Brasil eu conheço tomate desde sempre. Mas lá, você vai numa feirinha de rua e tem cinco, seis tipos de tomate. É uma coisa incrível. Mas aí você vê que não sabe nem o nome e fica desesperado.

Essa afirmação de Picchi nos remete a Azevedo e Ortale (2019), que afirmam que o contato com o outro permite não apenas avaliar a própria cultura e identidade, mas também criar um terceiro espaço. A cozinha dessa nova geração de chefs mostra um ponto de confluência entre o tradicional e o autoral. Durante o período que Pier morou na Itália, ele também pôde comparar a cozinha que ele conhecia, preparada pela mãe (de origem vêneta) e pela avó toscana (de origem toscana), com os pratos italianos.

Percebi que não é a mesma cozinha de lá. Já deu uma abasileirada. Minha avó ficou muitos anos aqui no Brasil e, com o tempo, ela foi misturando um pouco. Mas até hoje, revisitando ou não, eu faço as receitas que aprendi com ela. Por exemplo, lulinha recheada, codorna, coelho... Tem o à pizzaiola que é um peixinho ou uma carinha com molho, bastante alho e orégano. Eu adoro isso. Me vem a infância e até hoje eu tenho no restaurante.

No jargão da gastronomia, o termo “revisitar” tem o significado de adaptar uma receita clássica, tradicional. Neste sentido, Pier Paolo observa que a cozinha tradicional está se perdendo, porque os jovens não têm acesso à cozinha de raiz, à cozinha de território.

## **José Alencar: o italiano de “Monti Chiari”**

José Alencar nasceu em Minas Gerais, mais precisamente em Montes Claros. Mas ele gosta mesmo é de dizer que é de *Monti Chiari* (Montes Claros), forma bem-humorada de falar de seu sentimento de pertencimento à identidade italiana.

Alencar teve contato com a cultura italiana no contexto de trabalho. Com 19 anos de idade, chegou em São Paulo com um saco de pano amarrado protegendo algumas peças de roupa, e no bolso uma quantia que equivaleria a cerca de 100 reais. Acomodou-se num quarto de uma casa abandonada no Brás e conseguiu um emprego de pedreiro. Depois trabalhou na montagem de uma empresa de elevadores até arrumar serviço em uma casa de chá, onde era um “faz tudo”, segundo o próprio relato. Viu ali uma oportunidade, fez cursos de garçom e logo arrumou emprego em restaurantes.

Sua vida mudou quando, nos anos 1980, passou a trabalhar num restaurante famoso, o Spaghetti Notte, das italianas Franca De Miccolis e Pina Sessarego. Quando lembra da sua trajetória, refaz os passos trilhados para chegar aonde chegou:

Comecei como garçom, mas em um mês eu já era *mâitre* e logo eu já me interessei pela cozinha. A dona Pina me ensinou tudo. Como se faz uma massa fresca, o ponto exato al dente, a importância dos produtos, um molho de tomate bem-feito. Aprendi que cozinhar de verdade vai muito além da técnica: é respeitar o ingrediente, é fazer com amor. Foi com elas que eu entendi que a cozinha italiana é sentimento.

Alencar trabalhou em outros restaurantes, juntou dinheiro e em 1993 comprou o restaurante Santo Colomba, na cidade de São Paulo.

Quando eu assumi o Santo Colomba, eu levei comigo a receita do trenette. Esse prato é muito especial pra mim, ele faz parte da minha história e do quanto eu levo a sério a cozinha italiana. Eu não requeito comida, tenho os melhores equipamentos, exijo o máximo de qualidade nos produtos que eu mesmo compro no mercado, só uso azeite de oliva extravirgem e água mineral pra cozinhar. A minha massa fresca é feita todo dia.

Além do cuidado em todas as etapas da produção dos pratos, Alencar é um defensor ferrenho das tradições e segue à risca o preparo de clássicos, o que faz com o seu restaurante seja frequentado por autoridades italianas que reconhecem a “autenticidade” dos pratos e sua dedicação à cozinha da península.

### **Juscelino Pereira: O mundo é uma ervilha**

O título desta subseção não é exagero para o restaurateur Juscelino Pereira. Nascido em Joanópolis, interior de São Paulo, trabalhou durante algum tempo na agricultura até investir todas as suas economias em uma plantação de ervilhas. Por um erro no tipo de semente, a lavoura não vingou. A perda financeira foi tão impactante que ele decidiu tentar a vida em São Paulo. Foi assim que começou sua trajetória no mundo da gastronomia.

Sem formação prévia na área, Juscelino conseguiu o primeiro emprego como garçom. Dividia o tempo entre o trabalho e os estudos, fez cursos profissionalizantes, conseguiu emprego em restaurantes tradicionais do circuito paulistano, foi subindo de posição e teve contato com a cozinha italiana.

Quando eu vi aqueles pratos, foi o máximo, parece que eu me reencontrei. Fui me apaixonando e descobrindo aquela cozinha que me fazia lembrar da infância. Com isso, fui aprendendo. São Paulo encanta porque abriga uma Itália muito diversificada em termos culinários. Meu horizonte se abriu ainda mais com as viagens para regiões como Piemonte, Vêneto e Ligúria e os cursos de língua italiana. Simplesmente descobri meu mundo.

Em 2004, no dia do seu aniversário de 35 anos, Juscelino inaugurou seu primeiro restaurante, batizando-o com o nome do vegetal que fez sua história mudar completamente: Piselli, que significa “ervilhas” em italiano. Para elaborar o cardápio, recorreu ao repertório acumulado ao longo dos anos. Das viagens à Itália, trouxe pratos clássicos como o carbonara (típico do Lazio) e o risi e bisi (prato de arroz e ervilhas do Vêneto); das lembranças dos

almoços em família no interior de São Paulo, resgatou as receitas mineiras e italianas que a avó paterna transmitiu à sua mãe.

A minha avó paterna é a minha principal referência. A família é mineira, de origem portuguesa. Eu adorava ir na casa da minha avó pra comer as coisas que ela fazia, tinha uma fartura de alimentos de origem portuguesa e mineira. Os biscoitos de polvilho assados no forno de lenha, as broas... Minha mãe morou um tempo com os meus avós e ela aprendeu a cozinhar com a minha avó. Minha mãe tinha uma mão boa e assimilou muito o que a sogra passou pra ela. Assim, minha mãe ficou famosa pela macarronada com frango, que virou tradição nos almoços de domingo, e pela polenta com molho de tomate e linguiça. Eu vivi isso, e foi um privilégio.

Mesmo sem saber cozinhar, Juscelino sabia exatamente os aromas, os sabores e texturas que queria ver no seu cardápio. Desde a inauguração do restaurante, a polenta cremosa, inspirada na polenta da avó faz parte do menu. “Acho que tenho que mudar o nome: polenta da nonna, polenta del ricordo. Ela traz essa memória”, conclui.

Quando questionado sobre a sua escolha pela cozinha italiana como base de seus negócios, que hoje já somam cinco casas, ele respondeu:

O mundo italiano é mais acolhedor. A família italiana parece mais com a família brasileira e portuguesa. Eu passei a me identificar muito com ela e a lembrar dos meus avós. Tem a mesma energia, o mesmo prazer pela comida. O contato com a Itália fez desabrochar em mim uma paixão que estava escondida. Comida italiana pra mim é comida de alma, de conforto, afeto e lembrança.

Para Juscelino, o desafio do restaurante italiano está em reproduzir a alegria e o acolhimento que o espaço de alimentação representa. “O que mais o emociona é ouvir dos italianos que, aqui, no meu restaurante, se come igual na Itália. Esse é o meu sonho realizado”.

## Considerações finais

Neste artigo, focalizamos a contribuição de mulheres para a constituição da carreira de três profissionais dedicados à cozinha italiana em São Paulo: um filho de imigrante italiano, outro sem ascendência italiana, e outro da terceira geração.

No primeiro caso, constatamos a forte influência feminina quando Pier Paolo afirma que a sua cozinha tem como base a cozinha da avó. Além disso, declara que ter trabalhado com duas senhoras chefs, em diferentes restaurantes italianos, fez com que ele entendesse os elementos que vinham da cozinha dos avós e aprendesse a verdadeira cozinha italiana.

No segundo caso, Alencar relata a herança transmitida quando trabalhava em um restaurante de propriedade de duas mulheres, sem laços consanguíneos com ele. O chef ressalta a importância de Dona Pina que, nas palavras dele, lhe "ensinou tudo", receitas, modos de fazer e de ver a cozinha.

No terceiro caso, Juscelino retoma suas origens, suas "paixões" ao entrar em contato com o "mundo italiano", do restaurante em que começou a trabalhar depois de sair de Joanópolis. Nas palavras do empresário, foi um reencontro com a sua infância ao ver a comida de domingo da "nonna" (que, na verdade, é mineira e tem origem portuguesa), a macarronada e a polenta, servidas nos restaurantes em São Paulo.

Finalizamos o texto com as palavras de Azevedo (2024) sobre aspectos subjetivos e afetivos envolvidos no conceito de cozinha de herança, já explicitado no início deste capítulo:

Uma Cozinha de Herança é carregada de histórias, memórias, emoções e segredos. Segredos sim, daqueles que não se registram por escrito nos cadernos de receita. São segredos que se sentem no ponto de cozimento da massa, na textura crocante do biscoito, na dose exata de doçura da sobremesa. Cozinha de Herança tem um valor inestimável, feito joia de família que não se vende, simplesmente se passa de mãos

frágeis e marcadas pelo tempo para outras, mais jovens, firmes e fortes, capazes de cuidar, preservar, renovar, para só então entregar para outras mãos darem sequência ao processo com total e responsabilidade e respeito. Cozinha de Herança é um legado transmitido e perpetuado por gerações, sem a necessidade de registro em cartório e assinatura de juiz. Afinal, para ter direito a esse patrimônio é preciso vivenciar, sentir, saborear e se deixar seduzir pelo aroma que desprende das panelas e que conduz a uma viagem gostosamente nostálgica pelo tempo. Bons tempos. (Azevedo, 2024, p. 138)

## Referências

- ALGRANTI, Marcia. **Pequeno Dicionário da Gula**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- AMON, Denise. **Psicologia Social da Comida**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARTUSI, Pellegrino. **A Ciência na Cozinha e a Arte de Comer Bem**. Salto/Itu: Associação Emiliano-Romagnola Bandeirante, 2009.
- ATALA, Alex; DÓRIA, Carlos Alberto. **Com unhas, dentes & cuca: prática culinária e papo-cabeça ao alcance de todos**. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- AZEVEDO, Silvana; ORTALE, Fernanda. Cozinha de herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado. **Revista de Italianística**, v. 38, p. 88-98, 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i38p88-98> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/168578>. Acesso em: 5 maio 2025.
- AZEVEDO, Silvana. **Cozinha(s) de herança ítalo-paulistana: sabores e saberes compartilhados e em (re) construção**. 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- BACCIN, Paola Giustina. **Terminologia alimentar italiana e a influenciada pelo italiano na cidade de São Paulo: um modelo de glossário**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2017.
- BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. **A fisiologia do gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COLLAÇO, Janine Helfst Leicht. **Sabores e memórias: cozinha italiana e construção identitária em São Paulo**. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia,

Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DIAS, Natacha. **As relações entre corpo e memória de Stanislavski e Grotowski** – um olhar de filiação artística. 2013. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) – ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DÓRIA, Carlos Alberto. Flexionando o gênero: a subsunção do feminino no discurso moderno sobre o trabalho culinário. *In: Cadernos Pagu*, n. 39, p. 251-271, julho-dezembro de 2012.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 2015.

FORNASIER, R. M. L.; ORTALE, F. L.; CUNHA, K. M. R. Do ensino da língua de herança à formação de uma comunidade de prática: o caso do italiano em Pedrinhas Paulista. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 214-232, 2022. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/1090>. Acesso em: 5 maio 2025.

HOFSTEDE, Geert. **Culture's consequences**. London: Sage, 2001.

JAMES, Kenneth. **Escoffier – o rei dos chefs**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. São Paulo; Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Senac, 2008.

MONTANARI, Massimo. **O mundo na cozinha – história, identidade, trocas**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 5 maio 2025.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann (Em busca do tempo perdido)**. Tradução Mario Quintana. 3. ed. rev. Olgária Chaim Féres Matoso. São Paulo: Globo, 2006. Edição do Kindle.

TRIFONE, Pietro. **Lingua e identità**: una storia sociale dell'italiano. Roma: Carocci, 2009.

TRUBEK, Amy B. **Haute Cuisine. How the french invented the culinary profession**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2000.

## **O italiano como língua de herança em Pedrinhas Paulista e a produção de material didático**

*Rosângela Maria Laurindo Fornasier*

### **Sobre línguas e culturas de herança**

Em contextos de imigração, cada vez mais a palavra “herança” tem sido empregada quando o assunto é língua, cozinha e costumes – patrimônio cultural que, muitas vezes, não chega a ser transmitido às novas gerações, ou então é transmitido em pequenas frações. Essa transmissão que nos parece tão natural e óbvia, na verdade, constitui um imenso desafio, seja por falta de convívio com um grupo maior de falantes e praticantes dessa língua e cultura; seja por falta de estratégias de uso da língua em ambiente doméstico por parte dos genitores, pois com o passar dos anos, pelo uso contínuo e prevalente, a língua do país de acolhimento passa a ser dominante e a língua de herança vai perdendo espaço; seja até mesmo pela vergonha de falar a própria língua de herança, pois em algumas situações essas línguas são discriminadas.

Essa questão é muito importante e vem sendo alvo da atenção de linguistas desde os anos 1970, quando, no Canadá, o termo “herança” foi empregado pela primeira vez, para referir-se às línguas faladas por imigrantes. Mais tarde, na década de 1990, passou a ter a atenção de pesquisadores nos EUA (Soares, 2012, p. 8). O seu uso está estreitamente ligado a contextos de imigração ou de refugiados e, principalmente, a questões que envolvem a revitalização e manutenção dessas línguas e culturas minoritárias.

Questões inerentes à transmissão de línguas e culturas de herança também têm sido o foco de pesquisadores brasileiros nos últimos anos, tanto no ensino de português como língua de herança no exterior, como é o caso de Ana Souza (2014), que desenvolve

seus estudos junto a comunidades de brasileiros em Londres, quanto no ensino de línguas de herança no Brasil, como é o caso do italiano, investigado por pesquisadores da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal do Paraná nos municípios de Pedrinhas Paulista/SP, Itu/SP, Colombo/PR e Andradas/MG (Cunha *et al*, 2024).

O conceito de língua de herança que emprego em minhas pesquisas e neste trabalho é aquele cunhado por Ortale, em 2016, durante sua pesquisa junto à comunidade de descendentes de imigrantes de Pedrinhas Paulista, a qual também investigo:

Língua de Herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua. (Ortale, 2016, p. 27)

Em 2022, durante seus estudos junto a um grupo familiar de descendentes de imigrantes italianos no município de Itu (SP), Ortale e Salvatto ampliaram o conceito:

Língua de Herança é um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada – ou apenas compreendida – por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua. (Ortale; Salvatto, 2022, p. 165)

Esse conceito contempla integralmente as particularidades do nosso contexto de pesquisa: uma comunidade de descendentes de imigrantes italianos localizada no interior do Estado de São Paulo, fundada em 1952, através de um dos últimos fluxos migratórios subsidiados para o Brasil, por descendentes de imigrantes vindos de 16 das 20 Regiões italianas e que, por esse motivo, é conhecida como “um pedacinho da Itália no Brasil” e hoje se encontra na quarta geração de descendentes. Vale esclarecer que o conceito de geração a que me refiro é aquele que proponho em minha tese de

doutorado, em que chamo de imigrante aquele que tomou a decisão de imigrar, ou seja, os pais e mães de família que vieram para o Brasil com seus filhos, que constituem a primeira geração de descendentes desses imigrantes. Vejamos o conceito:

[...] a primeira geração de descendentes é constituída dos filhos dos imigrantes (nascidos na Itália ou no Brasil) e a segunda geração é formada por seus netos, a terceira por seus bisnetos e assim por diante [...] (Fornasier, 2023, p. 122)<sup>1</sup>

Para melhor compreendermos o conceito de geração cunhado por Fornasier (2023), vejamos o quadro abaixo:

Primeira geração	Filhos de imigrantes nascidos na Itália ou no Brasil
Segunda geração	Netos de imigrantes
Terceira geração	Bisnetos de imigrantes
Quarta geração	Trinetos de imigrantes

É importante que se diga que essa comunidade de descendentes de imigrantes italianos, da qual faço parte há 30 anos, ainda mantém muitos costumes, tradições e algumas línguas de herança. Esse patrimônio tem sido de alguma forma preservado não só pelos descendentes de imigrantes, mas também por alguns membros da comunidade cuja origem é brasileira, que, no curso dos anos, pelo contato diário com essa comunidade de imigrantes, acabaram tomando para si a língua e a cultura de herança. Aqueles que chamo de imigrantes, pais e mães de família vindos de diversas regiões da Itália, falavam, em sua maioria, apenas o seu dialeto regional, pois, embora já tivessem se passado oitenta anos da

---

<sup>1</sup> Fornasier (2023) chegou a esse conceito de geração considerando um fator muito importante e decisivo, que é o processo de adaptação e aculturação de cada geração.

unificação daquele país, a língua italiana *standard* ainda era pouco difundida, apenas nas escolas e nos meios de comunicação, aos quais nem todos tinham acesso. Já os filhos dos imigrantes nascidos na Itália, por terem frequentado os anos iniciais da escola, além do dialeto familiar, falavam também o italiano *standard*. Trata-se, portanto, de um contexto em que muitas línguas e culturas de herança se relacionam e se influenciam. O conceito de cultura de herança a que me refiro em minhas pesquisas e neste trabalho é aquele proposto por Fornasier, Ortale e Cunha (2022):

Cultura de herança é o patrimônio imaterial que nasce da confluência de duas ou mais culturas. É o conjunto de valores, crenças, língua(s) e práticas sociais de uma comunidade, herdado por indivíduos que se identificam com esse modo de viver e significar o mundo. (Fornasier; Ortale; Cunha, 2022, p. 224).

Esse conceito nos ajudou a ver melhor os contornos de minha comunidade. Quando uso o pronome no plural, incluo as vozes de minha orientadora e de outros colegas que também investigaram essa comunidade sob outros aspectos. Juntos fomos analisando todas as nuances desse contexto tão plural e tão singular ao mesmo tempo: plural em sua diversidade cultural e linguística, singular porque é único em todo o país. Um lugar que abriga tantas línguas, tantas receitas, tantas tradições, não só a dos imigrantes, mas também a língua portuguesa e os costumes dos brasileiros que viviam por aqui na época da fundação da colônia e daqueles que posteriormente vieram de outras cidades e estados.

Tendo em vista tamanha diversidade cultural e linguística, de acordo com relatos de filhos de imigrantes, hoje já anciãos, os anos iniciais da colônia foram muito difíceis. Esse fato também se evidencia nos relatos dos próprios imigrantes, eternizados no trabalho de Borges Pereira (2002). Tiveram que aprender a nova língua, tiveram que se adaptar ao novo clima, às frutas que nunca tinham comido, ao gosto e ao cheiro da água, ao jeito diferente de viver e de se comunicar não só dos moradores locais, mas também dos próprios conterrâneos, vindos de outras regiões e que também falavam línguas diversas. Tiveram que aprender a lavar a roupa

encardida pela terra vermelha, aprender novas técnicas para cozinhar a carne de boi, pois na Itália, de acordo com relatos de imigrantes, os bois eram abatidos mais cedo e por isso a carne era mais tenra e mais fácil de cozinhar, tiveram que adaptar suas receitas aos ingredientes de que dispunham, já que muitos dos alimentos com os quais preparavam seus pratos típicos não existiam aqui. Tiveram que aprender a cultivar a nova terra sob condições climáticas desconhecidas, novas técnicas agrárias e novas culturas. Tiveram que aprender a viver longe da família que ficou no antigo continente e a conviver com a saudade. Todos esses foram desafios superados, cedo ou tarde, com maior dificuldade para os mais velhos, com menor dificuldade para os mais jovens.

Hoje, setenta e dois anos depois do início da colônia, o desafio é outro: é não deixar que essas línguas e culturas aos poucos desapareçam, uma vez que a comunidade já possui representantes da quarta geração e de acordo com Nesteruk (2010, p. 273), as línguas de herança deixam de ser usadas na terceira geração. Esse fato se comprova na comunidade de Pedrinhas Paulista, onde temos notícias de pouquíssimos membros da terceira geração que falam suas línguas de herança, mantidas, na grande maioria dos casos, até a segunda geração, ou seja, até a geração dos netos desses imigrantes, que hoje estão na faixa etária entre 40 e 65 anos aproximadamente. A situação se repete com as receitas de família, ainda reproduzidas por membros da segunda geração, mas pouco difundidas entre os membros da terceira. As línguas e culturas de herança ainda estão vivas e pulsantes no seio da comunidade, mas correndo sérios riscos de quase se extinguirem quando os membros da segunda geração já não estiverem mais aqui.

Essa é uma questão que vem sendo observada por representantes do governo municipal desde 2003, quando a língua italiana passou a fazer parte da grade curricular da Escola de Ensino Fundamental I e, desde então, duas aulas semanais de língua italiana são ofertadas aos alunos do 1º ao 5º ano. No que diz respeito às tradições e costumes, a cidade conta com um calendário de festas (com comida, música e danças típicas), que vem sendo mantido ao

longo dos anos. A valorização da cultura italiana pode também ser observada em muitos prédios públicos e praças da cidade, que foram construídos ou remodelados com características da arquitetura greco-romana, uma das razões que levou a cidade a receber o título de MIT (Município de Interesse Turístico) em 2019. Todas essas iniciativas possuem grande relevância, entretanto, o objetivo de desenvolver a competência linguística em língua italiana em crianças e jovens da comunidade não tem sido alcançado.

Antes de prosseguir com os relatos de nossas pesquisas, é importante lembrar que o interesse da Universidade de São Paulo em investigar essa comunidade é antigo; teve início na década de 60 com a pesquisa de João Baptista Borges Pereira na área da antropologia, concluída em 1968, quando a colônia tinha apenas 16 anos de existência. Esse é um trabalho importantíssimo, pois registra valiosos relatos do início da colônia e faz uma análise do processo de aculturação, apontando já para a fusão de línguas e de práticas culturais, o que mais tarde chamamos de línguas e culturas de herança. Quase trinta anos depois, no final da década de 90, a professora Giliola Maggio esteve durante alguns anos investigando a comunidade, sob o viés da geografia humana, quando constatou a existência de uma variante linguística, a qual chamou de *italo-pedrinhense*. Foi através da professora Giliola Maggio que a também professora Fernanda Ortale, conheceu a comunidade e, a partir de 2015, passou a investigá-la, orientando ainda mais quatro pesquisas. Entrei no projeto, inicialmente, como professora do curso de língua de herança e membro da comunidade. Na época, eu estava me preparando para prestar a prova para o mestrado em literatura comparada e acabei me interessando muito pelo grande projeto sobre italiano como língua de herança, o que me motivou a mudar o foco de meus estudos e me voltar para o ensino de línguas e, em seguida, fazer parte do projeto também como pesquisadora.

Algumas das perguntas que nos impeliram a pesquisar essa comunidade foram: como poderíamos ajudar essa comunidade a revitalizar as línguas e culturas de herança? Que tipo de projeto

poderíamos propor? Com quais atividades? Para que público se destinaria?

Assim nasceu o projeto “Italiano como Herança”.

### **Da gênese do projeto “Italiano como Herança” à produção do material didático para o curso**

O projeto “Italiano como Herança” foi uma iniciativa da Universidade de São Paulo em parceria com o município de Pedrinhas Paulista e teve como objetivo a revitalização da língua e da cultura italiana nessa comunidade de imigrantes italianos, através de diversas atividades que envolviam o uso da língua e vários aspectos de suas culturas de herança. Dele resultaram:

- Uma pesquisa de Livre-docência – *A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria* (Ortale, 2016).

- Duas pesquisas de Mestrado – *A produção de material didático para o ensino de italiano como herança na perspectiva pós-método* (Fornasier, 2018); *A música no imaginário ítalo-pedrinhense: o pós-método no ensino e na revitalização da língua de herança* (Mattos, 2019).

- Duas pesquisas de Doutorado – *Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil: a formação de professores na perspectiva pós-método* (Corrias, 2019); *Culturas de herança em Pedrinhas Paulista: identidades, pertencimento e espaços intergeracionais* (Fornasier, 2023).

Neste trabalho, tratarei do tema de minha pesquisa de mestrado, que foi a produção de material didático para o curso de italiano com língua de herança, na comunidade de Pedrinhas Paulista.

O curso de língua de herança (doravante LH) teve sua fase embrionária em meados de 2015, inicialmente com um período de formação, já que se tratava de ensino de uma LH e não de uma língua estrangeira (doravante LE) e eu, a futura professora do curso, só tinha formação para o segundo contexto.

A primeira decisão a ser tomada pelo grupo de pesquisa foi a de delimitar o público-alvo do curso. Após um momento de análise, concluímos que deveríamos nos concentrar primeiro na geração que ainda detém o conhecimento da língua e da cultura de herança, ou seja, a segunda geração, pois cabe a ela a transmissão de todo esse legado. Decidimos oferecer o curso também aos cônjuges de membros da segunda geração, pois também eram herdeiros desse patrimônio e auxiliariam em sua transmissão. A segunda decisão importante a ser tratada foi a de escolher qual das línguas de herança seria ensinada, já que na comunidade, além do italiano, existem outras LH como, por exemplo, o dialeto vênето, o abruzzese, o laziale, o calabrese. A nossa escolha foi a de ensinar o italiano, pois era a única língua comum a todos.

Decididos o público-alvo e a LH a ser ensinada, demos início às leituras e aos estudos. Durante todo o período de formação, fomos reunindo todo o tipo de insumo linguístico e imagético que podíamos junto à comunidade: fotografias antigas, textos de memórias, poemas escritos por membros da primeira geração, entrevistas em vídeo em que membros da primeira geração de descendentes nos contavam sobre o início da colônia e os anos sucessivos, tudo isso serviria para a produção do nosso material. Nós compreendemos que, se para o ensino de uma LE a inclusão de elementos culturais é muito importante, para o ensino de LH seria indispensável, daí a ideia de ensinar/revitalizar a língua através das histórias de vida (Meihy; Holanda, 2015) dos imigrantes, que seriam contadas por meio dessas entrevistas (editadas em vídeo ou transcritas em forma de texto informativo), cartas, textos de memórias, poemas, fotografias. Como nosso objetivo era o de desenvolver a competência comunicativa dos participantes do projeto, optamos pelo ensino comunicativo da língua (Almeida Filho, 2013), através de unidades temáticas.

A partir das leituras feitas durante o período de formação e das reuniões com nossa coordenadora nosso grupo de pesquisa iniciou o processo de produção da primeira unidade didática. As demais unidades seriam produzidas a partir de nossos

apontamentos e reflexões sobre a aprendizagem dos alunos e a aplicação da primeira unidade didática e das demais sucessivamente. Para isso, iniciei a confecção de um diário reflexivo, realizado após as aulas e após as reuniões pedagógicas que fazia com minhas colaboradoras, membros da segunda geração que eram proficientes em italiano, sendo uma delas também no dialeto vêneto, para avaliarmos o que havia dado certo e o que poderia/deveria ser modificado. As colaboradoras dividiam comigo a tarefa de preparar as aulas/encontros, auxiliavam também na aplicação das atividades e eram vistas pelos alunos do curso como professoras, o que deu às nossas aulas contornos mais semelhante aos de uma comunidade de prática (Wenger, 1998), pois todos ali se conheciam, compreendiam e/ou falavam a língua e, por termos criado uma atmosfera colaborativa, todos se sentiam à vontade para contribuir com o que sabiam sobre a língua e sobre os temas tratados. Esse clima mais próximo e mais acolhedor contribuiu para que os alunos se soltassem mais nas aulas e se arriscassem mais na língua que adquiriam.

Começamos as aulas com um grupo formado por 31 alunos. Inicialmente, o curso foi pensado para membros da segunda geração e seus cônjuges, mas no momento das matrículas fomos surpreendidos com o interesse de alguns participantes da terceira geração e de três membros da comunidade que possuíam origem brasileira. Todos os pedidos de matrículas foram aceitos, mesmo sendo pessoas de faixas etárias diferentes e com níveis de proficiência diversos, pois acreditávamos que os mais experientes na língua poderiam auxiliar os menos experientes, já que pretendíamos trabalhar com os alunos dispostos em pequenos grupos, e por estarmos confeccionando um material didático pautado em temas e não em pontos gramaticais.

### **A produção do material didático para Pedrinhas Paulista**

Todo o material didático foi elaborado por nosso grupo de pesquisa Além da professora-coordenadora do projeto, estiveram

envolvidos nesse trabalho: a autora deste texto/professora do curso e duas colaboradoras da comunidade, um doutorando da USP e uma graduanda da USP.

O curso foi programado para ter duração de dois anos, sendo dividido em quatro módulos semestrais. Cada módulo possui quatro unidades didáticas, exceto o último, composto de apenas três unidades, todas estruturadas em tópicos de conteúdos relacionados à comunidade investigada e não com base em uma progressão gramatical. Os temas trabalhados com a primeira turma do curso de “Italiano como Herança” foram:

- 1º módulo: imigração italiana no mundo; imigração na Itália atual; culinária italiana; história da língua italiana e dos dialetos.

- 2º módulo: história e importância dos dialetos; Segunda Guerra Mundial; o pároco Ernesto Montagner; choque cultural.

- 3º módulo: música italiana; história da Companhia Brasileira de Colonização; a Cooperativa Agropecuária de Pedrinhas Paulista; o jardim de infância fundado pelo pároco Dom Ernesto Montagner.

- 4º módulo: *i nonni: genitori con zucchero*; *cosa dobbiamo insegnare ai nostri bambini*; *per concludere*<sup>2</sup> (essa unidade didática foi elaborada com o objetivo de relembrar com os alunos os melhores momentos do curso e juntos refletirmos sobre o papel de todos dentro do projeto de revitalização da(s) língua(s) e da(s) cultura(s) de herança em Pedrinhas Paulista).

Para que o trabalho fosse coerente, procuramos criar uma identidade para o nosso material, organizando as unidades de

---

<sup>2</sup> “*I nonni: genitori con zucchero*” (Tradução: Os avós: pais com açúcar) é uma unidade que traz textos que discutem o papel dos avós na educação dos netos e na transmissão da cultura de herança; “*Cosa dobbiamo insegnare ai nostri bambini?*” (Tradução: O que devemos ensinar às nossas crianças?) É uma unidade que traz muitas parlendas, brincadeiras e canções infantis de algumas regiões da Itália, colhidas junto à comunidade. Durante os encontros do curso, muitas outras foram trazidas pelos alunos e agregadas ao material; “*Per concludere*” (Tradução: Para concluir).

modo a obedecerem sempre a uma estrutura pré-estabelecida: começam com imagens, que servem para introduzir o tema; apresentam um texto escrito sobre esse tema (algumas vezes esse texto é oral, apresentado em vídeo), seguido de atividades que são desenvolvidas oralmente ou de forma escrita e, quando necessário, com explicações sobre algum ponto gramatical; apresenta-se uma música, que também está relacionada ao tema da unidade e, por fim, uma tarefa de casa é solicitada. Cada um dos colaboradores procurou seguir essa estrutura.

Além de mantermos um padrão na estrutura das apostilas, também procuramos obedecer às fases de desenvolvimento de materiais didáticos propostas por Vilson Leffa (2007), que são: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A fase de *análise* consiste em conhecer os alunos, seus gostos e suas necessidades. Uma forma de obtermos uma parte dessas informações foi, no ato da inscrição no curso de “Italiano como Herança”, aplicar aos futuros alunos um formulário, onde deveriam explicitar se eram ou não descendentes de italianos, a região de proveniência da família, se possuíam algum conhecimento da língua italiana e qual era a sua relação com o dialeto familiar.

A fase de *desenvolvimento* compreende o momento em que são definidos os objetivos, a abordagem de ensino, o conteúdo, as atividades e os recursos que farão parte do curso. No nosso caso, o objetivo do curso era a revitalização da língua e da cultura dos imigrantes que fundaram a cidade. Os conteúdos selecionados estavam sempre relacionados à história local e, em cada atividade proposta, buscamos desenvolver nos alunos, principalmente, a competência oral, sem deixar de lado a leitura, a escuta e a escrita. Todos os alunos receberam uma cópia impressa de cada apostila e, além desse recurso, usávamos também, em sala de aula, uma lousa, um projetor de imagens, um *notebook* com acesso à internet e caixa de som. Com relação às abordagens, para que o objetivo do curso fosse alcançado, optamos pela abordagem comunicativa intercultural, que “propõe um ensino que vai além do

conhecimento do conteúdo, contemplando também a aprendizagem da cultura dos falantes da língua ensinada” (Borneto, 1998, p. 211) e pela abordagem baseada em conteúdo (Leffa, 2007, p. 26), em que se busca priorizar insumos autênticos nas atividades. Para didatizarmos todo o material autêntico de que dispúnhamos, apoiamo-nos no trabalho de Vieira (2012).

A fase de *implementação* pode ocorrer com ou sem a participação direta de quem produziu o material. No caso de Pedrinhas Paulista, como já mencionado, a produção do material contou com a participação de vários colaboradores. No entanto, a maior parte das unidades foi elaborada por mim e pelas colaboradoras do curso (que são membros da comunidade), enquanto aquelas produzidas por outros pesquisadores passaram por nossa análise, uma vez que estávamos aplicando esse material e avaliando conjuntamente se as abordagens e atividades propostas estavam alcançando os resultados esperados.

O material estava, portanto, em constante *avaliação*, que é a última etapa proposta por Leffa (2007). Durante todo o processo de implementação, minhas colaboradoras e eu avaliávamos dia a dia as atividades propostas no material, observávamos se os objetivos tinham sido atingidos e discutíamos quais mudanças poderiam ser feitas. Nossas considerações sobre o material tinham como foco central os nossos alunos, ou seja, observávamos se as atividades eram agradáveis, empolgantes, se estimulavam de fato o uso da língua, se o tempo de execução era suficiente, se as estratégias adotadas eram adequadas e se contribuíam para baixar o filtro afetivo<sup>3</sup> dos alunos de modo a permitir que se arriscassem a se comunicar na LH.

Esses momentos de reflexão sobre o andamento das aulas, a eficácia do material e das abordagens e estratégias adotadas

---

<sup>3</sup> O conceito de filtro afetivo foi desenvolvido por Stephen Krashen, um linguista norte-americano, que propõe que fatores emocionais e afetivos, como ansiedade, motivação e atitude, podem influenciar o aprendizado de uma nova língua. O autor sugere que quando o filtro afetivo está baixo, ou seja, quando o aprendiz se sente confortável e motivado, a aquisição da língua é mais eficiente.

constitui também uma das características da pedagogia pós-método, de Kumaravadivelu (2001), que propõe um professor não só estudioso de teorias, mas também criador de suas próprias teorias, pautado em suas experiências em sala de aula, por meio de uma postura investigativa/reflexiva.

Ao discorrer sobre a pedagogia pós-método, de Kumaravadivelu, Fornasier reflete:

Em outras palavras, o professor, à medida que ganha conhecimento e experiência, vai tornando-se capaz de desenvolver a própria abordagem de ensino (Fornasier, 2018, p. 99).

De acordo com Ortale (2023), autora do livro *Introdução ao pós-método no ensino de línguas*, obra em que apresenta e faz reflexões sobre a pedagogia pós-método, Kumaravadivelu a define como um sistema tridimensional, formado por três parâmetros: o da particularidade, o da praticabilidade e o da possibilidade.

O parâmetro da particularidade refere-se à importância de o ensino de língua ser sensível ao contexto em que o aprendiz está inserido. Esse parâmetro foi crucial para o planejamento do curso de LH, pois o material foi produzido levando-se em conta o cenário em que os alunos vivem e, por essa razão, em suas unidades didáticas está contida a história da fundação do município, contada por meio de documentos oficiais, cartas, fotografias, relatos, entrevistas dadas pelos descendentes de imigrantes, entre outros.

O parâmetro da praticabilidade implica a relação dialógica entre teoria e prática, ou seja, a observação da prática pedagógica, por meio de uma postura investigativa/reflexiva do professor, permitindo-lhe criar sua própria abordagem de ensino. Esse parâmetro se concretiza na fase de avaliação tanto do material quanto do desenvolvimento das aulas e do progresso dos alunos, conforme já mencionado.

O parâmetro da possibilidade diz respeito à necessidade de ações que possibilitem transformações sociais, sem deixar de lado as experiências trazidas pelos alunos e sua identidade. Esse

parâmetro permeou todo o curso, pois, para além das aulas, as atividades do projeto se estenderam também à comunidade, através de encontros mensais com alunos e comunidade, de modo que a ideia de revitalização da língua e da cultura não se limitasse apenas à sala de aula. Os alunos também passaram a participar de festividades do município por meio de apresentações de músicas italianas em coral ensaiado pela professora e colaboradoras. Nesse momento, o município passou a dar maior apoio ao projeto “Italiano como Herança” e percebemos o uso mais frequente da LH em espaços familiares e na comunidade.

O material didático desenvolvido em Pedrinhas Paulista é fruto de um trabalho embasado em importantes autores e de pesquisas voltadas exclusivamente para esse contexto, o que o torna, além de um documento histórico para a comunidade, um modelo para outras comunidades de imigrantes. Por essa razão, os autores decidiram registrar esse material junto à Biblioteca Nacional, como forma de manter e reconhecer o trabalho desenvolvido. Para isso, no entanto, algumas alterações foram feitas, principalmente com relação às imagens utilizadas, em respeito aos direitos autorais, já que muitas delas foram retiradas da internet. As fotos que não estavam livres de direitos autorais foram substituídas por imagens feitas pelos colaboradores do próprio material. Os textos extraídos da internet ou de outros suportes também sempre foram devidamente referenciados.

Para que se possa compreender melhor o que acabo de expor sobre o processo de produção do material didático, apresentarei uma das atividades propostas na segunda unidade do terceiro módulo do material, cujo título é *La Compagnia Brasiliana d'Immigrazione Italiana*. A unidade, como todas as outras, inicia com uma imagem, neste caso fotografia de uma página do livro de registros de empregados da Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana, onde consta o registro de um funcionário muito importante para a história do município, o farmacêutico Sérgio Franz. Ele teve um papel de destaque na formação da colônia e posteriormente no desenvolvimento da cidade, pois

desempenhou o papel de parteiro, cuidava da saúde da comunidade e até arrancava dentes. De acordo com muitos entrevistados, ele foi o “pediatra” de seus filhos. Embora ele tenha falecido há muitos anos, sua família continua a tocar a farmácia Franz e seu nome ainda é muito lembrado.

Figura 1: registro do farmacêutico Sérgio Franz

MODELO Nº 1

LIVRO DE REGISTRO DOS EMPREGADOS

61

PRESEÇA PEDRINHAS



O Sr. *Sérgio Franz*

portador da Carteira Profissional N. *82120* da série *984*

foi admitido em *1* de *11* de *1953*

na qualidade de *auxiliar escritório*

com os vencimentos de Cr. *3000,00* (*três mil cruzeiros*) mensal, para trabalhar normalmente das *8* às *12* hora, com os intervalos de *duas horas* para refeição e descanso.

Observações: *Cart. de estrangeiros 1309 modelo 20 chegada ao Brasil 6-7-52*

*1* de *1953* de *1953*

Assinatura do empregado: *Sérgio Franz*

Folha do livro de anotações:

Fonte: Acervo digital do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista.

Em seguida, oferecemos um texto informativo sobre a Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana, cujas informações foram extraídas do site do IBGE e do site do município

de Pedrinhas Paulista. Fizemos a tradução do texto para o italiano e elaboramos questões referentes ao texto, sempre instigando os sentimentos e as memórias dos alunos sobre o tema tratado.

**Com'è stata creata la Compagnia Brasiliana di Colonizzazione e Immigrazione Italiana**

Pedrinhas Paulista è un piccolo paese di 2.940 abitanti, situata a sud-ovest dello stato di San Paolo, fondata nel 1952, attraverso l'ultima immigrazione italiana ufficiale che è successa in Brasile. I nostri immigranti sono venuti in Brasile nel periodo dopo la Seconda Guerra Mondiale. L'Italia era distrutta e molti dei suoi contadini, con famiglie numerose, soffrivano per la mancanza di cibo.

L'immigrazione è nata da un accordo tra l'Italia e il Brasile. Il Governo brasiliano aveva interesse nell'immigrazione per colonizzare l'interno del paese, per questo motivo ha promulgato il 18 settembre 1945 il Decreto n° 7.967, che la riconosceva come di utilità pubblica e ha regolato la sua selezione all'estero.

Per risolvere le questioni in sospeso del Trattato di Pace del 10/02/47, che liberava tutti i beni italiani bloccati durante la Seconda Guerra, è stato firmato un accordo di pace tra il Brasile e l'Italia l'08/10/47, dove, tra l'altro, prevedeva la creazione della Compagnia Brasiliana di Colonizzazione e Immigrazione Italiana, che è stata implementata il 28/09/1950, e, attraverso di essa, le prime risorse sono arrivate l' 08/10/1950.

Durante poco più di un anno, la Compagnia d'Immigrazione ha preparato il posto per l'arrivo dei primi coloni, disboscando, facendo la divisione della terra e fornendo infrastruttura minima.

La terra sarebbe pagata in dieci rate, una all'anno. Alla fine, a causa dell'inflazione, l'ultima rata, come scherzavano i coloni, è stata pagata con tre galline.

La fondazione della colonia è successa il 21 settembre 1952.

Dopo aver letto il testo sulla Compagnia Brasiliana di Colonizzazione e Immigrazione Italiana, rispondi alle seguenti domande:

- 1.Com'era la situazione degli immigrati italiani alla fine della Seconda Guerra Mondiale in Italia?
2. Cosa pensi della loro decisione di venire in Brasile nel dopoguerra?
- 3.Com'è stata creata la Compagnia?
- 4.Tu conoscevi la storia della Compagnia? Cosa sapevi su questo argomento prima di leggere il testo?

Em seguida, oferecemos um texto informativo sobre a Companhia, elaborado a partir de uma entrevista feita a um

imigrante italiano que trabalhou durante muitos anos para a Companhia, o senhor Giampaolo Cimonetti. Nosso grupo sempre priorizou o uso dos insumos linguísticos em sua forma original, ou seja, fazer a edição de trechos de entrevistas em vídeo ou áudio, para depois propor questões sobre o texto contido no vídeo, que seriam feitas em forma de conversa, de modo a priorizar as habilidades de ouvir e falar, sempre estimulando as memórias dos alunos sobre o tema tratado. Entretanto, no caso do senhor Gianpaolo, decidimos elaborar um texto a partir de sua entrevista, pois devido à sua idade avançada, ele falava muito baixo e o áudio não ficou muito bom.

**La Compagnia Brasiliana di Colonizzazione e Immigrazione Italiana sotto lo sguardo del Signor Giampaolo Cimonetti**

“Io ho lavorato più di 20 anni nella *colonizadora* qui, nella Compagnia Brasiliana de Colonizzazione e Immigrazione Italiana”

Il Signor Giampaolo Cimonetti è nato a Rovereto, provincia di Trento, il 1° ottobre 1940. Lui e la sua famiglia sono arrivati in Cile nel 52 ed in Brasile, a Pedrinhas, il 19 gennaio 1953.

Secondo lui, la Compagnia Brasiliana di Colonizzazione e Immigrazione Italiana è nata da un accordo tra L'Italia ed il Brasile. Chi rappresentava le azioni del governo italiano era la Banca Commerciale Italiana, mentre in Brasile se ne occupava la Banca Sudameris. L'ottanta per cento delle azioni era del governo italiano e il venti per cento era responsabilità dell'Istituto Nazionale di Credito per il lavoro italiano all'Estero. È stata comprata una fattoria, hanno fatto la divisione della terra in 164 appezzamenti, in quell'epoca, circa 20 ettari e li hanno distribuiti agli immigrati che sono arrivati lì.

La terra è stata pagata in 10 anni, una rata all'anno, con i proventi della raccolta del cotone. Nei primi anni era difficile, molta gente non ci riusciva e se ne andava. Poi con l'inflazione, le ultime rate si pagava con due o tre galline. Secondo il signor Giampaolo, Pedrinhas non ha avuto successo per il lavoro, la tenacità, ma sì a causa dell'inflazione. L'inflazione a quel tempo aumentava al ritmo di 86% mensile.

Sono arrivate circa 400 famiglie e molte di queste famiglie sono andate a San Paolo un anno dopo l'arrivo, mentre tante altre sono andate in Europa. La famiglia del signor Giampaolo ha ricevuto un terreno, ma a causa della partenza di tante famiglie ne ha preso altri due. Lui ha detto che se la Compagnia non gli avesse dato questi altri due terreni, la sua famiglia sarebbe andata a Paraná o Rio de Janeiro.

La prima sede della Compagnia è stata a Rio de Janeiro, dopo è stata trasferita a San Paolo, dopo è venuta a Pedrinhas Paulista. La Compagnia aveva due tenute, São José e Fazendinha, che sono state divise e dopo consegnate agli italiani. La famiglia del signor Giampaolo ha ricevuto i terreni 123, 125 e 126. La Compagnia aveva comprato la terra della famiglia Seródio (che si sono uccisi tra fratelli), localizzata vicino alla Cooperativa, oggi la terra è di Franco Di Nallo. Lui non sapeva dire se c'è ancora la piccola cappella dove si sono uccisi. Per formare Pedrinhas, la Compagnia ha comprato 26 proprietà, lui ha visto le scritture degli antichi padroni. I lotti urbani, all'inizio erano venduti in 60 mesi, dopo 36, 24, 12 e quando stavano finendo, in contanti. Quando finivano di pagare, si dava l'atto di proprietà. La Compagnia ha incentivato gli italiani a fare il documento di proprietà prima che entrasse in vigore la legge che obbligava gli italiani a naturalizzarsi brasiliani per ottenere titoli di proprietà in Brasile. Il signor Giampaolo è andato casa per casa dei coloni spiegando che sarebbe stato meglio pagare presto la terra per fare la scrittura, per non avere la necessità di fare la naturalizzazione quando la legge entrasse in vigore. Secondo lui, solo quattro famiglie hanno rifiutato, tutte le altre hanno accettato il consiglio della Compagnia, hanno pagato la terra e fatto la scrittura.

Secondo il signor Giampaolo, gli italiani non sapevano molto bene come lavorare la terra, ma anche se lo sapessero, però il clima e la cultura erano diversi e questo è stato un grande problema. In Italia c'erano solo pezzetti piccoli di terra e c'erano molti frutti. La Compagnia ha aiutato questi italiani a imparare come lavorare la terra, attraverso il dipartimento tecnico. Però, secondo lui, c'è stato uno sbaglio, perché i tecnici erano tutti italiani e, nel suo parere, questi tecnici dovevano essere persone del posto, poiché conoscevano la terra. A quell'epoca si piantava cotone e grano turco, non esisteva la soia. La soia è entrata a Pedrinhas nel 72 più o meno.

Per statuto, la Compagnia doveva sciogliersi il 31 dicembre 1975, era il giorno esatto per finire. Però è durata un po' più a lungo, per vendere tutto, ricevere, trasferire i soldi per i padroni d'Italia. Il signor Gianpaolo ha lavorato nella compagnia fino all'82, e ha ricevuto un anno in anticipo per fare quello che si doveva fare.

Rispondi alle seguenti domande:

1. Conoscevi questa storia sulla Compagnia?
2. Quali informazioni sono nuove per te?
3. "Secondo il signor Giampaolo, l'inflazione ha avuto un ruolo importante per gli abitanti di Pedrinhas. Sei d'accordo con questa affermazione? Giustifica la tua risposta.
4. I tuoi genitori si sono naturalizzati brasiliani? Hai la cittadinanza italiana? Per te è importante avere la cittadinanza italiana?
5. Ti ricordi dell'ufficio della compagnia?

6. Secondo il testo, la Compagnia è stata importante per la crescita della colonia di Pedrinhas. Quali azioni ha intrapreso la Compagnia che possano giustificare questa affermazione.

Atividades como estas oportunizaram muitas discussões, estimularam as lembranças dos alunos e muitas histórias de vida de membros da família vieram à tona.

Muito do nosso material foi produzido a partir de insumos como estes, mas não apenas. Nós também utilizávamos vídeos do *YouTube* com conteúdos que dialogassem com o tema tratado, textos informativos, notícias de jornais etc.

Na unidade em questão, utilizamos dois vídeos da plataforma *Youtube*: um sobre a visita do Ministro italiano Giuseppe Medici a Pedrinhas Paulista<sup>4</sup> e outro sobre a colônia de Pedrinhas Paulista<sup>5</sup>.

As unidades do material didático sempre eram encerradas com uma canção que dialogasse com o tema abordado e com uma tarefa para casa. O momento da música era sempre muito esperado, pois esse é um dos elementos culturais mais apreciados por esses descendentes, perdendo somente para a comida. As tarefas de casa variavam conforme o tema tratado, vejamos alguns exemplos: confeccionar um cartaz (espécie de propaganda) para a divulgação de produtos artesanais locais, escrita no dialeto familiar de cada aluno (no caso dos alunos de origem brasileira, a língua solicitada era o italiano *standard*); trazer fotografias de família que remontavam aos tempos da colônia; entrevistar familiares ou vizinhos; gravar um vídeo executando uma receita culinária de família; gravar um vídeo com um membro mais velho dizendo algum ditado popular, entre outros.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAZmpn3I-Z0> e foi utilizado até 7 min 20 seg. Acesso em: 5 maio 2025.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iOzKtgyUGxo> e foi utilizado até 5 min 38 seg. Acesso em: 5 maio 2025.

## **Sobre os diários reflexivos e as reuniões pedagógicas**

Como já mencionado, nosso olhar reflexivo para o processo de implementação do material dialoga com a pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 2001). Para melhor avaliarmos o material, as estratégias de ensino e a evolução dos alunos, elaborávamos um diário reflexivo ao final de cada aula e, depois, durante nossas reuniões para o planejamento das aulas e elaboração do material, discutíamos os pontos positivos e negativos e as possíveis soluções. Essa prática nos permitiu corrigir os problemas encontrados e melhorar a qualidade das aulas e da aprendizagem dos alunos.

Um exemplo de correção de estratégia foi a partilha das tarefas, que nos primeiros tempos do curso era feita em grupo, logo no início da aula. Esse era um momento de integração e descontração que enriquecia muito as aulas, pois era permeado de histórias de vida que ajudavam a construir a história da comunidade e a intensificar o sentimento de pertencimento. Entretanto, no início do curso, quando ainda contávamos com trinta e um alunos, essa prática exigiu do grupo um replanejamento, pois era necessário muito tempo para que todos apresentassem a sua tarefa, o que causava a dispersão de alguns alunos e, embora se tratasse de conteúdos muito interessantes, o nosso objetivo não estava sendo atingido integralmente. Para resolver essa questão, decidimos dividir a sala em três grupos menores, que eram monitorados por mim e por minhas colaboradoras, dentro de cada grupo as tarefas eram compartilhadas e elegia-se uma delas para ser apresentada para toda a classe. Com isso ganhamos tempo e maior participação dos alunos na atividade. Quando o número de alunos reduziu para quatorze, voltamos a fazer a partilha entre todos.

Minhas colaboradoras e eu estávamos sempre muito atentas às manifestações dos alunos para sabermos se compreenderam os conteúdos e se estavam gostando das aulas como um todo. Além dessa avaliação diagnóstica feita aula a aula, aplicávamos aos alunos questionários sobre as atividades, que eram respondidos de

forma anônima, para garantirmos maior sinceridade deles. Era através do nosso olhar atento, dos diários reflexivos e desses questionários que nos guiávamos para realizarmos mudanças de estratégias e produzirmos as novas unidades do material.

Outra questão que exigiu a nossa atenção e cuidado foi o fato de não priorizarmos o ensino da gramática e muitos alunos, habituados a essa forma de ensino, resistiram um pouco à proposta de ensino comunicativo e por conteúdos, uma vez que esperava-se deles uma grande participação oral em sala, e eles não se sentiam seguros para falar italiano ou dialeto. Minhas colaboradoras e eu optamos por explicar que os erros fazem parte do processo de aquisição de uma língua, que eles são importantes e que todos deveriam se arriscar a falar, mesmo conhecendo pouco da estrutura da língua que estavam estudando.

Em contrapartida, o ensino da cultura foi muito apreciado pelos alunos: a culinária, com trocas de receitas; a música, tanto as antigas e folclóricas quanto as atuais; o estudo da história da formação do município através de documentos e das histórias de vida dos colonos. A culinária e a música tiveram um papel importante, pois além de fazerem parte das unidades temáticas do material didático, foram os carros-chefe nos encontros com a comunidade, momento em que fazíamos o nosso famoso “junta-pratos”: cada aluno levava um prato preparado com a receita de família que melhor sabia executar, ou seja, a sua especialidade. Assim como a música, o cinema também foi uma ferramenta apreciada pelos alunos, pois despertava a emoção deles. No último módulo do curso, optamos por usar filmes sobre os temas já estudados, como *Benvenuti al Sud*, *Benvenuti al Nord*, por exemplo, que trata da questão da diversidade cultural da Itália e dos choques culturais quando se está na cultura do outro, tema também contemplado no nosso material.

Os resultados de nossa pesquisa evidenciam que o ensino da cultura é sim essencial em contextos de LH, pois quando falamos nos expressamos por meio de uma cultura, como propõe Kumaravadivelu através do parâmetro da particularidade da

pedagogia pós-método. Nesse ponto, a teoria do autor dialoga com a questão da identidade proposta por Bauman:

Tornarmo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (Bauman, 2005, p. 17).

O caráter fluído do pertencimento e da identidade foi se tornando evidente à medida que o curso avançava. Por meio de tantos estímulos, através do trabalho com a cultura, cujo fio condutor eram as histórias de vida dos alunos e dos filhos de imigrantes entrevistados, o sentimento de pertencimento cresceu em todos que participaram do curso: alunos, professora e colaboradoras. Aí consiste a diferença entre um curso de LE e um curso de LH.

O sucesso do curso “Italiano como Herança” deve-se, em grande parte, ao material sensível ao contexto de Pedrinhas Paulista, mas também às atividades propostas fora da sala de aula, junto à comunidade. O curso saiu dos limites da sala de aula e alcançou as famílias de seus participantes e a comunidade. O nosso objetivo de revitalizar o uso da língua foi atingido. De acordo com relatos dos próprios alunos, ao final do curso de LH, o italiano estava sendo mais usado dentro das famílias, tanto na forma oral quanto na escrita (através de grupos familiares no *WhatsApp*) e essa prática ainda se mantém, apesar de o projeto “Italiano como Herança” não estar em atividade desde a pandemia de covid-19. As histórias de vida reacenderam nas famílias as lembranças de histórias familiares e da comunidade, despertando em todos um saudosismo e fortalecendo o sentimento de italianidade, o que tem contribuído para uma maior valorização da língua e da cultura por parte da comunidade. Neste ponto notamos a presença do parâmetro da possibilidade da pedagogia pós-método, de Kumaravadivelu, pois as ações propostas pelo curso trouxeram

uma mudança no comportamento da comunidade, no que diz respeito ao uso da língua e práticas culturais. Essas mudanças também alcançaram o poder público municipal, que na época passou a apoiar não só o curso de LH, como também passou a oferecer uma nova disciplina, por meio do projeto “Riquezas da Nossa Terra”, com aulas de cultura italiana para alunos do Ensino Fundamental I e também aulas de italiano para alunos da Escola Estadual, entre 14 e 18 anos, oferecidas no centro cultural da cidade, com o curso *Italia Oggi*. O curso para adolescentes contou com duas novas colaboradoras, alunas que fizeram parte do primeiro grupo de LH. A partir do curso de LH também nasceu uma comunidade de prática (Wenger, 1998) de cozinha de herança (Azevedo, 2023)<sup>6</sup>. O projeto estava crescendo e ganhando força, mas, em 2020, teve suas atividades interrompidas pela pandemia da covid-19. No ano seguinte, com o processo eleitoral, houve a troca do governo, momento em que perdemos o apoio da prefeitura. Desde então, a única atividade mantida pelo grupo foi a da comunidade de prática de cozinha de herança, que, por ser itinerante (as reuniões são feitas nas casas/cozinhas das participantes) e não demandar um grande orçamento, não necessita de apoio do governo.

### **Considerações finais**

O ensino de LH, assim como a cidade de Pedrinhas Paulista, possui suas peculiaridades e, por essa razão, a LH não pode ser ensinada como LE, pois, como definem Ortale e Salvatto (2022, p. 165), é “um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente” (Ortale; Salvatto, 2022, p. 165). Essa foi a razão que nos

---

<sup>6</sup> Cozinha de Herança é aquela que desperta memórias, normalmente está relacionada à comida caseira e se articula no presente, abrindo caminhos para se adaptar no futuro. A cozinha de herança reflete a identidade cultural, o sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a aprecia, quer seja por lembranças de infância, convívio familiar, acolhimento ou preferência. (Azevedo, 2024, p. 133)

levou a elaborar o próprio material didático, um material que contasse a história de fundação do município, que promovesse vivências na língua e nas culturas de herança.

Uma ferramenta valiosa para a composição desse material foram as entrevistas com histórias de vida dos primeiros habitantes da cidade. Os alunos se reconheciam em tais entrevistas e se sentiam confortáveis para contar sua própria história e a história de suas famílias. Tivemos o privilégio de poder contar com um rico material coletado junto à comunidade, formado de textos, poemas, cartas, imagens e músicas, que ajudava a fomentar as discussões em sala de aula.

Além disso, as atividades que integraram o material didático e o projeto como um todo promoveram em Pedrinhas Paulista um importante resgate da história local. As lições de casa estimularam alunos e familiares a reavivar suas histórias de vida, suas receitas e tradições e promoveram uma rica troca de experiências entre as gerações. Essas ações trouxeram uma participação cada vez mais ativa da comunidade tanto no uso da língua, que tem sido utilizada com maior frequência em ambientes sociais, como no comércio, na praça, na igreja e em dias festivos, quanto no reavivamento de costumes e de receitas culinárias de família. Todos esses frutos colhidos pela comunidade através do curso de “Italiano como Herança” atendem ao parâmetro da possibilidade, proposto por Kumaravadivelu.

Ainda são poucos os trabalhos sobre ensino de italiano como LH no Brasil, por isso a necessidade de divulgar de forma mais detalhada o processo de elaboração de um material didático pensado para esse contexto. Também não poderíamos deixar de destacar algumas peculiaridades e dificuldades de se trabalhar com esse tipo de ensino, além de exemplificar a teoria na prática. Esse trabalho pode ainda ser usado como exemplo não só para outras comunidades que têm o italiano como LH, mas também para comunidade de imigrantes de outras origens.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensioni Comunicative nell'insegnamento delle Lingue**. Titolo originale: Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. Traduzione: Fernanda Landucci Ortale e Vinicio Corrias. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

AZEVEDO, Silvana. **Cozinha(s) de herança ítalo-paulistana: sabores e saberes compartilhados e em (re) construção**. 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberta Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BORNETO, C. S. (a cura di). **C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere**. Roma: Carocci, 1998.

CASTRO, G. M. **Pedrinhas Paulista: memória e invenção**. 2002. 208 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002, 208 f. Biblioteca Depositária: CAPH/USP.

CORRIAS, V. **Abrindo caminhos para o ensino de italiano língua de herança no Brasil**: a formação de professores na perspectiva pós-método. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CUNHA, K. M. *et al.* O Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança: uma ponte entre pesquisas e comunidades. **Revista Leitura**, v. 83, p. 214-227, 2024. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/18050/12245>. Acesso em: 5 maio 2025.

FORNASIER, R. M. L. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo 2018.

FORNASIER, R. M. L. **Culturas de herança em Pedrinhas Paulista: identidades, pertencimento e espaços intergeracionais**. 2023. Tese

(Doutorado em Língua e Literatura Italiana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

FORNASIER, R. M. L.; ORTALE, F. L.; CUNHA, K. M. R. Do ensino da língua de herança à formação de uma comunidade de prática: o caso do italiano em Pedrinhas Paulista. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 214-232, 2022. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/1090>. Acesso em: 5 maio 2025.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-41.

MATTOS, Tatiana Iegoroff de. **A música no imaginário ítalo-pedrinhense: o pós-método no ensino e na revitalização da língua de herança**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

NESTERUK, O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 31, n. 3, p. 271-286, 2010.

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança: O pós-método como caminho para uma prática docente de autoria**. 2016. Tese (Livre-docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. *Dai nonni ai nipoti: práticas familiares em língua de herança*. **Revista de Italianística**, v. 44, 162-176. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/47009>. Acesso em: 5 maio 2025.

- ORTALE, F. L. **Introdução ao pós-método no ensino de línguas**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2023.
- PEREIRA, J. B. B. **Italianos no mundo rural paulista**. São Paulo. Edusp, 2002.
- SOARES CAMPOS DUARTE, S. M. de C. **Português língua de herança: da teoria à prática**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.
- SOUZA A.; BARRADAS O. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **Revista SIPLÉ**, v. 6, artigo 1, 2014.
- VIEIRA, D. A. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.
- WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



# O Circolo Italiano de Andradas e a preservação da(s) cultura(s) italiana(s) de herança na “Terra do Vinho”

*Luciana Duarte Baraldi*

## Introdução

Neste capítulo, apresentaremos um recorte do projeto de pesquisa de doutorado que estamos desenvolvendo, cujo título provisório é “Cultura(s) italiana(s) de herança em Andradas (MG): a ‘Terra do Vinho’”, por meio do qual pretendemos analisar a construção da italianidade em torno do vinho e como se dá a manutenção/preservação<sup>1</sup> da(s) cultura(s) italiana(s) de herança na comunidade formada por habitantes do município de Andradas (MG), outrora Vila Caracol, procurando identificar o papel das festas e dos eventos locais na preservação das culturas italianas de herança, em âmbito familiar, social e comunitário, de maneira a contribuir com os estudos sobre culturas de herança.

Na primeira parte do capítulo, percorreremos brevemente a história do município, sua formação e as razões pelas quais os italianos lá se fixaram e passaram a produzir uva e a principal bebida dela derivada, dando a Andradas o epíteto “Terra do Vinho”. Na segunda parte, descreveremos os participantes, definiremos as bases metodológicas da pesquisa (qualitativista-interpretativista, de viés etnográfico, inserida na modalidade estudo de caso) e a modalidade adotada para a coleta de dados (história oral, por meio de entrevistas semiestruturadas), assim

---

<sup>1</sup> “Manutenção” é um termo adotado na maior parte das pesquisas sobre língua de herança com as quais tivemos contato, porém acreditamos que seja necessária uma discussão mais detida sobre seus usos. Por ora, adotaremos manutenção/preservação, unidos por barras, entendendo “preservação” como um possível equivalente de “manutenção” em nosso contexto de pesquisa.

como as etapas de geração de dados. Por fim, na terceira parte, nos dedicaremos a descrever as atividades realizadas pelo Circulo Italiano da cidade e sua importância para a manutenção/preservação da(s) cultura(s) italiana(s) de herança, além de propor uma análise de excertos selecionados de uma das entrevistas, realizada com membros dessa entidade, por meio da qual pretendemos mobilizar os conceitos mais importantes do referencial teórico adotado na condução da pesquisa – a saber: língua, cultura e cozinha de herança, identidade, pertencimento e terceiro espaço.

### **Andradas (MG), “Terra do Vinho”**

O município de Andradas está localizado na microrregião de Poços de Caldas (MG) e teve seu crescimento econômico e populacional atrelado à chegada de imigrantes estrangeiros, especialmente italianos do *Veneto* (Marques, 1995), os quais desembarcaram no Brasil no período da grande emigração que representou o êxodo dos italianos dessa região italiana para o Brasil (Franzina, 2006), sobretudo após a abolição da escravatura (Campos, 1996) para trabalhar nas lavouras de café do interior do estado de São Paulo. Segundo Rovaron (2019), a especificidade da imigração italiana, nesse município,

consiste no fato de que quase todos os imigrantes italianos que chegaram até Andradas, senão todos, entraram no Brasil pelo Porto de Santos, tendo muitos deles passado pela Hospedaria do Brás. De lá rumaram para as regiões cafeeiras de São João da Boa Vista e Espírito Santo do Pinhal-SP, ambos municípios vizinhos de Andradas-MG. Desses dois municípios paulistas vizinhos de Minas, eles transferiram-se para Andradas, que no referido período começou a oferecer o bem mais cobiçado pelo imigrante: porções de terras, vendidas parceladamente pelos antigos fazendeiros da região.

Ao se instalarem em Vila Caracol<sup>2</sup>, assim chamada devido à característica da serra que a limita, que, mais tarde, viria a se tornar Andradas, passaram de trabalhadores rurais nas terras de grandes proprietários a, em sua maioria, detentores do seu próprio pedaço de chão. Foi graças a esse fluxo entre os estados e à mudança de condição laboral, somados a um solo propício ao cultivo de uva, que se consolidou a vitivinicultura no município e a construção histórico-social de Andradas como a “Terra do Vinho”, epíteto que está imortalizado no hino da cidade, composto por filhos dessa terra em 1965, durante as celebrações da Festa do Vinho<sup>3</sup>:

[...]  
Cidade toda em flor  
Amor de tantos ninhos  
Tua gente é tão boa  
Oh, terra santa dos vinhos!  
Teu céu é tão azul  
Tão belo é teu luar  
Quem te conhecer  
Sempre há de te amar  
[...]

A produção de vinho teve importante contribuição para o que Andradas se tornou, e os imigrantes, em especial os italianos, maiores em termos numéricos, foram os atores dessa transformação de grande impacto econômico e social, tanto que, no município, que contabiliza 40.553 habitantes, segundo dados do censo de 2022, grande parte é descendente de italianos e muitos são ítalo-brasileiros reconhecidos por meio da obtenção da cidadania italiana.

A italianidade está presente na produção de vinhos, mas não apenas: iniciativas como os jantares do Nhoque da Fortuna<sup>4</sup>,

---

<sup>2</sup> Informações sobre o povoado que deu origem a Andradas estão disponíveis em: <https://www.andradas.mg.gov.br/cidade>. Acesso em: 10 fev. 2025.

<sup>3</sup> <https://www.andradas.mg.gov.br/cidade/hino>. Acesso em: 10 fev. 2025.

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=sHg78GhosAk&t=141s>. Acesso em: 10 fev. 2025.

realizados no dia 29 de cada mês, a Festa Italiana<sup>5</sup>, que ocorre anualmente em junho, organizadas pelo Circolo Italiano de Andradas<sup>6</sup>, e a Festa do Vinho<sup>7</sup>, que ocorre em julho, dão sua contribuição para que o legado italiano seja recordado e celebrado.

Acerca da vitivinicultura na cidade, há muita história a ser percorrida e contada. Resumidamente, a produção de vinho no município começa na fazenda do Coronel José Francisco de Oliveira (Rovaron, 2020), figura importante na região, que manda importar variedades de parreiras provenientes da França, logrando êxito com a variedade Jacques.

Com a chegada dos italianos, dá-se início ao plantio de café e de gêneros de primeira necessidade, mas eles também passam a plantar e colher uvas em seus quintais e fazer vinho para consumo próprio (Souza, 2019). A expansão da produção se dá paulatinamente, e passam, então, a comercializar o vinho produzido e armazenado em pipas<sup>8</sup> para outras localidades de Minas Gerais e para o estado de São Paulo. Assim, começa a se criar uma economia cujo auge foi alcançado nas décadas de 1950, 1960 e 1970, fazendo de Andradas a maior produtora de vinho do Estado de Minas Gerais e a segunda maior zona produtora do país (Souza, 2019).

As vinícolas que se formaram nesse contexto são predominantemente oriundas de famílias italianas, as quais permanecem à frente da atividade, que passa de geração a geração. No passado foram muitas as vinícolas produtoras. Hoje, oficialmente, restam apenas seis: Stella Valentino, Vinhos Basso, Vinhos Marcon, Vinhos Beloto, Vinhos Mutterle e Casa Geraldo, acrescidas de iniciativas de pequenos produtores, como a de Amarildo Testa, comerciante da cidade que, há alguns anos, decidiu produzir vinho em pequena escala, apenas para consumo

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=zcKftEV6Qj4>. Acesso em: 10 fev. 2025.

<sup>6</sup> <https://circoloitalianodiandradas.org/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VHHJWiD4WhU>. Acesso em: 10 fev. 2025.

<sup>8</sup> Uma pipa tem a capacidade aproximada de 650 litros de vinho.

próprio e para apresentar, como forma de reviver sua herança e italianidade por meio dos vinhos Nono<sup>9</sup> Giuseppe.

Nossa pesquisa procurou se concentrar nessas vinícolas, e nosso intento foi entrevistar os personagens que estão à frente dessas casas produtoras de vinhos, com o intuito de percorrer, por meio das entrevistas, um pouco da história da família, como essa história se conecta com a história do vinho e do município e com a italianidade presente na cidade. Todavia, à medida que a pesquisa foi evoluindo, identificamos a necessidade de contar com outros interlocutores, entre os quais, os membros do Circolo Italiano de Andradas, instituição da qual trataremos neste capítulo.

## **Participantes**

Os participantes da pesquisa são: a) sete produtores de vinhos responsáveis pelas vinícolas em atividade no município; b) um comerciante da cidade que retomou a produção artesanal de vinhos que era realizada pelos antepassados; c) cinco membros do Circolo Italiano de Andradas.

A motivação para entrevistar os produtores de vinho vem do desejo de conhecer a história familiar e como ela se entrelaça com a história do município. No caso dos membros do Circolo Italiano, o interesse pela história familiar de cada um dos entrevistados se soma ao fato de fazerem parte de uma instituição que visa salvaguardar a memória e as tradições ligadas à italianidade.

## **Metodologia**

A pesquisa em desenvolvimento segue um paradigma qualitativista-interpretativista, em que a interpretação dos dados se dá principalmente por meio da relação entre participante e

---

<sup>9</sup> A grafia adotada respeita tanto as características da língua regional vêneta, em que ocorre apagamento da *doppia consonante* (*nonno* = avô, vô) quanto a escolha feita pelo produtor desse vinho e participante da pesquisa.

pesquisador; este último deve entender aquele como sujeito e oferecer-lhe condições de expressar suas opiniões e impressões ao longo da pesquisa da qual faz parte. Segundo Celani (2005, p. 107), nesse paradigma, “é preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas com tal”.

Nossa pesquisa tem um viés etnográfico, em que o pesquisador, segundo Larchert (2017, p. 125), “insere-se na realidade do outro para descrever intensamente os significados atribuídos pelo grupo da dinâmica cultural. Nesse sentido, a etnografia é um processo interpretativo de conhecimento que vai da totalidade para as partes.” Para coletar os dados foi preciso fazer uma incursão na comunidade, para observação e vivência.

A pesquisa também tem características de um estudo de caso, uma vez que se concentra no estudo de um caso particular e representativo, cuja coleta de dados e a análise se dão da mesma forma que em demais pesquisas de campo (Severino, 2007, p. 121), o que explica o fato de se tratar de um caso particular, relacionado à comunidade de Andradas,

Por fim, os pressupostos metodológicos de nossa pesquisa estão ancorados na história oral, definida por Meihy e Holanda (2007, p. 15) como

um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto, desdobra-se em entrevistas ou considerações da oralidade que demandam cuidados com o estabelecimento de textos/documentos que podem ser analisados, arquivados para uso público, mas que tenham um sentido social.

Meihy (2012, p. 414-415) ainda destaca que projetos de história oral não devem se reduzir às entrevistas, que se constituem como uma de suas ferramentas mais difundidas. Para ele, o ideal é cruzar entrevistas com outros “atributos indicativos de reserva de memória”, pois:

A alternativa de trabalhar entrevistas valendo-se do que se chamam objetos biográficos é uma saída cintilante. Então, vale qualificar o significado de tais objetos, que seriam elementos capazes de guardar significações explicadoras

da relação entre indivíduos e bens relevantes para historiar situações. [...] (Meihy, 2012, p. 414-415)

Como propõe Guarinello (1998, p. 63), a história oral corresponde a uma zona de fronteira entre a academia (memória cientificamente produzida e legitimada) e o que ele denomina mundo real (as memórias pessoais em seus âmbitos pessoal e coletivo). Entretanto, como qualquer procedimento metodológico, há suas limitações e apresenta riscos; o primeiro deles reside no fato de que a memória constitui a oralidade e não é precisa, pois está permeada das crenças, das representações e do imaginário que seu portador carrega dentro de si.

Bosi (1979, não paginado) afirma que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Candau (2023, p. 47) contribui para essa reflexão afirmando que “uma memória verdadeiramente compartilhada se constrói e se reforça deliberadamente por triagens, acréscimos e eliminações feitas sobre as heranças”. O poeta Waly Salomão ([1996]2007) nos lembra que “a memória é uma ilha de edição”; assim, consciente ou inconscientemente escolhe o que mostrar e o que obliterar.

Em razão disso, Matos e Senna (2011, p. 102-103) recomendam que a fonte oral seja confrontada com outros tipos de documentação, uma vez que tanto fontes orais como documentos produzem informações acerca das mudanças que ocorrem nas sociedades.

No tocante às práticas e aos estilos de pesquisa metodologicamente alinhados com a história oral, as autoras reconhecem como mais indicada a entrevista semidirigida, por se tratar de um meio-termo entre a fala única da testemunha e o interrogatório direto, e o estilo analista completo, segundo o qual a história oral é vista como um método particular e, ao mesmo tempo, “um meio de estabelecer relações de maior qualidade e profundidade com as pessoas entrevistadas” (Matos e Senna, 2011, p. 106).

Weber (2013, p. 11) destaca que, no campo de estudos de imigração, muitos estudos se beneficiam das pesquisas com

depoimentos. Entre os recortes e possibilidades de estudo citados pela autora nessa linha, destacamos o grau de inserção de sujeitos na sociedade de acolhida, relação das gerações nascidas na nova terra com a identidade de “imigrante”; revitalização de identidades em gerações posteriores.

O estudo que propomos mostra-se como mais um recorte/possibilidade, em razão de sua natureza peculiar de um contexto social, histórico e econômico compostos de um mosaico de fragmentos de cultura(s) e língua(s) de herança, cuja manutenção/preservação depende de políticas linguísticas familiares – mesmo quando tais políticas são inconscientes – e políticas linguísticas institucionais e oficiais.

### **Etapas de geração de dados**

O estudo de campo do qual decorreu a coleta de dados foi dividido em três etapas, ocorridas em março, junho e julho de 2023. Na primeira etapa, foram realizadas as entrevistas com José Procópio Stella, da vinícola Stella Valentino, e Rogerio Basso, da Vinhos Basso. Na segunda etapa, participamos do primeiro dia da Festa Italiana e foram realizadas as entrevistas com os membros do Circolo Italiano (Benedito Casarotto, Luiz Carlos Mutterle, Maria Aparecida Ponciano, Suzelena Testa e Thassila Marques), e com Gervasio Beloto e Silvia Beloto, da Vinhos Beloto. Na terceira e última etapa, participamos da abertura (no estádio municipal) e do encerramento (desfile pela rua principal do centro do cidade) da Festa do Vinho, e entrevistamos Phellipe Marcon, da Vinhos Marcon, Amarildo Testa, comerciante da cidade que retomou a tradição da família e começou a produzir vinhos artesanais Nono Giuseppe, Flavio e Lucieli Mutterle, da Vinhos Mutterle, e Luiz Carlos Marcon, fundador da vinícola Casa Geraldo/Campino, durante a qual também estava presente sua atual esposa, Sonia Martinelli.

Para este capítulo, selecionamos a entrevista feita com os membros do Circolo Italiano de Andradas, cujos detalhes estão descritos no quadro a seguir.

<b>Entrevistados</b>	Benedito Casarotto, Luiz Carlos Mutterle, Maria Aparecida Ponciano, Suzelena Testa e Thassila Marques <sup>10</sup>
<b>Origem do antepassado italiano</b>	<i>Veneto</i> , porém o grupo conta com uma integrante que se declara não descendente de italianos
<b>Geração nascida no Brasil</b>	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> , porém o grupo conta com uma integrante que se declara não descendente de italianos
<b>Atividade</b>	Membros do Circolo Italiano di Andradas (respectivamente, empresário, aposentado, aposentada, comerciante e comerciante)
<b>Data</b>	30/06/2023
<b>Duração</b>	01:12:42
<b>Temas abordados na entrevista</b>	Origens da família e atividades desenvolvidas pelo Circolo Italiano

## O Circolo Italiano de Andradas

O Circolo Italiano de Andradas é “uma instituição que tem por objetivos principais divulgar a cultura, língua, gastronomia italiana, assim como promover a aproximação entre os descendentes italianos da cidade”<sup>11</sup>. Sua origem remonta a 22 de maio de 2006, quando a então prefeita da cidade, Margot Navarro Prioli, em seu primeiro

---

<sup>10</sup> Nos trechos transcritos da entrevista, adotamos as iniciais dos nomes de cada participante.

<sup>11</sup> <https://www.facebook.com/CircoloItalianoDiAndradas/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

mandato (2005-2008)<sup>12</sup>, teve a ideia de criar a Casa da Memória, com o intento de preservar a memória andradense. Como se lê na página do Circolo, foi dessa iniciativa que

nasceu a ideia compartilhada de se criar uma associação de Italianos na cidade a exemplo de tantas outras. Um grupo de descendentes filhos e netos de italianos natos se reuniram e formaram a 1ª Diretoria da Associação denominada “Circolo Italiano di Andradas”<sup>13</sup>.

Entre 2006 e 2007, foram realizadas duas festas italianas (Festa D’Italia) no Pavilhão do Vinho, localizado próximo à praça principal da cidade, mesmo recinto em que antigamente ocorria a Festa do Vinho. De 2007 a 2012 o Circolo ficou inativo, tendo voltado às suas atividades em 2012, com nova diretoria. Antes mesmo da oficialização dessa retomada, graças à iniciativa de um grupo de alunos de italiano do professor José Soldário, foi realizada a festa “Bene Detta Italia”, que desde então alcança enorme sucesso na comunidade andradense, tendo sido interrompida em razão da pandemia de covid-19 e retomada em 2023.

No que diz respeito à organização e às funções dos membros do Circolo Italiano, Benedito Casarotto, que faz parte do corpo diretivo da instituição, destaca a atitude colaborativa e horizontal dos membros nas realizações das tarefas concernentes:

B.C.: [...] então, o Circolo, nós temos um núcleo que às vezes não tem nem cargo relevante, a gente nem lembra o cargo que tem [...] porque todo mundo participa [...] independente da função, nós não temos uma distribuição de função específica, né? vai fazer está todo mundo junto, né? todo mundo participando, né? às vezes um que tem cargo até mais relevante não tá lá, não tá lá presente...

Sobre a presença da italianidade no município, Benedito Casarotto comenta que:

---

<sup>12</sup> Prefeita de Andradas (2021-2024) à época, reeleita para o terceiro mandato (2025-2028).

<sup>13</sup> <https://circoloitalianodiandradas.org/2019/02/15/o-circolo/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

B.C.: [...] o italiano sempre esteve bem localizado dentro da cidade, né? principalmente com entidades assistenciais que ele sempre foi muito ativo, mas a valorização mesmo da cultura italiana da língua eu acho que começou mesmo depois que nós começamos a festa começou a aparecer... a florir, né? sempre existiu, não tem dúvida, mas estava um pouco esquecida pelo menos eu penso assim, né, há alguns anos. [...] os políticos que às vezes tentavam reanimar né? como por exemplo dois mil e cinco dois mil e seis a::: prefeita da época, que por acaso é a mesma de hoje, começou uma festa italiana para tentar reunir o pessoal, né? mas aí fez dois anos e morreu... [...] era feito exclusivamente pelo poder público, não tinha essa participação popular que nós temos hoje, né? que hoje a festa é feita mais pela população mesmo do que pelo poder público, apesar do poder público ter uma participação financeira dentro da festa, mas ela tem mais a participação financeira mesmo... mas ela não tem muita influência sobre a festa... ela arruma um dinheiro sim para nós, mas nós que fazemos a festa em si, a sociedade mesmo.

De 27 a 29 de junho de 2024, realizou-se a XIª edição da festa. Em seu formato atual, é uma festa sociocultural da comunidade de descendentes de italianos de Andradas, de frequência anual, organizada pelo Circolo Italiano di Andradas e correalizada pela prefeitura do município. A abertura é feita com missa em português e em italiano, danças típicas apresentadas pelos membros do Circolo Italiano, música italiana e comidas da gastronomia mineira e italiana, além do tradicional “tombo da polenta”, feito em um recipiente que aumenta um metro por ano.

O Circolo Italiano de Andradas também organiza, em todos os dias 29 de cada mês, em algum restaurante da cidade previamente selecionado, o Jantar do Nhoque da Fortuna, em que os membros da associação se vestem a caráter, entoam canções tradicionais, como “La bella polenta” (canção do norte da Itália) e “O sole mio” (canção *napoletana*), e se reúnem, em torno da mesa e em torno do vinho (cada participante leva sua garrafa), junto às suas famílias, para celebrar a amizade, as origens e as heranças. Vale destacar que, apesar da predominância de descendentes de italiano do *Veneto*, os trajes adotados nas celebrações remontam a vestimentas muito similares às usadas na *tarantella*, dança tradicional da Itália meridional e insular. Tanto a seleção musical quanto a escolha do

traje corroboram o conceito de terceiro espaço, que será explicado e contextualizado adiante.

Outro importante evento em que o Circolo Italiano de Andradas marca presença é a Festa do Vinho, que conta com a participação de seus integrantes no último dia, o qual, diferentemente dos outros dias da festa, que ocorrem no estádio da cidade e contam com *shows* de artistas famosos e venda de comidas e bebidas, entre elas, vinho, o encerramento é popular e tradicional, remonta às primeiras Festas do Vinho que ocorreram no município, destinando-se principalmente à população local. Trata-se de um cortejo pelas principais ruas do centro da cidade, reunindo autoridades locais, representantes das vinícolas, as musas eleitas da festa e, claro, membros do Circolo, que desfilam pelas ruas trajados para a ocasião.

Além dos eventos pelos quais é responsável, o Circolo também atua na preservação das memórias da sociedade andradense por meio de um acervo disponível em seu *site*, composto de fotos, registros paroquiais, genealogias, documentos familiares e entrevistas com figuras como Nilza Alves de Pontes Marques, genealogista e escritora, autora do livro *Os estrangeiros na construção de Andradas* (1995) considerado relevante para a história do município e importante fonte de pesquisa, e membros das famílias italianas andradenses.

O extenso trabalho de criação e manutenção do acervo deu frutos: em 2020, foi publicado o livro *Italianos da Vila Caracol: a história da imigração italiana em Andradas*, de Carlos Eduardo Rovaron, cidadão andradense, doutor em História Econômica. Sobre o livro, Luiz Carlos Mutterle, também membro da diretoria do Circolo, comenta:

L.M.: [...] quando nós fizemos as entrevistas para fazer o livro do do... Rovaron, do italiano que nós fizemos agora, entendeu? nós visitamos mais de cem famílias, entendeu? nós catalogamos mais de cem famílias, né? e vai pegando um pouquinho de um, um pouquinho de outro daí um tem um assunto interessante, outro tem outro assunto interessante, né? então foi um trabalho assim, nosso.

Com relação a iniciativas para a promoção da língua italiana na comunidade, os entrevistados relatam que são individuais e que não têm grande êxito quando pensadas para o grupo, porque há uma tendência à evasão, como afirma Luiz Carlos Mutterle:

L.M.: mas não sei se vamos conseguir porque o povo, o povo é muito assim: começa e larga, entendeu? a primeira turma que veio que nós que nós começamos nós tínhamos trinta e sete pessoas foi degradando, degradando, degradando, hoje estamos só eu e a Dona Helena entendeu? [...]

Luiz Mutterle também mostra preocupação com os mais jovens, e acredita que o ensino da língua em contexto escolar formal, para os estudantes de ensino básico, seja uma boa estratégia para que a língua italiana seja difundida na comunidade:

L.M.: eu, no meu modo de pensar, a importância da língua seria o caso ela ser estudada na escola, então o beabá na escola, um dia por mês, um dia na semana, ter uma aula, vamos supor, de italiano, como de inglês, tem duas aulas de inglês na semana, então deveria ter na escola, no meu conceito. [...]

Nota-se, portanto, que as iniciativas elencadas e descritas são as formas por meio das quais o Circolo Italiano pretende preservar a italianidade manifesta em sua comunidade e salvaguardar a memória das imigrantes que contribuíram para a formação e o crescimento do município; todavia, entre todas, o estudo sistemático da língua é o mais desafiador.

Durante a entrevista, os participantes compartilharam não apenas informações sobre o Circolo Italiano, mas também falaram sobre si e suas famílias. Em Andradas, é inevitável que o foro íntimo familiar se misture com o público e comunitário: as heranças os atravessam de ambas as formas. Assim, notamos que recordações e percepções foram, muitas vezes, partilhadas pelos membros da comunidade Circolo Italiano, que, por sua vez, fazem parte da comunidade andradense. A seguir, destacamos temáticas que afloram da fala de cada entrevistado e que se destacam ao longo da entrevista.

## **A responsabilidade das futuras gerações**

Thassila Marques, neta de Nilza Marques, recorda o importante legado da avó e o desafio de dar continuidade a seu trabalho e digitalizá-lo, a fim de que mais pessoas possam ter acesso a ele, o que ressalta a importância das novas gerações para a preservação da memória andradense:

T. M.: [...] eu venho representando a minha avó, mas ela poderia contribuir muito ((risos)), a minha vó, ela tem um material muito rico lá na parte da:: descoberta da história da cidade, né, meu avô, meu bisavô, que começou a escrever, e aí ela, depois de um período, começou a pegar o material dele, depois que ele faleceu e ela também não gostava, então eu me vejo muito na situação da minha avó hoje, porque quando ela começou ela não gostava... [...] e ela foi obrigada a fazer porque como que a gente vai deixar o material histórico morrer e aí hoje...que é muito recente que ela faleceu. [...] durante o processo (*de estar mais próxima da avó em seus últimos anos de vida*) a minha avó falou assim, ó, agora quem vai ficar com o material – é uma “brigueira” por conta desse material-- quem vai ficar com esse material vai ser a Thassila porque ela está aqui comigo, tá total, então o material tá lá. Como ela faleceu recentemente e a gente teve que mexer com essa parte de inventário, a gente não conseguiu colocar a mão no material ainda... eu abro lá começo a chorar e fecho, abro começo a chorar, fecho, é tudo muito recente, não consigo fazer aquilo ainda, mas eu vou ter que fazer, já sei que eu vou ter que fazer. [...] então eu já eu já estou planejei o que que eu vou fazer: eu vou digitalizar todo o material [...] você manter a memória viva você tentar fazer é muito trabalhoso, então a minha preocupação hoje não é o pessoal de agora, a minha preocupação são as futuras gerações, como que a gente vai fazer com que essas futuras gerações olhem esse material com amor e simplesmente não joguem no lixo...

## **O papel do Circolo Italiano de Andradas na revitalização da herança**

Benedito Casarotto comenta que, em sua família, a herança italiana foi apagada, mas o interesse aumentou em razão do trabalho desenvolvido no Circolo Italiano:

B.C.: aí foi através do Circolo e aí que começou a curiosidade, né? pra saber as origens, né? no caso da minha família vários irmãos já foram pra Itália eles fizeram questão de conhecer o local do *nonno* e fazer árvore genealógica, aí aflorou um pouco, né? [...] No meu caso, é meu *nonno* que veio da Itália com dois anos, então tá bem bem próximo, né? mas aí já vem uma curiosidade que a minha família: os Casarotto não preservaram nada da cultura italiana...até dois mil e cinco, em que foi fundado o Circolo, a gente não tinha nenhuma relação com a cultura e eu já até gostava e já procurava documentação, né? mas é aqui em Andradas tem as famílias que preservaram costumes, línguas, como é os Vicentin... que a vida inteira usavam dialeto para falar, e outras famílias não, como é o caso é minha, a minha nunca preservou não, entende? Nada. Não sabia da origem, não sabia de nada, né? [...]

Para Bauman (2005, p. 17), na sociedade em que vivemos atualmente, permeada pelo que o autor denominou modernidade líquida, identidades (no plural) flutuam no ar, sendo algumas escolhidas pelo próprio sujeito e outras lançadas pelas pessoas à sua volta. Essa noção de identidade está em consonância com o que Hall (2011, p. 47) discute ao afirmar que:

Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou gauleses ou indianos e jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não são literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nela como se fosse parte de nossa natureza essencial.

Assim, compreendemos que as identidades nacionais – ser brasileiro, ser italiano, ser ítalo-brasileiro etc. – não nascem conosco, mas são construídas por intermédio das representações que circulam socialmente – símbolos, línguas, modos de pensar e de agir de determinada cultura nacional. Essas reflexões acerca da identidade são cruciais, se as aplicarmos ao contexto de pesquisa, pois estamos lidando com sujeitos que descendem de italianos imigrantes, que, quando ali chegaram, traziam consigo seu modo de viver, sua forma de vivenciar a comunidade, a maneira como trabalham e, também, sua língua, com a qual se comunicavam e interagem até então. Em sua nova realidade, essa língua, na

maioria das vezes, perde seu lugar, é abafada, silenciada. Todavia, ainda se mantém ativa, pelo menos em um primeiro momento, dentro dos núcleos familiares e das atividades sociais em que esses italianos se encontravam.

Ademais, comunidades como a do município de Andradas podem ser consideradas detentoras de uma cultura de herança, definida por Ortale, Cunha e Fornasier (2022, p. 224) como “patrimônio imaterial que nasce da confluência de duas ou mais culturas”. É o conjunto de valores, crenças, língua(s) e práticas sociais de uma comunidade, herdado por indivíduos que se identificam com esse modo de viver e significar o mundo”.

### **A valorização das origens**

Luiz Carlos Mutterle comenta sobre as origens humildes e a união da família, o que, segundo o entrevistado, são características que contribuíram para a prosperidade econômica do município, e expressa seu orgulho acerca de suas origens, além de destacar o fato de, até sua geração, os casamentos terem ocorrido apenas entre italianos:

L.M.: [...] então o meu *nono*... ele do lado do meu pai, ele veio e eles eram pobres mesmo vieram pobre de lá então aqui eles se dedicaram assim em trabalhar com os outros, trabalhavam em equipes, entendeu? [...] Por isso que muitas vezes o negócio do Circolo, que a gente tem uma noção, assim, de trabalhar muito em equipe, né? Um ajudar o outro, um perguntar pro outro, enfim, entendeu? [...] E com a economia, porque o povo italiano, eles fizeram muita pra economia, entendeu?

### **A herança italiana pelo afeto**

É comum associarmos línguas e culturas de herança com questões sanguíneas, genealógicas, todavia nem sempre, nos estudos de herança, o fator ancestral é preponderante. Como exemplo vivo, temos Maria Aparecida Ponciano, carinhosamente chamada de Cida, membro do Circolo Italiano di Andradas que, a

princípio, não mantém laços com a italianidade em razão das origens, mas pelo afeto, pela identificação e pelo pertencimento a essa comunidade:

A.P.: eu sou Maria Aparecida Ponciano professora aposentada de alfabetização também trabalhei com matemática e ciências depois aposentei aí eu soube do Circolo que tinha italiano eu gosto muito de música italiana então comecei a participar com o pessoal aí cheguei fui chegando chegando cheguei junto com o pessoal do Circolo...então eu tenho as coisas eu estou sempre ali também um pouquinho ajudando...

L.B. (*entrevistadora*): então não tem a ver com a origem, tem a ver com o gosto mesmo ou tem origem italiana também na família?

A.P.: olha se você ver Ponciano é alguma coisa de italiano [...] só que por causa da minha pele eu desconfio que o Ponciano é de algum é:: senhor que se sabe que antigamente os escravos tinham o nome xis mais o nome do do fazendeiro então eu acho que tem um eu acho que tenho... a gente pode ter um pezinho lá sim [...] porque, né? a gente sabe como foi a história, os senhores, né?, com as escravas, então eu creio que tem um pouquinho porque para eu gostar [...] aí, eu tenho vontade eu tenho um tio meu que se perguntar a história do da nossa família ele conta direitinho com data e tudo sabe é, mas eu sei que em Alfenas parece que temos parentes sim... [...] Um moço veio trabalhar na farmácia ele era um Ponciano e a esposa de um professor aqui também trabalhou aqui na cidade é Ponciano também. [...]

Ao definirem língua de herança, Ortale e Salvatto (2022, p. 165) a consideram:

um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada – ou apenas compreendida – por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua.

Embora a definição apresentada diga respeito à língua de herança e leve em consideração que a língua seja apenas compreendida, não necessariamente falada, entendemos os conceitos que a definição abarca se espraiam para outros aspectos que constituem a identidade, rompendo as barreiras da língua. Tal

concepção de língua de herança extrapola o espaço antes ocupado pelo núcleo familiar, considerando as noções de identidade e pertencimento ao ambiente sociocultural como mais relevantes do que, efetivamente, os laços sanguíneos.

Bauman (2005, p. 17) explica que questionamentos acerca da identidade emergem apenas quando o indivíduo entra em contato com as denominadas comunidades de destino, contato esse que sensibiliza e conscientiza o sujeito para questões relacionadas à identidade e pertencimento:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Desse modo, compreendemos que Cida faz parte dessa comunidade por escolha; vive a italianidade porque se sente pertencente aos espaços onde circula.

No excerto a seguir, a entrevistada revela que a música italiana foi uma das motivações para seu interesse em fazer parte do Circolo Italiano. No trecho, Cida afirma ainda que, apesar de se sentir pertencente à comunidade formada pelo Circolo Italiano e participar dos eventos, há pessoas que estranham o fato de ela fazer parte, em razão de não ser, fenotipicamente, o estereótipo do italiano, isto é, ter traços caucasianos.

A.P.: ali era uma coisa de gostar da música, mas eu sabia, eu nem estava preocupada em saber quem cantava a música tal assim assim ...então...

L.B. (*entrevistadora*): então hoje você participa do Circolo e das atividades da cidade ativamente, é um membro do Circolo ((risos))!

B.C.: participa ativamente.

S.T.: como se fosse de sangue!

[...]

A.P.: e sabe que tem pessoa que estranha de eu estar no Circolo?

[...]

L.M.: é! italiana de coração.

T.: de coração!

[...] B.C.: a nossa turma não estranha ela não.

S.T.: a gente adora ela porque ela é muito participativa.

Especialmente respaldados na definição proposta por Ortale e Salvatto, entendemos que os laços que constroem a conexão com a língua e cultura de herança não são exclusivos de quem descende de determinada cultura, em que se fala tal língua; tais vínculos podem ser formados em um processo de identificação e pertencimento à comunidade em que tal(is) culturas/língua(s) se presentifica(m). É preciso, portanto, levar em consideração que os indivíduos são seres em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução, dada a característica de inacabamento do ser humano.

### **Entre Brasil e Itália: heranças familiares**

Chama atenção a fala de Luiz Carlos Mutterle sobre o costume da família de se reunir para fazer pamonha, associando-o à ideia de que se trata de uma tradição de herança italiana, reforçada pela “gritaria”, ou seja, pelo hábito normalmente associado aos italianos de falar alto.

L. M.: por exemplo, meu *nono* veio da Itália, mas provavelmente o hábito de reunir para fazer pamonha é uma coisa de italiano, né? Reúne a família inteira para fazer pamonha, fazer festa, é claro que eles gostam. Reúne sessenta, setenta, cem pessoas, aquela “familiagem” toda, né? Aquela gritaria, e eu acho que isso aí é coisa de italiano, né?

Todavia, fazer pamonha não faz parte da tradição italiana; trata-se de um costume tipicamente brasileiro, do interior, provavelmente, de origem indígena. As relações tecidas entre prováveis tradições italianas na forma de preparar pamonha com a iguaria em si formam um espaço intermediário entre as culturas envolvidas, espaço esse único, *sui generis*. No caso analisado, tipicamente mineiro, andradense e, por fim, operado no plano do

simbólico, valorativo, particular e subjetivo do entrevistado. São memórias que compõem a perspectiva do entrevistado em relação às suas heranças, memórias essas atravessadas pelos afetos e por sentir-se pertencente a esse momento familiar em torno da mesa e em torno das heranças.

Assim, no lugar em que italianos se instalam, se situam e se enraízam forma-se um modo de viver que guarda marcas da italianidade, mas vai se misturando, aos poucos, à(s) cultura(s) já presentes no local, dando vida a algo situado entre esses dois polos, uma espécie de entrelugar, denominado “terceiro espaço” por Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999, p. 5). Um espaço intermediário entre seu quadro de referências culturais e o do “outro”. Nem cá, nem lá: uma terceira via, fluida e permeável, passível de mudanças, muitas vezes subjetivas e nem sempre conscientes. Tumino (2012) reforça a ideia de que seria inaceitável pensar em sistemas culturais fechados em si, herméticos, visto que há sempre pontos de contato entre eles, uma vez que a dimensão em que vivemos é a da fragmentação, como um mosaico. Podemos então dizer que somos híbridos culturais; nossa identidade é plural e transversal.

Faz-se importante evidenciar que, na entrevista, as passagens em que afeto e pertencimento são expressos nos ritos alimentares são muitas; destacamos, a seguir, algumas delas.

### **Heranças em torno da mesa**

Em Andradas, a(s) cultura(s) italiana(s) de herança também se manifesta(m) à mesa, tanto nos núcleos familiares quanto em eventos e festas da comunidade, como os jantares do Nhoque da Fortuna, a festa italiana (Bene Detta Italia) e a Festa do Vinho. Um dos principais traços culturais que os imigrantes trazem consigo são seus hábitos alimentares, material e simbolicamente. A cozinha de herança é portadora de valores sociais, de memórias e de costumes, sinalizando a origem e os laços afetivos (Azevedo e Ortale, 2019). E os encontros dos núcleos familiares e da comunidade andradense ocorrem, com alta frequência, “em torno da mesa”, isto é, em momentos familiares

e festividades locais nos quais a comida e a bebida estão presentes, constituindo encontros entre gerações e práticas de herança (Salvatto e Ortale, 2022). É também à mesa que memórias são transmitidas, por palavras e gestos, mas também por meio dos alimentos e das bebidas (Callia, 2022, p. 80).

## O vinho

Sendo Andradas considerada a “Terra do Vinho”, nossa expectativa era de que memórias sobre a gênese da produção fossem evocadas. Mostra-se relevante destacar a fala de Luiz Carlos Mutterle<sup>14</sup>, em que narra como a produção de vinho da família começou, apenas para consumo próprio:

L.M.: é, eles eram parentes que se casaram, né? que nós, nós ficamos parentes, mas de uma outra forma, entendeu? e: o *nono* Mutterle, no caso, ele foi se dedicando a partir de mil novecentos e quinze é ah lá tem até o nome lá vitivinicultor da família (*apontando para um banner com a história da família, exposto no Pavilhão do Vinho, local onde as festas italianas se realizam*), já vem desde mil novecentos e quinze, ele foi dedicando com os amigos compraram um pedacinho de terra e esse pedacinho de terra eles dividiram, é:: uma parte tinha uns pezinhos de parreira para o gasto da família, fazia um pouquinho de vinho pro gasto da família, foi o que a Susi (*Suzelena Testa*) falou, aquela vontade de ter e fazer, né? E até quando eu era criança eu sabia os lugares lá onde que ele fermentava a uva, tudo, e onde que saía o vinho lá embaixo... a gente era criança, mas eu tenho essa recordação e lá numa parte onde plantou a parreira e a outra parte plantou um pouco de café, entendeu? Então ele tinha a produção do vinho para o para consumo da família e tinha o café também para consumo da família, com isso, daí, desenvolveu mais, adquiriu um pouco mais de experiência, dinheiro, tinha um gadinho, tinha para ter o leite [...].

Outra passagem da entrevista que nos parece importante destacar é a de Suzelena Testa, quando relata que seu marido,

---

<sup>14</sup> Apesar do sobrenome e de serem parentes, os proprietários da Vinhos Mutterle, os quais também entrevistamos para a coleta de dados para a pesquisa de doutorado, são Flavio (pai) e Lucieli (filha) Mutterle.

Amarildo Testa<sup>15</sup>, há algum tempo, decidiu produzir vinho como o avô, Giuseppe Testa, fazia:

S.T.: [...] inclusive os *nonos* dele vieram de lá, né? então... e aí ele agora começou a fazer vinho, né? Porque era o sonho que ele tinha, e aí ele começou a tentar fazer os vinhos, o avô dele fazia vinho.

L.B. (*entrevistadora*): como que é o nome do vinho?

S.T.: *nono Giuseppe*, agora que ele está fazendo, que seria o nome do *nono* dele, que seria o avô dele. [...] ele está fazendo mais para ele, para consumo próprio, né? de vez que ele dá algumas garrafas para os amigos dele. [...] e é mais para gosto dele mesmo, cê entendeu? um hobby que... ele tá adorando, né? tá amando fazer vinho agora, brincar de fazer vinho, a gente fala pra ele, retomar essa atividade. [...] Cultura, né?

A decisão de Amarildo de produzir vinho como o avô fazia, de certa maneira, poderia ser compreendida como um retorno às origens, uma redescoberta de uma prática herdada dos antepassados, que não apenas desvela o passado, mas abre caminhos para que essa herança não apenas seja revivida através da memória como passe a fazer parte dos ritos do presente, da rotina de Amarildo Testa.

## A polenta

A comunidade andradense é composta de muitos descendentes de italianos, em sua maioria, de antepassados oriundos do *Veneto*; assim, a tradição da polenta, recordada nas edições das festas italianas, faz parte do arcabouço mnemônico dos entrevistados. Luiz Carlos Mutterle recorda a maneira por meio da qual seus antepassados mantiveram o costume de consumir polenta, e como ocorria a troca do milho produzido por fubá.

L.M.: [...] para fazer a polenta, ter alimentação, e se alimentava muito disso, entendeu? Polenta, polenta, polenta, né? A alimentação deles era uma alimentação muito barata na época, e eles tinham, algumas pessoas aqui na

---

<sup>15</sup> Trata-se de um dos produtores de vinho que entrevistamos para a coleta de dados para a pesquisa de doutorado.

cidade tinham monjolo, né? É difícil de a gente explicar assim, mas é produzir o fubá, entendeu? É com a queda-d'água, é meio complicadinho mas eles rodavam o moinho pra produzir fubá e o fubá ficava barato, então eles produziam milho, iam lá e trocavam por fubá, levavam o milho e pegavam o fubá. [...]

Importante recordar que, também no *Veneto*, a alimentação baseada no milho se difundiu graças aos moinhos hidráulicos (azenhas), movimentados pela energia cinética produzida pela movimentação da água, preservando, em Andradas, a forma tradicional como os grãos eram beneficiados nas terras de onde os italianos eram provenientes.

A presença da polenta como alimento-base da dieta dos italianos também é recordada por Suzelena Testa, que revive memórias transmitidas pela mãe sobre os quitutes preparados pela avó, também de origem italiana, entre eles a polenta:

S.T.: mas a cultura da comida... isso aí prevalece, porque a minha mãe pelo... os pais dela, a comida é tudo comida italiana... gostava de fazer massas, pão... bolo... linguiça, salame, isso ela sempre falou que... que os pais dela gostavam muito de fazer, matavam os capados (*porcos*) e: faziam a:: comida deles, era muito... muita fartura. [...] Diz a minha mãe que era muita fartura, que eles tinham, na família dos meus avós, né? que seria do lado da minha mãe, e aí ela falava das comidas, e ela sempre fazia comida italiana, a minha mãe, porque os pais, a mãe dela fazia e ela também [...] aprendeu e fazia também, adorava fazer polenta bolo, é:: salame, sempre tinha na casa dela, tudo coisa que ela aprendeu a fazer com a minha avó. [...]

### **As rosquinhas da “nona”**

Em dado momento da entrevista, quando indagados sobre as recordações gastronômicas, Luiz Carlos Mutterle, Thassila Marques, Suzelena Testa e Benedito Casarotto, instigados pela lembrança das rosquinhas da *nona* Trevisan do primeiro deles, passam a compartilhar memórias de iguarias da cozinha de herança de cada um que se assemelham bastante:

L.M.: [...] então essa parte aí *nona* Trevisan uma coisa que eu gostava muito de comer quando ia na *nona* Trevisan é:: ela sempre tinha era umas rosquinhas que ela fazia que desmanchavam na boca, e a velha não sabia ler, e ela fazia [...] Isso daí eu lembro muito bem e a rosquinha, nossa ((risos)), [...]

S.T.: e aqueles bolinhos de espichar, né? De travesseirinho.

L.M.: ah ela fazia bolinho pingado para nós, ela fazia muita coisa nesse sentido.

L.B.: (*entrevistadora*): como é que é esse bolinho de espichar?

S.T.: vai pra farinha de trigo mesmo e você pega uma garrafa que antigamente era uma garrafa que não tinha nem aqueles...

L.M.: massa de pastel... mas era tipo massa de pastel.

T. M.: tem gente que põe pinga, cachaça, na massa porque aí a hora que ele cresce ele cresce vazio, ele fica como se fosse um travesseirinho, mas ele é oco. É fofinho, mas é oquinho dentro, ele só fica sequinho não é um bolinho que murcha

S.: e é italiano esse bolinho é maravilhoso

L.M.: e é tão gozado que essa massa espichada que a nona fazia também, geralmente ela fazia:: o corte dela era com o copo. [...] Ela ia cortando com o copo... essas coisinhas assim, né?

S.T.: a minha mãe cortava em triangulozinho.

T.M.: a minha avó também.

S.T.: ela esticava e cortava todos os triangulozinhos e ia fritando aquele monte você podia fazer tanto de sal como doce só que eu preferia o do sal que ela fazia...aí você fazia um cafezinho bem passado na hora. [...]

B.C.: mas o doce não é o *crostoli*, não?

S.: não, ela fazia com a mesma massa, ela poderia fazer tanto doce como salgado. [...] e ela fazia também esses de pingar... mas a gente gostava mais do de espichar.

Notamos que as memórias evocam uma massa simples e de poucos ingredientes que pode ser cortada ou moldada de formas diversas, é frita e pode ser consumida doce ou salgada. Benedito Casarotto menciona o nome do prato (*crostoli*), difuso em toda a Itália, podendo assumir diversos nomes, a depender da região italiana: *chiacchiere*, *sprelle*, *crostoli*, *frappe*, *bugie*, *cenci* etc.<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> “Cenci? Chiacchiere... o son tutte Bugie?”. *La parola è servita*. Zanichelli, 12 febbraio 2013. Disponível em: <https://dizionario.zanichelli.it/la-parola-e-servita/cenci-chiacchiere-o-son-tutte-bugie/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

## Entre língua e cozinha de herança: a fortaia

Apesar das lembranças bastante vívidas dos ritos alimentares descritas pelos participantes da entrevista, no que diz respeito à herança linguística, foram raros os momentos em que uma palavra, seja ela em italiano ou em dialeto, tenha sido mencionada. Mas uma em especial foi empregada muitas vezes pela maioria dos entrevistados: em sua fala durante a entrevista, Benedito Casarotto, por exemplo, destaca o uso de *nono* e *nona*, em dialeto *veneto* (*nonno* e *nonna*, em italiano *standard*) como frequente em seu vocabulário enquanto criança:

B.C.: *nono, nona, nono, nona*, eu já era grandinho eles falaram “não avô é *nono* em português, eu não sabia, até até grandinho mesmo eu não sabia, né? E:: algumas palavras...

Também evoca um termo compartilhado por integrantes da comunidade que são falantes de dialeto: *fortaia*, em dialeto *veneto* (*frittata*, em italiano *standard*), um tipo de omelete que, no Brasil, a depender da região, pode ser mais incrementado, com a adição de queijo e salame:

B.C.: [...] eu tenho um colega que fala dialeto, eu estava lembrando *fortaia*, né? *fortaia* o Luiz (*Carlos Mutterle*) deve lembrar, né? Que é uma, é uma, aquela batidinha de ovo, omelete. Omelete em dialeto, deve ser dialeto do *Veneto*, é *fortaia*. [...]

Os exemplos destacados evidenciam que a(s) língua(s) de herança, nessa comunidade, não está(ão) extinta(s), porém fica(m), muitas vezes, restrita(s) ao espaço privado, familiar, a recordações que o exercício de rememorar suscita. Essa(s) língua(s) não tem(têm) caráter utilitário, mas assume(m) um lugar no campo dos afetos. Em âmbito comunitário, se presentifica(m) em ritos e festas, por meio das músicas, por meio da missa, por exemplo.

## **Considerações finais**

Neste capítulo, apresentamos o contexto, os participantes, a metodologia empregada na pesquisa, além de dados que atestam a relevância do Circolo Italiano di Andradas na manutenção/preservação da(s) cultura(s) italiana(s) de herança. Trata-se de uma entidade atuante nessa comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998). Consideramos que comunidades de prática são formadas por pessoas que compartilham interesse por algo que fazem e se aprofundam em seu interesse por meio de interação contínua (Wenger-Trayner, 2015, p. 5), o que estabelece os três elementos necessários para a formação de tal: domínio (cultura(s) italiana(s) de herança), comunidade (membros do Circolo) e prática (todas as ações que o grupo realiza para manter vivas as memórias, os costumes, a italianidade em Andradas).

É fundamental destacar que a pesquisa ainda está em curso, tendo sido apresentada neste capítulo uma análise parcial. Acreditamos que os resultados possam contribuir para ampliar as fronteiras dos estudos de herança. São amplamente difundidos os estudos sobre a italianidade na capital e no interior paulista, assim como na região Sul do país, mas, ao nos distanciamos desse eixo, notamos que há ainda uma longa estrada a ser percorrida.

## Referências

- AZEVEDO, S.; ORTALE, F. L. Cozinha de herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado. **Revista de Italianística**, São Paulo, v. 38, p. 88-98, 2019.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CALLIA, I. Notas sobre pão, memórias e epifanias. **Publicação Comemorativa – Areté 10 anos**, p. 78-85, 2022. Disponível em: [https://www.academia.edu/84150012/Notas\\_sobre\\_p%C3%A3o\\_mem%C3%B3rias\\_e\\_epifanias\\_p\\_78\\_85\\_](https://www.academia.edu/84150012/Notas_sobre_p%C3%A3o_mem%C3%B3rias_e_epifanias_p_78_85_). Acesso em: 10 fev. 2025.
- CAMPOS, S. **Andradas e sua trajetória luminosa**. 1. ed. Andradas: Caseli e Ribeiro Gráfica e Editora, 1996.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. 1. ed. 9. reimpr. São Paulo: Contexto, 2023.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- FRANZINA, E. **A grande emigração: o êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil**. Tradução: Edilene Toledo e Luigi Biondi. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- GUARINELLO, N. Breve arqueologia da história oral. **Revista de História Oral**, [S.l.], v. 1, p. 61-65, 1998.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. de. (orgs.) **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: Editus, 2017.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A.; J. CROZET, C. **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia, 1999.

MARQUES, N. A. de P. **Os estrangeiros na construção de Andradas**. Andradas: Caseli & Ribeiro Gráfica e Editora Ltda., 1995.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K de. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. História oral e identidade. Caipira, espelho, espelho meu? **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 34, p. 411-425, 2012.

ORTALE, F. L.; CUNHA, K. M. R. da; FORNASIER, R. M. L. Do ensino da língua de herança à formação de uma comunidade de prática: o caso do italiano em Pedrinhas Paulista. **Revista CBTecLE**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2022.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. *Dai nonni ai nipoti: práticas familiares em língua de herança*. **Revista de Italianística**, São Paulo, n. 44, p. 162-176, 2022.

ROVARON, C. E. **Italianos da Vila Caracol: a história da imigração italiana em Andradas**. Poços de Caldas: Circolo Italiano de Andradas, 2020.

ROVARON, C. E. *et al.* **As especificidades da imigração italiana no Sul de Minas: um estudo de caso em Andradas-MG**. Belo Horizonte: Ponte entre Culturas, 2019.

SALOMÃO, W. (1996) **Algaravias: câmara de ecos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SALVATTO, G. C. B.; ORTALE, F. L. Em torno da mesa: um espaço para a transmissão da língua e da cultura de herança. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 22, n. 2, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. 10. reimpr. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, R. L. de. Memória e história econômica: a indústria vinícola como local de memória e ressignificação para a História da imigração italiana em Andradas. **IX Seminário Nacional do Centro de Memória – Unicamp**. 29 a 31 de julho de 2019. **I Colóquio Gestão do Patrimônio Cultural**. 1º de agosto de 2019.

TUMINO, R. Transculturalità e transculturalismo: una nuova (?) frontiera della ricerca pedagogica. *In*: AUTORI VARI. **La ricerca pedagogica e la valutazione**. Roma: Armando, 2012. p. 601-616.

WEBER, R. Estudos sobre imigrantes e fontes orais: identidade e diversidade. **Revista de História Oral**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 5-22, jan.-jun. 2013.

WENGER, E. C. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, E. B. **Introduction to communities of practice**: a brief overview of the concept and its uses. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 10 fev. 2025.



# A língua de herança e o planejamento linguístico familiar

*Isabella Lafratta Amado e Gabrielle Cristina Baumann Salvatto*

## Introdução

Neste capítulo, serão tecidas reflexões proporcionadas pelo encontro de dois projetos de pesquisa já concluídos, um de Doutorado e outro de Mestrado, ambos do Programa em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Escrito a quatro mãos, o presente trabalho considera os percursos e entrelaçamentos realizados nas pesquisas e se concentra no planejamento linguístico empreendido pelas famílias integrantes dos estudos, que têm como objetivo preservar o italiano como *língua de herança* (doravante LH) dentro de seus lares.

É importante destacar que um planejamento linguístico familiar não ocorre ao acaso e nem de forma isolada, sendo profundamente influenciado por um conjunto complexo de fatores sociais, econômicos e culturais que impactam a vida de cada família. Ao considerar todos esses fatores, pode-se dizer que a escolha e o comprometimento com a preservação de uma LH em núcleos familiares representam uma ação deliberada e contínua, adaptando-se às mudanças nas dinâmicas familiares e nas interações com a sociedade em geral.

No recorte aqui apresentado, enfatiza-se, portanto, não apenas a importância das estratégias empreendidas pelas famílias, mas também como elas são implementadas de maneira pragmática e considerando os aspectos afetivos nesse processo, abordando os desafios e as contribuições envolvidas na transmissão linguística

transgeracional<sup>1</sup>. Dessa forma, ao considerar os dois núcleos familiares apresentados e suas particularidades, este texto busca oferecer uma visão das práticas cotidianas que providenciam a manutenção da LH, destacando a importância do engajamento ativo e da valorização das heranças linguístico-culturais em contextos multilíngues.

### Políticas linguísticas em contexto familiar

Spolsky (2002, 2009, 2012), afirma que as políticas linguísticas são expressas por meio de decisões tomadas em diversos setores da sociedade, através de ações tanto implícitas quanto explícitas, as quais abrangem esferas globais, nacionais, estaduais, municipais e, ainda, as familiares (Oliveira e Oliveira, 2023). De acordo com o autor (2004, 2009), as políticas linguísticas são formadas pela união de três fatores, aqui resumidos por Oliveira e Oliveira (2023, p. 2, grifos nossos):

(a) a **ideologia**, verificada pelas crenças e as atitudes que os indivíduos de uma comunidade expressam e/ou manifestam sobre as próprias línguas e as do entorno, ou seja, são os juízos de valores (de estatuto, poder, beleza, utilidade, importância econômica e outras qualidades) que as pessoas atribuem às línguas; (b) a **prática** de interação nas línguas, que corresponde ao uso e ao comportamento linguístico dos sujeitos; e (c) a **gestão** das e sobre as línguas, que são as convenções que regem as práticas interacionais dos sujeitos.

O *planejamento linguístico* da família, ou seja, “a implementação na prática de uma política linguística previamente estabelecida” (Calvet, 2007 *apud* Mozzillo e Almeida, 2021, p. 185), tem sido evidenciado em pesquisas sobre núcleos familiares como decisivo para a manutenção da LH (Wong Fillmore, 1991; Lao, 2004;

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o termo *transgeracional* é utilizado para indicar os processos utilizados na manutenção da LH passados de uma geração para outra, permanecendo presentes ao longo da história familiar (Falcke e Wagner, 2005). Nessa concepção, o contato entre as gerações modifica os membros da família, os constitui, os transforma e os ressignifica constantemente.

Guardado, 2002, 2008; Sarkar e Park, 2007; Fuligini, 2007; Suarez, 2002; Kouritzin, 2000; Sakamoto, 2000).

Tannenbaum (2012), ao realizar um estudo sobre famílias imigrantes, analisou o comportamento linguístico, as estratégias para manutenção da LH e, ainda, o papel da comunicação entre gerações. A autora sugere a ampliação do conceito de Políticas Linguísticas proposto por Spolsky (2004, 2009), evidenciando a importância de considerar relevantes as variáveis envolvidas no funcionamento do sistema familiar.

Tais variáveis devem ser levadas em conta ao pensarmos em políticas linguísticas no âmbito familiar, pois consideram o envolvimento emocional, as dimensões psicológicas, a relação entre presente, passado e futuro, a confiança e o sentimento de “coesão familiar”, além do fato de que, para os membros, muitas vezes algo que estão acostumados a dizer em uma língua, quando dito em outra pode soar como “falso” ou “forçado”.

Impor o uso da LH em casa ou transformar o lar em um “oásis” linguístico pode representar uma estratégia, mas, em muitos casos, não é suficiente para garantir a aproximação desejada, visto que, para os filhos, a língua parece “pertencer” e ser importante para os pais e não para eles (Mendes, 2012).

Uma identificação excessiva com o passado por parte dos pais pode ser prejudicial para a continuação da herança se, como afirma Corrias (2019, p. 40), “os continuadores não entenderem a importância que esse passado tem e a possibilidade de transformação pela qual os indivíduos passam no processo de desenvolvimento.” Além disso, todos os envolvidos na tarefa de transmissão da LH devem estar atentos para não impor uma suposta “identidade cultural única e fixa” com o intuito de garantir que seus filhos se sintam pertencentes à determinada cultura de herança (Benedini, 2015, p. 57), pois isso pode gerar um afastamento progressivo.

A esse movimento, associam-se a angústia e a insegurança dos pais, que, sem saber como lidar com o afastamento linguístico e cultural e observando seus filhos cada vez mais imersos na cultura

do país de chegada, recorrem à imposição do uso da LH, resultando em situações coercitivas que, em muitos casos, têm o efeito oposto daquilo que pretendem, gerando aversão à língua e à cultura de herança (Mendes, 2012, p. 23).

Já no contexto de ensino de LH, pesquisadores como Ortale (2016), Corrias (2019) e Fornasier (2018, 2023) ressaltam a importância de estratégias que partam do ponto de vista dos aprendizes, ouvindo-os e colocando-os como centro do processo, iniciando a abordagem a partir daquilo que eles gostam, fazem e falam. Por essa perspectiva enfatiza-se a necessidade de olhar para o indivíduo, reconhecendo suas preferências e interesses como pontos de partida fundamentais para fortalecer sua ligação com a LH.

Também é importante ressaltar que o planejamento linguístico familiar não surge casualmente, mas, ao contrário, é influenciado por diversos fatores, os quais ultrapassam o espaço doméstico e levam em conta o contexto cultural, socioeconômico e político no qual as famílias estão inseridas. Assim, manter a LH em espaço familiar não é uma tarefa que pode ser considerada simples ou banal. Pelo contrário, o movimento em favor da preservação da LH em núcleos familiares representa uma ação de resistência ao longo dos anos e é a partir desse entendimento que destacamos as potenciais contribuições do presente trabalho.

## **Do mestrado ao doutorado: pesquisas que se entrelaçam**

### **Práticas translíngues e bilinguismo familiar: o caso Conci-Maggio e a preservação da LH**

O trabalho de doutorado intitulado “*Dai nonni ai nipoti: língua de herança e práticas translíngues em espaço familiar*” foi um estudo de caso realizado por Gabrielle Salvatto focalizando a família Conci-Maggio, que apresenta um aspecto importante para as discussões sobre bilinguismo e políticas linguísticas familiares: mesmo após 67 anos da chegada do casal de italianos Giulietta Conci e Martino Maggio ao Brasil, a língua de herança ainda se faz

presente de maneira predominante no ambiente doméstico. Neste contexto de pesquisa, consideramos que

língua de herança é um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada - ou apenas compreendida - por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua. (ORTALE e SALVATTO, 2022)

Os objetivos principais propostos para o desenvolvimento do estudo foram: compreender as motivações e mapear as estratégias que possibilitaram a transmissão e a manutenção da língua e da cultura de herança no espaço familiar Conci-Maggio; observar e examinar as práticas translíngues (García, 2009; Canagarajah, 2013) e os domínios de uso (Grosjean, 1994 [2008]) dessa língua de herança familiar; analisar as representações sobre as línguas reconhecidas pelos membros como presentes no espaço familiar e propor ações de intervenção que contribuam para a preservação do bi/plurilinguismo nas relações transgeracionais.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de doutorado, pudemos notar que, no espaço doméstico Conci-Maggio, os membros da família demonstram ter consciência da importância de se preservar e transmitir a LH aos pequenos, o que se reflete em suas práticas cotidianas. Para a escrita do presente capítulo, realizamos apenas um recorte, no qual figuram duas integrantes da família Conci-Maggio: Agnese (mãe) e Sophie (filha).

Agnese, atualmente com 46 anos, é a filha mais nova de Giulietta Conci e Martino Maggio. Ela nasceu em Itu, onde seus pais se fixaram, mas atualmente reside em Campinas, onde trabalha como advogada. Sophie, sua filha, nascida em 31 de março de 2019, tem hoje 6 anos.

Durante a pesquisa de doutorado (entre o final de 2020 e o início de 2024), Agnese compartilhou conosco registros em áudio e vídeo de suas interações e, às vezes, de outros membros da família, com

Sophie. Os mais de 120 registros foram feitos de maneira espontânea por ela e retratam diversos momentos do cotidiano no domínio da casa (Grosjean, 1994 [2008]<sup>2</sup>), permitindo-nos acompanhar o crescimento de Sophie em contato com a língua de herança.

Esses materiais eram previamente gravados para serem compartilhados somente entre os familiares, visto que nem todos os membros vivem na mesma cidade. Posteriormente, eles passaram a ser enviados a nós, com a justificativa de Agnese de acreditar que os registros poderiam contribuir para a pesquisa. E, de fato, eles constituíram uma parte importante dos dados para um estudo longitudinal dos aspectos que envolvem o uso da LH familiar (Salvato, 2024).

Ao observar as interações entre os membros da família Conci-Maggio, foi possível testemunhar práticas translíngues, descritas por Canagarajah (2013), como o processo pelo qual falantes multilíngues utilizam todo o seu repertório linguístico para se comunicar de forma eficaz, indo além das fronteiras convencionais das línguas nomeadas.

Essas práticas envolvem o uso dinâmico e flexível de recursos linguísticos para negociar significado, expressar identidade e engajar-se em interações sociais. Afinal, a translíngua desafia as visões tradicionais da língua como sistemas discretos e estáveis, destacando a natureza fluida e híbrida da comunicação em contextos multilíngues (Canagarajah, 2013, p. 6-8).

A LH que une os Conci-Maggio transita, é criativa e se auto-organiza. Podemos afirmar que eles se comunicam usando elementos do que conhecemos como Italiano e Português, mas, na prática, o que interessa mesmo é a comunicação efetiva entre a família. Os dados enviados por Agnese foram, dessa forma,

---

<sup>2</sup> Grosjean (1994 [2008]) se refere aos *domínios da vida* para falar das situações e dos contextos de uso das línguas, afirmando que bilíngues usam suas línguas com diferentes propósitos e em diferentes situações (em casa, no trabalho, com os amigos, na escola etc.). No caso dos Conci-Maggio, podemos afirmar que o domínio de uso da LH é, especificamente, *a casa*.

relevantes para que Salvatto (2024, p. 208) pudesse cunhar o conceito de “práticas translíngues de herança”, ou seja:

formas de interação que mobilizam todo o repertório linguístico dos indivíduos e são constantemente (re)construídas ao longo de encontros transgeracionais, transformando-se em um legado imaterial legítimo que influencia as maneiras de ser, de interpretar a si mesmos e de atribuir significados ao mundo que os circunda.

Para cumprir os objetivos da pesquisa, contou-se também com entrevistas aos membros de todas as gerações Conci-Maggio, realizadas seguindo os pressupostos da metodologia da História Oral (Meihy, 2005) e dois encontros virtuais com os membros, nos quais os temas abordados foram “festividades” e “fotos de família”. Além disso, Salvatto valeu-se dos encontros temáticos promovidos pela pesquisadora Isabella Lafratta Amado para o seu projeto de pesquisa do Mestrado. Tais encontros tinham como intuito observar as ocorrências e também contribuir com a promoção das interações transgeracionais dos Conci-Maggio em Italiano LH.

Os encontros promovidos por Amado tiveram como foco as crianças da família e foram desenvolvidos, principalmente, de maneira remota, com apenas uma reunião presencial. É, justamente, a partir deles e notando o engajamento de Agnese que nasce o entrelaçamento do projeto de doutorado descrito acima com a pesquisa de mestrado de Isabella Lafratta Amado, que será detalhada a seguir.

### **Duas famílias, um objetivo: a preservação do italiano LH nas novas gerações**

Intitulado como “A formação da Comunidade de Prática *Rete dei Bambini*: italiano como língua de herança em núcleos familiares”, o estudo foi realizado pela professora Isabella Lafratta Amado em sua pesquisa de Mestrado, no qual houve um estudo de caso de tipo coletivo envolvendo crianças da família Conci-Maggio

(anteriormente citada pela professora Gabrielle Salvatto) e Corrias-Albertoni.

Procurando observar e compreender a preservação da língua e cultura italianas como herança nos dois contextos familiares, o trabalho teve como objetivo principal analisar o processo de formação e desenvolvimento da *Rete dei Bambini*: um grupo constituído pelas crianças das famílias mencionadas, que tinham entre 3 e 8 anos e falam ou entendem o italiano como LH.

Para que isso fosse possível, foram organizados quatro encontros no período de 1 ano (2023), tanto virtual quanto presencialmente, em que as crianças, acompanhadas de seus pais ou responsáveis, se reuniram e trocaram experiências através de atividades recreativas e vivências lúdicas.

Além disso, também houve o compartilhamento de registros orais (como fotos, vídeos e áudios) das crianças por meio de seus familiares, bem como o compartilhamento de dados com a pesquisa de Salvatto, que disponibilizou as entrevistas realizadas com os membros da família Conci-Maggio.

Como já referido anteriormente, na família Conci-Maggio temos Giulietta e Martino, um casal de italianos que emigrou para o Brasil no início dos anos 1960 e que conseguiu preservar a LH até os dias atuais. Os filhos e netos já adultos do casal se comunicam sempre na LH. Os netos que ainda são crianças e os bisnetos, no entanto, demonstram compreender o Italiano LH, mas, em geral, respondem e interagem em Português.

Na família Corrias-Albertoni temos Vinicio (44 anos), italiano originário da Sardenha, que chegou ao Brasil em 2010. Ele e sua companheira Aline, brasileira, tiveram a filha Antonella, atualmente com 9 anos, com quem o pai se comunica exclusivamente em Italiano LH. Porém, não é sempre que a menina o responde na LH.

Apesar das diferentes situações, ambas as famílias lidam com a tendência ao abandono progressivo do uso do Italiano LH a cada nova geração, mas seguem empenhadas em sua transmissão,

adotando diversas estratégias que integram um planejamento linguístico familiar mais amplo.

Com o objetivo, portanto, de compreender essas estratégias e, ao mesmo tempo, contribuir com elas, foram realizados quatro encontros com a *Rete dei Bambini*, dos quais três aconteceram *on-line*, com duração média de 30/40 minutos cada, e um presencial, realizado ao longo de um dia inteiro em Itu, na residência de uma das famílias integrantes da rede.

Em cada uma dessas reuniões, as crianças, acompanhadas de seus pais ou responsáveis, interagiram (entre si, mas também com os adultos) e participaram de atividades que envolveram o compartilhamento de relatos pessoais, canções, sessões de pintura, brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas, com a mediação das professoras Isabella e Fernanda.

Durante a condução dos encontros e também nas etapas de planejamento, preparação e avaliação subsequentes, foram coletados dados que contribuem tanto para a compreensão do planejamento linguístico desempenhado pelas famílias, quanto para o entendimento dos facilitadores e dos obstáculos inerentes à formação de uma Comunidade de Prática.

Neste trabalho, porém, o recorte selecionado deu luz ao planejamento linguístico familiar, isto é, às estratégias de preservação/manutenção do Italiano LH pelos membros das famílias Conci-Maggio e Corrias-Albertoni. Na primeira, veremos as investidas linguísticas por parte de Agnese, advogada e mãe de Sophie, as quais muitas vezes se inspiram no que lhe foi passado por sua mãe. Já na segunda família, abordaremos o empenho de Vinicio, professor de língua italiana, frente à sua filha Antonella.

### **“É o que vem do coração”: o planejamento linguístico de Agnese**

Nos registros em áudio e vídeo que Agnese compartilhou conosco, os quais integram os *corpus* de nossas pesquisas, nota-se que, desde quando Sophie era um bebê, as interações entre as duas ocorrem sempre em Italiano LH. Um dos primeiros vídeos

enviados foi em 06 de janeiro de 2021, dia em que na Itália é comemorado o feriado da Epifania, cuja protagonista é a Befana, personagem que leva doces para as crianças boazinhas e carvão para as que não se comportaram.

No vídeo em questão, que tem 54 segundos de duração, Sophie, à época com 1 ano e 9 meses, está sentada na varanda do apartamento em que ela e a mãe vivem e olha para um prédio vizinho, brincando de chamar seu primo Stefano (*Checco*). Ela repete “*Checco*” e balbucia algumas palavras. Em dado momento, a mãe pergunta à menina se ela vai contar ao *Checco* o que a Befana trouxe para ela naquele ano:

*Conta cosa te hai ricevuto della Befana oggi? Cosa te hai guadagnato della Befana?*  
*Ua... [Uva]*  
*Uva te l'ha portato la Befana? Bellissima!*  
*Checcho!* [Faz gestos com a mãozinha e repete a palavra “ua...”]

Curiosamente, o último vídeo enviado por Agnese é, também, no dia da Epifania. Em 06 de janeiro de 2024, ela e Sophie (agora com 4 anos) estão, novamente, na varanda de seu apartamento e a menina abre um pacote de presente:

*Sophie, cos'è quello? Dove stava quello?*  
Tava aqui embaixo disso. A Befana escondeu!  
*Mio Dio! Allora lei è venuta! Io non ho sentito niente...*  
É, porque era só pra falar uma coisa, aí depois eu vi isso e tirei isso, ia pegar isso e...  
*Gente! Cosa che c'è?* [Sophie abre o pacote]. Adesivo!  
Nossa, tenho que falar isso pra...  
De looks! *Vedi, allora!*  
Looks?  
*È per te montare i looks, non sono adesivi di robe? Gente, che cosa differente! Corri, nonno! Corri, papà! La Befana!*

No diálogo, percebe-se que Agnese busca incentivar a menina a abrir e a aproveitar o presente, essa “*cosa differente*” que a Befana deixou. Mesmo alterando um pouco a tradição de dar doces nesse dia, Agnese busca manter a filha envolvida na festividade. E, ao

final do vídeo, ela chama o pai, Martino, que naquele dia estava em sua casa para ver o que a neta ganhou.

Como podemos notar no trecho acima, muito embora atualmente Agnese fale majoritariamente em italiano e a filha responda em português, a comunicação entre as duas ocorre fluentemente e percebe-se que, nesse espaço, ambas as línguas constituem parte do repertório delas.

Agnese, ao ser questionada pela professora Fernanda Ortale sobre os motivos para usar a LH com a filha, responde que “é espontâneo e natural, vem sempre como primeira opção, mesmo falando esse italiano peculiar [risos]. É o que vem do coração.” Agnese afirma falar um “italiano peculiar”, ou seja, uma língua que é característica do espaço doméstico e que, para ela, vem do coração.

A “naturalidade” a que Agnese se refere pode ser entendida, aqui, como representativa do sentimento que fez, também, com que as ações empreendidas em casa, especialmente por Giulietta, fossem posteriormente mantidas e ampliadas pelos demais membros na transmissão da LH aos netos e bisnetos do casal de italianos.

No que diz respeito aos encontros da *Rete dei Bambini*, desde o seu planejamento Agnese sempre se mostrou muito participativa nos grupos de *WhatsApp*, ressaltando a relevância do projeto na vida de Sophie e em como ele agiria na preservação do Italiano LH em seu futuro.

Durante os encontros, quando Sophie se mostrava um pouco tímida e não responsiva ou muito agitada, Agnese intervinha por meio de perguntas ou retomando o assunto, fazendo com que a pequena reouviesse a atenção, participasse de alguma forma (se não falando, fazendo gestos ou mostrando brinquedos) e se sentisse estimulada.

Logo após o 1º Encontro da *Rete dei Bambini* Agnese nos enviou o seguinte áudio pelo *WhatsApp*:

A: Oi, Fê! Boa noite. Brigada aí pela atenção, pelo carinho. Desculpa aí a agitação, né? Acho que a Sophie tava ansiosa também com o primeiro encontro, né? Te stavi ansiosa?

S: Uhum.

A: Sì? Ti è piaciuto?

S: Uhum.

A: Conoscere l'Antonella, né?

S: Uhum.

A: Una nuova amica, la Sophie piace molto fare amici, sai Fer? Brigada, viu? Depois também coloco no grupo pra agradecer a Isabella. Acho que vai ser bem importante o estímulo da Antonella pra Sophie, né? De ver ela falando italiano tão bem e se animar para falar mais com a mamma, né Sophie? Per parlare più in italiano. Ah, e sabe o que ela falou que adoraria ganhar de aniversário? Mas que aí a gente viu que é difícil porque ela ainda é pequenininha, né? Mas ela queria um tacchi [risos]. Cos'è o tacchi?

S: Tacchi de criança pequena.

A: Um tacchi de criança pequena, um sapato de salto pequeno [risos]. O tacchi, por exemplo, é uma palavra que ela só fala em italiano. Então é isso. Brigada, viu, Fer, pela disponibilidade de vocês. E da próxima vez também eu vou estar mais calma [risos]. Com a agitação aqui. Um beijo.

Na mensagem compartilhada, podemos notar como diferentes *insumos linguísticos* se manifestam nas interações cotidianas. A interlocutora (no caso, Agnese) modela o uso do italiano para Sophie e, procurando incentivá-la a falar, faz perguntas e comentários diretos como “*Te stavi ansiosa?*”, “*Ti è piaciuto?*”, “*Conoscere l'Antonella, né?*”, e “*Per parlare più in italiano*”, além da menção ao desejo de Sophie de ganhar um “*tacchi*” como presente de aniversário.

Todos esses estímulos proporcionam à menina exemplos claros e contextualmente situados de usos da LH no cotidiano. A referência ao encontro com Antonella, uma nova amiga que fala italiano, oferece uma ocasião autêntica e motivadora para a prática linguística. Agnese também expressa reconhecimento ao apoio de Fernanda e Isabella, mostrando como a comunidade e o suporte social são relevantes nesse processo.

Esse encorajamento positivo de Agnese frente a Sophie é um *insumo afetivo* que pode motivar ainda mais a aprendizagem e o uso da língua de herança. A mensagem ilustra como os insumos linguísticos podem ser integrados de maneira natural no dia a dia através de interações significativas, modelagem linguística,

suporte social, e a conexão com os interesses e motivações pessoais da criança.

Ainda que “teoricamente” sem saber, nos encontros, Agnese dispunha de seus planejamentos linguísticos familiares – ou seja, aqueles utilizados no micro espaço do lar que, em certa medida, foram levados ao “macro espaço” da rede – para incentivar a fala de Sophie. Nesse sentido, pode-se dizer que há um movimento de compartilhamento duplo: as vivências de Sophie em LH e também as estratégias de preservação da língua usadas por Agnese em seu cotidiano.

**Figura 1:** 2ª Encontro da Rete dei Bambini - Ricette speciali  
(No alto: à esquerda, Fernanda; à direita, Agnese e Sophie. Embaixo: à esquerda, Vinicio e Antonella; à direita, Isabella) - Figura de Amado



Por fim, também é relevante comentar sobre o papel que Agnese assumiu no encontro presencial da *Rete dei Bambini*, que aconteceu em Itu, no interior de São Paulo, na casa em que vive Seu Martino. Além de se deslocar de uma cidade para outra e levar

Sophie, ela e Giliola, sua irmã mais velha<sup>3</sup>, se dispuseram a ficar responsáveis pelo preparo das comidas.

Visto que o encontro se estenderia até o final da tarde, na parte da manhã Agnese e Giliola prepararam a mesa com *pani, affettati e insalata*. Para o almoço, fizeram *spaghetti al sugo di pomodoro, melanzane condite e insalata*, tudo acompanhado de *vino*, enquanto no café da tarde tomamos café e comemos pavê, doce brasileiro feito pela professora Ortale.

A atenção dedicada à preparação dos pratos típicos, aliada à escolha por receitas que evocam sabores familiares e identitários, evidencia a mobilização da cozinha de herança (Azevedo e Ortale, 2019) como prática de afeto, pertencimento e continuidade cultural. No caso da família Conci-Maggio, esse cuidado com o fator gastronômico, somado à concessão do espaço da casa, revela um comprometimento que vai além da hospitalidade: trata-se de uma estratégia articulada ao planejamento linguístico familiar. A alimentação, nesse contexto, cumpre não apenas uma função prática, mas também simbólica, ao criar um ambiente propício para a convivência, o fortalecimento de vínculos e a circulação da LH entre as crianças.

Após o encontro presencial em Itu, Agnese nos enviou a seguinte mensagem, por meio de um áudio no *WhatsApp*:

*[...] il ricordo della mamma è troppo forte in tutta questa gestione, in questo sguardo, per tutto che lei ha fatto sempre, per il modo come lei ha fatto. E a volte penso come anche vorrei fare di più verso la Sophie in questo lavoro e cerco di organizzarmi per quello, perché facciamo il possibile. E vi ringrazio perché state qui anche per aiutarci*

---

<sup>3</sup> Gostaríamos de prestar uma homenagem e manifestar um agradecimento especial à Giliola, pois ela representa um elo entre a família Conci-Maggio e o universo acadêmico. Sua mediação generosa, participação nas entrevistas e envolvimento com as crianças foram fundamentais para a preservação da LH e o desenvolvimento desta pesquisa. Por meio de práticas afetivas e lúdicas, como a celebração da Befana com os pequenos e o acolhimento às pesquisadoras em sua casa, Giliola colabora ativamente na transmissão do italiano em âmbito familiar. Sua contribuição viabilizou este estudo e inspira futuras investigações sobre políticas linguísticas familiares.

*a fare questo in un momento che è un po' diverso di quando io ero piccola, per esempio. Ma la mamma anche aveva tante attività, anche aveva il lavoro e prima i bambini piccoli. E si dava sempre da fare perché questa era una delle sue priorità. Allora vi ringrazio per aiutarci a avere questo sguardo tanto affettuoso, tanto caro, né. Anche la pazienza con la Sophie, con la sua postura un po' irreverente [risate], birichina... Ma anche lei va sviluppando tutto questo momento e può sicuramente aprimorarsi, non so se si usa questa parola, in questa camminata verso l'italiano.<sup>4</sup>*

Nessa fala de Agnese, podemos identificar uma conexão com a mãe e a influência que ela teve em toda a gestão familiar. Desse sentimento surge o desejo de “fazer mais” pela transmissão da LH à Sophie, motivo pelo qual ela afirma que “procura se organizar”, na tentativa de fazer o possível para manter viva as tradições e a cultura de herança no lar. A paciência e o afeto são citados por ela como relevantes neste processo, especialmente ao respeitar o espaço e a personalidade de Sophie.

A jornada, citada por Agnese como “camminata verso l'italiano”, é um percurso contínuo de aprendizado e desenvolvimento. Como pudemos observar nos trechos dos vídeos e nos excertos acima apresentados, ela desempenha diariamente um papel relevante com relação às suas heranças e diz que isso a faz lembrar de sua mãe. Para Agnese, é justamente do reconhecimento e da valorização de suas heranças que nascem as ações afirmativas para o futuro que pretende construir com a filha,

---

<sup>4</sup> “A lembrança da minha mãe é muito forte em toda essa gestão, nesse olhar, por tudo que ela sempre fez, pelo modo como ela fez. E às vezes penso em como também gostaria de fazer mais pela Sophie neste trabalho e tento me organizar para isso, porque fazemos o possível. E agradeço a vocês por estarem aqui também para nos ajudar a fazer isso em um momento que é um pouco diferente do que quando eu era pequena, por exemplo. Mas minha mãe também tinha muitas atividades, também tinha trabalho e antes os filhos pequenos. E ela sempre se esforçava porque essa era uma de suas prioridades. Então, agradeço a vocês por nos ajudarem a ter esse olhar tão afetuoso, tão querido, né. Também pela paciência com a Sophie, com sua postura um pouco irreverente [risos], levada... Mas ela também está desenvolvendo tudo isso e certamente pode se aprimorar nessa caminhada em direção ao italiano.” (Tradução nossa).

por meio de seu planejamento e das micropolíticas empreendidas ao longo do tempo.

### ***“È una cosa importante per il suo futuro”*: o planejamento linguístico dos Corrias-Albertoni**

Nesta seção, serão analisados aspectos relativos à família Corrias-Albertoni, incluída, como mencionado anteriormente, no estudo de caso desenvolvido na pesquisa de mestrado da professora Isabella Lafratta Amado. O foco recai especificamente sobre Vinicio e sua filha Antonella, que residem em São Paulo e mantêm entre si uma comunicação em italiano. Vinicio, natural da Sardenha, imigrou para o Brasil em 2010 e, em 11 de setembro de 2015, teve Antonella com sua companheira Aline, brasileira.

Desde então, Vinicio se esforça para transmitir o italiano como LH à Antonella, mesmo sendo uma tarefa desafiadora. Diferente do que acontece na família Conci-Maggio, na família Corrias-Albertoni Antonella só tem seu pai como falante de italiano no país de imigração e, por consequência, como único transmissor direto da língua (aquilo que chamamos de *input*) e da cultura italianas.

Segundo Luque & Villa (1995 apud Borges; Salomão, 2003, p. 331), o *input* linguístico é:

[...] toda a experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações e, especialmente, ao comunicar-se com o próprio sujeito, é sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, sobre a cultura, e sobre o papel da linguagem na cultura.

Nesse contexto, Vinicio, no espaço de seu lar, exerce uma tarefa que geralmente é encarregada a uma comunidade ou grupo de pessoas, sendo o único responsável pela difusão dos insumos linguísticos em LH para Antonella. Fora de casa, a menina utiliza quase que exclusivamente o Português em detrimento do Italiano (na escola, no mercado, etc.).

Em sua apresentação no 2º Encontro do NuCLiH (2023)<sup>5</sup>, Vinicio questiona, também, qual é o “italiano” que está transmitindo para sua filha, pois, apesar de usar alguns elementos do dialeto sardo, essa não é a língua com que se comunica com Antonella. Esse italiano, então, se assemelharia mais ao do tipo *Standard/Neostandard*, muito também porque Vinicio é professor e pesquisador de Italiano como Língua Estrangeira (LE) e possui o seu domínio.

A língua utilizada entre eles, portanto, é um Italiano LH que, assim como vimos na família Conci-Maggio com o seu denominado “ITUliano”<sup>6</sup>, possui características próprias, adaptadas aos domínios da vida (Grosjean, 1994 [2008]), isto é, aos campos de ação linguística alcançados pelos sujeitos. Aqui também temos como principal contexto de uso da LH o núcleo familiar, embora em “menor escala” visto que engloba apenas Vinicio e Antonella na convivência alternada (a criança intercala entre ficar uma semana na casa da mãe e outra na casa do pai).

Assim como Agnese faz com Sophie, para motivar a fala de Antonella, Vinicio utiliza algumas estratégias, como, por exemplo, a realização de jogos e brincadeiras em italiano (jogar bola – *giocare a palla*, esconde-esconde – *nascondino*, pega-pega – *acchiapparello*, amarelinha – *gioco della campana*, estátua – *1, 2, 3 stella* e brincar de boneca – *giocare con le bambole*). Além disso, há uma forte presença da cozinha de herança quando estão juntos. Através de receitas passadas por sua mãe, Vinicio ensina Antonella a fazer pratos como *la pasta con bottarga*, que seria um macarrão com ovas de peixe.

Para fazê-lo, inclusive, a mãe de Vinicio manda a *bottarga in polvere* (em pó) da Itália para cá, ou, quando feito com peixe, há toda uma preparação anterior. Nesse sentido, a gastronomia, elemento fundamental na tradição cultural italiana, também é

---

<sup>5</sup> 2º Encontro do NuCLiH: Heranças culturais em diálogo (2023). Roda de conversa – Estrangeiros no Brasil: como lidam com suas heranças?

<sup>6</sup> É “o Italiano (mais especificamente, aquele vindo de Marsala e Caldonazzo) como Língua de Herança, passado de geração em geração, amalgamado com o Português Brasileiro, em específico com o *dialeto caipira* de Itu.” (Amado, 2025)

passada de geração em geração, atuando como fator mas também como produto do planejamento linguístico. Portanto, assim como na família Conci-Maggio, Vinicio aborda “elementos da vida” na transmissão da LH, como a prática de leitura e de cozinhar receitas da família.

Em uma de nossas conversas, ao ser questionado sobre como fazia para que Antonella falasse em Italiano LH, Vinicio respondeu:

*Allora, io prima di tutto cerco di parlare sempre in Italiano e inoltre non la spingo più, non le dico “a rispondermi in Italiano”, però lei molto spesso lo fa spontaneamente. Prima lo facevo, oggi ritengo che questa forzatura, forzarla a parlare in Italiano non serva. Lei parla con i miei genitori, parla con mia sorella. Io poi quello che faccio è parlare... Parlare nel senso... Io propongo letture e cose in Italiano di modo che lei parli sia indirettamente, perché apprende parole nuove, impara parole nuove, e sia poi si parla del libro, e quindi a volte quando magari leggiamo un libro in Italiano, dai qualche parola in più, quando stiamo parlando del libro o quando lo stiamo leggendo lei la dice, quindi legge anche. Però ecco, per motivarla è questo, cuciniamo, leggiamo, però è questo, quello che ho detto, non necessariamente in quei momenti lei poi mi risponde in Italiano, a volte lei risponde in Portoghese, però ecco, passando questi momenti insieme, ovviamente io parlo sempre in Italiano, quindi lei mi sembra che negli ultimi periodi, però è una cosa che non posso dire così, non è che ho registrato, però lei sta usando l’Italiano un po’ di più, non così tanto, però con me succede sempre più spesso.<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> “Então, eu antes de tudo procuro falar sempre em Italiano e não a forço mais, não digo “a me responda em Italiano”, mas muito frequentemente ela fala espontaneamente. Antes eu forçava, hoje acho que essa imposição, forçá-la a falar em Italiano não adianta. Ela fala com os meus pais, com a minha irmã. O que eu faço é falar... Falar no sentido de... Eu proponho leituras e coisas em Italiano de maneira que ela fale, seja indiretamente, porque aprende palavras novas, seja falando do próprio livro, ou então quando lemos um livro em Italiano peço para ela falar alguma palavra ou ela mesma fala, também lê. Para motivá-la é isso, cozinhamos, lemos, mas é isso, aquilo que eu disse, não necessariamente naqueles momentos ela me responde em Italiano, às vezes responde em Português, mas passando esses momentos juntos, obviamente eu falo sempre em Italiano, e me parece que nos últimos tempos ela está usando um pouco mais o Italiano, não tanto, não é que investiguei, mas comigo sempre acontece mais.” (Tradução nossa).

É por meio de atividades cotidianas que Vinicio introduz o Italiano como LH à sua filha. Segundo ele, Antonella não é **obrigada** a falar em LH, mas sim **encorajada**, pois acredita que a **imposição** pode ser contraproducente, levando à aversão e ao distanciamento da língua, conforme discutido na primeira parte deste capítulo. A simples **proposta** de atividade por Vinicio já demonstra que Antonella possui certa autonomia na escolha, pois, caso não goste da prática sugerida, tem total liberdade de propor outra, desde que seja incentivada e motivada a utilizar a LH.

Além dessas estratégias adotadas por Vinicio no ambiente familiar, é relevante considerar a participação de Antonella em alguns vídeos gravados para a Itálica, escola de italiano *on-line* na qual seu pai trabalha como professor de Italiano LE e que possui um canal no *YouTube*. Além disso, Antonella também participa de eventos em que Vinicio comparece para compartilhar suas experiências ao ensinar a LH à filha. Sendo assim, além do seu uso dentro de casa, Antonella também pode utilizar a LH ao interagir no(s) ambiente(s) de trabalho do pai.

Este contexto não deixa de ser um exercício de prática linguística por meio de um planejamento pensado por Vinicio, o que nos revela dois aspectos importantes: ao participar dessas atividades externas, Antonella entra em contato com outras pessoas que também falam italiano; além disso, ao participar das filmagens, ela se acostuma a estar diante das “telinhas”. Tudo isso contribui para que Antonella se torne mais confiante, descontraída e criativa ao falar em LH, como observado em nossos encontros.

O segundo ponto consiste na reflexão sobre o **tipo** de italiano que está sendo passado para Antonella. Pelo fato de seu pai ser professor de Italiano, a língua ensinada possui um grau de formalidade e precisão que pode diferir do uso coloquial e familiar da LH, se comparada, por exemplo, à dos Conci-Maggio. A formação de Vinicio, portanto, influencia diretamente a forma como a LH é apresentada e praticada, com o objetivo não apenas de transmiti-la para a comunicação doméstica, mas também de preparar Antonella para um possível futuro na Itália. Tanto é que,

após o nosso 1º Encontro com a *Rete dei Bambini*, Vinicio enviou um áudio pelo *WhatsApp*, afirmando que:

*È stato un piacere anche per me, per noi. Anche Antonella ha detto che è stato bello, che le piacerebbe ripetere l'esperienza, quindi... Insomma, mi sembra che sia stato positivo e bello per tutti. Ecco, per me particolarmente perché è, insomma, una cosa importante per il suo futuro e speriamo di vederci presto.*

Assim como na família Conci-Maggio, na Corrias-Albertoni também existe a transmissão da LH motivada pelo vínculo afetivo. No entanto, para além disso, há uma preocupação com o futuro de Antonella, que envolve não apenas a preservação da língua no contexto familiar, mas também a sua preparação para eventuais oportunidades de estudo ou residência na Itália.

Por fim, apesar das famílias se assemelharem em relação à limitação do *input* linguístico, que se restringe principalmente ao ambiente doméstico, uma outra diferença significativa é que, ao contrário dos Conci-Maggio que têm diversos falantes, Antonella possui apenas seu pai como interlocutor em LH, sendo que a interação entre eles ocorre de forma intercalada. Ocasionalmente, Antonella entra em contato com sua avó e sua tia paternas, mas com menos frequência e de maneira virtual, visto que elas moram na Itália.

Por outro lado, a dedicação exclusiva à Antonella, pode permitir com que Vinicio ajuste o processo de transmissão linguística às necessidades específicas da filha, favorecendo uma abordagem mais personalizada. Desse modo, embora existam obstáculos, o cenário pode, também, oferecer possibilidades significativas.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, exploramos as dinâmicas e os desafios envolvidos no planejamento linguístico familiar (PLF) das famílias Conci-Maggio e Corrias-Albertoni. Em ambos os casos, vemos a importância do envolvimento ativo dos pais na transmissão da

língua de herança e das tradições culturais associadas, que revela a complexidade e a diversidade das estratégias adotadas.

Agnese e Sophie ilustram como a língua de herança pode ser mantida e fortalecida por meio de práticas cotidianas e rituais familiares, como jogos e celebrações festivas adaptadas às necessidades e interesses da criança, evidenciando que a preservação linguística e cultural pode ocorrer de maneira significativa e afetiva. Além disso, a presença de uma rede ampliada de falantes dentro do próprio núcleo familiar contribui para a criação de um ambiente mais favorável e diversificado ao uso da LH.

Os relatos de Agnese mostram como o profundo vínculo emocional com as raízes, especialmente através das memórias da mãe, influencia diretamente o planejamento linguístico no ambiente doméstico.

O desejo de Agnese de intensificar seus esforços na transmissão da LH à filha evidencia a importância atribuída à continuidade das práticas linguísticas familiares ao longo das gerações, bem como ao papel do espaço doméstico nesse processo. Embora aparentemente sutis, tais práticas contribuem para a manutenção do italiano como LH frente ao progressivo afastamento do uso intergeracional da língua.

Antonella e seu pai, por outro lado, enfrentam um contexto um pouco diferente, em que Vinicio é o único transmissor direto da LH. Apesar de algumas configurações contextuais, como a ausência de outros falantes de italiano, Vinicio também utiliza atividades do dia a dia para incentivar o uso da LH, como jogos, leitura e culinária.

Devido a sua formação profissional, a formalidade e precisão do italiano transmitido por Vinicio podem proporcionar a Antonella uma preparação estruturada para eventuais oportunidades de estudo ou residência na Itália. Além disso, a participação da menina em vídeos educativos e eventos relacionados ao ensino do italiano amplia suas oportunidades de prática e interação com outros falantes da língua.

Tanto na família Conci-Maggio quanto na Corrias-Albertoni, portanto, o ambiente familiar revela-se fundamental para a transmissão da LH. As interações diárias, os rituais e as atividades compartilhadas criam um contexto significativo para o uso da língua. A comparação entre as duas famílias mostra que, apesar das diferenças nos contextos e nas estratégias de PLF, ambas lidam com desafios recorrentes e o constante engajamento necessário para incentivar o uso ativo da LH pelas crianças.

A abordagem de não forçar a criança a falar, mas sim incentivá-la através de atividades prazerosas, parece ser uma estratégia comum e eficaz nas duas famílias. Além disso, as tradições culturais, como as celebrações festivas e a cozinha de herança, desempenham um papel vital na manutenção da LH, enriquecendo a experiência linguística e fortalecendo o vínculo afetivo com a cultura de origem dos pais.

Em conclusão, o PLF é um processo complexo e multifacetado que requer adaptação às necessidades específicas de cada família e às circunstâncias individuais. Os relatos apresentados ressaltam a importância de uma abordagem multifacetada na preservação e transmissão da LH, levando em consideração o contexto em que cada família está inserida. Ambos os planejamentos destacam a importância do engajamento ativo e da valorização das heranças linguístico-culturais em contextos multilíngues.

Ademais, este capítulo buscou evidenciar como o planejamento familiar em políticas linguísticas não é apenas uma prática cotidiana, mas uma estratégia deliberada e adaptativa que contribui significativamente para a manutenção e o fortalecimento da LH. As experiências compartilhadas pelas famílias oferecem uma visão sobre as práticas que sustentam a transmissão transgeracional da língua, demonstrando o impacto positivo do envolvimento familiar na preservação da identidade cultural e linguística.

## Referências

- ALVES DE OLIVEIRA, R.; GUIDIO ALVES DE OLIVEIRA, C. R. Políticas linguísticas familiares: Da teoria spolskiana à abordagem ampliada de Tannenbaum. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/67985>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- AMADO, I. L. **A formação da Comunidade de Prática Rete dei Bambini**: Italiano como língua de herança em núcleos familiares. 2025. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
- AZEVEDO, S.; ORTALE, F. L. Cozinha de herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado. **Revista de Italianística**, São Paulo, v. 38, p. 88-98, 2019.
- BENEDINI, D. R. M. **O português como herança na Itália**: língua e identidades em diálogo. 176 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BORGES; S. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-7972200300200013>. Acesso em: 5 maio 2025.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Florianópolis; São Paulo: Ipol; Parábola, 2007.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London/New York: Routledge. 2013.
- CORRIAS, V. **Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil**: a formação de professores na perspectiva pós-método. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FORNASIER, R. M. L. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FORNASIER, Rosangela Maria Laurindo. **Culturas de herança em Pedrinhas Paulista**: identidades, pertencimento e espaços intergeracionais. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

MENDES, E. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**, Cabo Verde, II LP, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOZZILLO, Isabella; DE ALMEIDA, Vinicius Borges. Políticas linguísticas em uma família de brasileiros nipodescendentes. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 14, n. 37, 2021. DOI: 10.30681/rln.v14i37.7754. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7754>. Acesso em: 8 abr. 2024.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. *Dai nonni ai nipoti*: práticas familiares em língua de herança. **Revista de Italianística**, n. 44, p. 162-176, 2022. DOI: 10.11606/issn.2238-8281.i44p162-176. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/196943>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança**: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria. 2016. Tese (Livre-docência), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2016.

SALVATTO, G.C.B. *Dai nonni ai nipoti*: língua de herança e práticas translíngues em espaço familiar. 2024. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. What is language policy? *In*: SPOLSKY, B. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 3-15.

TANNENBAUM, M. Family language policy as a form of coping or defence mechanism. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, n. 33, v. 1, p. 57-66, 2012. DOI: 10.1080/01434632.2011.638074. Acesso em: 5 maio 2025.



## **A patrimonialização de línguas minoritárias: o caso do talian**

*Diego Gabardo*

A ideia de o Brasil ser um país monolíngue ressoa na percepção de muitos que acreditam ser o português a única língua falada no país. Esse construto, defendido como política nacional, é uma das consequências da Campanha de Nacionalização que marcou o início do século XIX. Desmistificar este paradigma faz parte do ofício não só de pesquisadores da Linguística, mas também de pesquisas provenientes de outras áreas do conhecimento, como a Antropologia. Por meio dos trabalhos de campo dessa área, é possível, por exemplo, valorizar a riqueza cultural dos grupos com os quais se realizam suas etnografias, inclusive registrando as línguas por eles utilizadas.

Nas últimas duas décadas, com o intuito de defender os direitos de se expressar em suas línguas maternas ou de herança, representantes de comunidades indígenas e de imigração reivindicaram a atribuição da categoria patrimônio às línguas minoritárias. Trata-se, sobretudo, de uma articulação política.

Neste capítulo, apresento o caso da patrimonialização do talian, língua de imigração falada principalmente por comunidades de descendentes oriundos do norte da Itália, presentes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e Mato Grosso. Para isso, trago os principais eventos relativos a esse processo, desde a recusa de registro dessa língua como patrimônio, em 2001, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) até o seu reconhecimento como Referência Cultural Brasileira, em 2014. Esta titulação foi decorrente do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), mecanismo encontrado como alternativa para contemplar as línguas como bens imateriais, já que elas não estavam

incluídas no Decreto nº 3.551/2000, que trata de patrimônios desta natureza no país.

A partir desse título, temos a cooficialização da língua em diversas cidades, principalmente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, fato que reforçou a controvérsia do “monolinguismo” no Brasil.

Portanto, nas próximas páginas, analisaremos os processos e as dinâmicas sociais que levaram o talian, enquanto língua, a ser considerado patrimônio e os reflexos disso na criação de políticas públicas.

### **O patrimônio além da pedra e cal**

Antes mesmo de falar sobre a patrimonialização, cabe uma breve reflexão sobre o que seria patrimônio. Choay (2006, p. 11) nos ensina que a origem da palavra remete a um bem de herança, “ligado às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo”. Já Gonçalves (2009) nos mostra que a noção dessa categoria de pensamento geralmente é atrelada à criação dos Estados nacionais, no final do século XVIII, durante a Revolução Francesa, ou seja, patrimônio entendido como objetos arquitetônicos de valor singular e ligados às elites. No entanto, patrimônio, conforme aponta o mesmo autor, remonta também às sociedades tribais e ao colecionamento de materiais, atividade que demarca um domínio subjetivo em oposição ao “outro” – nem sempre ligado à ideia de acumular ou reter bens, mas também a trocá-los ou distribuí-los, como é o caso dos trobriandeses durante o *kula*, descrito por Bronislaw Malinowski.

Entender o que seria patrimônio, material ou imaterial (ou intangível, como sublinha Gonçalves), também depende da concepção que se tem sobre essa categoria, a percepção nativa dela, já que o patrimônio pode ser confundido com uma autoconsciência cultural. Todavia, ainda temos a visão sobre patrimônio historicamente construída – e que as políticas conduzidas pelo

Estado nos trazem. Muitas vezes, elas não refletem a diversidade cultural existente em cada contexto (Fonseca, 2009).

Segundo aponta Pereira Junior (2018, p. 5),

Somente em 1922, começam a aparecer algumas iniciativas pontuais a respeito do patrimônio nacional no Brasil. No dia 12 de outubro deste mesmo ano, é fundado o primeiro museu do país, o Museu Histórico Nacional, na cidade de Rio de Janeiro, 129 anos após a criação do Museu do Louvre em Paris (1793) e um século depois do Museu de Prado em Madrid (1819). Antes disso, entretanto, é preciso reconhecer que já havia o Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano (IAHGP) fundado em 1862, que realizava as mesmas funções de um museu, porém de forma regional, cautelando os bens da história e da cultura do povo pernambucano.

Severo (2016) ainda relata que antes do IAHGP, em 12 de agosto de 1816, foi criada, no Rio de Janeiro, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, primeira instituição dedicada às práticas de conservação dos bens culturais brasileiros, que, posteriormente, se tornou o Museu Nacional de Belas Artes.

Paralelamente à criação do Museu Histórico Nacional, também foram criadas, em 1926, as Inspetorias Estaduais de Monumentos Históricos, em Minas Gerais. Em 1927, aconteceu o mesmo na Bahia e, em 1928, em Pernambuco (Pereira Junior, 2018). Na década de 1930, as inspetorias foram desativadas. As ações voltadas à patrimonialização começaram a surgir novamente a partir de 1937, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que corresponde atualmente ao IPHAN. Sua finalidade era a de “promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional” (Brasil, 1937, art. 46). Dessa forma, de acordo com Chuva (2020), o Estado assumiu o papel de selecionar, enquadrar, proteger e fiscalizar bens na categoria de patrimônio.

As concepções para a criação do SPHAN foram baseadas no anteprojeto produzido pelo poeta modernista, Mário de Andrade, em 1936, a pedido do ministro da Educação e Saúde, Gustavo

Capanema. Porém, não se pode afirmar que para sua criação houve um monopólio dos modernistas, posto que outros intelectuais faziam parte da administração do governo Vargas. Importante mencionar que, a partir da década de 1930, foi reforçado o mito das três “raças” formadoras da sociedade brasileira: o índio autóctone, o negro africano e o branco português.

Desde a criação do SPHAN até 1979, passando pela gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade (1937-1969) e Renato Soeiro (1969-1979), os arquitetos dominaram o campo do patrimônio como especialistas; pois, de acordo com Pereira Junior (2018), a política de identificação de monumentos no Brasil estava predominantemente centrada nas arquiteturas barrocas, em uma fase hoje chamada de "heroica". A referência à “pedra e cal” demonstra a preocupação exclusiva com a materialidade.

Gonçalves (2009, p. 48) afirma que, nessa primeira fase, o patrimônio era “apresentado como um assunto de profissionais”, uma vez que muitos dos membros e colaboradores do SPHAN eram dos campos da história da arte e da arquitetura, e tinham também como objetivo produzir conhecimento sobre o patrimônio histórico e artístico brasileiro. Este era visto até então como inferior, comparado ao europeu, porém Rodrigo Melo o tomou como objeto de uma “causa nacionalista”. Apesar de valorizar as contribuições dos ameríndios, africanos e europeus na formação da nação, o diretor do SPHAN ainda possuía uma visão evolucionista, considerando as duas primeiras culturas como “estágios ultrapassados”.

Foi a partir de 1979, na gestão do designer e político pernambucano, Aloísio Magalhães, que a ideia de patrimônio se estendeu também a outros elementos da cultura brasileira.

Esta transição marca o término da trajetória “heroica” e da identificação dos bens pelo valor “pedra e cal”. A nova fase é conhecida como “moderna” e elevaria a preocupação ao patrimônio imaterial, pois até então só havia sido concedido o título de patrimônio nacional a bens materiais. (Pereira Junior, 2018, p. 9)

Aloísio Magalhães articulou-se politicamente para conseguir assumir a direção da autarquia federal. Ele era líder do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), ligado ao Ministério da Indústria e Comércio, que buscava aproximar “a cultura do viés do desenvolvimento econômico e do mercado” (Chuva, 2012, p. 159). Isso vinha ao encontro das diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Desenvolvimento da época. O CNRC utilizava a ideia de bem cultural e cultura popular, ao invés de patrimônio e folclore, respectivamente. Segundo Gonçalves, quando Aloísio Magalhães usava a noção de cultura brasileira, ele enfatizava mais o presente do que o passado: “O passado é visto como uma referência que deve ser usada e reinterpretada no presente e com propósitos futuros” (Gonçalves, 2009, p. 51). Dessa forma, houve a introdução da ideia de referência cultural nas práticas de preservação cultural antes mesmo da noção de patrimônio imaterial, conforme relata Chuva (2015, p. 29-30):

A noção de referência cultural se tornou a chave para o entendimento dessa nova concepção de cultura, onde as referências eram percebidas como indicadores da diversidade cultural brasileira. Na base dessas ideias, estava uma concepção de cultura como um processo dinâmico e capaz de alavancar o desenvolvimento de regiões ricas em um saber relacionado às condições locais sociais e naturais, cuja criatividade se expressa em seus modos de vida, produção e arte, religiosidade etc.

Ainda em 1979, com a criação da Fundação Nacional Pró-Memória, como agência executora das políticas culturais, e a sua junção ao SPHAN, Aloísio Magalhães incorporou vários órgãos ligados à cultura, além de toda a equipe do CNRC e seus projetos.

Gonçalves (2009) afirma que, na fase moderna do SPHAN, há uma mudança de perspectiva, que deixa as ideias de civilização e tradição enredadas por Rodrigo Melo para incorporar as noções de desenvolvimento e diversidade cultural. O autor ainda aponta que Aloísio Magalhães concebia a cultura brasileira de maneira múltipla, e via as “subculturas” (africana, ameríndia e europeia) como expressões sociais da atualidade, e não como estágios de uma

evolução. Têm-se assim uma ampliação da noção de patrimônio cultural.

Já na década de 1980, os movimentos sociais voltados à redemocratização do Brasil repercutiram no tombamento de dois bens voltados à cultura africana (Terreiro da Casa Branca, em Salvador, em 1984, e da Serra da Barriga, em Alagoas, em 1986), mostrando o envolvimento da sociedade civil nesse processo e marcando uma nova concepção de patrimônio cultural, além do luso-brasileiro (Chuva, 2015).

Os esforços oriundos a partir de 1979 acabaram por ecoar no Programa Cultural Imaterial na Constituição de 1988, no qual consta que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988, art. 215).

O artigo da Constituição de 1988, relativo ao assunto, descreve detalhadamente o que se entende então por patrimônio, trazendo pela primeira vez na Constituição brasileira a menção ao imaterial:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, 1988, art. 216)

Desde 1972, países do “Terceiro Mundo” reivindicavam à UNESCO instrumentos de proteção de suas manifestações populares, todavia somente em 1989 surgiu a “Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”<sup>1</sup>, fruto da

---

<sup>1</sup> “Essa Recomendação fundamentou as ações de preservação de bens dessa natureza em todo mundo, até a promulgação, pela UNESCO, 14 anos depois, da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, em 2003” (Chuva, 2015, p. 27).

25ª Conferência Geral dessa agência internacional (Chuva, 2015), que, conforme relata Sant'Anna (2009, p. 53),

recomendava aos países membros a identificação, a salvaguarda, a conservação, a difusão e a proteção da cultura tradicional e popular, por meio de registros, inventários, suporte econômico, introdução de seu conhecimento no sistema educativo, documentação e proteção à propriedade intelectual dos grupos detentores de conhecimentos tradicionais.

Com a redemocratização do Brasil, apesar dos poucos avanços na política patrimonial, na década de 1990, e a mudança do SPHAN para Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC), ligado diretamente à Secretaria da Presidência da República, foi incorporado o conceito “participativo”. Desse período também data o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), que tinha o objetivo de “estimular a produção, a distribuição e o acesso aos produtos culturais, além de proteger e conservar o patrimônio histórico e artístico e promover a difusão da cultura brasileira e a diversidade regional, entre outras funções” (Pereira Junior, 2018, p. 10).

Como afirma Chuva (2015), as reivindicações de países periféricos (principalmente Japão, outros países do Oriente e da África) feitas à UNESCO, no que se refere aos critérios para eleição de bens como Patrimônio Mundial, defendem um caminho decolonial e de valorização de seus patrimônios.

Em 1997, aconteceu o Seminário Internacional de Patrimônio Imaterial, em Fortaleza, do qual participaram integrantes do IPHAN, do antigo CNRC, do Centro Nacional de Folclore, intelectuais ligados à cultura popular, acadêmicos nacionais e internacionais e membros da UNESCO. O documento final do encontro, a Carta de Fortaleza, trouxe as bases da política voltada à salvaguarda do patrimônio imaterial no Brasil. A partir desse evento, o Ministério da Cultura criou o Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial e foi dado início ao projeto-piloto para formulação da metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC). O trabalho do grupo fundamentou o texto que, em 4 de agosto de 2000, foi promulgado por meio do Decreto nº 3.551, o

qual prevê o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e concretiza as propostas trazidas na Carta Magna de 1988. A partir dele, “o Estado assume o compromisso de inventariar, produzir conhecimento, apoiar e documentar a dinâmica dessas práticas socioculturais” (Pereira Junior, 2018, p. 10).

Como não se aplicaria aos patrimônios imateriais um processo de tombamento, dadas suas particularidades e dinamicidades (Sant’Anna, 2009), o IPHAN criou quatro Livros de Registro: dos Saberes; das Celebrações; das Formas de Expressão; e dos Lugares. Assim, Cardoso (2010, p. 12) considera o Decreto nº 3.551/2000 “um marco nos esforços de preservação do patrimônio cultural e inaugura uma nova abordagem sobre a questão”. Se os arquitetos anteriormente ocupavam a vanguarda do patrimônio material, este papel passa a ser exercido pelos antropólogos nas ações voltadas ao patrimônio imaterial; visto que, segundo Gonçalves (2009, p. 31), são muitos deles que “estão à frente daquele projeto de renovação ou ampliação da categoria patrimônio”.

Contudo, mesmo passando ao entendimento de patrimônio como bem cultural, integrado ao cotidiano das pessoas, promovendo a cidadania, a qualidade de vida e a economia (Cora, 2011), essa nova abordagem logo é colocada em xeque.

Em março de 2001, surge uma demanda inusitada: o registro de uma língua utilizada por descendentes de italianos, principalmente no sul do país: o talian. A solicitação foi realizada por Honório Tonial, escritor e radialista, representante da Associação dos Apresentadores de Programas de Rádio Talian do Brasil (ASSAPRORATABRAS), alegando, conforme aponta Pereira (2017, p. 90) que

[...] o Talian se constituiria como patrimônio do Brasil por ter sido formado em território nacional e ser o idioma mais falado e escrito no país, depois do português. Percebe-se também que há uma afirmação de que o Talian seria uma “verdadeira língua”, por ter estrutura gramatical própria, e que, utilizada desde a chegada dos primeiros imigrantes, tornou-se língua de

comunicação em constante expansão, sendo utilizada em meios radiofônicos, literatura e materiais didáticos.<sup>2</sup>

Apesar da argumentação do radialista e escritor gaúcho, uma equipe de técnicos do IPHAN, em julho do mesmo ano, considerou improcedente o pedido, alegando que as informações eram insuficientes e inadequadas para o entendimento da língua enquanto “Patrimônio Cultural do Brasil” (Cardoso, 2010). Segundo essa mesma equipe, seriam necessários estudos de natureza antropológica e linguística para descrevê-la e documentá-la adequadamente, bem como a verificação da sua abrangência na formação da identidade nacional, discussões que, segundo a mesma autora, o IPHAN já realizava desde 1998, considerando que “as línguas eram um caso especial”. Em uma entrevista, Marcia Sant’Anna, na época Diretora do Departamento de Proteção do IPHAN, relatou que,

no caso das celebrações, dos saberes, das formas de expressão e dos lugares, nós trabalhamos, no caso do registro, com um critério de seleção. Não registramos todos os lugares, não registramos todas as celebrações, não registramos todas as formas de expressão nem todos os saberes. Apenas aqueles que, a partir de uma seleção feita a partir dos grupos interessados e do olhar técnico, se chega à conclusão de que devem ser especialmente valorizados. Então, como inserir as línguas todas nessa lógica? Seria muito complicado (Sant’Anna, 2009 *apud* Cardoso, 2010, p. 66-67).

O impasse e a falta de discussões voltadas a uma política de valorização da diversidade linguística naquele momento fizeram com que as línguas não fossem contempladas no Decreto nº 3.551/2000.

---

<sup>2</sup> Uma breve ressalva quanto à afirmativa: entendo que a formação do *talian* é fruto de um processo de contato linguístico entre os diversos falares do norte da Itália, principalmente os do Vêneto, com o português e o italiano, lecionado nas escolas existentes em muitas colônias italianas (Cunha; Motin; Gabardo *et al.*, 2023), e que não foi uma língua imediatamente utilizada pelos imigrantes, mas pelos seus descendentes.

Dada a solicitação por parte da ASSAPRORATABRAS, em 2001, o assunto voltou à tona. No entanto, como houve um pedido de complementação de documentos e essa entidade acabou não se manifestando, o processo foi arquivado.

## **A questão das línguas**

De acordo com o IPHAN<sup>3</sup>, estima-se que no Brasil sejam faladas mais de 250 línguas, além do português e suas variedades, dentre elas: indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. Contudo, visando à construção de um sentimento de nacionalidade, o Estado se utilizou de uma “política glotocida” que defendia apenas a língua portuguesa e buscou “eliminar o uso desses idiomas no território nacional” (Oliveira, 2003, p. 10). Franchetto (2013) acrescenta que essa soberania de monolinguismo, mantida à força ou disfarçadamente, é um princípio não superado de segurança nacional, e que, ainda, segundo Souza (2021), também favoreceu a marginalização e o desaparecimento das outras línguas existentes no Brasil. No entanto, os falantes, principalmente de línguas de imigração, resistiram por meio de iniciativas de associações e federações criadas para manter suas línguas e tradições, como aconteceu com o talian.

Um marco considerável na política de valorização internacional das línguas minoritárias aconteceu em junho de 1996, em Barcelona, quando a UNESCO assinou a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, fruto de discussões de uma centena de organizações que se estenderam por alguns anos e que visavam à igualdade de todas as línguas, para assim assegurar os direitos de comunidades linguísticas minoritárias. A Declaração buscava dessa forma garantir “o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas” (Oliveira, 2003, p. 21).

O debate surgiu num momento de acelerada globalização e de “crescente afirmação de uma diversidade cultural, étnica e

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 2 maio 2025.

linguística, que em tempos anteriores parecia sucumbir sob a pressão homogeneizadora dos Estados nacionais” (Hamel, 2003, p. 48). Nesse contexto, passou-se a utilizar o termo “línguas em perigo” e, em 1992, é fundado nos Estados Unidos o Comitê para as Línguas em Perigo e sua Preservação. No mesmo ano, a discussão sobre essa temática se estendeu para o Canadá e, em 1993, para a Grã-Bretanha (Franchetto, 2005). Vários pesquisadores se dedicaram ao assunto, que passa a ser financiado também pela iniciativa privada, cujas pesquisas visam, sobretudo, a documentação. Uma língua em perigo seria aquela que apresenta sinais de declínio intergeracional ou que sofre pressão da língua dominante para sua adoção, sendo muitas vezes “a única escolha racional capaz de garantir a sobrevivência do indivíduo e do seu grupo” (Franchetto, 2005, p. 188).

Todavia, Ball (2005) nos alerta que a ideia de que a perda linguística acarreta a perda da diversidade cultural não é adequada, já que as “línguas em perigo” seriam um conceito ideológico, inspirado no discurso da extinção da biodiversidade, e a perda linguística estaria mais atrelada a um processo de transformação do que propriamente de extinção. Vale aqui o contraponto com a afirmativa de Darcy Loss Luzzatto, pesquisador, escritor e criador de dois dos dicionários de talian, de que “a língua é o alicerce da cultura e que uma não vive sem a outra: se uma morre a outra não dura” (Presotto, 2015, p. 12). Dessa forma, entendemos que as dinâmicas linguísticas e os processos de transformação sociais, ao longo dos quais as línguas passam por momentos de valorização ou supressão, não implicam necessariamente na perda da cultura, posto que essa também se encontra em constante transformação. No entanto, reconhecer a existência e a resistência de uma língua se torna um construto político de valorização e de expressão da comunidade falante (Franchetto, 2013; 2020).

O pedido feito por agentes do talian para registro dessa língua como patrimônio imaterial seria uma tentativa de reconhecimento formal de uma língua minoritária, conforme aponta Franchetto

(2005), ao analisar o processo de patrimonialização de línguas. Dada a resposta negativa por parte do IPHAN, quatro anos depois do primeiro pedido, de acordo com Cardoso (2010), iniciou-se um “movimento político”, buscando novamente esse reconhecimento como patrimônio imaterial, afirmando que a língua seria um elemento fundamental na preservação da identidade cultural de um povo.

Entre julho e novembro de 2005, entidades governamentais e sociedade civil organizada juntaram esforços e enviaram ao Iphan outros vários pedidos de registro do talian contendo um material extenso sobre essa “língua de imigração”. Em favor da instauração e/ou continuidade do processo de registro, e encabeçados pela Federação dos Vênetos do Rio Grande do Sul, foram encaminhados ofícios e declarações da Associação de Municípios do Alto Uruguai; da Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste; da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul; do prefeito do Município da Lapa, no Paraná, Sr. Miguel Batista; do Gabinete do Governador do Estado do Rio Grande do Sul à época, Sr. Germano Rigotto; do então Governador do Estado do Espírito Santo, Sr. Paulo César Hartung Gomes; da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do deputado estadual Ruy Pauletti, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB - RS); e do então deputado federal Francisco Turra, do Partido Progressista (PP - RS). (Cardoso, 2010, p. 41-42)

Além dessa movimentação, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), articulado com o deputado federal, Carlos Abicalil, do Partido dos Trabalhadores (PT-MT) – membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, e falante de talian –, solicitou ao IPHAN a criação do Livro de Registro das Línguas, apontando para “a necessidade de reconhecimento, por parte do Estado, dos ‘direitos linguísticos’ das mais diversas ‘comunidades linguísticas’ existentes no seio do estado nacional e para a ‘pluralidade linguística’ existente no país” (Cardoso, 2010, p. 42).

Dada essa pressão política, entre 7 e 9 de março de 2006, foi realizado o Seminário Legislativo sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, contando com falantes de nheengatu, guarani-mbya, gira da tabatinga, *hunsrückisch*, talian e de língua

brasileira de sinais (LIBRAS), junto a especialistas em políticas linguísticas, técnicos dos Ministérios da Cultura e da Educação, acadêmicos e parlamentares interessados nesta pauta.

Como consequência do seminário, foi criado o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), coordenado pelo Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI/Iphan), que continuou a debater o assunto entre os anos de 2006 e 2010. Contudo não havia representantes das comunidades linguísticas nele, apenas “representantes dos Ministérios da Cultura, da Educação, da Justiça, da Ciência e Tecnologia e do Planejamento, Orçamento e Gestão, além da UNESCO e do IPOL” (Pereira, 2017, p. 66). O assunto se tornou uma discussão entre órgãos governamentais e o IPOL, que participou dela enquanto representante da sociedade civil, dada sua atuação nos campos de pesquisa e política linguística.

O GTDL precisou, em um primeiro momento, fazer uma análise da situação linguística do Brasil a fim de então propor uma política patrimonial compatível com a diversidade existente no país. Para isso, o grupo buscou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para inserir no Censo 2010 a questão linguística; mas apenas as línguas indígenas foram contempladas por motivos operacionais e devido à complexidade desse quesito para sua inclusão no recenseamento (Pereira, 2017).

Em paralelo à articulação, foi desenvolvida uma metodologia para inventariar a diversidade linguística e, somente a partir do seu estabelecimento enquanto política, pensar a criação de um Livro das Línguas. Surge então o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

### **INDL e o talian como um dos projetos-piloto**

A partir das discussões e articulações do GTDL, foi criado um instrumento patrimonial com o intuito de colaborar com a manutenção e o uso de línguas no território brasileiro. Em 10 de dezembro de 2010, foi instituído, pelo Decreto nº 7.387, o Inventário

Nacional da Diversidade Linguística (INDL), com o objetivo de reconhecer a diversidade linguística no Brasil, entendendo língua brasileira como àquelas que “tenham relevância para a memória e identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira, sejam veículo de transmissão cultural e faladas no território nacional há pelo menos três gerações (ou 75 anos)”. (Relatório de Atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil, 2007). De acordo com esse relatório do GTDL,

O inventário de uma língua deve contemplar como suas metas e seus objetivos: identificação da língua (denominações, classificação e estatuto); demografia e distribuição geográfica; caracterização linguística e histórico-cultural; usos na sociedade (nas formas de cotidiano e em situações especiais); ações sobre a língua; levantamento de literatura oral, escrita e bibliografia com os principais estudos realizados sobre a língua; levantamento de produções audiovisuais realizadas na língua; lista de duzentas palavras; situações de uso (textos escritos e usos conversacionais registrados em um filme de cerca de três minutos).

Não apenas o ato de reconhecer, mas esse instrumento, sob responsabilidade do IPHAN, serve principalmente para identificar, documentar e valorizar essa diversidade. De acordo com o artigo terceiro do decreto, as línguas incluídas no inventário recebem o título de Referência Cultural Brasileira. Contudo, antes mesmo de sua instituição, a metodologia foi inicialmente testada por meio de um projeto-piloto que abarcou as seguintes categorias de línguas: indígenas (de pequena e grande população); afro-brasileiras; de imigração; e de sinais (essa última já protagonizando o papel de língua oficial, junto ao português, desde 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436). Os dois editais foram lançados em 2008 (um pelo Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa de Direitos Difusos (CFDD), do Ministério da Justiça, e outro pelo Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI) do IPHAN, em convênio com a Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN), e contemplaram inicialmente seis propostas, sendo as seguintes:

**Quadro 1:** Propostas de projetos-piloto do INDL aprovadas em editais

PROPOSTA	COORDENAÇÃO
Levantamento Sociolinguístico e Documentação da Língua e das Tradições Culturais das Comunidades Indígenas Nahukwa e Matipu do Alto-Xingu	Museu Nacional/ UFRJ
Inventário da Língua Guarani-Mbyá	IPOL
Inventário da Língua Ayuru	Centro de Documentação Permanente de Línguas e Culturas Indígenas da Amazônia, no Museu Goeldi (MPEG/MJ)
Língua Asuriní do Tocantins: projeto-piloto para a metodologia geral do INDL	Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UnB)
LIBRAS no Nordeste: um levantamento linguístico das variantes usadas nas comunidades de surdos de João Pessoa-PB e Recife-PE	Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/ UFPB), em parceria com a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
Para um Inventário da Língua Juruna	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

**Fonte:** Dados gerados a partir da pesquisa de Cardoso (2010).

Em 2009, segundo Cardoso (2010), o Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI) do IPHAN viabilizou um estudo referente às línguas afro-brasileiras por meio de emenda parlamentar: o “Levantamento Etnolinguístico de Comunidades Afro-brasileiras de Minas Gerais e Pará”. Além dele, a mesma autarquia federal celebrou convênio com a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e o Instituto Vêneto para executar o “Inventário da Diversidade Cultural da Imigração Italiana: o talian e a culinária”. A autora ainda observa que nos editais houve falta de apresentação de propostas, o que exigiria uma reflexão sobre a real demanda social do reconhecimento patrimonial das línguas. Outro apontamento, ainda feito por Cardoso, é que metade dos estudos contemplados foi proposto por instituições que contavam com representantes no GTDL.

Com relação ao projeto-piloto do talian, de acordo com o seu relatório final, a iniciativa se deu entre março de 2009 e abril de 2010, tendo como coordenadora científica a Profa. Dra. Marley Terezinha Pertile, da UCS. O inventário, realizado principalmente com jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio, abarcou cidades do Rio Grande do Sul (Caxias do Sul, Garibaldi, Nova Prata, Antônio Prado, Fagundes Varela, Serafina Corrêa, São Marcos, Carlos Barbosa, Nova Araçá, Nova Bassano, Farroupilha, Flores da Cunha, Bento Gonçalves, Guaporé, Encantado, Erechim, Severiano de Almeida e Jacutinga), Santa Catarina (Ipumirim), Paraná (Colombo) e Espírito Santo (Venda Nova do Imigrante e Santa Teresa). Também foram realizadas pesquisas com ouvintes de diversas rádios que veiculavam programas em talian. Ambas as iniciativas buscavam verificar a taxa de bilinguismo (português-talian) e a transmissão intergeracional da língua.

Em 2012, após o primeiro movimento feito pelos oito projetos-piloto, o IPHAN contratou uma consultoria especializada da UNESCO para consolidação e implementação do INDL. De acordo com Pereira (2017), o consultor e linguista Thiago Chacon sugeriu uma revisão de algumas metodologias para a posterior elaboração de um manual para inclusão de línguas no INDL. Em 2014, o trabalho resultou no Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL. Depois de uma nova revisão, em 2016, o “Guia do INDL foi lançado como instrumento da ‘Política da Diversidade Linguística’” (Pereira, 2017, p. 71), essa dividida em duas linhas: i) o reconhecimento de línguas, a partir da inclusão no INDL, como Referência Cultural Brasileira e ii) apoio e fomento.

Nesse contexto e com a elaboração do Guia, a ideia do Livro das Línguas foi sendo substituída, como ação de reconhecimento das línguas nas políticas de patrimônio e valorização da diversidade linguística no Brasil, pela sua inclusão no INDL (Pereira, 2017).

## Línguas minoritárias como referências culturais brasileiras e cooficializações

No ano de 2013, a equipe técnica que revisava a metodologia utilizada nos projetos-piloto avaliou os materiais recebidos e solicitou complementações aos agentes que os apresentaram. Em 2014, dadas as adequações realizadas e tendo em vista que as línguas asuriní do trocará, guarani-mbya e talian já demonstravam o interesse das comunidades em inseri-las no INDL, fato expresso por correspondências enviadas ao IPHAN, a comissão técnica aprovou, em julho, a inclusão das três como “Referência Cultural Brasileira”.

O talian, nas categorias do INDL, enquadra-se como uma “língua de imigração”. A quantidade de falantes não foi determinada na pesquisa, mas estimativas apontam cerca de 500 mil. Apesar deste grande número, segundo o relatório, o talian se encontra em retração na maior parte dos municípios pesquisados, com um grau de transmissão baixo de uma geração a outra. Isso o revela como uma língua com vitalidade ameaçada. Quanto à grafia, na época do inventário, ainda não era unificada<sup>4</sup>, apresentando diferenças entre as comunidades pesquisadas. A manutenção da língua é feita em grande parte por radialistas, músicos e escritores e valorizada ainda em eventos de difusores e leis de cooficialização.

Ao trazer as três línguas<sup>5</sup> intituladas como Referência Cultural Brasileira, a partir da sua inserção no INDL, resalto que diferentes realidades foram contempladas e a mobilização das comunidades

---

<sup>4</sup> Em 2021, surge a proposta da Assodita “Talian par Cei e Grandi”, com noções de gramática e história do talian. As publicações que não seguem essas normativas não são divulgadas pelo grupo.

<sup>5</sup> Outras quatro línguas indígenas foram reconhecidas como referência cultural brasileira, até o ano de 2023: nahukuá, matipu, kuiкуро e kalapalo, faladas principalmente na região do Alto Xingu (MT). Além delas, em julho de 2022, o IPHAN publicou no Diário Oficial da União, a proposta de inclusão de outras seis: o iorubá, o hunsrückisch, e as línguas indígenas sakurabiat, wari', salamã e kwazá, mas que até a finalização desta escrita ainda não haviam recebido o reconhecimento.

foi fundamental para o reconhecimento delas pelo IPHAN. A cerimônia de entrega desse título aconteceu durante o Seminário Ibero-Americano da Diversidade Linguística, entre os dias 17 e 20 de novembro de 2014, em Foz do Iguaçu/PR, oportunidade em que também foi lançado o Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL, instrumento de uma política de preservação e valorização da diversidade linguística no Brasil.

Segundo aponta Pereira (2017, p. 89), essa foi uma ação significativa de reconhecimento da diversidade por parte do Estado, que, em outros momentos, “implantou políticas linguísticas homogeneizadoras e de fortalecimento do Português como língua oficial”.

Na entrega do título, realizada pela então presidente do IPHAN, Jurema Machado, o talian foi representado por Paulo Massolini, presidente da FIBRA; Edgar Locatelli Marostica, humorista e radialista e, na ocasião, representante de Honório Tonial, que, por questões de saúde, não pode comparecer no evento (lembrando que foi dele a primeira demanda de registro da língua); por professora Marley Terezinha Pertile, coordenadora do projeto-piloto do talian; e pelo arquiteto Julio Posenato, que, assim como Massolini, foi um dos idealizadores do movimento de valorização dessa língua.

Ao mesmo tempo que Pereira (2017) mostra a importância do título, ela ainda aponta para as dúvidas que surgiram posteriormente entre as comunidades sobre a diferença entre o registro como bem cultural imaterial e o reconhecimento da língua como Referência Cultural Brasileira, sendo que a patrimonialização da língua já se daria por esse instrumento. Além disso, ela ainda aponta que o título poderia gerar efeitos indevidos, como o preconceito linguístico proveniente de disputas internas de grupos sociais. Por fim, a autora ressalta que é preciso estar atento às variedades na língua, e lembrar que o inventário focou em determinadas regiões onde a autodenominação era talian – o que pode não corresponder necessariamente a todas as comunidades linguísticas relacionadas aos descendentes de italianos, que podem

denominar a língua de outra forma. Um exemplo são aqueles que a chamam de língua vêneta e travam discussões com os defensores do nome talian. Essas políticas, porém, parecem não surtir efeito direto na percepção dos falantes, não engajados diretamente no processo.

Dessa forma, Vianna (2016, p. 85) nos alerta que

Nos processos de pesquisa para a patrimonialização é preciso todo o cuidado para evitar a reificação do passado como referência imutável a ser reproduzida. O que é arrolado nas pesquisas de identificação do patrimônio imaterial é entendido como contextual e conjuntural; e não é balizador de autenticidade ou modelo a ser seguido em nome da preservação de uma expressão cultural. Não há modelo cultural imutável a ser imposto ou proposto nas políticas de patrimônio imaterial, pois as culturas são dinâmicas.

Severo (2016) também nos aponta a reificação da língua como um dos problemas nos processos de patrimonialização, juntamente com a submissão das línguas a um discurso nacionalista; a cristalização da relação entre língua, cultura, falantes e território; e os direitos linguísticos entendidos como uma concepção universal. No caso da reificação, a pesquisadora argumenta que é necessário criar um “objeto” para documentar e preservar, sendo que esses procedimentos não são neutros, pois se submetem a relações de poder, produzindo “simulacros de autenticidade”, chancelados pelos especialistas que o fizeram, muitas vezes desconsiderando as motivações dos sujeitos, e produzindo assim um novo discurso sobre a língua. Isso acaba proporcionando a mercantilização desses “objetos”, deslocados de seus contextos, e então considerados bens culturais brasileiros.

Sendo assim, a patrimonialização das línguas, segundo a autora, é utilizada como um construto da “identidade e memória nacionais”. Essa ideia de nacionalismo que acaba perpassando o “macrorrotulo” de Referência Cultural Brasileira está concatenada às iniciativas internacionais que visam ao reconhecimento da diversidade como uma adequação à estrutura de poder existente, sem considerar as práticas discursivas locais, reduzindo a

diversidade discursiva à diversidade linguística. Dessa forma, ela argumenta que “a patrimonialização das línguas pela sua documentação não garante sua existência efetiva, podendo, apenas, engrossar a retórica estatal nacionalista e ‘multicultural’” (Severo, 2016, p. 199). Ou seja, a documentação não garante a transmissão intergeracional das línguas, e o enfraquecimento ou desaparecimento delas está vinculado diretamente “às relações de poder e condições sociais e históricas de seus falantes” (Severo, 2016, p. 199).

Ainda sobre a cristalização da relação entre língua, cultura, falantes e território, Severo lembra que isso precisa ser relativizado, pois a variação e a complexidade dos contextos não são facilmente apreendidas por olhares externos. Dado o compromisso com a política internacional presente no guia do INDL, os direitos linguísticos passam a ser entendidos como uma concepção universal, porém se desconsidera que a patrimonialização das línguas acaba tendo efeitos políticos sobre as pessoas que ficam à mercê de discrepâncias entre o que pensam e dizem e o conhecimento produzido pelos linguistas. Essa complexidade contextual não pode ser negligenciada.

Feita essa reflexão sobre a dinamicidade da língua e o cuidado de não a reificar, serve também o alerta de Franchetto (2005, p. 199): “se, de um lado, as línguas não dominantes são formalmente protegidas, de outro, há claras diferenças nos contextos de uso da língua oficial ou dominante e das línguas não dominantes (protegidas)”. Ou seja, o entendimento do uso de uma língua minoritária é primordial para que se sustentem políticas de favorecimento e de valorização da diversidade linguística e da liberdade de expressão. E é neste caminho que surgem mobilizações municipais e estaduais que visam à cooficialização de línguas.

Foi a partir da Constituição de 1988, que houve a desconcentração do poder da União e isso permitiu aos municípios terem autonomia para definir políticas públicas voltadas aos “costumes, culturas, línguas, organização social e crenças” (Souza, 2018, p. 19). Essas ações voltadas ao pluralismo linguístico revelam

uma aproximação com os relatórios da UNESCO de 1996, 2002 e 2009 que focam justamente nas noções de preservação, desenvolvimento e promoção das línguas minoritárias.

Chuva (2020, p. 93) afirma que os “movimentos sociais descobrem nas políticas de patrimônio um lugar de luta pelo reconhecimento de suas práticas culturais e de melhoria das suas condições sociais” e a salvaguarda do patrimônio imaterial, por meio do Decreto nº 3.551/2000, teria aproximado “as políticas de patrimônio de políticas de reconhecimento e de reparação, dirigidas aos novos sujeitos na definição do patrimônio – denominados *detentores*”.

Nessa perspectiva crítica, Vianna (2016, p. 85) lembra que

As leis e a vontade política dos poderes públicos, sem dúvida, podem favorecer as condições para a preservação do patrimônio cultural. Mas, não são suficientes, especialmente para a proteção do patrimônio imaterial. Os documentos técnicos, os inventários, a descrição dos bens contidas nos livros de Registro, são apenas referências sobre os bens, mas não dão conta da natureza dinâmica e processual dos bens. Os patrimônios imateriais, como as festas e celebrações, as músicas, danças, comidas, saberes e técnicas próprias da diversidade cultural só se conservarão, efetivamente, se vivenciados pelas pessoas; pelos sujeitos com motivações em suas comunidades, em condições, com garantias, liberdade e interesses em vivenciar e preservar, de modo dinâmico e criativo, as expressões de suas identidades culturais.

Nesse contexto, o envolvimento de comunidades e agentes detentores de línguas minoritárias foi fundamental no processo de cooficializações, as quais se desencadearam a partir dos anos 2000, ou seja, o reconhecimento delas como línguas oficiais locais e o desenvolvimento de políticas públicas que valorizassem esse patrimônio imaterial.

De acordo com a lista publicada no site do Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas<sup>6</sup>, até 6 de janeiro de 2024,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/page/quadro-sinotico>. Acesso em: 2 maio 2025.

foram cooficializadas 40 línguas em 71 municípios, sendo 27 indígenas, 2 gestuais e 11 de imigração. Destas, a que apresenta maior mobilização é o talian, somando 32 municípios, sendo 29 do Rio Grande do Sul e 3 de Santa Catarina.

Dados os perigos de “extinção” das línguas minoritárias, Souza (2021) ainda defende que a cooficialização é uma política linguística de grande relevância para a proteção e a valorização delas. No entanto, em sua análise das políticas de patrimonialização feitas pelos estados, a autora relata que às línguas é relegado apenas o processo patrimonial, excluindo-as da vida social e marginalizando-as “a uma esfera museológica em que não podemos utilizar o seu potencial” (Souza, 2021, p. 62).

Nesse sentido, entendo que as comunidades linguísticas do talian se mobilizaram a nível municipal para incluir e reconhecer também em suas legislações a sua língua. A primeira delas foi a de Serafina Corrêa que, ainda em 2009, enquanto acontecia o projeto-piloto do INDL, reconheceu o talian como cooficial, possibilitando até sessões específicas somente nessa língua. A iniciativa fez com que, na mesma data em que era comemorado o “Dia da Etnia Italiana no Rio Grande do Sul”, 20 de maio de 2015, os agentes da língua no Estado autointitulassem a cidade como “capital nacional do talian” pela sua vanguarda no movimento de defesa dessa língua de descendentes de imigrantes italianos.

Reconhecimentos similares, por parte do Legislativo estadual, intitularam, em 25 de setembro de 2019, Nova Erechim à capital catarinense do talian, por meio da Lei nº 17.778; e, em 4 de novembro de 2021, Colombo, como a capital paranaense do talian, por meio da Lei nº 20.757. Ainda sobre esses movimentos e articulações políticas, no ano de 2009, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, respectivamente nos meses de junho e novembro, reconheceram, na esfera estadual, o talian como patrimônio cultural imaterial.

Mas e a efetividade dessas leis? Vale mencionar a crítica feita por Santos e Elternann (2020, p. 167) quanto a esses processos de cooficialização do talian, que:

[...] passaram por um processo de trivialização, em que o que importa é cooficializar e não necessariamente realizar políticas públicas que de fato estejam de acordo com os interesses das comunidades que utilizam o talian. Nesse processo, as leis – quase que reproduções umas das outras – se tornam mais importantes do que as lutas políticas dos sujeitos em prol de suas próprias línguas.

Contudo, ao considerar o talian como patrimônio e mover ações para salvaguardá-lo, os agentes compactuam da ideia de preservação de patrimônio dada pelo IPHAN (2007, p.12), ou seja, “fortalecer a noção de pertencimento de indivíduos a uma sociedade, a um grupo ou a um lugar”.

### **Considerações finais**

Ao longo deste capítulo, busquei ilustrar a importância de se discutir a questão das línguas minoritárias no Brasil e como as iniciativas de resistência e preservação por parte das comunidades falantes repercutiram na criação do INDL, marco no reconhecimento e documentação dessas línguas. Entretanto, é crucial ressaltar que a patrimonialização delas não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um meio de fortalecer a diversidade cultural e promover o respeito aos direitos linguísticos das comunidades envolvidas. Neste sentido, as cooficializações de línguas em vários municípios brasileiros representam um avanço, demonstrando o reconhecimento delas como parte integrante da cultura identitária e do patrimônio cultural do país. Certamente é importante que tais políticas sejam acompanhadas de medidas efetivas de promoção e revitalização linguística, garantindo que essas línguas não sejam relegadas apenas ao status de patrimônio, mas sim que continuem a ser vivas, dinâmicas e valorizadas em diversos aspectos da vida social e cultural, levando sempre em consideração os usos e os sentidos que as comunidades lhe atribuem.

## Referências

- BALL, C. Fazendo das línguas objetos: línguas em perigo de extinção e diversidade cultural. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, MinC/IPHAN, v. 32, p. 206-221, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro/Capital Federal, 1937.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CARDOSO, F. N. G. **Línguas como patrimônio imaterial**: etnografia de um debate. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. 6. ed. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. Unesp, 2006.
- CHUVA, M. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, IPHAN, v. 34, p. 147-165, 2012.
- CHUVA, M. Da referência cultural ao patrimônio imaterial: introdução à história das políticas de patrimônio imaterial no Brasil. *In*: REIS, A. S.; FIGUEIREDO, B. G. **Patrimônio Imaterial em perspectiva**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 25-49.
- CHUVA, M. SPHAN/IPHAN. [verbete]. *In*: CARVALHO, A.; MENEGUELLO, C. (org.). **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 91-93.
- CORA, M. A. J. **Do material ao imaterial**: patrimônios culturais do Brasil. 2011. 334 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. *In*: ABREU, R.; CHAGAS, M. (orgs.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 59-79.

FRANCHETTO, B. Línguas em perigo e línguas como patrimônio imaterial: duas ideias em discussão. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília: MinC/IPHAN, v. 32, p. 182-205, 2005.

FRANCHETTO, B. Línguas silenciadas ou o monolinguismo é uma doença. *In*: SEMINÁRIO VIRTUAL “LÍNGUA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ANTROPOLÓGICO”, 2013. **Anais...** Associação Brasileira de Antropologia, 2013.

FRANCHETTO, B. Língua(s): cosmopolíticas, micropolíticas, macropolíticas. Campos: **Revista de Antropologia**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 21-36, 2020.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. *In*: ABREU, R.; CHAGAS, M. (orgs.) **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.

HAMEL, R. H. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003. p. 47-69.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Relatório de Atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil**, 2007.

OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PEREIRA, G. R. **Quando língua é patrimônio?** Políticas de patrimônio e promoção da diversidade linguística no contexto do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA JUNIOR, M. V. Patrimônio cultural e a institucionalização da memória coletiva no Brasil. Biblio3W.

**Revista Bibliográfica de Geografia Y Ciencias Sociales**,  
Universidad de Barcelona, v. XXIII, n. 1.239, 15 jun. 2018.

PRESOTTO, A. A. El talian de tuti i giorni. *In*: LUZZATTO, D. L. **Dicionário português talian**: Dissionàrio portoghese talian. 2. ed. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. p. 12.

SANT'ANNA, M. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. *In*: ABREU, R.; CHAGAS, M. (orgs.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 49-58.

SANTOS, R.; ELTERMANN, A. C. F. A promoção das línguas, a ideologia da padronização e seus efeitos sobre o talian. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 151-170, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15323> Acesso em: 10 set. 2023.

SEVERO, C. G. Políticas patrimoniais e projetos nacionalistas: línguas e brasilidade em tela. *In*: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (orgs.). **Sociolinguística e Política Linguística**: olhares contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016. p. 189-204.

SOUZA, M. M. M. F. **A desconcentração política e o seu impacto nas políticas linguísticas públicas educacionais (PLPE) no Brasil**. 2018. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, M. M. M. F. Multilinguismo e direitos linguísticos: a cooficialização e a patrimonialização como formas de reconhecimento de línguas minorizadas. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 32, n. 62, p. 45-79, 30 jul. 2021.

VIANNA, L. C. R. Patrimônio imaterial. [verbete]. *In*: GRIECO, B; TEIXEIRA, L; THOMPSON, Analucia (orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. Não paginado. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/85/patrimonio-imaterial> Acesso em: 6 set. 2023.

# O mapeamento linguístico e cultural do talian em Colombo/PR: uma proposta metodológica

*Mara Francieli Motin, Diego Gabardo e Karine Marielly Rocha da Cunha*

## **Introdução**

O número de falantes de uma língua revela não só a sua vitalidade como as suas fragilidades.

(Adaptado de Joshua Aaron Fishman)

O reconhecimento de línguas como patrimônio e a constante busca por políticas que garantam os direitos das comunidades que as utilizam, criam situações que muitas vezes não são tão simples de serem elucidadas como é, por exemplo, estimar o número de falantes de uma determinada língua e, assim, mostrar o seu alcance ou até mesmo a sua frágil existência. Sabemos que estimativas numéricas trazem mais tangibilidade para o entendimento e reconhecimento de uma comunidade linguística, porém, chegar a estes dados de maneira científica é algo que necessita um estudo cuidadoso e muitas vezes considerado subjetivo.

Em momentos distintos nos deparamos com indagações sobre dados estatísticos por parte de dois órgãos: do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), ao tratarmos de políticas voltadas ao talian, língua de imigração dos descendentes de italianos instalados no sul do Brasil, no Mato Grosso e no Espírito Santo. No nosso caso, especificamente, a indagação referia-se ao número de falantes presentes na cidade de Colombo, no Paraná. Contudo, não havia resposta, pois, até então, nunca houvera a preocupação de se levantar esta informação. Para nós, o relevante era que a língua era falada, mas não quantas pessoas a falavam.

Dado este desconforto provocativo, incumbimo-nos de pensar em como fazer este levantamento e poder, ao menos, estimar qual o tamanho da comunidade que pesquisamos. Todavia, eram necessários recursos humanos e financeiros para tal ação, o que fez este projeto hibernar por alguns anos.

No final de 2021, graças ao edital de chamamento público nº 014, do então Departamento de Cultura e Conselho Municipal de Política Cultural de Colombo, por meio da Lei Aldir Blanc, propusemos a realização do mapeamento para estimar os dados, com o objetivo de elencar alguns elementos do patrimônio imaterial da cultura dos ítalo-colombenses assim como da língua talian. Para isso, a metodologia adotada foi a estatística inferencial, como apresentaremos adiante, mas com uma análise qualitativa. Assim, pudemos estimar um número de pessoas que têm algum grau de conhecimento dessa língua, além de apresentar algumas características dessa população.

Nosso intuito neste capítulo é, então, apresentar o detalhamento da metodologia utilizada em Colombo, a qual, a nosso ver, pode ser replicada em outras comunidades linguísticas, e apresentar os resultados obtidos a partir dela.

### **Colombo: nosso campo de pesquisa**

Localizada na Região Metropolitana de Curitiba, no Paraná, a cidade de Colombo tem uma história atrelada à imigração italiana. No ano de 1878, um grupo de imigrantes vindos das províncias de Vicenza e Belluno, na Região do Vêneto, deu origem à Colônia Alfredo Chaves, ao norte da capital paranaense. Ao longo da segunda metade da década de 1880, foram fundadas outras três colônias nos seus arredores (Antonio Prado, Colônia Faria e Eufrázio Correia), recebendo também imigrantes das províncias de Treviso, Pádua e Veneza, todas do Vêneto, além de outros da Região de Friul-Veneza Júlia (Cunha; Motin; Gabardo *et al.*, 2023). Em 1890, essas colônias, juntamente com bairros próximos a elas e circundantes a Curitiba, foram emancipados e formaram o

município de Colombo, levando este nome em homenagem ao navegador genovês, Cristóvão Colombo.

Essa localidade cresceu como uma vila pitoresca, predominantemente habitada por famílias de origem italiana, mas também por portuguesas, polonesas e brasileiras. Ela abrigava uma variedade de atividades como a produção de louças artísticas e vidros, pequenos comércios locais, agricultura e posteriormente a extração de cal.

Os imigrantes italianos e seus descendentes permaneceram nas áreas mais rurais e no centro da cidade, que não é o comercial, mas sim o núcleo político-administrativo. Enquanto isso, as áreas mais próximas de Curitiba foram ocupadas, a partir dos anos de 1970, por migrações internas, principalmente de pessoas do norte do Paraná, devido à crise do café e à contemporânea criação do Centro Industrial de Curitiba, dentre outros fatores. Essa nova população, que compõem a maioria colombense desde então, não foi analisada por estudos que tenham determinado suas origens étnicas, mas constituem uma paisagem urbana diversificada daquela primeira aqui descrita.

Considerando esses dados sobre a origem de Colombo, formulamos o embasamento teórico para pensarmos em uma proposta de mapeamento que pudesse nos trazer uma inferência sobre o número de pessoas com algum conhecimento do talian na cidade.

### **Proposta metodológica**

Dentro da proposta submetida ao edital da Lei Aldir Blanc, incluímos o trabalho de apoio técnico de dois estatísticos, com experiência em pesquisas de campo. Eles foram contratados para auxiliar desde a produção do questionário que aplicamos até em como viabilizar a coleta de dados, seguindo a metodologia que descreveremos a seguir. Posteriormente nos ajudaram na análise e extrapolação dos dados para a inferência das informações que buscávamos sobre o (grau de) conhecimento da língua talian na

cidade. Além dos estatísticos, outros pesquisadores foram fundamentais para o estudo, pois foram eles que realizaram o trabalho de campo para aplicar os questionários. Esses pesquisadores somos nós, autores deste capítulo, mais a colega Érica Sarsur, então professora substituta do curso de Letras-Francês na UFPR, e Maristela Cavassin Reginato, membro da comunidade e da Associação Italiana da cidade, além de falante do talian.

Para responder aos objetivos propostos no projeto, primeiramente organizamos um formulário, que incluiu aspectos imateriais da descendência e cultura italianas em Colombo, bem como as características da população, conforme apresentaremos e analisaremos individualmente mais adiante. As questões foram discutidas e construídas em um grupo de pesquisa interdisciplinar do qual participávamos na época (CEVEP – Centro de Estudos Vênetos no Paraná).

Para a coleta de dados e a análise, utilizamos então como base a estatística inferencial, que consiste em obter e generalizar conclusões para o todo, a partir de uma amostra da população. Para possibilitar a inferência estatística, é necessário que a amostra coletada seja representativa da população, ou seja, uma amostra aleatória, porém selecionada dentro de um universo de interesse. É importante ressaltar que uma amostragem é representativa se existe um número mínimo de observações de indivíduos entrevistados aleatoriamente, os quais representam um subconjunto da população. Após a coleta de dados de uma amostra que respeite estes critérios, é possível obter conclusões que serão generalizadas através de técnicas de inferência como o Intervalo de Confiança (IC).

Para a presente pesquisa, a população de interesse que selecionamos foi aquela relacionada às colônias italianas e arredores, que emancipadas formaram o município de Colombo. Atualmente elas correspondem aos bairros de Boicininga, Butiatumirim, Centro, Colônia Faria, São João e as localidades Águas Fervidas, Bacaetava, Campestre, Capivari, Colônia Antônio Prado, Imbuial, Itajacuru, Morro Grande, Poço Negro, Ribeirão das

Onças, Roseira, Santa Gema, Sapopema, Serrinha e Uvaranal que denominamos como Bolsões de Cultura Italiana. As colônias estão ilustradas, como bairros, no mapa a seguir, sendo destacadas em duas nuances de cor: o centro e os bairros predominantemente na parte norte.

**Mapa 1:** Bolsões culturais italianos em Colombo-PR



**Fonte:** Cunha; Motin; Gabardo *et al.* (2023).

Com base nos dados oficiais mais atualizados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística), que estavam disponíveis na época do mapeamento, obtivemos a população, bem como a proporcionalidade de pessoas por faixa etária dos bairros que compreendem os Bolsões de Cultura Italiana no município de Colombo. Estes bolsões contemplam um total de 20 bairros, porém, nos dados oficiais tivemos informações de 5 bairros e 1 agrupamento que incluiu as outras localidades selecionadas conforme a Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1:** Bolsões de Cultura Italiana  
*População - Censo 2010 - Bolsões de Cultura Italiana*

<i>Boicininga</i>	625	4%
<i>Butiatumirim</i>	629	4%
<i>Centro</i>	2.802	19%
<i>Colônia Faria</i>	725	5%
<i>São João</i>	244	2%
<i>Outras Localidades</i>	9.764	66%
<b>Total</b>	<b>14.789</b>	<b>100%</b>

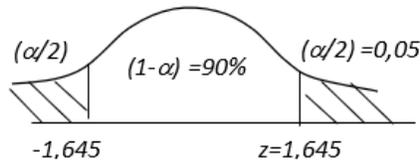
**Fonte:** Dados do Censo 2010.

Após estabelecida a população, determinamos a amostra, utilizando como base a estimativa da proporção populacional, metodologia estatística muito utilizada em pesquisas eleitorais ou de opinião. Para se obter o tamanho (n) da amostra, consideramos, de acordo com Barbetta (2009), a fórmula estatística dada por:

$$n = \frac{Nz_{\alpha/2}^2 p(1-p)}{e^2(N-1) + z_{\alpha/2}^2 p(1-p)}$$

Em que:

- N: tamanho da população;
- $Z_{\alpha/2}$ : valor encontrado na tabela da distribuição normal padrão, ao nível de significância  $\alpha$  considerado;



- $p$ : representa a proporção considerada na hipótese do pesquisador ao iniciar a pesquisa. Na ausência de tal valor, assume-se 0,5 equivalente a 50%;

- $e$ : precisão ou erro assumido pelo pesquisador, ou seja, corresponde à margem de erro para a estimação da proporção populacional.

Para esta pesquisa, consideramos um nível de confiança<sup>1</sup> (NC) de 90%, com margem de erro<sup>2</sup> ( $e$ ) de 5% para mais ou para menos. Com estes parâmetros, obtivemos uma amostra necessária de 170 indivíduos, que foram subdivididos de acordo com a proporcionalidade das localidades, como segue na Tabela 2:

**Tabela 2:** Amostra  
*Amostra (NC= 90%; e=5%)*

Boicininga	7
Butiatumirim	7
Centro	32
Colônia Faria	8
São João	3
Outras Localidades	113
<b>Total</b>	<b>170</b>

Após o cálculo amostral, o número obtido foi redistribuído nas 6 localidades dos Bolsões de Cultura Italiana selecionadas, conforme sua representatividade e por faixa etária, a partir dos dados do Censo 2010.

<sup>1</sup> Probabilidade de acerto no teste de hipóteses e na estimação por intervalos, com base nele obtém-se o valor tabelado para a Estatística do Teste.

<sup>2</sup> Precisão = Margem de erro para estimação da proporção populacional.

Com o número da amostra definido, fizemos as escolhas de como se daria a coleta dos formulários, mantendo a aleatoriedade, para que assim fosse possível a extrapolação para as inferências estatísticas.

Primeiramente, conseguimos, junto à Prefeitura Municipal de Colombo, a lista de residências do centro da cidade com IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), contendo apenas o endereço e o número, sem o nome dos proprietários. Com estes dados e usando a função “Análises” do Microsoft Excel, sorteamos o número de residências correspondente à amostra no Centro de Colombo.

Por outro lado, na área rural não foi possível utilizar esta forma de seleção da amostra, pois muitas das residências estão cadastradas no INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e não possuem IPTU. Na época, tentamos de diversas formas contato com os responsáveis por este órgão governamental e não tivemos retorno. Desta forma, optamos por fazer primeiramente um levantamento das ruas de cada localidade da área rural e, com esta base, foi realizado novamente um sorteio aleatório, usando também a função “Análises” e respeitando a proporcionalidade da amostra já definida previamente.

Como não se tinha informações do número das residências nestas ruas, definimos como critério que, os pesquisadores, ao chegarem na rua sorteada abordariam a primeira residência à direita e depois a primeira à esquerda, seguindo novamente pela lógica da segunda casa à direita e depois a segunda, à esquerda, e assim sucessivamente. Essa orientação nos foi dada pelos estatísticos que compunham a equipe técnica e que garantiriam a aleatoriedade da coleta de dados. A quantidade de casas em cada rua dependeria da frequência com que esta foi sorteada na definição da amostra. Também ficou definido que caso o morador da casa pré-definida não aceitasse participar da pesquisa, a casa seguinte seria escolhida e as demais readequadas. Como prevenção ao erro operacional, realizamos mais entrevistas do que as 170

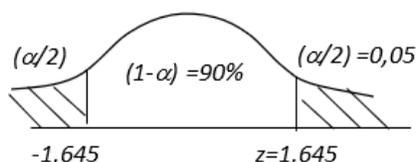
necessárias, totalizando um corpus de 191, todas consideradas válidas para análise dos dados.

Para a extrapolação dos resultados, uma vez que os dados são categóricos e que não se tem premissas, hipóteses, conjecturas acerca da população de interesse, foi aplicada como técnica de inferência o Intervalo de Confiança para a Proporção Populacional, que de acordo com Bussab e Morettin (2010) consiste em:

$$P \left[ \hat{p} - z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{\hat{p}(1-\hat{p})}{n}} \leq P \leq \hat{p} + z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{\hat{p}(1-\hat{p})}{n}} \right] = 1 - \alpha$$

Em que:

- $z_{\alpha/2}$  é um valor encontrado na tabela da distribuição normal padrão, ao nível de significância  $\alpha$  considerado;



- $\hat{p}$  representa a proporção obtida na amostra, no intervalo 0 a 1, que será considerada para a extrapolação;
- $n$  é o tamanho da amostra selecionada aleatoriamente.

Com a definição da população, da amostra, dos parâmetros para as coletas dos formulários e da técnica para a extrapolação dos dados, fomos a campo para realizar as entrevistas.

### Breve relato da pesquisa de campo

Nossa experiência de campo em Colombo para realizar o mapeamento linguístico do talian foi intensa e reveladora. Durante os meses de março a maio de 2022, dedicamos quatro sábados à tarde e mais um sábado inteiro a essa empreitada. Desde o início, nos deparamos com desafios significativos, incluindo a reação dos moradores locais ao nosso trabalho. O simples uso de crachás,

mesmo com o nome da Associação Italiana, muitas vezes gerava desconfiança e até mesmo intimidava alguns dos entrevistados.

Em diversas ocasiões, fomos recebidos com olhares de desconfiança e, em algumas casas, sequer éramos atendidos, observando apenas espiadas cautelosas pela janela e posterior fechamento de cortinas. Surpreendentemente, mesmo em residências de pessoas conhecidas, encontramos portas fechadas para nossa pesquisa. No entanto, notamos que as pessoas de condições econômicas menos favoráveis eram, em geral, as mais receptivas e dispostas a colaborar.

Um aspecto interessante foi a estratégia que adotamos para nos apresentar aos entrevistados. Enquanto Karine evitava mencionar que era professora, Diego e Mara deixavam claro, desde o início, que não representavam a prefeitura, mas sim a Associação Italiana de Colombo, engajada em um projeto sobre a cultura italiana na cidade, assim como Maristela. Antes de sairmos para aplicarmos os questionários estudávamos no mapa o bairro e as respectivas ruas que iríamos percorrer e saímos em duplas: Mara e Érica e Maristela e Karine. Diego assumiu as áreas mais longe do centro da cidade e por isso locomovia-se sozinho. É importante ressaltar que muitas pessoas reconheciam Diego, Mara e Maristela o que, literalmente, fazia abrir muitas portas e janelas (alguns conversavam conosco pela janela das casas). Se o trabalho tivesse sido desenvolvido somente por pessoas estranhas à comunidade (somente Érica e Karine, por exemplo) talvez não tivéssemos ultrapassado o número mínimo de entrevistas previstas e o tempo para coletar os dados seria outro.

Uma das respostas mais significativas que recebemos como pesquisadores foi perceber que muitos dos entrevistados não se referiam à língua pesquisada como “talian”. Essa constatação nos levou a questionar nossas próprias suposições e nos fez refletir sobre a importância da sensibilidade cultural e de ouvir o entrevistado sem impor nossas convicções ao conduzir esse tipo de pesquisa em comunidades diversas.

## Análise dos dados e dos resultados

Considerando a amostra de 191 indivíduos, coletada aleatoriamente ao nível de 90% de confiança, observamos a predominância da faixa etária de 20 a 39 anos. Na amostra é observada uma proporção de 38,7%, podendo variar, na população considerada para este levantamento, de 32,9% a 44,5%, de acordo com o intervalo de confiança (IC) obtido ao nível de 90% de confiança.

Constatamos ainda que 67% dos entrevistados têm entre 20 e 59 anos. Na população esta proporção pode variar, com 90% de confiança, de 61,4% a 72,6%, de acordo com o IC obtido.

Sendo assim, analisando o IC obtido a 90% de confiança, percebemos o empate técnico entre as proporções de pessoas nas diferentes faixas etárias, uma vez que os intervalos foram se sobrepondo conforme Tabela 3.

**Tabela 3:** Análise da Questão 2 –Faixa Etária

Faixa Etária	Casos	%	IC (p;90%)		
10 - 19 anos	39	20,4%	15,6%	≤ p ≤	25,2%
20 - 39 anos	74	38,7%	32,9%	≤ p ≤	44,5%
40- 59 anos	54	28,3%	22,9%	≤ p ≤	33,6%
60 anos ou mais	24	12,6%	8,6%	≤ p ≤	16,5%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>			

Para o levantamento dos dados, fizemos uma amostragem proporcional dentro dos bairros de Colombo, considerando os Bolsões de Cultura Italiana. Por isso, é possível observar um maior número de respondentes no Centro, uma vez que concentra a maior população dentre as localidades consideradas.

**Tabela 4:** Dados da Questão 4 – Localidade

Localidade	Casos	%	Localidade	Casos	%
Águas Fervidas	9	4,7%	Itajacuru	7	3,7%
Antonio Prado	1	0,5%	Morro Grande	1	0,5%
Bacaetava	10	5,2%	Poço Negro	9	4,7%
Boicininga	8	4,2%	Ribeirão das Onças	9	4,7%
Butiatumirim	8	4,2%	Roseira	12	6,3%
Campestre	9	4,7%	Santa Gema	19	9,9%
Capivari	9	4,7%	São João	4	2,1%
Centro/Sede	41	21,5%	Sapopema	12	6,3%
Colônia Faria	9	4,7%	Serrinha	3	1,6%
Imbuial	8	4,2%	Uvaranal	3	1,6%
<b>Subtotal 01</b>	<b>112</b>	<b>58,6%</b>	<b>Subtotal 02</b>	<b>79</b>	<b>41,4%</b>
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100%</b>			

Em relação à escolaridade, observamos uma maior proporção de indivíduos com ensino fundamental incompleto (32,5%), mas há também uma proporção considerável de pessoas com ensino médio completo (20,4%).

**Tabela 5:** Dados da Questão 5 – Escolaridade

Escolaridade	Casos	%
Não tive a oportunidade de frequentar a escola	1	0,5%
Ensino Fundamental Incompleto (Ensino Primário/Ginasial, 1º Grau incompleto)	62	32,5%
Ensino Fundamental Completo (Ensino Primário/Ginasial, 1º Grau completo)	11	5,8%
Ensino Médio Incompleto (2º Grau incompleto)	15	7,9%
Ensino Médio Completo (2º Grau completo)	39	20,4%
Ensino Superior Incompleto	11	5,8%
Ensino Superior Completo	29	15,2%
Pós-Graduação	23	12,0%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

É interessante observar ainda que 38,7% dos entrevistados não chegaram ao ensino médio, enquanto cerca de 27% têm ensino superior completo ou pós-graduação. Populacionalmente, pode-se

afirmar, com 90% de confiança, que a proporção de pessoas com grau de instrução até o ensino fundamental pode chegar a 44,5%.

**Tabela 6:** Análise da Questão 5 – Escolaridade

Escolaridade	Casos	%	IC (p;90%)
Até Ensino Fundamental Completo	74	38,7%	32,9% ≤ p ≤ 44,5%
Ensino Médio (Incompleto e completo)	54	28,3%	22,9% ≤ p ≤ 33,6%
Ensino Superior Incompleto	11	5,8%	3,0% ≤ p ≤ 8,5%
Ensino Superior Completo e Pós-Graduação	52	27,2%	21,9% ≤ p ≤ 32,5%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>	

Sobre o conhecimento de outras línguas, além do português, os dados da amostra revelam os seguintes números na Tabela 7.

**Tabela 7:** Dados da Questão 6 – Línguas conhecidas além do português

Línguas conhecidas além do português	Casos	%	Línguas conhecidas além do português	Casos	%
Nenhuma	64	33,5%	Alemão, Inglês	1	0,5%
Alemão	1	0,5%	Espanhol, Inglês	11	5,8%
Espanhol	7	3,7%	Inglês, COREANO	1	0,5%
Grego	1	0,5%	Inglês, Francês	2	1,0%
Polonês	1	0,5%	Talian, Inglês	6	3,1%
Inglês	41	21,5%	Talian, Italiano	2	1,0%
Italiano	5	2,6%	Talian, Italiano, Inglês	2	1,0%
Talian	22	11,5%	Talian, Italiano, Espanhol	1	0,5%
Italiano, Inglês	6	3,1%	Talian, Espanhol, Inglês	6	3,1%
Italiano, Espanhol, Inglês	6	3,1%	Talian, Italiano, Espanhol, Inglês	2	1,0%
Italiano, Inglês, Francês	2	1,0%	Italiano, Espanhol, Inglês, Latim	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>			

(\*) Talian (dialeto italiano e outras denominações para o talian); (\*\*) Italiano é o standard

No tocante à religião, constatamos que o catolicismo foi a resposta de 77% dos entrevistados, proporção esta que correspondia à nossa expectativa de que a maioria dos indivíduos seguia essa religião dadas as já existentes e constantes pesquisas históricas na cidade que mostravam a importância da religião católica enquanto elemento cultural e de união.

**Tabela 8:** Dados da Questão 7 – Religião

<b>Religião</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Católica	147	77,0%
Evangélica	30	15,7%
Não tenho religião	9	4,7%
Religiões afro-brasileiras	2	1,0%
Todas	1	0,5%
Cristão	1	0,5%
Protestante	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

No que diz respeito à ascendência dos avós, foram identificadas diversas origens europeias, com predominância da italiana.

**Tabela 9:** Dados da Questão 8 – Ascendência dos avós

<b>Seus Avós são Descendentes de:</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Alemães	2	1,0%
Alemães, Índios	1	0,5%
Alemães, Poloneses, Portugueses	2	1,0%
Alemães, Portugueses, Índios, Judeus	1	0,5%
Brasileiros	2	1,0%
Franceses, Índios, Irlandeses	1	0,5%
Índios	7	3,7%
Italianos	96	50,3%
Italianos, Afrodescendentes, Índios	2	1,0%
Italianos, Alemães	12	6,3%
Italianos, Brasileiros	4	2,1%
Italianos, Espanhóis	2	1,0%
Italianos, Espanhóis, Franceses	1	0,5%

Italianos, Índios	8	4,2%
Italianos, Poloneses	10	5,2%
Italianos, Poloneses, Afrodescendentes	1	0,5%
Italianos, Poloneses, Índios, Ucrânicos	1	0,5%
Italianos, Poloneses, Portugueses, Índios	1	0,5%
Italianos, Portugueses	11	5,8%
Italianos, Portugueses, Franceses	1	0,5%
Italianos, Portugueses, Índios	1	0,5%
Italianos, Ucrânicos	1	0,5%
NÃO SEI	8	4,2%
Poloneses	3	1,6%
Poloneses, Índios	1	0,5%
Poloneses, Portugueses	1	0,5%
Poloneses, Ucrânicos	2	1,0%
Poloneses, Ucrânicos, Índios	1	0,5%
Portugueses	4	2,1%
Portugueses, Espanhóis	2	1,0%
Portugueses, Índios, Afrodescendentes, Lituânicos	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

Observamos que 79,6% dos entrevistados têm ascendência italiana, variando, na população, de 74,8% a 84,4%, com 90% de confiança. Esses dados confirmam a hipótese de chamar estas localidades de Bolsões de Cultura Italiana, uma vez que a maior parte da população tem alguma ligação direta com esta etnia.

Dos descendentes de italianos, observamos que 68,4% não sabiam de qual região vieram seus antepassados, enquanto os demais afirmaram procedência da Região do Vêneto. Constatamos também a citação de diversas províncias como Belluno, Treviso, Vicenza, Padova, Veneza, que geograficamente são próximas.

**Tabela 10:** Dados da Questão 9 – Procedência dos antepassados

<b>Você sabe de qual região da Itália vieram seus antepassados?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Não sei de onde eles vieram	104	68,4%
Não tenho certeza, só sei que eram da Região do Vêneto	26	17,1%

Região do Vêneto (Belluno, Treviso, Vicenza, Padova, Veneza)	22	14,5%
Total	152	100,0%

Considerando os 152 descendentes de italianos na amostra coletada, percebemos as fortes influências dos elementos culturais no cotidiano e, dentre eles, a comida foi a resposta predominante. No entanto, o item “frases e palavras soltas em talian” também foi representativo nas respostas referentes ao dia a dia dos entrevistados.

**Tabela 11:** Dados da Questão 13 – Elementos da cultura italiana no cotidiano

Quais elementos da cultura italiana estão presentes no seu cotidiano?	Casos	%
Nenhum	4	2,6%
Comida	148	97,4%
Conversar em Talian (dialeto italiano)	19	12,5%
Frases e palavras soltas em Talian	103	67,8%
Música, relações familiares, técnicas de trabalho, religião	110	72,4%

Porém, quando se expande a análise para os não descendentes, percebemos que a comida se mantém presente em 182 respostas das 191 coletadas. As frases e palavras soltas em talian<sup>3</sup>, também estiveram presentes em 113, da totalidade da amostra. Isso demonstra que mesmo as pessoas não tendo laços sanguíneos italianos, aspectos culturais dessa etnia estão presentes do cotidiano destas localidades pesquisadas, mostrando que o talian é uma língua de herança em Colombo, conforme já defendido em outros trabalhos (Cunha; Motin; Gabardo *et al.*, 2023).

Ressaltamos que, embora se tenha 79,58% dos entrevistados com ascendência italiana, há um percentual baixíssimo de

<sup>3</sup> Consideramos para o nosso texto a denominação talian, mas nas entrevistas ela aparece também com outras designações como dialeto vênето, dialeto italiano, italiano, dialeto dos nonos etc. Apresentamos alguns dados sobre este assunto na Tabela 14.

indivíduos com cidadania/nacionalidade italiana (1%) ou em busca desta (11,5%).

**Tabela 12:** Dados da Questão 12 – Cidadania italiana

<b>Você tem cidadania/nacionalidade italiana?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Na fila do Consulado	22	11,5%
Não	167	87,4%
Sim	2	1,0%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

De todos os entrevistados, 57,1%, de alguma forma, percebem a influência italiana em seu modo de ser. Na extrapolação para toda a população, este sentimento está presente no intervalo de 51,2% a 63% dos habitantes das localidades pesquisadas.

**Tabela 13:** Dados da Questão 14 – Qual sentimento de nacionalidade

<b>Você se sente:</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Uma mistura de italiano com brasileiro, alemães e negros	1	0,5%
Muito brasileiro, pouco italiano	45	23,6%
Meio brasileiro, meio italiano	53	27,7%
Muito italiano, pouco brasileiro	7	3,7%
Somente italiano	3	1,6%
Brasileira e Indígena	1	0,5%
Índia	1	0,5%
Meio brasileiro, meio polonês	1	0,5%
Meio polaco	1	0,5%
Somente brasileiro	78	40,8%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

(\*) dos que responderam meio e meio, há 2 que não são descendentes de italianos

Na questão 15, observamos que do total de entrevistados, 15,7% reconhecem o Talian, outros 3% chamam a língua dos avós de Vêneto, mas 25% reconhecem somente como Dialeto Italiano ou língua dos nonos. Ademais, 52,4% afirmam que a língua falada é o Italiano.

**Tabela 14:** Dados da Questão 15 – Nome da língua dos descendentes de italiano

<b>Como você chama a língua que os descendentes de italianos falam em Colombo?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Dialeto dessa região	1	0,5%
Dialeto Italiano	30	15,7%
Dialeto Italiano, Língua dos nonos	1	0,5%
Dialeto Italiano, Vêneto brasileiro	1	0,5%
Italian	1	0,5%
Italiano	88	46,1%
Italiano de Colombo	1	0,5%
Italiano puro	1	0,5%
Italiano, Dialeto Italiano	4	2,1%
Italiano, Língua dos nonos	2	1,0%
Italiano, Vêneto	1	0,5%
Língua dos nonos	10	5,2%
Não sei	20	10,5%
Talian	20	10,5%
Talian, Dialeto Italiano	5	2,6%
Talian, Vêneto	1	0,5%
Vêneto	4	2,1%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

Quanto à percepção dos entrevistados em relação à compreensão dessa língua de herança, somente 15,7% afirmam entendê-la bem; na população esse percentual varia de 11,4% a 20%, de acordo com IC obtido. Traduzindo esta porcentagem em dados absolutos, podemos afirmar que aproximadamente 2.322 pessoas da população dos Bolsões de Cultura Italiana, em Colombo, entendem bem o talian. Este número pode variar entre 1.687 e 2.958 pessoas.

Podemos inferir também, com 90% de confiança, que de 39,1% a 50,9% dos habitantes da região pesquisada entendem um pouco de talian. Numericamente isso representa 6.655 pessoas da população de interesse, variando entre 5.782 e 7.528 pessoas.

Há ainda um percentual significativo (33,5% a 45,1%) daqueles que não entendem o talian, o que representa numericamente 5.812 pessoas, com uma variação entre 4.954 e 6.670 pessoas.

**Tabela 15:** Análise da Questão 16 – Entendimento do talian

Sobre o seu conhecimento de Talian (dialeto italiano)	Casos	%	IC (p;90%)		
Entendo bem e falo bem	9	4,7%			
Entendo bem e falo pouco	13	6,8%	11,4%	≤ p ≤	20,0%
Entendo bem e não falo	8	4,2%			
Entendo pouco e falo pouco	22	11,5%			
Entendo pouco e não falo	64	33,5%	39,1%	≤ p ≤	50,9%
Não entendo e não falo	75	39,3%	33,5%	≤ p ≤	45,1%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>			

Dos 117 que entendem alguma coisa em talian, há forte contribuição do seio familiar, dos parentes mais próximos como pais e avós, na transmissão desta língua.

**Tabela 16:** Dados da Questão 17 – Com quem aprendeu o talian que entende

Se entende algumas coisas em Talian (dialeto italiano), com quem aprendeu?	Casos	%
Avós	67	57,3%
Pais	60	51,3%
Outros parentes (tios, cônjuge, sogros, bisavós)	21	18,0%
Outras relações (amigos, professora, patrões, etc)	8	6,8%

Com o objetivo de determinar o número de pessoas que têm algum conhecimento do talian, aproveitamos para rastrear também como está o conhecimento desta língua com membros de gerações anteriores do entrevistado, ou seja, pais e avós, e como está se dando a passagem deste patrimônio cultural para as gerações posteriores, ou seja, os filhos. Em relação à língua falada pelos pais dos entrevistados, observa-se comportamentos muito semelhantes entre pai e mãe, havendo predominância do conhecimento do Português, seguido pelo talian. Poucos conheciam outras línguas, além destas duas citadas.

**Tabela 17:** Análise das Questões 19 e 20 – Língua(s) falada(s) pelos pais

<b>A sua mãe, além de português, fala/falava outra língua?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>	<b>O seu pai, além de português, fala/falava outra língua?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Entende, mas não fala Talian.	2	1,0%	Entende, mas não fala Talian.	2	1,0%
Espanhol	2	1,0%	Espanhol	2	1,0%
Fala um pouco de Talian	1	0,5%	Fala um pouco de Talian	1	0,5%
Inglês	1	0,5%	Francês	1	0,5%
Italiano standard	1	0,5%	Italiano standard	1	0,5%
			Italiano e Espanhol	1	0,5%
Não sei informar	15	7,9%	Não sei informar	18	9,4%
Nenhuma, só Português	117	61,3%	Nenhuma, só Português	98	51,3%
Polonês	1	0,5%	Polonês	2	1,0%
Polonês, Ucraniano	1	0,5%	Polonês, Ucraniano	1	0,5%
Talian (dialeto italiano)	48	25,1%	Talian (dialeto italiano)	62	32,5%
Talian, Italiano	1	0,5%	Talian, Italiano	1	0,5%
Ucraniano	1	0,5%	Talian e Inglês	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100%</b>

Em relação à língua falada pelos avós, observa-se comportamentos muito semelhantes entre avós maternos e avós paternos, sendo português e talian as línguas mais citadas, com alguma outra europeia.

**Tabela 18:** Dados das Questões 21 e 22 – Língua(s) falada(s) pelos pais

<b>Que língua(s) os seus avós por parte de mãe falam/falavam?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>	<b>Que língua(s) os seus avós por parte de pai falam/falavam?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Não sei informar	23	12,0%	Não sei informar	27	14,1%
Alemão	2	1,0%	Alemão	2	1,0%
Alemão, Romeno	1	0,5%			
Espanhol	1	0,5%	Espanhol	1	0,5%
Italiano	1	0,5%	Italiano	3	1,6%

Polonês	2	1,0%	Polonês	2	1,0%
Italiano Puro	1	0,5%	Português, não sei informar	1	0,5%
Português	72	37,7%	Português	52	27,2%
Português, Talian	53	27,7%	Português, Talian	66	34,6%
Português, Italiano dos nonos.	1	0,5%	Português, Italiano dos nonos.	1	0,5%
Português, Polonês	1	0,5%	Português, Polonês	3	1,6%
Polonês, Ucraniano	1	0,5%	Português, Talian, Espanhol, Latim	1	0,5%
Português, Talian e Italiano	3	1,6%	Português, Talian, Italiano	4	2,1%
Português, Talian, Alemão	1	0,5%	Português, Talian, Polonês, Alemão	1	0,5%
Talian	24	12,6%	Talian	24	12,6%
Português, Alemão	1	0,5%	Talian, Alemão	2	1,0%
Talian, Italiano	2	1,0%	Talian, Espanhol	1	0,5%
Gritando e berrando	1	0,5%			
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

Sobre a passagem do conhecimento do talian para as gerações futuras, ressaltamos que 42,4% dos entrevistados não têm filhos, então a análise não recaiu sobre estes, uma vez que se tem interesse em avaliar a relação dos filhos com o talian. Dos entrevistados, 45% afirmam ter filhos e que estes não entendem e nem falam essa língua. Na população esta proporção pode variar de 39,1% a 50,9%, com 90% de confiança.

**Tabela 19:** Análise da Questão 23 – Relação dos filhos com o talian

<b>Se você tem filhos, qual a relação deles com o Talian (dialeto italiano)?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>	<b>IC (p:90%)</b>		
Entendem bem e falam pouco	2	1,0%	0,7%	≤ p	4,5%
Entendem bem e não falam	3	1,6%		≤	
Entendem pouco e falam pouco	5	2,6%	6,4%	≤ p	13,5%
Entende pouco e não falam	14	7,3%		≤	
Não entendem e não falam	86	45,0%	39,1%	≤ p	50,9%
				≤	

Não tenho filhos	81	42,4%	36,5%	$\leq P$ $\leq$	48,3%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>			

Dos que têm filhos, somente 4,5% entendem bem, enquanto 17,3% entendem pouco, sendo o restante, 78,2%, filhos que não entendem e não falam o talian.

**Tabela 20:** Dados da Questão 23: Relação dos filhos com o talian

Se você tem filhos, qual a relação deles com o Talian (dialetto italiano)?	Casos	%	% agrupado
Entendem bem e falam pouco	2	1,8%	4,5%
Entendem bem e não falam	3	2,7%	
Entendem pouco e falam pouco	5	4,6%	17,3%
Entendem pouco e não falam	14	12,7%	
Não entendem e não falam	86	78,2%	78,2%
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100,0%</b>	

Estes números despertaram reflexões sobre o futuro deste patrimônio cultural da nossa cidade, em que é perceptível, no comparativo do conhecimento entre as gerações, que o talian não está se tornando presente entre os mais jovens, ou seja, há um declínio na sua transmissão intergeracional. Portanto, cabe-nos um questionamento importante: como salvaguardar este bem cultural da cidade, valorizando os mais velhos e aqueles que conhecem esta língua, mas também pensando em propostas para a revitalização do talian entre as novas gerações?

Em relação à pergunta que buscava saber se haveria espaço para ensinar talian, dos entrevistados, 50,8% afirmam ter interesse, porém, observamos que, muitas vezes, a resposta se assemelhava a uma gentileza e não a um interesse genuíno.

**Tabela 21:** Dados da Questão 24 – Interesse em aprender o talian

<b>Você teria interesse em aprender (ou aprender mais) sobre o Talian (dialeto italiano)?</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Não	61	31,9%
Sim	97	50,8%
Talvez	33	17,3%
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0%</b>

Os dados revelam que, além de oferecer ações concretas para a difusão da língua e da cultura dos ítalo-brasileiros, a permanente conscientização em relação aos aspectos apresentados são um bem cultural, parte do município de Colombo, de extrema importância para que se alcance um número maior de pessoas interessadas na história, cultura e língua dessa localidade.

### **Considerações finais**

Diante da pesquisa realizada, percebemos que a hipótese em considerar os bairros de Boicininga, Butiatumirim, Centro, Colônia Faria, São João e outras localidades (Águas Fervidas, Bacaetava, Campestre, Capivari, Colônia Antônio Prado, Imbuial, Itajacuru, Morro Grande, Poço Negro, Ribeirão das Onças, Roseira, Santa Gema, Sapopema, Serrinha e Uvaranal) como Bolsões de Cultura Italiana se comprovou, já que, segundo o Censo 2010, dos 14.789 habitantes destas localidades, quase 80% têm alguma ascendência italiana.

Num primeiro momento, antes da conversa com os estatísticos, havíamos cogitado a possibilidade de fazer um levantamento após a missa, nas igrejas católicas, ou na junta militar, porém eles nos alertaram das limitações que poderiam acontecer, no caso da religião, do gênero e até da faixa etária, o que invalidaria a imparcialidade da pesquisa. Por isso, cabe sempre observar quais os caminhos a serem percorridos, entender as implicações destas escolhas e abdicar de algumas convicções, para não criar pesquisas tendenciosas.

Durante a realização da pesquisa, constatamos que muitos aspectos da cultura dos imigrantes desta etnia se fazem presentes entre os colombenses, sendo estes descendentes ou não. Dentre eles, a gastronomia é bastante rotineira no cotidiano das pessoas. Já a língua de imigração, o talian, ainda é entendida bem por 2.322 pessoas desta população analisada e que 6.655 pessoas a entendem um pouco.

Os números são reveladores de que ricos aspectos culturais estão presentes nos Bolsões de Cultura Italiana de Colombo, e podem ser aproveitados para promoção da cidade, do turismo e valorização não só da cultura italiana, mas de todas as outras que compõem o município e compartilham o mesmo espaço.

A realização do mapeamento foi de extrema importância para conhecer melhor as características de parte da cidade, que podem reverberar em direitos culturais e linguísticos, que conseqüentemente são direitos humanos, pois, permitem a transmissão dos modos de ser, fazer e viver de uma sociedade. Para as minorias que têm como um dos componentes de sua diversidade uma língua ainda viva ou modos de ser, esse direito precisa ser salvaguardado e efetivamente exercido, pois é fundamental para a continuidade dessa cultura, independente de quantos integrantes a comunidade tenha hoje.

Um dado que gostaríamos de retomar aqui nas considerações finais é o da análise da questão 15, sobre a denominação que os entrevistados dão para a língua que os descendentes de italianos falam em Colombo. Somente 15,7% dos entrevistados a denominam “Talian”, havendo outras denominações como “Vêneto” (3%), “Dialeto Italiano” ou “língua dos nonos” (25%) e a maioria (52,4%) a denominam “Italiano”. Uma indagação que nos colocamos posteriormente foi: ‘se confrontados, será que esses mais de 50% do universo dos entrevistados saberiam diferenciar o italiano padrão do talian?’. Acreditamos que possivelmente não, mas esta é uma pergunta para estudos futuros.

Por fim, destacamos que a abordagem inovadora para coleta, análise e extrapolação de dados linguístico-culturais foi uma

ferramenta valiosa e, o mais importante, embasada cientificamente. Essa metodologia pode ser replicada em outras realidades de modo a trazer informações relevantes com vistas a reivindicações perante as autoridades competentes no âmbito da manutenção e difusão de direitos linguísticos e culturais de comunidades migrantes.

## Referências

BARBETTA, P. A. **Estatística**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA; K. M. R.; MOTIN, M. F.; GABARDO, D. *et al.* **Imigração vêneta, cultura e língua de herança: o Talian em Colombo**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2023.

FISHMAN, J. A. **Do not leave your language alone: the hidden status agendas within corpus planning in language policy**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

## **Líbano, libaneses e a língua de herança: a transmissão cultural entre gerações**

*Mona Mohamad Hawi*

Deixa-me te dizer agora quem são os filhos do meu Líbano. São os vencedores aonde eles vão, são amados e respeitados onde se instalam. São os que nascem dentro de cabanas, mas que morrem dentro de “palácios de sabedoria”

Gibran, Gibran Khalil

### **Introdução**

Os libaneses, mesmo distantes de sua terra natal, mantêm sua identidade através da cultura, da religião e, principalmente, da língua. A herança linguística, transmitida de geração em geração, faz parte desse “palácio de sabedoria” mencionado por Gibran Khalil Gibran. O poeta exalta os filhos do Líbano como vencedores e reconhecidos onde quer que estejam e essa afirmação reflete diretamente a trajetória das comunidades libanesas na diáspora. No Brasil, essa herança tem sido cultivada ao longo das décadas, resistindo aos desafios da assimilação e da perda da língua.

A língua árabe, além de um meio de comunicação, é um dos principais alicerces da identidade libanesa. Ela carrega valores, histórias e sentimentos que unem os laços entre gerações, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Essa transmissão da herança linguístico-cultural entre gerações é fundamental para a formação da identidade da comunidade árabe no Brasil. É um esforço que se reflete nas diversas práticas, como o ensino da língua dentro de casa, o incentivo ao uso cotidiano do árabe e a participação em eventos culturais e religiosos que reforçam os vínculos com a origem.

No entanto, sua manutenção entre os descendentes, especialmente na terceira geração, enfrenta desafios crescentes devido à predominância do português na vida cotidiana e ao afastamento dos espaços tradicionais de uso do árabe. Ainda assim, a cultura e a religiosidade continuam desempenhando um papel essencial na transmissão dessa identidade. Mesmo sem compreender plenamente o significado das palavras, muitos descendentes memorizam orações em árabe, participam de cerimônias religiosas e mantêm práticas culturais herdadas de seus avós e pais.

Para muitas famílias, preservar o idioma significa garantir que as futuras gerações reconheçam e valorizem suas origens. Esse esforço se reflete em práticas como o ensino informal da língua em casa, a inserção dos filhos em escolas comunitárias e a participação em eventos culturais e religiosos que reforçam essa identidade. Além disso, viagens ao Líbano tornaram-se uma estratégia comum entre famílias da diáspora para oferecer aos descendentes uma vivência direta da cultura e do idioma. Essas experiências de imersão permitem que os jovens estabeleçam um vínculo mais profundo com suas raízes, ampliando sua compreensão sobre sua herança.

Sendo filha de libaneses de origem muçulmana, cresci em um ambiente bilíngue, cercada pela cultura árabe e pela tradição islâmica. Com o tempo, compreendi a importância da preservação desse legado e percebi como as novas gerações enfrentam desafios para manter viva sua identidade. O contato com a língua e a cultura, especialmente no contexto religioso, fortalece o sentimento de pertencimento. No entanto, a transmissão da língua árabe tem se tornado mais frágil, tornando essencial refletir sobre os caminhos para sua preservação, garantindo que as próximas gerações continuem conectadas às suas raízes e identidades, apesar da distância geográfica e dos desafios da assimilação.

Este capítulo busca explorar a trajetória da comunidade libanesa no Brasil, destacando sua adaptação e permanência ao longo das décadas. Discutiremos como filhos, netos e netas de imigrantes preservam aspectos do modo de vida libanês, especialmente no que diz respeito à religião e aos rituais árabe-

islâmicos. Além disso, abordaremos os desafios e significados da língua de herança nesse contexto, observando como ela contribui para fortalecer os laços familiares e comunitários entre as gerações.

## **Um pouco de história**

A imigração libanesa para o Brasil ocorreu majoritariamente entre o final do século XIX e meados do século XX, em um período de grandes transformações no Oriente Médio. O Líbano, então sob o domínio do Império Turco-Otomano, enfrentava crises socioeconômicas e políticas que impulsionaram a saída de milhares de habitantes. Fome, conflitos religiosos e a transição da economia agrícola para um modelo voltado à exportação foram alguns dos fatores que aceleraram esse êxodo.

A visita de Dom Pedro II ao Líbano, em 1876, incentivou a vinda de camponeses, fortalecendo o fluxo migratório. No Brasil, a necessidade de mão de obra após a proibição do tráfico negreiro, em 1850, também favoreceu a chegada de diversos povos, incluindo os árabes.

Os primeiros imigrantes de origem libanesa e síria chegaram em um contexto geopolítico muito diferente do atual<sup>1</sup>. No Brasil, foram inicialmente identificados como “turcos”, uma vez que seus passaportes eram emitidos pelo Império Otomano. Os filhos nascidos aqui eram chamados de “filhos dos turcos”, denominação que perdurou por décadas.

Muitos começaram como mascates, vendendo tecidos e utensílios pelo interior. Com o tempo, consolidaram-se no comércio e criaram associações culturais, escolas, clubes e instituições religiosas, que se tornaram espaços de preservação identitária.

---

<sup>1</sup> Devido ao grande exílio dos refugiados árabes (sírios, libaneses, paquistaneses, iraquianos, dentre outros), fugidos da devastação bélica de seus países de origem, não se pode afirmar que os imigrantes árabes já vêm com um planejamento sobre seu deslocamento no espaço geográfico.

Desde o início, houve um esforço consciente de manter viva a cultura de origem, especialmente por meio da língua, das tradições familiares, da religião e da gastronomia. Mesmo com o processo de assimilação, a herança cultural permaneceu como um pilar fundamental para a comunidade.

A preservação da identidade libanesa entre os descendentes se manifestou de diversas formas. A língua árabe, por exemplo, foi amplamente falada entre os primeiros imigrantes e seus filhos, mas passou a declinar com as novas gerações devido à predominância do português. Ainda assim, o contato com expressões e palavras árabes ainda resistem nos lares, principalmente no vocabulário afetivo e religioso.

As famílias libanesas buscaram garantir que seus filhos e netos mantivessem laços com sua cultura e fé, por meio da prática da religiosidade, da transmissão de valores e do incentivo à participação em atividades comunitárias. A criação de escolas, centros culturais, mesquitas e grupos juvenis foi fundamental nesse processo, oferecendo um espaço onde a herança cultural pudesse ser reforçada.

Assim, a imigração libanesa não se limitou apenas a um deslocamento geográfico, mas resultou na formação de uma comunidade vibrante, que, ao longo das gerações, soube equilibrar a integração ao Brasil com a preservação de suas raízes. Esse processo dinâmico de transmissão cultural continua sendo um desafio e, ao mesmo tempo, uma marca da identidade dos descendentes libaneses no Brasil. Hoje, estima-se que entre 6 e 7 milhões de descendentes de libaneses vivam no Brasil, formando a maior diáspora libanesa fora do Líbano.

O Líbano ou *Lubnan* em Aramaico, que significa “branco” em referência às neves eternas que cobrem os picos mais altos de suas cadeias montanhosas, é um país pequeno, como pode ser visto na figura 1, com uma superfície de 10.452 km<sup>2</sup> e cerca de 6 milhões de habitantes. Há em torno de 14 milhões de libaneses e seus

---

<sup>2</sup> Corresponde à metade do estado de Sergipe, o menor estado brasileiro.

descendentes espalhados pelo mundo. Desse total, estima-se que entre 6 e 7 milhões vivam no Brasil<sup>3</sup>.

**Figura 1:** Líbano



**Fonte:** <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/libano.htm>. Acesso em: 5 maio 2025.

---

<sup>3</sup> Dados obtidos no *site* oficial da Embaixada do Líbano no Brasil: [www.libano.org.br](http://www.libano.org.br). Acesso em: 5 maio 2025.

## **A formação histórica do território libanês e os impactos da modernização**

A história da região onde atualmente se localiza o Líbano remonta à Antiguidade. Segundo Meihy (2016), pesquisadores e artistas têm se desdobrado em narrativas apaixonadas sobre a região, destacando-a como berço de inúmeras civilizações, entre as quais se sobressai a fenícia, que se estabeleceu na costa do Mediterrâneo por volta de 3000 a.C., formando uma civilização organizada em cidades-estados independentes. Localizados estrategicamente entre importantes rotas comerciais, os fenícios se tornaram exímios navegadores e comerciantes.

Embora tenham sido sucessivamente dominados por diversos povos ao longo da história, Truzzi (2008) observa que recorrer à origem fenícia tornou-se uma construção simbólica conveniente para os libaneses modernos, por associá-los a uma herança de comércio e espírito aventureiro. Com o surgimento do islamismo, no século VII, e sua rápida expansão pela Península Arábica, norte da África e sul da Europa, os povos que habitavam o atual território libanês passaram a viver sob o domínio de diferentes dinastias muçulmanas. Do século XVI até o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a região permaneceu sob o controle do Império Turco-Otomano, formado a partir de um sultanato na região da Anatólia, atual Turquia.

Com a derrota da Alemanha e de seus aliados na Primeira Guerra, o Império Otomano foi desmantelado. Seus territórios no Oriente Médio e norte da África passaram a ser controlados por potências europeias, especialmente França e Inglaterra. Os otomanos mantiveram apenas a região da Anatólia e parte dos Balcãs, onde, anos depois, seria fundada a República da Turquia.

Até o início do século XX, o território do atual Líbano fazia parte da chamada “Grande Síria”, subdividida em quatro províncias principais: Damasco, Aleppo, Saida (Sidon) e Trípoli. A partir da segunda metade do século XIX, o Oriente Médio começou a sofrer os efeitos da invasão econômica e política das potências

européias. A introdução de novas tecnologias e práticas comerciais levou ao crescimento de cidades e vilarejos no Monte Líbano, transformando profundamente a economia libanesa.

A agricultura familiar foi gradualmente substituída por uma agricultura voltada à exportação, para atendimento ao mercado europeu, especialmente o francês. Atividades familiares tradicionais, como o cultivo da seda, do tabaco e da uva para vinho, tornaram-se produtos comerciais.

Esse processo de transformação gerou consequências sociais significativas. O declínio da produção de subsistência foi uma das causas principais de episódios de fome ao longo do século XIX. Ao final desse período, o aumento populacional e o uso intensivo das terras férteis agravaram a crise alimentar. Na estrutura familiar típica, com núcleos familiares que abrigavam, em uma mesma propriedade, os pais, seus filhos solteiros e as famílias dos filhos homens casados, tornou-se cada vez mais difícil sustentar a todos os membros, o que impulsionaria posteriormente o movimento migratório em direção ao Brasil e a outros países.

A constituição do Líbano como Estado independente ocorreu apenas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), favorecida pelo enfraquecimento da França, ocupada pela Alemanha nazista. Ainda assim, a independência política era por si só conflituosa, à medida que a repartição dos cargos públicos era entendida como distribuição religiosa, contrariando os princípios de uma democracia civil laica.

A complexidade interna do país se agravou com a criação do Estado de Israel, em 1948. A expulsão de milhares de palestinos de seus territórios gerou um êxodo em direção ao sul do Líbano. A presença de milícias palestinas, especialmente após sua expulsão da Jordânia, somou-se às tensões locais. As divergências religiosas internas, aliadas à crise econômica, culminaram na guerra civil libanesa, que durou de 1975 a 1991. A capital Beirute, então conhecida como “Suíça do Oriente Médio” pela sua beleza e prosperidade, foi destruída durante o conflito e jamais retornou plenamente à sua antiga configuração.

## A transmissão da herança linguístico-cultural

A língua árabe é um dos elementos fundamentais da identidade árabe, mas sua preservação entre descendentes tem sido um desafio. Na terceira geração, observa-se uma perda considerável da fluência no idioma, devido à predominância do português no ambiente social, escolar e midiático. No entanto, algumas palavras e expressões árabes ainda persistem em contextos familiares, especialmente no vocabulário afetivo e religioso.

No aspecto cultural, tradições como a gastronomia, as festividades religiosas e a música continuam a ser elementos marcantes na vida dos descendentes. Pratos como quibe, esfiha e charutinho são amplamente consumidos e eventos culturais promovidos por associações árabes ajudam a manter viva a identidade coletiva, promovendo o encontro entre gerações.

A religião também desempenha um papel essencial na transmissão da identidade árabe. Mesmo entre os nascidos no Brasil, é comum observar a manutenção de práticas religiosas, especialmente durante o mês do Ramadã<sup>4</sup>. Crianças da terceira geração demonstram interesse e envolvimento, participando do jejum, frequentando mesquitas e se dedicando à leitura/escuta pelos *hadiths*, registros dos ensinamentos e ditos do profeta Maomé. Esses rituais reforçam a identidade religiosa e cultural da comunidade, criando vínculos sólidos entre as diferentes gerações.

Desde as primeiras levas de imigrantes, a valorização da cultura e da língua árabe impulsionou a criação de espaços comunitários voltados à preservação dessa herança. Escolas bilíngues, mesquitas, clubes sociais e associações culturais

---

<sup>4</sup> O Ramadã é um mês sagrado de jejum, orações e devoção a Allah. Acontece no nono mês do calendário lunar, na mudança da lua. Por esta razão, a cada ano, o dia do início do jejum não coincide, antecipando-se anualmente em 15 dias em relação ao último ramadã. É um momento sagrado onde a comunidade se une em orações e atos de fé. Inicia-se na aurora indo até o momento do pôr do sol. É proibido comer qualquer tipo de refeição, beber líquidos e fumar.

cumpriram papel essencial na transmissão de valores, costumes e da própria língua. Esses espaços funcionavam como pontos de encontro, que, além de promoverem o ensino de árabe, fortaleciam o sentimento de pertencimento e a identidade coletiva, sobretudo entre os mais jovens.

A realização de atividades voltadas à juventude, como cursos de árabe, grupos folclóricos, eventos religiosos e festas tradicionais, criou um ambiente propício à convivência intergeracional, onde avós, pais e filhos compartilhavam práticas culturais e reforçavam laços com suas origens. Essa rede de apoio contribuiu diretamente para a formação do que hoje se compreende como *língua de herança*: uma língua aprendida em casa ou em contextos comunitários, nem sempre transmitida de maneira formal, mas carregada de afetividade e significado.

A transmissão da língua árabe como herança passou, então, a depender do esforço familiar aliado às iniciativas institucionais da comunidade. Apesar das dificuldades enfrentadas pelas novas gerações para dominar plenamente o idioma, a *língua de herança* permanece como importante marcador de identidade. Mesmo quando restrita a expressões afetivas, saudações ou termos ligados à religião e à culinária, ela representa um elo simbólico com os antepassados e com a cultura de origem.

Na terceira geração, a herança linguístico-cultural é muitas vezes absorvida de maneira fragmentada, mas ainda assim carrega um profundo significado simbólico. Mesmo sem pleno domínio da língua árabe, muitos netos e netas de imigrantes demonstram o desejo de se conectar com suas raízes, mantendo práticas religiosas, costumes e expressões herdadas no ambiente familiar. A participação em rituais, como as orações diárias e as celebrações religiosas, ocorre frequentemente por meio da memorização de rezas e ritos tradicionais, mesmo quando o significado literal das palavras nem sempre seja compreendido.

Esse fenômeno revela uma busca por pertencimento e continuidade. As rezas, por exemplo, são decoradas e repetidas com devoção, funcionando como uma ponte emocional com a

identidade herdada. O som das palavras em árabe, mesmo sem tradução, carrega um sentido de sacralidade e intimidade, conectando os jovens à espiritualidade vivida por pais e avós.

Além disso, muitos buscam espaços de vivência cultural, como grupos de jovens em centros islâmicos ou clubes comunitários, para reforçar sua identidade árabe-brasileira. Nesses ambientes, a cultura é compartilhada por meio da música, da dança, da culinária e das narrativas orais, permitindo que, mesmo sem fluência total na língua, o sentimento de pertencimento e o orgulho das raízes sejam preservados e ressignificados dentro da realidade brasileira.

### **A terceira geração e os desafios da manutenção da identidade**

Com a globalização e a crescente integração dos descendentes árabes à sociedade brasileira, a preservação da identidade cultural enfrenta desafios. A falta de espaços para a prática do árabe e a ausência de um ensino sistemático da língua nas escolas contribuem para sua perda. No entanto, justamente em razão dessa preocupação com o distanciamento linguístico-cultural dos filhos e netos, a comunidade islâmica no Brasil, se organizou em 2008 para construir uma escola formal, credenciada e autorizada pelo Ministério da Educação. Inaugurada em 2010, hoje ela atende da educação infantil ao ensino médio.<sup>5</sup> É uma escola bilíngue (português – árabe), situada na região do Pari, com aulas de língua árabe, religião e cultura, desde o Infantil. Iniciativas como essa e cursos livres de árabe nas mesquitas têm contribuído para reverter essa tendência ao distanciamento.

A família desempenha um papel essencial na preservação e transmissão da identidade árabe, incentivando a prática da língua em casa e promovendo a participação em eventos culturais e religiosos. A internet e as redes sociais também emergem como

---

<sup>5</sup> Para mais detalhes, acessar o *link* disponível em: <http://www.colegiobrasileiroislamico.com.br/colégio.php>. Acesso em: 5 maio 2025.

ferramentas que possibilitam maior contato com a cultura de origem. Entre os descendentes da terceira geração, a herança linguístico-cultural é geralmente assimilada de forma parcial, mas ainda carrega um profundo valor simbólico.

Mesmo sem pleno domínio da língua árabe, muitos netos e netas de imigrantes mantêm o desejo de se conectar com suas origens, reproduzindo práticas religiosas, costumes e expressões herdadas no ambiente familiar. A participação em rituais, como as orações diárias e as celebrações religiosas, ocorre frequentemente por meio da memorização de rezas e fórmulas tradicionais, mesmo quando o significado literal das palavras não é compreendido.

Como afirma Stuart Hall (1992, p. 38):

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Essa afirmação de Stuart Hall aponta que, embora elementos da cultura de origem sejam transmitidos ao longo das gerações, eles não permanecem imutáveis. No caso da comunidade árabe no Brasil, essa identidade é continuamente ressignificada, incorporando influências do contexto brasileiro sem, no entanto, perder sua essência. A manutenção de práticas religiosas, festividades e expressões linguísticas demonstra como a identidade árabe-brasileira se adapta e se renova, evidenciando que a tradição não é um elemento estático, mas sim um campo de negociações entre as gerações.

A participação em rituais, como as orações diárias e as celebrações religiosas, ocorre muitas vezes pela memorização de rezas e fórmulas tradicionais, mesmo sem a compreensão literal de seu significado. Esse fenômeno reflete uma busca por pertencimento e continuidade. O som das palavras em árabe, ainda que não traduzido, carrega um sentido de sacralidade e intimidade, ligando os jovens à espiritualidade vivida pelos pais e avós.

Além disso, essa geração tende a procurar espaços de vivência cultural, como grupos de jovens em centros islâmicos ou clubes comunitários; nesses ambientes, a cultura é transmitida de forma dinâmica por meio da música, da dança, da culinária e das narrativas orais, permitindo uma apropriação afetiva da tradição. Mesmo sem fluência completa no idioma, o sentimento de pertencimento e o orgulho das raízes permanecem vivos e se ressignificam dentro do contexto contemporâneo.

### **Considerações finais**

A herança linguístico-cultural da comunidade árabe no Brasil manifesta-se de forma dinâmica, combinando preservação e adaptação ao longo das gerações. Embora a língua árabe tenha passado por um processo de enfraquecimento na terceira geração, outros elementos culturais, como a gastronomia, as festividades religiosas e o sentimento de pertencimento, continuam a desempenhar um papel central na construção identitária dos descendentes. Essa transmissão, ainda que parcial, permanece profundamente enraizada nos vínculos afetivos e na memória coletiva da comunidade.

Na terceira geração, a língua árabe muitas vezes se limita a expressões isoladas, termos religiosos e saudações familiares. Ainda assim, mantém um valor simbólico potente. Mesmo sem domínio fluente da língua, muitos netos e netas de imigrantes preservam o contato com suas raízes por meio da prática religiosa, da culinária e da participação em eventos culturais. A oralidade, as narrativas familiares e os rituais funcionam como pontes entre o passado e o presente, permitindo que a identidade árabe-brasileira se mantenha viva, ainda que adaptada ao contexto local.

Essa construção identitária reflete um equilíbrio entre tradição e modernidade. A internet e as redes sociais, por exemplo, oferecem novas formas de conexão com a cultura de origem, reforçando laços que antes dependiam exclusivamente da convivência familiar ou comunitária. A globalização, embora tenha

trazido desafios — como o predomínio do português e a ausência do árabe no currículo escolar — também impulsionou novas estratégias de preservação: escolas bilíngues, cursos comunitários, espaços culturais e conteúdos digitais têm sido fundamentais nesse esforço coletivo.

Práticas como o jejum no Ramadã, a frequência às mesquitas e a adesão aos ensinamentos islâmicos demonstram como a tradição pode ser ressignificada no cotidiano contemporâneo, fortalecendo os laços com a cultura familiar.

Diante desse panorama, a terceira geração de descendentes árabes no Brasil vive o desafio de equilibrar continuidade e transformação. A preservação da herança não está apenas na reprodução literal da língua ou dos costumes, mas na capacidade de atribuir novo sentido a esses elementos no contexto atual. A identidade árabe-brasileira, portanto, não se define apenas pelo idioma, mas pela permanência simbólica de práticas, valores e afetos que atravessam o tempo. Mesmo em meio às transformações, essa herança cultural continua a ecoar nas experiências dos descendentes, assegurando que a identidade dos imigrantes permaneça viva no cenário multicultural brasileiro.

## Referências

- AZEVEDO, S.; ORTALE, F. L. Cozinha de herança: identidades e memórias de um tesouro compartilhado. **Revista de Italianística**, v. 1, p. 88, 2019.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOURANI, A. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- JUBRAN, S. A. A. C. Para uma revisão da situação linguística no mundo árabe: a diglossia. **Língua e Literatura**, n. 25, p. 113-125, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5963.lilit.1999.104906>. Acesso em: 5 maio 2025.
- KHATLAB, R. **O mundo árabe e as migrações: imigração árabe no Brasil**. São Paulo: Editora Santuário, 2010.
- MEIHY, José C. S. Murilo. **Imigração árabe: história, memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SALVATTO, G. C. B.; ORTALE, F. L. Em torno da mesa: um espaço para a transmissão da língua e da cultura de herança. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 22, n. 2, p. DT6, 2023.
- TRUZZI, Oswaldo. **Árabes no Brasil: história, comércio e islamismo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- TRUZZI, Oswaldo. **Patrícios: sírios e libaneses em São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- VARGENS, João Baptista de M. D. **Pedro II, o primeiro arabista do Brasil?** Catálogo comentado dos livros sobre cultura árabe, que pertenceram ao Imperador, encontrados no acervo da Biblioteca Nacional. Rio Bonito, RJ: Almádena, 2013.

# Uma cozinha de afeto: aprendizagem do francês língua estrangeira com sabor, emoção e memória

*Cristina Pietraroia e Liz Helena Gouveia Afonso*

## Introdução

Culinária, gastronomia, cozinha autoral... diferentes nomes para caracterizar uma atividade primordial da humanidade: a sobrevivência. Juntamente com o abrigo e a defesa, a caça, o cultivo, a conservação e o preparo dos alimentos continuam sendo atividades centrais dos seres humanos. Conforme as descobertas aconteceram – e o ponto de inflexão foi a utilização do fogo –, tivemos uma expansão da diversidade de aromas e sabores que continua até os dias de hoje. Atala e Dória (2008) afirmam que “a cultura nasce em torno do fogo”, pois através dos alimentos modificados pelo fogo, a natureza transforma-se em cultura, no caso, gastronômica. Portanto, comida é cultura quando produzida, preparada e consumida, e o homem escolhe o que vai comer a partir de critérios ligados a dimensões econômicas, nutricionais e afetivas (Montanari, 2008).

O célebre trecho do primeiro volume do romance *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust (1913), intitulado *No caminho de Swann*, em que o personagem principal, ao tomar um chá de tília acompanhado de bolinhos conhecidos como “madalenas”, vê acionada sua memória involuntária – o que o faz se lembrar de fatos do passado – é bastante conhecido e estudado até os dias de hoje, na literatura e em muitas outras áreas, como a psicologia e a sociologia.

Sua importância vem do fato de que Proust traz à tona a questão da memória involuntária, e também a importância dos sentidos, primeiramente o do paladar, mas não apenas ele, pois,

como explicam vários autores, um sentido nunca é percebido de forma isolada, ele vem sempre acompanhado dos demais sentidos, mesmo que esses se façam perceber com menor força.

Walter Benjamin reforça essa ligação entre sabor, memória e emoções no texto “Omelete de amoras”, no qual relata uma parábola sobre um rei que pede a seu cozinheiro que lhe faça uma omelete de amoras como aquela que comera durante a fuga de uma batalha, ainda criança, com a família. A omelete havia sido feita por uma velha senhora que acolheu a família durante a fuga. Se o cozinheiro conseguisse servir esse prato, ele teria a mão da filha do rei em casamento; caso contrário, seria morto. Este, então, avisou de imediato ao rei que o carrasco já deveria ser chamado pois, afirmou,

[...] minha omelete jamais será igual à da velhinha. Ela não terá o sabor picante do perigo, a emoção da fuga, não será comida com o sentido alerta do perseguido, não terá a doçura inesperada da hospitalidade calorosa e do ansioso repouso enfim conseguido. Não terá o sabor do presente estranho e do futuro incerto. (Benjamin, 1995, p. 219).

Compreendendo o valor de tal reflexão, o rei não matou o cozinheiro; ao contrário, enriqueceu-o e dispensou-o.

Antes de dar continuidade ao nosso texto, julgamos pertinente apresentar as definições que aqui estamos utilizando para palavras que, muitas vezes, são vistas como sinônimos:

- gosto: o ser humano é capaz de identificar cinco gostos básicos, a saber, o doce, o salgado, o ácido, o amargo e o umami;

- paladar: é o sentido (um de nossos sentidos) capaz de identificar os gostos citados acima;

- sabor: estamos diante de um conceito bem mais complexo, uma vez que é multissensorial, reunindo paladar, olfato e tato. Berry Smith (2013), professor da Escola de Estudos Avançados de Londres, vai ainda mais longe. Para ele, o humor e os contextos em que as pessoas se encontram, com seus sons e iluminações variados, podem ser determinantes para a percepção dos sabores, que passam então, a nosso ver, a ser uma experiência subjetiva: por meio do paladar, que reúne outros sentidos, as pessoas sentem os

sabores dos alimentos cada uma à sua maneira e também vão retê-los em suas memórias de forma única.

Daí a riqueza em se trabalhar com esse campo da experiência humana no contexto de uma aula de língua estrangeira. Os gostos percebidos pelo paladar vão nos levar a outros elementos extremamente importantes como o afeto, que engloba as emoções e os sentimentos; nascemos com uma capacidade afetiva, e não só racional, e ela é fundamental para algo que nos caracteriza: nossa memória.

### **A memória e os sentidos**

Os dois exemplos citados anteriormente sobre o sabor e a memória (Proust e Benjamin) nos mostram a importância de tal ligação e abrem caminho para várias reflexões feitas por especialistas da área, entre eles os irmãos Jean-Yves e Marc Tadié, que trabalham sobre a relação dos sentidos e da memória com os afetos. Ao estudar a aquisição das lembranças em seu livro *Le sens de la mémoire*, os dois pesquisadores afirmam que o primeiro elemento a ser considerado nesse aspecto é o nosso corpo:

[...] nosso corpo é nosso órgão de percepção, incontornável intermediário entre o mundo exterior e nossa memória; é ele que vai recolher por meio dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, gosto e tato, a matéria prima de nossas lembranças. (Tadié, 1999, p. 97) <sup>1</sup>.

A percepção torna-se memória por meio de vários mecanismos: voluntários (repetição, associação, atenção e concentração) e involuntários, que compreendem a memória afetiva. Para os autores, tudo é afeto, nossa vida está em constante

---

<sup>1</sup> Tradução nossa. Texto original em francês: « [...] notre corps est notre organe de perception, incontournable intermédiaire entre le monde extérieur et notre mémoire ; c'est lui qui va recueillir par le biais des cinq sens : vision, audition, olfaction, goût et toucher, la matière première de nos souvenirs ».

relação com os objetos, as pessoas, a vida, nós mesmos, e toda relação gera um laço afetivo; mesmo quando nos sentimos indiferentes a algo, essa indiferença já é um laço afetivo.

Mas como tudo isso é processado? Como passamos de um afeto à sua retenção na memória? Como geramos nossas memórias afetivas? Os autores explicam que

[...] toda percepção visual, auditiva, olfativa, gustativa, sensitiva estimula, de forma mais ou menos importante, de acordo com a carga afetiva que nós lhe atribuímos, os neurônios do sistema límbico, que geram uma descarga neuronal proporcional. Esta, por sua vez, vai estimular os neurônios do hipocampo e favorecer ou inibir a memorização. O que é importante é a dimensão afetiva mais do que seu caráter : seja ela sentida como de alegria ou sofrimento, de felicidade ou infelicidade, de bem-estar ou desconforto, os neuromediadores secretados são certamente os mesmos e vão gerar da mesma forma a manutenção em memória. (Tadié, 1999, p. 105)<sup>2</sup>.

O sistema límbico é também conhecido como o cérebro emocional e, dentre suas várias funções, é responsável pelas respostas emocionais, pelo comportamento, pela memória, motivação e aprendizagem. Como afirmam Cuq e Gruca (2005), no que diz respeito às línguas, o sistema límbico pode ser um elemento poderoso, que será acionado como um freio no aprendiz exposto a todo e qualquer ensino percebido como desinteressante, não motivante ou mesmo traumatizante. No sentido contrário, em situações de ensino sentidas como positivas, em que a experiência vivida é vista como agradável e gratificante, esse sistema tende a favorecer a aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Tradução nossa. Texto original em francês: « Toute perception visuelle, auditive, olfactive, gustative, sensitive, stimule, de façon, plus ou moins importante suivant la charge affective que nous lui attribuons, les neurones du système limbique, qui entraînent une décharge neuronale proportionnelle. Celle-ci va à son tour stimuler les neurones de l'hippocampe et favoriser ou inhiber la mise en mémoire. Ce qui est important, c'est la dimension affective plus que son caractère : que l'impression ressentie soit de joie ou de souffrance, de bonheur ou de malheur, de bien-être ou de mal-être, les neuromédiateurs sécrétés sont vraisemblablement les mêmes et vont entraîner de la même façon la mise en mémoire ».

Assim, a memória afetiva, como vimos, é involuntária e completamente dependente da carga emocional e sensorial recebida por uma pessoa, tornando-se primordial na aprendizagem, embora muitos métodos e docentes ainda pautem suas aulas apenas nos mecanismos voluntários de aquisição de lembranças (como vimos, a repetição, a associação, a atenção e a concentração). É verdade, a memória é o elemento primordial para a aprendizagem e seu funcionamento se dá numa via de mão dupla: ela deve ser capaz de estar pronta para receber, processar e armazenar tudo o que acontece no momento da aprendizagem e de restituir toda a informação útil quando solicitada. Os mecanismos voluntários são extremamente importantes nesse processo, não se pode negar, mas um trabalho sobre a memória afetiva pode influenciar favoravelmente a aprendizagem, pois estamos lidando com afetos e emoções. Sabemos que os afetos compreendem as emoções, mas o que são elas?

Para Georges Didi-Huberman, uma emoção seria uma emoção, quer dizer uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora de nós mesmos

As emoções, uma vez que são moções, movimentos, comoções, são também transformações daqueles e daquelas que se emocionam. Transformar-se é passar de um estado a outro: continuamos firmes na nossa ideia de que a emoção não pode ser definida como um estado de pura e simples passividade. Inclusive, é por meio das emoções que podemos, eventualmente, transformar nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamentos e ações. (Didi-Huberman, 2016, p. 38).

### **Fora da sala de aula: aprendizagem e afeto**

Toda a riqueza desses estudos e pesquisas, toda a literatura que traz exemplos da relação entre sentidos, afetos e memória, nos evidenciam a importância de se lidar com o tema e de se trabalhar as emoções na sala de aula, no nosso caso, da graduação em francês

língua estrangeira da FFLCH-USP.<sup>3</sup> Foi para lidar com os sentidos, com as emoções e poder, assim, buscar transformar nossos alunos, que decidimos, já há vários anos, tirá-los da sala de aula uma vez por semestre para fazer algo inusitado no ambiente universitário: aprender a fazer crepes franceses.

Antes de continuar, vale a pena explicar a origem de tal prática, que começou na USP em 2003 quando eu, Cristina Pietraroia, já professora de francês língua estrangeira, decidi trazer para meus alunos algo da culinária francesa que eu “herdara” dos franceses durante os anos em que vivi na França. Naquele período, todos os anos, na terça-feira gorda de Carnaval e no dia 2 de fevereiro, meus amigos franceses me convidavam para fazer e comer crepes, sendo que eu era levada não somente a aprender a fazer a massa dos crepes, mas também a virá-los jogando-os para cima, como manda a tradição. Depois de muitos convites e encontros felizes em torno dos crepes, percebi que, aos poucos, eu estava tornando meu este prato que além de saboroso era barato e simples, bastante diferente do que eu mesma pensava sobre a culinária francesa e da imagem que essa própria culinária criou. De alguma forma, os crepes tornaram-se, para mim, uma comida de herança, de pertencimento a uma cultura culinária, cultura essa que eu introduzi em minha família e que pude transmitir a inúmeros alunos – na universidade e em escolas onde o francês é ensinado – e em eventos com amigos. Mais tarde, descobri que fazer crepes é uma atividade escolar francesa tradicional, como se pode ver no documentário francês *Ser e ter*, de 2002, dirigido por Nicolas Philibert, e que mostra crianças bem pequenas, de 4 a 12 anos de idade, fazendo crepes em uma escola da região de Puy-de-Dôme, no centro da França, guiadas por seu professor, Georges Lopez.

Voltando ao tema do presente texto, podemos dizer que as “aulas de crepes”, feitas para os alunos da graduação em francês da FFLCH-USP, são verdadeiras oficinas, acontecendo sempre na

---

<sup>3</sup> Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

cozinha de um dos prédios da Residência Universitária (CRUSP) e no horário das aulas, tanto de manhã quanto à noite.

Por que escolhemos tal prática?

Sempre tivemos em mente a importância da motivação do aprendiz para aprender-adquirir uma nova língua, pois, embora o professor possa muito, ele não pode tudo no quesito “motivação”:

A motivação do aprendiz é afetada por toda uma série de fatores externos: as abordagens pedagógicas, as práticas de avaliação, a interação com os pares, as exigências do ambiente ou da instituição. (Cyr, Germain, 1998, p. 95).

Percebíamos um certo desânimo em muitos alunos pelas aulas tradicionais, uma falta de interesse não só pela língua, mas também pelos colegas e pelo ambiente de aprendizagem. Era preciso gerar um movimento que os aproximasse da língua-cultura francesa de modo mais autêntico, o que, acreditávamos, os faria mudar de atitude, sair da passividade em que muitos se encontravam e se apresentarem mais ativos, ou seja: estávamos optando por uma “tarefa pedagógica comunicativa” (CECR, *Cadre Commun de Référence pour les Langues*, 2000). Segundo o CECR, essas tarefas, ao contrário dos exercícios formais fora de contexto, visam

[...] implicar o aprendiz em uma comunicação real, têm um sentido (para o aprendiz), são pertinentes (aqui e agora na situação formal de aprendizagem), exigentes mas factíveis (com um reajuste da atividade se necessário) e têm um resultado identificável (além de outros, menos evidentes de forma imediata). (CECR, 2000, p.121)<sup>4</sup>.

Quanto aos sentidos, eles sempre estiveram presentes em nossas aulas. Chegamos a trabalhar o olfato fazendo os alunos sentirem, de olhos vendados, o perfume de ervas e temperos.

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. Texto em francês: « [...] (ces tâches visent) impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) ».

Depois de uma dessas experiências, após sentir o perfume da baunilha, uma aluna relatou lembranças de quando tinha cinco anos de idade, e seu texto, escrito em francês, tinha pouquíssimos erros. Tal fato passou a ser observado por nós com mais frequência: quando escreviam com autenticidade, “com alma”, relatando suas memórias ou seus afetos, os alunos cometiam menos erros, ou seja, sair da metodologia tradicional e tentar fazer algo diferente e inusitado trazia bons resultados e já nos apontava o valor da subjetividade.

Sabíamos, no entanto, que poderíamos ir além: poderíamos literalmente sair da sala de aula e, para justificar tal saída, escolhemos trabalhar com o sentido do paladar de forma prioritária, utilizando um elemento típico da cultura gastronômica francesa: os crepes.

Como já mencionamos, muitos especialistas consideram o sentido do paladar algo complexo, pois jamais é sentido sozinho: com o paladar vem o cheiro da comida (olfato), sua aparência (visão) e sua textura (tato), sentida em vários momentos da degustação de uma comida. Ou seja, o sentido do paladar é uma porta aberta aos demais sentidos e, acreditamos, tem mais chances de trazer à tona afetos, emoções e novos sabores que ficarão marcados na memória do aluno. Além disso, fora da sala de aula e no ambiente de uma cozinha coletiva, os estudantes se portam de maneira diferente, estão mais perto uns dos outros, passam a se conhecer melhor, se aproximam das professoras, se ajudam, interagem mais, além de aprender o vocabulário básico da receita de crepes e de falar francês durante toda a oficina, o que a torna muito mais do que uma aula.

A esse respeito, vale a pena citar Jean-Marc Defays, quando ele afirma, a respeito das línguas estrangeiras, que

O ensino está subordinado à aprendizagem (e não o inverso, como certos professores ainda pensam), mas também não há aquisição sem

aprendizagem (não basta assistir a um ensino, como certos alunos ainda pensam). (Defays, 2018, p. 24)<sup>5</sup>.

Cabe também sublinhar que, para os conceitos de ensino, aprendizagem e aquisição, utilizamos os estudos de Jean-Marc Defays, a saber:

Ensino: meio de aprendizagem (entre outros) que se caracteriza pela intervenção de um professor, a programação da apresentação, o recurso a exercícios, uma avaliação dos resultados... Aprendizagem: todo processo (pessoal, consciente ou não) visando a apropriação de novos conhecimentos, competências, comportamentos. Aquisição: finalidade de toda aprendizagem (ou apropriação). (Defays, 2018, p. 24)<sup>6</sup>.

Além disso, o autor afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira demanda o relacionamento com o outro, fazendo emergir os afetos e construindo as subjetividades. O CECR vai na mesma direção. Segundo esse documento, as tarefas comunicativas às quais são submetidos os aprendizes de uma língua-cultura estrangeira fazem aflorar suas competências e características, ou seja, suas individualidades, marcadas por fatores afetivos particulares como, entre outros,

- a confiança em si mesmo: “uma imagem positiva de si e a ausência de inibições contribuirão para o sucesso da execução de

---

<sup>5</sup> Tradução nossa. Texto em francês: « L’enseignement est subordonné à l’apprentissage (et non l’inverse, comme certains professeurs le pensent encore), mais aussi qu’il n’y a pas d’acquisition sans apprentissage (il ne suffit pas d’assister à un enseignement, comme certains élèves le pensent encore). »

<sup>6</sup> Tradução nossa. Texto em francês: « Enseignement : moyen d’apprentissage (parmi d’autres) qui se caractérise par l’intervention d’un professeur, la programmation de la présentation, le recours à des exercices, une évaluation des résultats... Apprentissage : tout processus (personnel, conscient ou on) visant l’appropriation de nouvelles connaissances, compétences, comportements. Acquisition : finalité de tout apprentissage (ou appropriation). »

uma tarefa quando o aprendiz tem a confiança em si mesmo necessária para realizá-la.” (CECR, 2000, p. 122)<sup>7</sup>;

• a implicação: “é mais provável que a execução de uma tarefa seja coroada de sucesso se o aprendiz nela se implica.” (CECR, 2000, p. 122)<sup>8</sup>.

O sentido do paladar, por toda sua complexidade pareceu-nos, portanto, ser capaz de fazer aflorar tais fatores afetivos, implicando o aprendiz em uma tarefa que ele deverá executar acreditando em suas capacidades, tendo confiança em si mesmo. Como nosso contexto é o de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira, nada mais natural, portanto, do que trabalhar com a gastronomia francesa.

### **A gastronomia francesa como manifestação cultural**

De acordo com Heck e Belluzo (1998) a culinária é uma manifestação cultural. E não se pode separar as práticas culinárias da comunidade linguística, ainda que exportada para outras regiões e/ou países. As marcas vão junto, seja nos ingredientes, nas formas de preparo, nos rituais de consumo que, aos poucos, se cristalizam nos novos espaços e criam uma *cultura alimentar*.

A partir dos estudos do psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1915-2016), Knud Illeris afirma:

[...] a mente não poderia existir sem a cultura, pois a evolução da mente do homínido está ligada ao desenvolvimento de um modo de vida onde a “realidade” é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural em que um modo de vida técnico-social é organizado e interpretado segundo tal simbolismo. Esse modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado,

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. Texto original : « [...] une image positive de soi et l’absence d’inhibitions contribueront au succès de l’exécution d’une tâche lorsque l’apprenant a la confiance en soi qu’il faut pour la mener à son terme. »

<sup>8</sup> Tradução nossa. Texto original : « [...] il est plus probable que l’exécution d’une tâche sera couronnée de succès si l’apprenant s’y implique. »

elaborado e transmitido às gerações sucessivas que, em virtude dessa transmissão, continuam a manter a identidade e o modo de vida da cultura. (Illeris, 2013, p. 189).

A cultura está intimamente ligada à língua; dessa forma, conhecer a cultura do outro é nos aproximarmos de sua língua, favorecendo sua aprendizagem. Aprender a fazer crepes é ir muito mais além do que ler e seguir sua receita (o que muitos métodos propõem); é conhecer elementos culturais que até hoje são mantidos na França: o primeiro crepe, nunca tão perfeito, por exemplo, é o crepe do gato (quase todo francês tem um gato em casa!); deve-se conseguir virar o crepe sem auxílio de instrumentos e sem deixá-lo cair no chão; conseguir virar um crepe segurando em uma das mãos uma moeda traz dinheiro para quem o virou pelos próximos doze meses; a jovem esposa que conseguir virar o crepe será feliz no seu casamento. E há dias específicos para fazer tal iguaria: na terça-feira gorda de Carnaval e no 2 de fevereiro, dia da Candelária, ou seja, o crepe é um prato cujo triunfo está justamente em ser apreciado numa festa religiosa – nessa última, quando se celebra a purificação da Virgem –, e em outra profana, durante o Carnaval, na véspera da quaresma.

Conhecer essa cultura culinária de forma prazerosa, num ambiente amigável e respeitoso, dá a todos aqueles que participam dessa experiência uma sensação de pertencimento, de aconchego, de prazer e de identificação cultural que quebra as barreiras linguísticas e afetivas negativas, facilitando a comunicação e a interculturalidade. Esse último conceito, estudado a fundo por Martine Abdallah-Pretceille (1996), substitui a noção de enfrentamento entre duas culturas que estejam em contato, pela noção de troca e de aceitação de suas variações e valores, havendo assim um enriquecimento mútuo. Dentro da abordagem intercultural do ensino de línguas estrangeiras, não há como separar a língua de sua cultura e da história do seu povo. O objetivo, então, é fazer com que a circulação, as trocas e as conexões entre as culturas sejam instauradas e desenvolvidas. “Enriquecer-

se de suas diferenças porque fundamentalmente somos idênticos, esta é a filosofia da hipótese intercultural”. (Abdallah-Preteille, 1996, p. 20).<sup>9</sup>

Todos esses estudos sobre a importância da cultura de uma língua estrangeira que está sendo ensinada, aprendida e adquirida nos levou a pesquisar a história da culinária francesa no Brasil, um aspecto que raramente é abordado no ensino do FLE.

O Brasil foi um grande admirador da França, principalmente durante o império de D. Pedro II. Na verdade, a França exerceu, por muito tempo, forte influência histórico-cultural sobre o mundo ocidental, e o Brasil não estava fora desse campo.

Presente no cotidiano dos brasileiros que viveram entre os séculos XIX e XX, a cultura francesa ditava o comportamento e as formas de sociabilidade das elites: roupas, perfumes, cabeleireiros, modo de agir, culinária, leituras, nosso sistema educacional e acadêmico, a pesquisa científica, e conferiam às principais cidades brasileiras e à sua elite social ares de modernidade e progresso. A França servia de modelo para um país jovem em busca de elementos para formar sua identidade e conquistar seu espaço junto às nações civilizadas.

Os franceses introduziram no Brasil as noções de sabor e de glamour presentes na culinária, ou seja, o conceito de que a refeição, além de servir para alimentar e saciar a fome é, principalmente, uma prática para expandir o convívio social, ao mesmo tempo em que se desfrutavam os sabores da cozinha. Na França, era nos restaurantes ou cafés que a nata da literatura (Boileau, Molière, La Fontaine, Racine entre outros), denominados *Les Messieurs de Paris*, faziam seus encontros. Da mesma forma, os revolucionários franceses discutiam suas ideias em torno de uma boa mesa (*Le bureau de la révolution*). Esses exemplos nos mostram

---

<sup>9</sup> Tradução nossa. Original em francês: « S’enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l’hypothèse interculturelle ».

o quanto a culinária, a cultura e a língua francesas sempre estiveram unidas.

Mas a culinária francesa não é uma só, ela possui divisões importantes: na cozinha burguesa estão incluídos os pratos considerados clássicos franceses, porém não regionais, tendo sido adaptados para servirem às classes mais ricas. Já a cozinha regional reúne as especialidades com ênfase em produtos presentes na comida da família ou marcando comemorações, tais como o *brioche*, a *tarte tatin* (torta de maçã), a *crème brûlée*, a *galette des rois* (torta saboreada no Dia de Reis, 6 de janeiro) e *les crêpes*. Muitos pratos da cozinha regional se “nacionalizaram”, como é o caso deste último, os crepes, que surgiram na Bretanha, no noroeste da França, por volta de 1390, e hoje estão presentes em todas as regiões francesas. Segundo o livro *Cuisine Française*, livro oficial das duas academias (*Académie des Gastronomes* e *Académie Culinaire de France*), os crepes “são uma das refeições mais populares de regozijo, de prazer”<sup>10</sup> (1971, p.478), rica em tradições cativantes.

### **A aula fora da sala de aula: uma vivência inesquecível**

Depois de tudo o que foi aqui abordado, pareceu-nos evidente que promover uma imersão do aluno aprendiz de FLE na cultura culinária francesa seria, efetivamente, um facilitador para o ensino-aprendizagem dessa língua. Nossas experiências no CRUSP, que ficaram conhecidas como “*Les Crêpes au CRUSP*” confirmaram nossa intuição, tendo por base o poder das emoções geradas pelos sentidos sobre a memória – sobretudo o do paladar, que vem, como vimos, geralmente acompanhado do olfato e muitas vezes também do tato – gerando uma experiência única baseada no sabor sentido por cada aluno.

A edição de 2024 da oficina “*Les Crêpes au CRUSP*”, oferecida aos estudantes de Francês 3, foi um ponto alto da disciplina, como

---

<sup>10</sup> Tradução nossa. Texto original em francês: « C'est un des mets de réjouissance les plus populaires ».

nos mostram as respostas de quinze deles ao questionário<sup>11</sup> “*Les crêpes – une expérience seulement gastronomique?*”. A seguir, transcrevemos, em português, as três perguntas do questionário e as respostas dos alunos<sup>12</sup>:

1) “Qual a sua impressão/opinião sobre sair da sala de aula para fazer crepes?”

Respostas<sup>13</sup>:

1. *Gostei, achei uma forma muito dinâmica e interessante de ter “aula”.* (Luana)
2. *Acho que as atividades como fizemos foram muito importantes para o curso e para o grupo.* (Mauro)
3. *Gostei da atividade dos crepes porque nos mostra uma parte do universo cultural do mundo francófono e é boa porque normalmente estudamos gramática e vocabulário. Acredito que precisamos aumentar as atividades culturais na Universidade porque faz parte da formação educacional dos alunos.* (Júlia)
4. *É muito bom sair do ambiente de sala de aula para atividades. Sinto que isso cria um maior laço entre alunos-professor, já que de maneira descontraída aprendemos.* (Isabella)
5. *Acho que sair da sala foi muito importante para nos conhecermos e entendermos que o francês pode e deve ser levado para fora da sala de aula.* (Yuri)
6. *Eu realmente gostei dessa experiência. Será muito bom se pudermos ter outras sessões fora da sala de aula* (Murilo)
7. *Gostei muito, achei uma ótima experiência mudar de ambiente, assimilar que os estudos de francês não se limitam à sala de aula.* (Evelyn)
8. *Eu gostei muito!!!!!! Foram momentos memoráveis que vou guardar para sempre!! Além de ter sido muito divertido, também teve seu lado educativo! A receita em francês, explicação e demonstração em francês também foi uma maneira interessante e legal de praticar o francês!!* (Anônimo)
9. *Na minha opinião, achei a atividade proposta e desenvolvida pela professora Cristina e pela monitora Liz incrível! Visto que o curso de Letras, dentre outros da área de humanas, é muito teórico (o que acaba excluindo outras opções e didáticas de*

---

<sup>11</sup> Questionário feito com o *Google Forms* por Liz Afonso.

<sup>12</sup> As perguntas foram realizadas em francês, porém os alunos podiam escolher a língua de suas respostas, e podiam também identificar-se ou não. Alguns responderam em francês e outros em português.

<sup>13</sup> As respostas que apresentamos foram numeradas e serão, na continuidade do presente texto, indicadas ao lado das perguntas às quais se referem, da seguinte forma: P2-R1 = Pergunta 2, Resposta 1.

*aula, como de práticas diretas de conversação) e afeito à sala de aula, uma proposta como essa transcende o tradicional; isto é, acredito que muitos alunos necessitem de impulsos diferentes para poder se conectar com uma língua, diante disso, uma atividade tão invulgar como a dos Crêpes pode causar esse efeito. (Yan)*

2) “Em relação ao aprendizado do francês, você acha que esta atividade favorece a integração entre os estudantes e a motivação para saber mais sobre a língua e os fatos culturais, reduzindo os obstáculos ao aprendizado? Por quê?”

Respostas:

1. *Sim, porque nos ajuda a nos sentirmos mais à vontade com os colegas, pois há troca sobre a língua e a vida. (Luana)*

2. *Certamente. Gosto de cozinhar então creio que esta atividade permite o aprendizado do vocabulário num contexto descontraído e o medo de errar entre os estudantes é menor. Nós nos ajudamos. (Letícia)*

3. *Sim. Porque a integração entre os estudantes é muito importante para criar um ambiente apropriado para praticar e para aprender a língua francesa. Além disso, o contato com os elementos culturais é importante para uma visão diversa sobre a cultura francófona. (Jefferson)*

4. *Porque esta atividade combina o aprendizado do idioma com uma experiência cultural prática e prazerosa. Ao preparar crepes, os alunos podem aprender vocabulário culinário, expressões idiomáticas e tradições culturais francesas de uma forma divertida e interativa. Isso torna o aprendizado mais vívido e memorável, o que pode aumentar seu envolvimento e motivação. (Ryan)*

5. *Concordo totalmente com esta ideia. O contato mais próximo com a cultura e o idioma ajuda no aprendizado. (Júlia)*

6. *Sim. é uma pequena imersão na cultura francesa, isso nos motiva a querer melhorar o nível de francês, talvez uma certa vontade de ir pra fora e conhecer com os próprios olhos. (Isabella)*

7. *Claro! Como é difícil para nós fazermos coisas assim fora da aula, apenas conversamos durante a aula. E todos têm a oportunidade de conhecer fatos culturais também. Tenho certeza de que levarei momentos como esse para sempre. (Yuri)*

8. *Certamente. Foi uma oportunidade de conhecer meus colegas que têm aulas de Francês III com a Prof. Cristina (e de conhecer a Prof.). Além disso, aprendemos fatos culturais e vocabulário culinário. (Murilo, aluno da outra turma de Francês 3).*

9. *Compartilhar comida sempre aproxima as pessoas e oferece a oportunidade de aprender novo vocabulário de forma envolvente. (anônimo)*

10. *Sim, porque foi um momento onde pudemos interagir com a turma, com a professora Cristina e a Liz, sem ter vergonha nem medo de errar e foi muito interessante descobrir mais sobre a culinária francesa.* (Evelyn)

11. *Simm! Além de rever amigos que fiz na outra sala, foi divertido todo mundo se ajudando para a realização da receita! Acho que acabou ajudando um pouco na união da nossa classe, é um lugar que já era confortável, mas acredito que ficou mais. Sobre a motivação, acho que acabou inspirando, pelo menos alguns, a buscar mais receitas de comidas francesas para realizar em casa, ou pelo menos fazer de novo a que fizemos juntos. Querendo ou não, a comida de uma nação é um elemento muito importante da sua cultura, então foi um jeito muito interessante e legal de ficar um pouco mais imerso na cultura francesa!* (anônimo)

12. *Eu penso que favoreceu uma maior integração entre os alunos das duas turmas. Acredito que foi possível ter uma ideia de como o francês tem seu lado divertido também.* (Ellen)

13. *Sim, pois foge do tradicionalismo e fixidez das apostilas e exercícios – formas tradicionais que, a meu ver, são ainda totalmente efetivas, mas que, tendo em vista as inovações tecnológicas do século XXI, estão sendo utilizadas por uma sociedade diferente. Ou seja, mesmo que as apostilas e aulas teóricas e expositivas sejam a maneira, até hoje, principal de aprendizado de uma língua (isto é, do ponto de vista do discente) executar e conhecer práticas culturais da língua que se estuda é tão fértil quanto ler um texto de um exercício, pois ambos atendem à vivacidade de uma língua (apenas de modos diferentes).* (Yan)

3) “Você acha que esta experiência ficará guardada em sua memória/história no contexto da disciplina de Francês 3 na FFLCH? Fale um pouco sobre isso.”

Respostas:

1. *Creio que sim, pois foi um momento divertido com meus colegas.* (Luana)

2. *Certamente essa experiência ficará registrada em minha memória.* (Rodrigo)

3. *Sem dúvida. Além do aprendizado da língua, o contato com os colegas de classe, com a professora e com a monitora criou um laço emocional que vai durar toda vida. Obrigado.* (Jefferson)

4. *Penso que esta experiência ficará guardada na história/memória dos alunos no contexto do curso de Francês-3 da FFLCH. Porque uma atividade prática e interativa, como fazer crepes, cria memórias vívidas e significativas. Permite sair do ambiente tradicional de sala de aula, o que torna o aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Além disso, esta atividade fortalece os laços entre os alunos e com a cultura francesa, oferecendo-lhes a oportunidade de praticar o francês num contexto autêntico e amigável. É provável que estes momentos compartilhados em torno da preparação e degustação de crepes fiquem gravados na sua memória como uma*

*experiência enriquecedora e agradável no seu percurso de aprendizagem do francês.*  
(Ryan)

*5. Essa experiência foi maravilhosa e agradeço aos professores por proporem essa atividade. Além disso, do lado subjetivo, devo dizer que a atividade melhorou meu dia e me deu mais motivação para estudar francês. Às vezes, é importante realizar este tipo de atividade para motivar os alunos e aumentar o seu interesse pela língua e pela cultura francófona.* (Júlia)

*6. Sim! definitivamente foi um dia muito gostoso, sinto que a turma em si se juntou mais, o que é ótimo no contexto de aprendizagem: “ninguém solta da mão de ninguém.”* (Isabella)

*7. Sim! Já conversei com meus amigos de outras línguas e eles falaram comigo sobre o quanto sentem falta de momentos como esse, que fazem falta na formação e na vida deles. Eu me sinto privilegiado.* (Yuri)

*8. Os “Crêpes Au Crusp” serão sempre memoráveis, pelo seu formato exterior. Foi a primeira vez que tive uma atividade didática extrassala. Comi bem também.* (Murilo)

*9. Certamente será mais marcante, pelo seu caráter dinâmico e pelo distanciamento da rotina da sala de aula.* (anônimo)

*10. Sim, para mim foi uma experiência única e adorei participar. Foi muito divertido interagir com colegas de trabalho e encorajar uns aos outros a virar o crepe.* (Evelyn)

*11. Com certeza!!!! É uma das minhas memórias favoritas da faculdade e me animou muito (confesso que andava muito desanimada no geral, e essa aula me motivou muito, tanto nos estudos, como na vida no geral)* (anônimo)

*12. Sim, é algo que vai ficar na memória, ainda mais levando em conta que foi a primeira vez que uma atividade desse tipo foi proposta durante esses anos na faculdade.* (Ellen)

*13. Sim, sem sombra de dúvidas. Pois, ainda que a Universidade de São Paulo seja uma instituição incrível e a FFLCH especificamente sempre tenha me trazido ótimos momentos, eu diria que, na maioria dos casos, os professores são muito mais conectados com os meios “clássicos” de aprendizado. Em outras palavras, é muito difícil ver um docente que fuja do comum e que busca formas inovadoras de ensino. Por isso, uma aula como a que tivemos me marcou intensamente, me mostrando o quão viva está ainda o amor pela licenciatura, como ficou muito claro com a professora Cristina.* (Yan)

## **Como os alunos sentiram essa experiência**

Para analisar as respostas obtidas, fundamentamo-nos em autores que tratam da aprendizagem-aquisição de línguas em situações reais de uso, atribuem grande importância ao intercultural, à experiência, às emoções, à memória, e trazem para

a discussão fatores como a motivação e a autonomia na aprendizagem.

Dentre esses autores, o indiano Kumaravadivelu (2003), com sua pedagogia do pós-método, contribuiu de forma importante para melhor compreendermos nossa prática. Focada na formação de professores, essa pedagogia assenta-se sobre um sistema tridimensional de parâmetros pedagógicos, quais sejam a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade. Em nossa atividade, esses três parâmetros aparecem nos depoimentos dos alunos, sendo os da particularidade e da praticabilidade os mais relevantes.

De acordo com o pesquisador, o parâmetro da particularidade preconiza que toda pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo de professores e alunos, que visam um objetivo particular dentro de um contexto institucional e sociocultural particular (Kumaravadivelu, 2003). Cada aula é única, e cabe ao professor traçar as estratégias mais adequadas para o aproveitamento de seus alunos, sempre focando em sua aprendizagem e autonomia.

Já o parâmetro da praticabilidade, diz respeito

à relação dialógica entre teoria e prática e contribui para romper com a ideia de que os(as) especialistas são produtores(as) e os professores são consumidores(as) de teorias. Nesse sentido, o(a) professor (a) deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. (Ortale, 2023, p. 30).

Ou seja, o parâmetro da praticabilidade transforma o professor – de mero consumidor de teorias alheias – em pesquisador e criador de suas próprias teorias a partir de suas experiências e em função do seu público.

Já o parâmetro da possibilidade traz em si uma importante conotação político-social: ele busca explorar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo para a sala de aula, a fim de que esta funcione como um catalisador para a formação da identidade e para a transformação social. (Kumaravadivelu, 2003, p. 37).

Ao realizar a oficina *Les Crêpes au CRUSP*, servimo-nos desses parâmetros num espaço engajado (o CRUSP)<sup>14</sup> e, a partir da gastronomia francesa, fizemos aflorar nos participantes emoções positivas, promovemos trocas entre eles e propiciamos o contato com elementos culturais que contribuem para a aprendizagem e a autonomia. Tal experiência, no caso específico desta de 2024, acendeu o desejo de ir além, como explicitado pelos depoimentos dos estudantes acima, em particular os de Yan (P1-R9), Ryan (P2-R4), Isabella (P1-R4; P2-R6) e Evelyn (P1-R7) entre outros. Nas aulas seguintes, vários relataram que foram em busca de outras receitas francesas para reproduzi-las a seus familiares e/ou colegas. Uma dessas alunas, por exemplo, decidiu fazer em sua casa a *ratatouille*, prato tipicamente francês, e assim ela começa a sua ACA (*Activité Culturelle en Autonomie*)<sup>15</sup>: “Minha ACA vem como um agradecimento pelo dia dos crepes” (Sâmara dos Santos)<sup>16</sup>

A atividade realizada, além de contextualizar o aprendizado linguístico, aumentou o conhecimento dos aspectos culturais; a interação estreita entre alunos e professores proporcionou novas oportunidades de aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento de todos, em especial devido ao contato com colegas e professores de níveis distintos de conhecimentos da língua e ativando processos de descoberta, como afirma Ryan em sua resposta:

*Porque esta atividade combina o aprendizado do idioma com uma experiência cultural prática e prazerosa. Ao preparar crepes, os alunos podem aprender*

---

<sup>14</sup> Muitos estudantes jamais haviam entrado num edifício do CRUSP (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo) e, menos ainda, em uma de suas cozinhas coletivas. Ao adentrar esse espaço, muitos foram os comentários feitos — positivos e negativos — sobre a moradia estudantil e o papel da Universidade junto aos alunos menos favorecidos. Tal fato nos coloca diante do parâmetro da possibilidade, tal como proposto por Kumaravadivelu.

<sup>15</sup> Atividade proposta pela professora. Durante o semestre, os alunos devem entregar quatro ACAs, ou seja, quatro redações sobre a cultura francófona.

<sup>16</sup> Tradução nossa. Texto original em francês: « Mon ACA apparaît comme un merci pour la journée de crêpes ».

*vocabulário culinário, expressões idiomáticas e tradições culturais francesas de uma forma divertida e interativa. Isso torna o aprendizado mais vívido e memorável, o que pode aumentar seu envolvimento e motivação.* (Ryan, P2-R4)

Nessa experiência dos crepes, não há como não reconhecer e concordar com algumas hipóteses de Stephen Krashen (1982), em especial a do filtro afetivo e a da oferta de insumo suficiente e compreensível (*input*  $i+1$ ) para a aprendizagem-aquisição de línguas. A primeira dessas duas hipóteses mostra que os componentes afeto e motivação podem ser um grande diferencial na aprendizagem. Uma situação de baixa ansiedade, prazer e motivação (ou seja, com o filtro afetivo baixo) facilita a compreensão e a aquisição dos novos conhecimentos ofertados ao aluno. Após algum tempo no ambiente descontraído e prazeroso durante o preparo e consumo de uma refeição originária da cultura alvo e na língua alvo, percebemos um interesse maior nos alunos de se comunicar em francês. A ansiedade diminuiu, a alegria aflorou, a emoção de estar juntos, professores e alunos, na mesma situação e com um objetivo comum quebrou as barreiras do desconforto, do medo de errar, aumentou a predisposição para colaborar uns com os outros, como demonstram algumas falas, como as de Evelyn (P2-R10), Ellen (P2-R2), Isabella (P1-R4) e Jefferson (P2-R3).

Quanto à hipótese do insumo, Krashen afirma que a progressão do aprendiz ocorre mediante a oferta de um insumo na língua estrangeira que se encontra um pouco acima do seu estágio de competência linguística. Por exemplo, se o aprendiz está em um estágio “*i*”, o professor deve lhe oferecer um insumo “*i + 1*”. Esse insumo, além de compreensível, deve ser interessante, relevante, não sequenciado gramaticalmente, e oferecido em quantidade suficiente em um ambiente em que os alunos se sintam bem. Foi exatamente o que aconteceu durante a oficina de crepes.

Além do que destacamos até agora, vale a pena relatar alguns outros aspectos mencionados pelos alunos. O primeiro deles é a percepção que eles tiveram de que o francês “podia sair da sala de

aula” (respostas de Yuri, P1-R5, e Evelyn, P1-R7). Efetivamente, restringir o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a uma sala de aula, duas vezes por semana, é, no mínimo, empobrecedor. A experiência com os crepes serviu para mostrar aos alunos que, a partir do momento em que decidiram aprender a língua-cultura francesa, eles têm o direito de se apropriarem dela em todo e qualquer contexto. Daí, acreditamos, o entusiasmo maior dos alunos ao fazer as ACA, já que podiam comentar sobre qualquer fato da língua-cultura francesa e da cultura francófona.

Um outro aspecto a ser destacado – e, talvez, o mais importante no âmbito deste texto – é a memória. Algumas falas vão nessa direção, como a de um aluno anônimo (“*Foram momentos memoráveis que vou guardar para sempre.*” – P1-R8), a de Rodrigo (“*Essa experiência ficará registrada em minha memória.*” – P1-R2) e a de Jefferson (“*[...] um laço emocional que vai durar toda a vida*” – P3-R3).

Levar o aluno a ter uma experiência discente que ele levará para toda a vida, concebendo-a com carinho e respeito, registrando-a em sua memória, é algo que, como docentes, sempre almejamos, pois essa experiência abre espaço para muitas outras, que contribuirão para um ensino-aprendizagem mais prazeroso e, conseqüentemente, mais produtivo. Como foi dito no subtítulo, tratou-se de uma “vivência inesquecível” para os participantes.

### **Considerações finais**

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é preciso inovar pois o público-alvo está sempre se renovando, bem como as tecnologias, levando os docentes a buscar novas práticas e técnicas. O ensino de vocabulário e de gramática continua a ter seu espaço na sala de aula de língua-cultura estrangeira, e os discentes devem ter noção de sua importância. Contudo, a eficácia para o aprendizado passa pela motivação, pela emoção, pelo querer mais, pelo prazer de aprender e sobretudo pela coragem de se envolver com uma língua-cultura desconhecida, dela se apropriar e se sentir parte de suas comunidades falantes (metaforicamente, “sair da sala

de aula”). Tal coragem não vem só da parte do aluno, vem também do professor comprometido com sua missão de educador. Sair do lugar comum, da comodidade, do marasmo, estar atento às suas práticas e seus resultados, estar aberto a novas técnicas e tecnologias, bem como aos anseios e objetivos de seus alunos, é fundamental para o sucesso da aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira. Segundo Jean-Marc Defays,

[...] é necessário insistir sobre o fato de que aprender uma língua e uma cultura estrangeiras não consiste somente em adquirir conhecimentos, em desenvolver competências, em realizar performances, em acrescentar um algo a mais em seu CV, mas, antes de mais nada, em se dar a ocasião de viver uma experiência humana inédita. (Defays, 2018, p. 13).<sup>17</sup>

Cabe ao docente transformar a sala de aula num espaço leve, participativo, onde se busca diminuir as tensões geradas pelas diferenças de conhecimentos, em que se partilham momentos de alegria e no qual haja um espaço reservado para um trabalho com as emoções. Seguindo a definição de “emoções” de Didi-Huberman, já citada neste texto, cabe ao docente levar os alunos a se transformarem.

Acreditamos que *Les crêpes au CRUSP* seja uma mostra do que pode ser feito para enriquecer o ensino de uma língua-cultura, mesmo em contextos sabidamente fechados a esse tipo de experiência, como é o caso do ensino universitário em geral. No nosso caso, uma única atividade fora da sala de aula mudou completamente a disposição dos alunos para a aprendizagem do FLE e para o intercâmbio com o outro, dinamizando o companheirismo e as trocas. Eles passaram a falar mais em francês na sala de aula, mostrando assim que ficaram mais sensíveis e próximos à língua-cultura que aprendiam e que, agora, lhes

---

<sup>17</sup> Tradução nossa. Texto original em francês: « [...] faut-il insister sur le fait qu’apprendre une langue et une culture étrangères ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances, à développer un atout à son CV, mais avant tout à se donner l’occasion de vivre une expérience humaine inédite. ».

pertencia um pouco mais. Sentimos que eles também ficaram mais dispostos a ir além, conhecer outros aspectos das culturas francesa e francófonas, ter novas experiências linguístico-culturais, estudar mais e melhor.

Como afirma Geneviève Sicotte, professora da Universidade Concórdia em Montreal, o cozinhar junto responde à nossa busca de sentidos, de vínculo com o outro, de tempo partilhado, inexistente na sociedade atual: “A cozinha encarna uma forma de ideal humano, social e relacional do qual nos sentimos privados”<sup>18</sup>. Ao nosso ver, todos esses aspectos estão ligados ao afeto. Nossos alunos puderam dar e ter demonstrações de afeto em relação a eles mesmos, às docentes, e, por que não, à língua-cultura francesa. Dessa forma, acreditamos que a oficina *Les Crêpes au CRUSP* é a prática de uma cozinha de afeto, que traz bons sentimentos àquele que a pratica, e que será por ele levada para sempre, em sua memória, como uma cozinha que aproxima, que dá prazer, que enriquece.

---

<sup>18</sup> Tradução nossa. Texto original em francês: « La cuisine incarne une forme d’idéal humain, social et relationnel dont nous nous sentons privés ».

## Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: Anthropos, 1996.
- ACADÉMIE DES GASTRONOMES, ACADÉMIE CULINAIRE DE FRANCE. **Cuisine Française**. Montrouge: Le Bélier, 1971.
- ATALA, Alex; DÓRIA, Carlos Alberto. **Com unhas, dentes & cuca: prática culinária e papo-cabeça ao alcance de todos**. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas II. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 219-220.
- CECR. **Cadre Commun de Référence pour les Langues**. Conselho da Europa, 2000.
- CUQ, Jean Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2005.
- CYR, Paul; GERMAIN, Claude. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: Clé International, 1998.
- DEFAYS, Jean-Marc. **Enseigner le Français Langue Étrangère et Seconde**. Bruxelas: Mardaga, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Trad. Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016. Coleção Fábula.
- HECK, Marina; BELLUZO, Rosa. **Cozinha dos imigrantes: memórias & receitas**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**. New Haven: Yale University, 2003.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- ORTALE, Fernanda Landucci. **Introdução ao pós-método no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2023.

SICOTTE, Geneviève, **Les sens et le sens**. Disponível em <https://www.genevievesicotte.com/les-sens-et-le-sens/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SMITH, Berry. Descubra as diferenças entre gosto e sabor. **Portal Umami**, janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.portalumami.com.br/imprensa/noticias-sobre-umami/descubra-as-diferencas-entre-gosto-e-sabor-imprensa/>.

Acesso em: 10 jul. 2024.

TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. **Le sens de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1999. Collection Folio Essais.



## **A língua de herança e a língua de acolhimento: duas faces da migração nas escolas**

*Fábio Barbosa de Lima e Fernanda Ortale*

Brasil amado não porque seja minha pátria.  
Pátria é acaso de migrações e do pão-nosso onde  
Deus der...

Mário de Andrade

### **O lugar das línguas na Educação Básica**

Há tempos se discute o papel das línguas nas escolas, sobretudo na Educação Básica, compreendida entre os 4 e 17 anos – da Educação Infantil até o Ensino Médio. No caso das línguas adicionais/estrangeiras, essa discussão abarca, principalmente, o período compreendido entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Já aqui temos algumas questões: é somente nesta etapa escolar que devemos nos debruçar sobre as questões de aprendizagem de línguas outras? Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, esta última, etapa basilar do processo de alfabetização, não devemos ter um olhar para as demais línguas? Desde cedo a sensibilização para as demais línguas não poderia contribuir para uma melhor compreensão do mundo em que estão inseridos os/as estudantes e docentes, uma educação para a cidadania?

Na letra da lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reformada em 2017, em seu artigo 26, parágrafo 5º, reza que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”; alterando a redação de 1996, que ditava “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos

uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Embora saibamos da predominância do inglês como a língua estrangeira moderna – termo da época – nas escolas brasileiras, a partir da segunda metade do século XX, a redação de 1996 da LDB continha a ideia de espaço democrático para as línguas presentes nos espaços escolares. Embora a escolha pudesse ser feita pela comunidade escolar, a língua inglesa ocupa, majoritariamente, o espaço no currículo, salvo exceções como em comunidades de forte migração de povos de outras nacionalidades, falantes de outras línguas, como no sul do país e em algumas outras regiões com presença migrante no território nacional.

Ainda no tocante à LDB, cabe uma crítica a esta imposição como única língua estrangeira na Educação Básica, pois no parágrafo 1º do artigo supracitado, temos que “os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural *e da realidade social e política, especialmente do Brasil*” (grifo nosso).

Questionamos, pois, como é possível refletir sobre a realidade social e política do país, sem considerar processos como os recorrentes fluxos migratórios do país, em que os migrantes trazem consigo sua língua e cultura, partes indissociáveis de sua identidade.

Piedade e Lopes (2022), ao tratar de migrações na sociedade global e na escola, em um material formativo para docentes portugueses, abrem a obra com temas como “o planeta como casa comum: mobilidade e movimentos populacionais; pensar o mundo: globalizações, (inter)dependências e (in)compreensões; alunos/as e professores/as, cidadãos/ãs globais”. As autoras focalizam o tema de migrações e diversidade étnico-cultural na escola em seu país, Portugal; que pode perfeitamente ser considerado a qualquer sociedade e país. Em nosso caso: o que é ser e não ser brasileiro e qual a situação dos povos migrantes em nosso país? Questão esta que urge ao longo do tempo em todo o

mundo, sobretudo no século XXI com os fluxos migratórios contemporâneos, como migração por reagrupamento familiar, migrações forçadas, em que temos a presença de pessoas em situação de refúgio e asilo, por motivos vários, como raça, religião, nacionalidade, questões de gênero, desastres ambientais, pertencimento a grupo social ou político-partidário que foram forçadas a se deslocar de seu local de origem. Essas pessoas, no âmbito do direito internacional gozam de proteção especial ao abrigo e devem ser acolhidas na região ou país de destino.

Há, ainda, a globalização, que traz consigo o desejo de migrar, levando em conta questões de melhoria econômica individual ou familiar, questões referentes à escassez e/ou falta de trabalho em seu país de origem e a necessidade de mão de obra ou oportunidades de estudos no país de destino.

Sobre o papel das escolas neste cenário contemporâneo, Nussbaum (2019, p. 12), assevera que

as escolas e universidades do mundo têm assim uma tarefa importante e urgente: cultivar nos estudantes a aptidão para se considerarem membros de uma nação heterogênea (posto que todas as nações são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo [...]. A forma de combater estereótipos culturais e religiosos simplistas é ensinar *uma cidadania global inteligente* e permitir que crianças e jovens aprendam uma relação diferente com o mundo, mediada por factos corretos e curiosidade respeitosa". (grifo da autora)

Discutiremos, na continuação, como esta questão se dá no Brasil, nos âmbitos interno e externo.

### ***Pátria é acaso de migrações: as migrações no Brasil***

O Brasil é conhecidamente um país de constante migração, marcada pelo deslocamento de pessoas dentro do próprio país – intra e inter-regional – e vindas de outros países. No caso das migrações internas, essas constituíram desde a formação do território brasileiro, como foi acentuada a partir da década de 50 do

século XX, motivada por desastres ecológicos, com a seca na região nordeste, e por fatores econômicos, sendo marcada com um número expressivo de migrantes da região nordeste, que sofria com a escassez de chuva, para a região sudeste, com desenvolvimento econômico mais acelerado no cenário nacional.

Muito antes, havíamos passamos pelo movimento de migração histórica, com a chegada dos portugueses, sobretudo entre os séculos XVI e XVII, para a ocupação do território e a exploração de atividades extrativistas, e ao longo dos séculos ao longo dos séculos XVI e XIX, com o tráfico ultramarino, mais conhecido como tráfico negreiro que, por mais de 350 anos, trouxe cerca de 4 milhões de cidadãos de diversos países de África na situação de escravizados. Esse processo ainda marca profundamente a história do Brasil, com uma grande desigualdade social com fundo de questão racial.

Em fins do século XIX, com o “fim da escravatura”, o Brasil passa a receber povos de diferentes países da Europa, vindos por motivos como a pobreza e guerras, para compor a sua força de trabalho. Ainda que, no mais das vezes, em situações precárias, mas na condição de seres humanos livres, que chegaram a receber terras do estado brasileiro e, os que viveram nas cidades, contribuíram para a industrialização do país.

Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, tivemos os fluxos migratórios consolidados, que já estão entre a terceira e quarta geração no país. Dentre os povos migrantes destacamos, os alemães, os italianos, os japoneses, os espanhóis, os povos eslavos e uma segunda leva de portugueses.

Chegando aos dias atuais, temos os fluxos migratórios contemporâneos, com pessoas entre a primeira e a segunda geração de migrantes, sobretudo de países vizinhos, vindos por questões econômicas e políticas. De acordo com o Boletim da Migração no Brasil (2025), da Secretaria Nacional de Justiça, em 2024, o Brasil recebeu 194.331 migrantes no território nacional, que vivem como residentes com prazo temporário ou indeterminado. Este mesmo documento revela que no mesmo período o país recebeu 62.388

solicitações de refúgio, mas reconheceu 13.340 pessoas com o *status* de refugiadas.

Há, ainda, cidadãos de cidades de países vizinhos limítrofes com o Brasil, com uma intensa mobilidade para fins de trabalho, dentre outros. Estima-se que aproximadamente dois milhões de pessoas de outras nacionalidades vivam de forma oficial ou não no País.

De acordo com o quadro atual de registros migratórios ativos, deste Boletim, as dez nacionalidades com mais migrantes no Brasil de 2010 a 2024, por ordem de número de cidadãos, são: Venezuela (519.093), Haiti (185.592), Bolívia (115.117), Colômbia (87.103), Argentina (72.560), Estados Unidos (55.062), China (51.634), Paraguai (51.351), Uruguai (43.007) e Peru (42.921). Ainda, no mesmo período, deram entrada no país 532.250 pessoas de variadas nacionalidades.

Dentre os motivos destes fluxos migratórios contemporâneos, temos como motivação, em suma, a acolhida de venezuelanos, acordos com a América do Sul, reunião familiar, trabalho e investimentos, estudos, acolhida humanitária, missão religiosa e circulação de povos fronteiriços.

Se contarmos as dez nacionalidades com o maior número de migrantes no país, notamos que sete são de língua espanhola e/ou de línguas originárias da América do Sul, somando 931.152 pessoas, o que representa mais da metade dos migrantes que entraram no país no período de quatorze anos. Ainda assim, o governo brasileiro revogou a Lei 11.161/2005, que garantia o ensino da língua espanhola no Ensino Médio, através da Medida Provisória 746/2016 e da Lei 13.415/2017. Com essas mudanças, no âmbito das orientações curriculares em nível nacional, a última versão da Base Nacional Comum Curricular, entregue ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2018. Na esteira da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), determinam o inglês como única língua estrangeira na escola e apontam que podem ser oferecidas outras línguas estrangeiras, “em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino”. Entretanto, tal

oferta tem sido observada em um número ínfimo de contextos escolares públicos e privados.

Creemos que tal ação não se coaduna com o artigo 4º da Carta Magna de 1988, que aponta que a “República Federativa do Brasil, buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Sem dúvida, essa integração passa pela questão linguística, sendo o Brasil o único país de língua portuguesa, rodeado por vários países de língua espanhola, com os quais mantêm relações diplomáticas, comerciais e de cooperação em diversos âmbitos.

No próximo tópico, analisaremos a questão das línguas na escola, tomando por base a rede pública estadual de São Paulo e a rede municipal pública de São Paulo, capital.

### **Migração e línguas na escola: língua de herança e língua de acolhimento**

Para adentrar nos conceitos de língua de herança e língua de acolhimento, conceitos que levam a práticas essenciais diante da migração, apresentamos a definição de Lôpo Ramos, de Língua Adicional, que a autora apresenta como uma expressão guarda-chuva,

que já vem sendo usada na literatura sobre língua não-primeira, mas que ainda provoca discussão por aqueles que se valem de terminologia tradicional. Retomam-se termos como língua estrangeira – LE e o escalonamento L2, L3, L4, para discussão de sua impropriedade em determinados contextos. Situam-se outros como “Língua de Acolhimento – LAc” e de “Língua de Herança – LH”, em paradigma que atende às novas demandas de um mundo migratório. Com base em fundamento sociocognitivo, revisita-se o conceito de interlíngua e advoga-se em defesa do uso LA como hiperônimo, conceito “guarda-chuva”, portanto, apropriado para todas as situações, inclusive as específicas. (2021, p. 233)

Sendo assim, abre-se um leque de possibilidades sobre os estudos das línguas não só no contexto escolar, com a já consagrada

expressão língua estrangeira, sendo o termo língua adicional mais conectado com a contemporaneidade em que os usos da língua entre os sujeitos se constituem em objetos de estudos sob diferentes prismas, dentre eles, um mundo com um forte perfil migratório.

Nessa direção, o Currículo da Cidade – Povos Migrantes, da Secretaria Municipal da Educação, que analisaremos ao longo deste texto, já nos aponta que

[...] a diferença existente entre o aprendizado de uma nova língua enquanto migrante e a iniciativa de aprender uma segunda língua por desejo de ampliar horizontes e saberes, uma vez que o primeiro traz consigo desafios acrescidos associados ao processo migratório. E coloca que o *bilinguismo* vai muito além de falar, ler e escrever em duas línguas, *é a capacidade de viver em duas línguas e de dois modos diferentes*. (2021, p. 51, grifo dos autores)

O conceito de língua de *língua de herança* tem sido objeto de estudos recentes no Brasil, como os de Ortale (2016) e Ortale e Salvatto (2022), sendo usado para abordar diferentes situações de uso das línguas, uma língua herdada, que tem forte apelo ao vínculo familiar, mas, também, para línguas minorizadas de falantes que residem em outro país e, ainda, as línguas com as quais os indivíduos criam um sentimento de pertencimento com a sua cultura inerente e aspectos socioculturais. Assim, podemos afirmar que o termo língua de herança traz consigo uma concepção de nação de origem, mas, antes de tudo, de pertencimento a um grupo.

A expressão Língua de Acolhimento, por sua vez, também é bastante relacionada aos movimentos migratórios, mas por um viés humanitário. No Brasil hoje, há uma discussão interessante sobre o uso dos termos Português/Língua Estrangeira (PLE) e língua de acolhimento, sendo o primeiro interpretado com a mesma concepção do ensino de língua estrangeira das escolas regulares ou um instituto de idiomas; já língua de acolhimento traz consigo não só a aprendizagem de conceitos linguísticos, mas de questões do cotidiano. Para Grosso,

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. (2010, p. 68).

Após a apresentação e reflexão sobre os conceitos, comentaremos de que forma a questão da língua de herança e da língua de acolhimento está presente nos documentos relativos às duas redes de ensino mencionadas.

Começamos com o Documento Orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e do Núcleo de Inclusão Educacional, intitulado *Estudantes Imigrantes: Acolhimento*, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O documento de vinte e uma páginas foi lançado em 2018 e colaboraram em sua redação instituições como Comitê Estadual de Refugiados (CER) da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania (SJDC), ONGs, como ACNUR e Caritas, o Consulado Geral da França em São Paulo e outras secretarias estaduais.

**Figura 1:** Documento Orientador CGEB/NINC



Fonte: SEE/SP

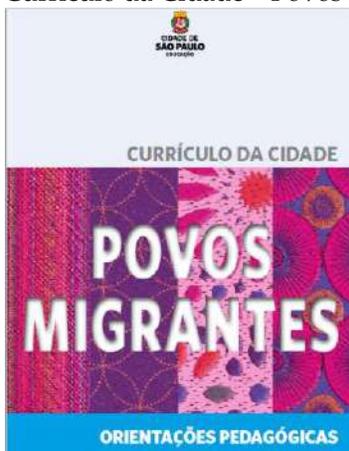
Segundo dados de 2019, a rede estadual recebeu 9.192 estudantes de 120 nacionalidades, sendo os seguintes números de estudante por país:

- Bolívia: 4.574
- Japão: 1.192
- Angola: 549
- Haiti: 533
- Peru: 439
- Paraguai: 434
- Portugal: 274
- Colômbia: 273
- Argentina: 244
- Nigéria: 147
- Síria: 54

Quanto à distribuição de estudantes na rede estadual, a maioria, 55,94%, está na capital. Contudo, há estudantes distribuídos em 295 municípios do Estado, com presença significativa nos municípios da região metropolitana de São Paulo, como Guarulhos, Carapicuíba, Itaquaquecetuba, Santo André e Osasco, além de cidades do interior como Avaré, Campinas, Sorocaba e Americana.

Já na esfera municipal, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (capital), lançou em 2021, o documento Currículo da Cidade: Povos migrantes – orientações pedagógicas, com 156 páginas, elaborado pela Coordenadoria Pedagógica em conjunto com o Núcleo Técnico de Currículo, o Grupo de Trabalho Povos Migrantes e a UNESCO Brasil.

**Figura 2:** Currículo da Cidade – Povos Migrantes



Fonte: SME/SP

O documento aponta que em 2021 havia 7.350 estudantes de cerca de 100 nacionalidades na rede municipal de ensino da capital, com os seguintes números por país:

- Bolívia: 3.552
- Haiti: 1.486
- Venezuela: 470
- Angola: 293
- Paraguai: 237
- Peru: 174
- Argentina: 171
- Japão: 103
- Colômbia: 81
- Estados Unidos da América: 70

Em relação à distribuição de estudantes por Diretorias Regionais de Educação, temos os seguintes dados:

- Penha: 1.863
- Jaçanã/Tremembé: 1.355
- Pirituba: 986
- Ipiranga: 780
- Freguesia/Brasilândia: 556
- Itaquera: 420

- São Mateus: 311
- São Miguel: 248
- Guaianazes: 213
- Campo Limpo: 198
- Capela do Socorro: 155
- Butantã: 141
- Santo Amaro: 124

Analisando os números de estudantes migrantes nas redes estadual e municipal, temos dados interessantes para análise. A rede estadual pública de São Paulo, conta com mais de 3 milhões de estudantes, sendo a maior do país; já a rede municipal da capital tem mais de 1 milhão de estudantes. Se olharmos em números absolutos, o número de estudantes migrantes não representa, a princípio, um impacto nesse panorama, pois temos 9.192 migrantes no total de 3 milhões da rede estadual e 7.350 migrantes, num universo de mais de 1 milhão de estudantes da rede municipal.

Entretanto, ao observarmos a distribuição por cidades do estado e bairros da capital, constatamos uma grande concentração em determinadas localidades, em geral, cidades periféricas da região metropolitana e bairros igualmente periféricos da capital, situação que ocasiona que em algumas escolas tenhamos a presença de aproximadamente 60% de estudantes migrantes. Acrescenta-se a isso, a grande presença de migrantes da América Latina, que falam espanhol ou sua(s) língua(s) originária(s).

Ademais, é importante destacar que pela LDB, a rede municipal é responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I e a rede estadual pelo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Embora, na maioria das cidades brasileiras, estado e município compartilhem a gestão do Ensino Fundamental I e II.

Ou seja, com o panorama do aumento dos fluxos migratórios contemporâneos, quem elabora as políticas públicas para educação, assim como educadora/es, devem ter um olhar macro e micro, observando a mobilidade desses cidadãos. Daí a importância de observar o fenômeno entre migração, línguas e territórios.

Tomamos como exemplo o caso Veneza City, uma ocupação de venezuelanos em uma área de preservação ambiental no bairro Fazenda da Juta, na região leste da capital, que desde 2021 é abrigo para quarenta famílias de imigrantes venezuelanos que chegaram ao Brasil e está em processo de reintegração de posse pelo governo municipal, sem perspectivas de realocamento.

Mesmo com esse panorama de incerteza dos migrantes desses fluxos contemporâneos, como o mencionado acima, a gestão municipal, além de lançar este material muito bem elaborado, o Currículo da Cidade – Povos Migrantes, sancionou o Decreto nº 57.533/2016, que regulamenta a Lei nº 16.478/2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante.

No que tange à educação, tal texto versa que deve ser observado o princípio da interculturalidade para a promoção de diálogo entre diferentes culturas de forma cidadã e a promoção da cultura de paz, sendo atribuição do poder público municipal:

- I - priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação;
- II - introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes dentro das grades curriculares, em todas as disciplinas e etapas de educação, com inclusão de materiais pedagógicos sobre a temática das correntes migratórias contemporâneas, compreendendo o refúgio, e o diálogo intercultural;
- III - fortalecer e ampliar programas de formação intercultural voltados para profissionais de ensino;
- IV - promover, divulgar e garantir apoio pedagógico, material e institucional a projetos de acolhimento, promoção da interculturalidade e valorização da cultura de origem dos alunos imigrantes e de suas famílias, com sua participação nos estabelecimentos de ensino e equipamentos públicos municipais em geral.

No artigo em tela, vemos questões como o combate à xenofobia, a promoção da interculturalidade e valorização das culturas de origem e a formação nesta temática para os profissionais do ensino, além da promoção, divulgação e garantia de apoio pedagógico para os povos migrantes. Entretanto,

observamos no cotidiano da cidade, que nem sempre esses preceitos são observados.

Voltando à análise dos dois documentos, no que tange às questões linguísticas, observamos que há menção da expressão “língua de acolhimento”, porém, não há menção da expressão “língua de herança”, sendo a ideia expressa por termos como “língua de origem” e “língua familiar”.

Vejamos, por fim, as recomendações pedagógicas e linguísticas para que haja uma conjunção entre a língua portuguesa em uma perspectiva humanitária, para que os cidadãos migrantes possam se integrar de maneira adequada ao entorno que vive e a língua de herança, que parte de uma perspectiva individual e familiar, com a manutenção da(s) sua(s) língua(s) e cultura(s).

### **Orientações pedagógicas e linguísticas: a educação de cidadãos migrantes**

No Documento Orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Núcleo de Inclusão Educacional (CGEB NINC) do governo estadual, temos dentre as orientações que os docentes acompanhem a presença de estudantes migrantes ou em situação de refúgio e façam o levantamento dos países de origem, além do tratamento respeitoso, com compreensão e empatia, com compartilhamento em rodas de conversa, o que colabora para a adaptação. Como podemos observar em:

a adoção das práticas intercompreensivas pode contribuir em muito para uma melhora do desempenho dos próprios *estudantes brasileiros* no que concerne às suas habilidades estratégicas e linguísticas de compreensão em línguas estrangeiras, mas também em *língua portuguesa*. (2018, p. 16, grifo dos autores)

Para que a adaptação e integração se deem de forma mais naturalizada, valorizando o fato de que muitos estudantes não estão em seu lugar de origem, por serem de outras regiões do Brasil. Esse posicionamento é muito importante em todos os

âmbitos, inclusive no linguístico, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes e a diminuição da xenofobia, pois enfatiza que as pessoas migram dentro do próprio território, fenômeno comum em um país de proporções continentais.

Já no Currículo da Cidade: povos migrantes, um documento mais amplo, com orientações para cada etapa escolar, ressalta-se a importância do acesso e permanência nas instituições de ensino, acolhendo as suas especificidades e valorizando a sua cultura e sua língua de origem, com ações simples no nosso cotidiano, tais como, traduzir em diferentes línguas as placas indicativas nas escolas (sinalização de banheiros, refeitório, salas de aulas) e permitir que os/as estudantes utilizem sua língua de origem durante as atividades. Destaca-se que tal perspectiva pode se dar com a inclusão de livros e materiais em diferentes línguas de origem. Vemos aqui orientações mais detalhadas sobre o trabalho com a linguagem, que certamente terão impacto no sentimento de pertencimento dos/as estudantes na escola, como a recomendação de “adotar uma escuta ativa, que transcenda o som da língua falada e compreenda as diferentes linguagens” (2021, p. 54).

O Currículo da Cidade preconiza, ainda, que o silêncio pode nos dizer muito se estivermos atentos a ele e que “a escola tem que estar disposta a ouvir e entender o dito e o não dito” (2021, p. 54). O documento expressa, também, a preocupação com docentes e membros das comunidades que, por motivos vários - como o temor de sofrer xenofobia -, desestimulem a criança e o adolescente a falar sua própria língua de origem nos diferentes espaços. A ideia é que os docentes compreendam o papel identitário da língua de origem dos/as estudantes para que se possa estimular esta prática junto às famílias

Há quem recomende às mães, pais e familiares que falem a língua local em casa. Ainda que a intenção possa ser a de promover a aprendizagem da língua do novo país de residência, a sugestão acaba não reconhecendo o desejo das famílias de manterem os laços com suas origens ou sem ter em conta que os adultos da família podem não entender a Língua Portuguesa. (2021, p. 51)

Por fim, faremos considerações acerca da importância dessa interlocução entre língua de herança e língua de acolhimento para os/as estudantes migrantes e em situação de refúgio na escola básica brasileira.

### **Considerações finais**

A descrição do panorama sobre as línguas no espaço escolar para estudantes migrantes, teve como foco as redes estadual e municipal de São Paulo, por ser uma região com um grande número de migrantes de diferentes nacionalidades, desde os fluxos migratórios já consolidados até fluxos migratórios contemporâneos, que segue recebendo pessoas de distintos países pelos mais variados motivos. Portanto, concluímos que é fundamental que a escola seja um espaço de interlocução entre as línguas, a de herança e a língua do novo país, para que os migrantes possam construir uma plena cidadania. Com base no Currículo da Cidade – Povos Migrantes (2021), são mencionadas, a seguir, uma série de ações que podem contribuir para que se concretize a necessária conjunção entre as línguas e culturas de herança e de acolhimento:

- Leitura de livros com protagonistas migrantes e imagens no espaço escolar que representem a diversidade racial, cultural, com a construção coletiva de murais e painéis.
- Apresentação de conquistas históricas de diversas nacionalidades, trazendo acontecimentos importantes de outros países, principalmente daqueles em que nasceram os/as estudantes ou seus familiares, contando a história a partir de perspectivas não eurocêntricas.
- Construção de cartões postais com imagens de pontos turísticos dos diversos países.
- Criação de lista de músicas e organização de sessões de filmes que representam as diversas culturas presentes na escola.
- Contação de histórias e oficinas de culinária para valorização da cozinha de herança (Azevedo; Ortale, 2019).

Nessas ocasiões, além da presença de alimentos, é importante promover exposições com adereços, apresentações musicais dos diferentes países e regiões do Brasil.

- Criação de páginas na internet ou redes sociais com informações sobre os lugares de origem dos/as estudantes da escola, o registro escrito e/ou oral e a escrita de poemas com história de migração, da culinária de diversas regiões e entrevistas escritas e gravadas em áudio e/ou vídeo com familiares migrantes.
- Realização de peças de teatros, gravações artísticas que representem os contextos sociais de outros países e regiões e trechos de filmagens com fragmentos de obras de artistas plásticos, de atrizes e atores migrantes.
- Reflexões a partir =do mote #somostodosmigrantes, para conhecer as histórias de migração dos/as estudantes e, também de pessoas da comunidade, tendo em vista sempre a migração nacional e internacional.

As ações supracitadas demonstram a possibilidade de implementar ações de reconhecimento cultural de diferentes grupos no cotidiano escolar. Parte dessas práticas podem ser observadas no trabalho pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Espaço de Bitita, cujo nome remete ao apelido da escritora Carolina Maria de Jesus. A escola busca a valorização da diversidade e o trabalho coletivo conectado aos territórios de origem dos alunos e ao local de acolhimento. Por estar em uma região de forte migração, o bairro do Canindé, 25% dos/as estudantes possuem outra língua materna que não o português. Unir as duas pontas da vida de cada (i)migrante – a origem e o destino, a cultura de herança e a cultura do país de acolhimento – é um caminho recente nos estudos sobre políticas linguísticas e necessário para a construção de sociedades mais respeitadas, justas e menos desiguais.

## Referências

AZEVEDO, S.; ORTALE, F. L. Cozinha de herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado. **Revista de Italianística**, v. 38, p. 88-98, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/168578>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

DEPARTAMENTO DE MIGRAÇÃO. **Boletim da Migração no Brasil.** Ed. 8, 2025. Secretaria Nacional de Justiça, Ministério da Justiça e Segurança Pública.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-7, 2010.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, n. 1, p. 233-267, 2021.

MACHADO, Leandro; COWIE, Sam. Veneza City: a ocupação de venezuelanos em área de preservação na periferia de São Paulo. **BBC News Brasil**, São Paulo, 17 ago. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c623qlzqdv2o#:~:text=Mutir%C3%A3o%20na%20Fazenda%20da%20Juta&text=O%20nome%20Veneza%20City%20vem,segundo%20a%20Secretaria%20de%20Habita%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 mar. 2025.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: porque precisa a democracia das humanidades. Lisboa: Edições 70, 2019.

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança**: o pós-método como uma prática docente de autoria. 2016. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. *Dai nonni ai nipoti*: práticas familiares em língua de herança. **Revista de Italianística**, v. 44, p. 162-176. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/196943>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PIEIDADE, J. S.; LOPES, S. **Migrações e interculturalidade**: conhecer para intervir em sala de aula. Recursos pedagógicos para formadores/as e professores/as. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Documento Orientador Gestão da Educação Básica – Núcleo de Inclusão Educacional. Estudantes Imigrantes: Acolhimento**. São Paulo: SEE, 2018.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade – Povos Migrantes**: orientações pedagógicas. São Paulo: Seduc, 2021.

SÃO PAULO (Município). **Decreto 57.333/2016**. Regulamenta a Lei 16.478/2016, que institui a Política Municipal para a População Migrante.

# O polonês no IFPR: língua de herança em contexto escolar

*Hellen Christina Gonçalves*

Rysunek nigdy nie jest reprodukcją – aby móc widzieć, trzeba wiedzieć, jak patrzeć i trzeba wiedzieć, co widzisz.<sup>1</sup>

Olga Tokarczuk

## **Introdução**

A oferta de língua polonesa no Instituto Federal do Paraná – *campus* Curitiba ocorre como uma iniciativa emblemática em 2019, não apenas por sua singularidade no cenário dos Institutos Federais, mas principalmente por seu alinhamento com uma concepção crítica de educação linguística, que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural presente no território brasileiro.

Neste contexto, o polonês não é ensinado como uma língua estrangeira convencional, desvinculada da realidade dos estudantes, mas também como língua de herança que incorpora aspectos afetivos, identitários, autobiográficos e comunitários.

O “Polonês no IFPR” é um projeto de extensão com diferentes frentes que vão de ciclos de palestras sobre elementos da cultura e da diáspora polonesa à oferta de aulas de introdução à língua e à cultura polonesa para estudantes dos oitos cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio.

As aulas são no contraturno e a participação voluntária, a cada início de semestre são ofertadas duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde com 20 vagas cada e os estudantes têm entre 14 e 18

---

<sup>1</sup> Desenhar nunca é reproduzir – para poder ver, você precisa saber como olhar e precisa saber o que está vendo.

anos. Muitos deles buscam o polonês não por exigências profissionais ou acadêmicas, mas por motivações ligadas à memória familiar, à necessidade de reparar ausências e silêncios, à vontade de reatar laços com uma história de pertencimento cultural e linguístico que, em diversos casos, foi interrompida por processos de deslocamento, assimilação e apagamento. São sujeitos que, por vezes, cresceram ouvindo palavras soltas, nomes e sobrenomes de avós, expressões de afeto, músicas e práticas culturais que remetem à Polônia, mas que não tiveram acesso formal à língua.

Nesses casos, o polonês é antes de tudo um chamado identitário, uma possibilidade de narrar-se por meio da língua. Há ainda muitos estudantes que não têm ascendência polonesa, mas demonstram interesse e reconhecem a presença da língua e da cultura em Curitiba.

Discussões acadêmicas no campo da Linguística Aplicada, sobretudo na intersecção entre ensino de línguas não hegemônicas, identidades plurais, narrativa e memória, o que justifica a oferta do curso de polonês no IFPR, que assume o compromisso de responder a uma demanda social historicamente invisibilizada, o desejo de retomada de vínculos linguísticos e culturais com a herança eslava, especialmente em contextos nos quais a escola e o Estado não reconheceram ou valorizaram essas formas de saber e expressão. Assim, para justificar a necessidade do projeto junto à Política linguística do IFPR considerou-se o item IV do Art. 4º:

IV - o reconhecimento do contexto brasileiro como plurilinguístico e heterogêneo, no qual diversas formas de expressão linguística, em particular, as línguas de minorias e as línguas tradicionais, carecem de maior inserção nas discussões institucionais no âmbito do IFPR;

E também os itens 1, 2 e 3 do Artigo 5º:

I - nortear o planejamento, as ações e as práticas no que se refere aos processos de ensino - aprendizagem de línguas estrangeiras e língua materna/adicional, ministrados para a comunidade interna e externa, bem como auxiliar na construção das estratégias de internacionalização no âmbito da instituição;

- II - valorizar a diversidade linguística e cultural por intermédio de oferta de cursos, oficinas, formação e atendimento em diferentes línguas;
- III - democratizar o acesso ao ensino de idiomas no IFPR

Ao acolher a língua polonesa, por meio de suas políticas linguísticas, o IFPR contribui para a construção práticas plurilíngues e pluriculturais, coerentes com a realidade brasileira e em consonância com os princípios da educação democrática e inclusiva.

Contudo, a implementação do curso de polonês como língua de herança revela uma série de desafios. Um dos mais urgentes é a escassez de materiais didáticos adequados a esse público, e a ausência de materiais em língua portuguesa, uma vez que os manuais existentes foram majoritariamente produzidos para estrangeiros aprendendo polonês como L2, com metodologias que não contemplam as especificidades dos estudantes de língua de herança<sup>2</sup>. Esses sujeitos possuem experiências linguísticas parciais, afetivamente carregadas, muitas vezes fragmentadas, que exigem práticas pedagógicas sensíveis, narrativas e colaborativas.

Assim, o trabalho docente assume também um caráter de autoria e pesquisa sendo necessário produzir materiais situados, desenhar estratégias de ensino que partam das memórias dos alunos, construir espaços de fala e escuta em que a língua não seja apenas objeto, mas meio de subjetivação.

## **O trabalho docente e a ótica da língua de herança**

As atividades desenvolvidas no curso como a escuta de relatos biográficos, a análise de nomes próprios, a leitura crítica de cartazes

---

<sup>2</sup> A Stowarzyszenie Wspólnota Polska (Associação da Comunidade Polonesa) órgão não-governamental sob auspícios do Senado Polonês em 2020 publicou um material didático gratuito para a América Latina. Trata-se de uma primeira tentativa para atender aos descendentes de poloneses, porém não atende às necessidades linguísticas dos aprendizes brasileiros.

históricos atrelados à diáspora polonesa e a criação de narrativas visuais articulam ensino e pesquisa de forma integrada.

Para este capítulo, uma única atividade foi selecionada, trata-se da biografia linguística dos estudantes da primeira turma ofertada, compreendida como documento histórico e dispositivo pedagógico, capaz de dar visibilidade às formas pelas quais a herança se inscreve nos corpos e nas práticas cotidianas, ainda que em registros não convencionais. A biografia de cada estudante foi registrada por meio de um desenho individual, o que segundo Taylor possibilita a relação dos métodos artísticos e visuais com a tradição científica

*Arts-based approaches to inquiry are not an either-or proposition to traditional research paradigms. Arts-based researchers in language education do no service to themselves to define their methods in opposition to more traditional approaches to inquiry. Rather, the literary, visual, and performing arts offer ways to stretch a researcher's capacities for creativity and knowing, creating a healthy synthesis of approaches to collect, analyze, and represent data in ways that paint a full picture of a heterogeneous movement to improve language education<sup>3</sup> (Taylor, 2010, p. 251).*

Para tanto, houve a produção de duas ilustrações, sendo a primeira na aula inicial e a segunda no último encontro, após 60 horas de curso. Em ambas, a professora pediu que desenhassem como as línguas apareceram ao longo de suas vidas, ao término dos desenhos, cada um apresentou-se à turma e contou sua biografia linguística.

---

<sup>3</sup> As abordagens de investigação baseadas nas artes não são uma alternativa aos paradigmas tradicionais de investigação. Pesquisadores que se baseiam nas artes no ensino das línguas não prestam qualquer serviço a si próprios definindo os seus métodos em oposição a abordagens mais tradicionais. Em vez disso, as artes literárias, visuais e cênicas oferecem maneiras de ampliar as capacidades de criatividade e conhecimento do pesquisador, criando uma síntese saudável de abordagens para recolher, analisar e representar dados de forma a pintar um quadro completo de um movimento heterogêneo para melhorar o ensino das línguas.

O curso foi pensado para a oferta presencial, no primeiro semestre de 2020, porém com a pandemia de covid-19, precisou ser reformulado e ajustado ao Ensino Remoto Emergencial, por isso, há gravações das aulas, o que possibilitou a recuperação dos discursos para a escrita deste trabalho.

As biografias linguísticas constituem uma metodologia qualitativa de orientação autobiográfica que permite a emergência de vozes plurilíngues, de histórias de vida ancoradas em experiências linguísticas e culturais singulares. Trata-se de uma prática que se inscreve no campo da Linguística Aplicada crítica, a partir da qual o sujeito se torna protagonista da própria história de contato com as línguas, elaborando sentidos sobre sua trajetória linguística, afetiva, cultural e identitária.

Segundo Melo-Pfeifer e Calvo del Olmo (2023), a construção de biografias linguísticas permite dar visibilidade à complexidade dos repertórios linguísticos dos sujeitos e à heterogeneidade de suas trajetórias, promovendo uma escuta sensível e politizada desses percursos e permite se tratada como pesquisa qualitativa, nas palavras de Leavy,

Qualitative research typically claims to be inductive, but can falter with preconceived language, code categories, and guiding assumptions creeping into the process, often more than we may realize. Arts-based practices lend themselves to inductive research designs and the organic emergence of meanings<sup>4</sup> (2015, p. 27)

No contexto do ensino de línguas de herança, como é o caso do polonês para descendentes de imigrantes poloneses no Brasil, as biografias linguísticas funcionaram como dispositivos didático-reflexivos. Elas permitiram que os estudantes articulassem memórias, afetos e representações em torno das línguas com que já

---

<sup>4</sup> A investigação qualitativa afirma-se tipicamente como indutiva, mas pode vacilar com linguagem preconcebida, categorias de código, e pressupostos orientadores que se arrastam pelo processo [de investigar], muitas vezes mais do que podemos imaginar. As práticas baseadas nas artes prestam-se a desenhos de investigação indutiva e à emergência orgânica de significados.

tiveram contato e houve um despertar da língua polonesa, muitas vezes vivenciada como fragmentária, descontinuada ou silenciada.

Ao se colocarem como sujeitos que se utilizam de diferentes línguas, reconheceram a língua polonesa não apenas como objeto de estudo, mas como parte constitutiva de seus modos de ser-no-mundo. Isso amplia os sentidos atribuídos à aprendizagem linguística, transcendendo os limites estruturais e gramaticais.

A biografia linguística, nesse sentido, cumpre uma função epistemológica e pedagógica. Epistemológica, ao tornar o sujeito fonte de conhecimento sobre o próprio processo de socialização e vivência linguística; pedagógica, ao oferecer ao docente subsídios para a criação de práticas mais dialógicas, afetivas e identitárias. Conforme enfatiza Melo-Pfeifer e Calvo del Olmo (2023), trata-se de dar espaço para que os sujeitos se ouçam e leiam a si mesmos, em um movimento que é ao mesmo tempo de produção e de reconhecimento de si e dos outros. A sala de aula, então, torna-se um espaço de construção de sentidos, onde memória, história familiar e práticas linguísticas se entrelaçam.

Assim, na aula de língua polonesa, a biografia linguística pode ser trabalhada como projeto de letramento crítico. Os estudantes, ao narrarem suas experiências com a língua, seja em casa, em festas culturais, na escuta de músicas ou no contato com avós, constroem uma cartografia afetivo-identitária que fortalece o vínculo com a língua e a cultura herdadas. Além disso, o trabalho biográfico permite tensionar noções essencialistas de língua, revelando os deslocamentos, hibridismos e resistências presentes nos repertórios dos falantes de línguas de herança.

Para ilustrar, na sequência estão as biografias produzidas por uma estudante oriunda de uma colônia polonesa na região metropolitana de Curitiba. (Figuras 1 e 2).

**Figura 1: Biografia linguística 1 – P1**



Fonte: Acervo da autora (2020).

**Figura 2: Biografia linguística 2 – P1**



Fonte: Acervo da autora (2020).

A primeira imagem apresenta um autorretrato cercado por elementos que remetem a espaços sociais, familiares, educacionais e linguísticos. A organização da imagem e suas setas indicam um eixo de formação identitária e linguística multifacetado, conforme apontado por autores como Busch (2017), que trata a biografia linguística como um espaço de múltiplas afiliações.

A Colônia Murici e a bandeira polonesa representando o território de origem da família e uma forte vinculação à comunidade de imigração polonesa. Aqui há uma manifestação do

pertencimento étnico-cultural, o que remete ao conceito de polonidade vivida em contexto de diáspora. A figura dos avós ao lado da bandeira da Polônia indica uma transmissão intergeracional da língua e cultura que ocupam papel central na manutenção da língua de herança e a figura dos pais com a bandeira brasileira introduzem o hibridismo identitário, revelando o contato (e uma possível tensão) entre a cultura de origem e a cultura dominante, no caso, brasileira. Isso evoca os processos de negociação identitária descritos por Hall (2003).

As instituições escolares (CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, escola municipal, colégio estadual, IFPR) traçam o percurso de escolarização formal da protagonista e permitem refletir sobre o papel da escola como *locus* de letramento dominante, onde a língua de herança pode ser silenciada ou ausente.

Por sua vez, as bandeiras da Espanha e dos Estados Unidos sugerem experiências linguísticas que extrapolam o polonês e o português, remetendo à aquisição de outras línguas estrangeiras, como espanhol e inglês, sinalizando um repertório linguístico ampliado. E o destaque para o IFPR, cujo símbolo aparece ao lado da bandeira espanhola e da polonesa, o que representou o momento vivenciado pela estudante à época, com a rearticulação consciente da herança linguística em seu contexto acadêmico.

Na segunda imagem, há novamente o autorretrato como figura central, porém envolto em balões de pensamento e fala, o que evidencia um movimento mais introspectivo e reflexivo, característica das narrativas autobiográficas. Balões com palavras em polonês (“Cześć” – oi, “Dziękuję” – obrigada, “Proszę” – por favor) indicam o uso ativo da língua e a tentativa de manter vivo um vocabulário básico e afetivo. Essas palavras reforçam a presença emocional da língua e são altamente simbólicas na constituição da identidade linguística. “Universytet” (universidade) surge como horizonte de desejo. Esse elemento pode ser lido como um projeto de investimento identitário, no qual

a estudante busca se afirmar como agente da sua própria trajetória acadêmica e linguística.

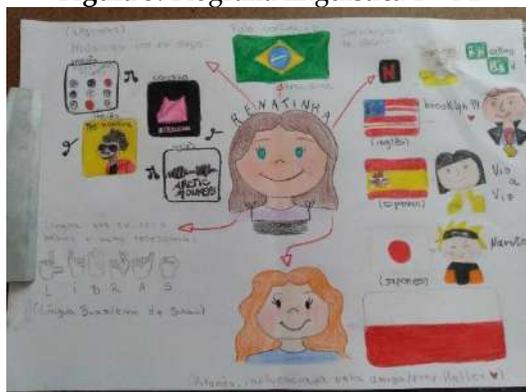
O edifício com arquitetura polonesa e a bandeira da Polônia remetem à ideia de “lar simbólico”, conceito utilizado em estudos sobre diásporas e herança cultural. Há uma idealização ou lembrança de um lugar afetivo que sustenta a identidade.

Já o IFPR e o computador com aula *on-line* registram o vínculo com a prática de ensino e talvez com a manutenção da língua por meios digitais e com a professora também representada. A frase “Ja ♥ Polska” (Eu amo a Polônia) expressa uma adesão emocional e voluntária à identidade polonesa. Ela revela a importância da falante em escolher vincular-se afetivamente à língua e cultura de herança, resgatando o pertencimento de forma consciente.

A atividade com as biografias contou um total de 28 participantes, sendo duas turmas com 14, porém, por diferentes motivos, nem todos fizeram a segunda versão. Por isso, para esta análise optou-se por apresentar as duas versões da biografia de uma aluna da turma da manhã e na sequência de uma estudante da turma da tarde.

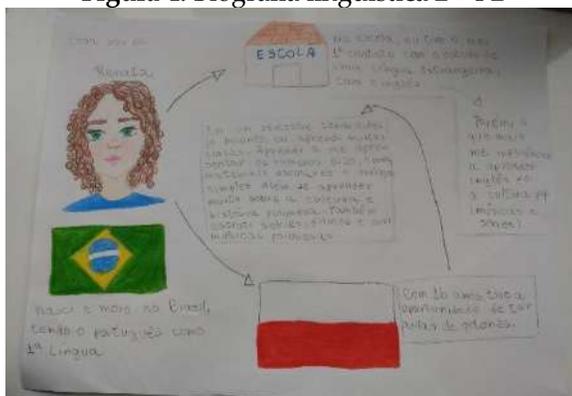
A primeira claramente é de origem polonesa, mas a segunda não, o que demonstra que houve interesse e reconhecimento da presença da língua polonesa na região de Curitiba. (Figuras 3 e 4).

**Figura 3:** Biografia linguística 1 – P2



Fonte: Acervo da autora (2020).

**Figura 4:** Biografia linguística 2 – P2



Fonte: Acervo da autora (2020).

Na figura 3 há um autorretrato da "Renatinha" com um mapeamento visual das línguas e referências culturais que compõem seu repertório linguístico e identitário. Entre os elementos mais significativos está o português como língua materna, representado pela bandeira do Brasil. Seguido pela língua inglesa, presente de forma marcante por meio de músicas (Twenty One Pilots, Arctic Monkeys, The Weeknd), séries da Netflix (Brooklyn 99, Breaking Bad) e cultura pop em geral, o espanhol, com referência à série Vis a Vis, além do coreano e japonês, via Blackpink e Naruto, o que ilustra a dimensão globalizada das práticas culturais juvenis.

O polonês por sua vez, está explicitamente associado à influência da professora/amiga Hellen, o que evidencia o papel fundamental dos laços interpessoais e afetivos na inserção em uma língua de herança.

A figura 3 pode ser interpretada como a representação de multiletramentos no qual as línguas são acessadas por meio de diferentes mídias, intencionalidades e vínculos afetivos. Nota-se ainda a consciência da estudante quanto à importância da diversidade linguística e à função sociocultural das línguas. Ademais, foi a única a fazer referência à Língua Brasileira de Sinais

(LIBRAS) apontou a língua como necessária, embora reconheça possuir apenas conhecimentos básicos.

Na figura 4 o caráter é mais textual e explicativo, retomando e ampliando os elementos da primeira biografia (figura 3). A estudante novamente se identifica como brasileira e falante nativa de português, mas aprofunda sua trajetória de aprendizagem de línguas. Relata que seu contato inicial com línguas estrangeiras se deu na escola, com o inglês, cujo principal agente motivador, no entanto, é a cultura pop, especialmente séries e músicas, reforçando o papel da mídia como ponte para o interesse e engajamento linguístico. A entrada na língua polonesa se deu aos 16 anos, por meio de um semestre de aulas em que ela aprendeu elementos básicos (números, cores, diálogos simples), além de conteúdos culturais e históricos. Menciona o consumo de séries, filmes e músicas em polonês, o que revela uma ampliação da experiência de aprendizagem para além da sala de aula formal.

Este relato manifesta claramente o vínculo entre língua, identidade e afetividade. A estudante se mostra sensível à relevância do polonês como uma experiência significativa e positiva, que extrapola a dimensão meramente linguística e se insere na constituição de uma identidade plurilíngue emergente.

As quatro imagens revelam-se como narrativas visuais autobiográficas que expõem, de forma simbólica e afetiva, trajetórias plurilíngues marcadas por experiências escolares, midiáticas e familiares. Em todas elas observa-se a presença de repertórios linguísticos múltiplos (português, inglês, espanhol, polonês, LIBRAS, japonês, entre outros) que não são apenas listados, mas inseridos em redes de sentido associadas à identidade, ao pertencimento e ao gosto. O polonês, enquanto língua de herança, aparece com um valor simbólico singular, geralmente associado à figura da professora e à experiência escolar que possibilita seu contato, o que reforça o papel da mediação pedagógica na construção de vínculos afetivos com línguas minoritárias. A presença de elementos como bandeiras, palavras, desenhos, colagens e referências à cultura pop (séries, músicas,

plataformas digitais) revela um engajamento com as línguas que ultrapassa a dimensão formal e se ancora em práticas cotidianas, relacionais e subjetivas.

Além disso, as imagens apontam para uma concepção performativa da identidade linguística, na medida em que os sujeitos escolhem elementos visuais e verbais que projetam suas trajetórias e desejos no campo das línguas. A escola, ao abrir espaço para essas práticas narrativas e visuais, atua como território de legitimação dos multiletramentos e das heranças linguísticas, reconhecendo os aprendizes como sujeitos plurais, afetivos e historicamente situados.

Dessa forma, o uso das biografias linguísticas na aula de polonês não se restringe à coleta de dados ou à atividade isolada de escrita, mas compõe um processo formativo que articula memória, linguagem e identidade. É um recurso valioso para docentes que atuam com sujeitos marcados por múltiplas pertencas, permitindo que o ensino da língua seja, também, um ato de escuta, acolhimento e politização da herança.

## **Diversidade linguística**

Em 2008 a União Europeia publicou o documento “Hablar las lenguas europeas. Las lenguas en la Unión Europea”, pela Direção-Geral da Comunicação da Comissão Europeia, no qual faz uma síntese da política linguística institucional da UE, destacando o papel das línguas como dimensão constitutiva do projeto europeu. É uma publicação de caráter informativo, com uma linguagem acessível e um formato visualmente pedagógico. O documento aborda aspectos históricos, jurídicos, educativos e culturais do uso das línguas na UE reforçando o compromisso da entidade com o reconhecimento, a promoção e a proteção das línguas como patrimônios imateriais.

Entre os principais pontos destacados na obra, encontra-se o fato de que à época da publicação, a União Europeia reconhecia 23 línguas oficiais, o que implicava o direito dos cidadãos de utilizarem sua língua nas comunicações com as instituições europeias. A esse

conjunto somavam-se mais de 60 línguas regionais e minoritárias presentes em diversas regiões do continente, como o catalão, o galês, o frísio, entre outras. Além disso, reconhecia a importância crescente das línguas migrantes, oriundas de comunidades de imigrantes residentes em países europeus.

O documento ressalta que o multilinguismo não é apenas um ideal humanista, mas um pilar estratégico para a construção de uma sociedade mais coesa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, é possível articular, a partir desse quadro institucional europeu, discussões sobre línguas de herança, línguas minoritárias e as vantagens do multilinguismo, temas centrais para a linguística aplicada contemporânea e para as políticas educacionais voltadas à diversidade.

O documento da Comissão reconhece, ainda que de forma implícita, a presença dessas línguas no interior de sociedades cada vez mais plurais e multiculturais. A língua de herança difere da língua materna em sentido estrito, pois, em muitos casos, o falante pode ter desenvolvido apenas competências parciais (compreensão oral, por exemplo), sem necessariamente ter domínio pleno da escrita ou da norma padrão.

A manutenção de línguas de herança está associada a processos de resiliência identitária, preservação cultural e pertencimento comunitário, especialmente entre filhos e netos de imigrantes. No entanto, o reconhecimento institucional dessas línguas ainda é desigual, e muitas vezes, sua presença nas escolas, nos meios de comunicação ou nas políticas públicas é incipiente ou inexistente. A valorização da língua de herança pressupõe políticas de inclusão que reconheçam a pluralidade de trajetórias linguísticas e incentivem a convivência entre línguas, sem hierarquizações excludentes.

Por sua vez, as línguas minoritárias, aquelas faladas por comunidades numericamente menores dentro de um determinado território nacional ou supranacional. Diferentemente das línguas de herança, muitas dessas línguas têm uma presença histórica consolidada e uma relação territorial mais marcada. São línguas

que existiam nos territórios antes da formação dos Estados-nação ou que sobreviveram à dominação linguística de uma língua oficial hegemônica. O documento da Comissão Europeia dedica parte de sua argumentação à defesa das línguas regionais e minoritárias como elementos fundamentais da diversidade cultural da Europa, estabelecendo compromissos com a proteção jurídica e o fomento educacional desses idiomas.

Exemplos citados incluem o basco na Espanha, o galês no Reino Unido e o frisão nos Países Baixos. Embora esses idiomas não sejam reconhecidos como oficiais da UE, as instituições incentivam sua presença no ensino, na mídia e nas expressões culturais regionais. A valorização das línguas minoritárias está alinhada a documentos como a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, adotada pelo Conselho da Europa em 1992, e reforça a compreensão de que a preservação linguística está diretamente relacionada à diversidade democrática e à justiça social.

A defesa do multilinguismo ocupa um lugar central na narrativa institucional do documento. Para a Comissão Europeia, o multilinguismo é tanto um direito dos cidadãos quanto uma competência estratégica para a integração europeia. O princípio da comunicação linguística inclusiva, segundo o qual todo cidadão tem o direito de usar sua própria língua nas interações com os órgãos europeus, reflete o esforço de equilibrar a eficiência comunicativa com a igualdade de representação. Além disso, o incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas, com a meta de pelo menos duas línguas, ademais da materna, mostra um comprometimento com a formação de sujeitos capazes de transitar por diferentes contextos sociolinguísticos.

Entre as vantagens do multilinguismo, destacam-se a ampliação das oportunidades profissionais, o desenvolvimento cognitivo mais complexo, a valorização do capital cultural e a promoção do diálogo intercultural. O multilinguismo contribui, ainda, para o reconhecimento da identidade linguística como um direito humano, permitindo a indivíduos e comunidades afirmar-se diante de uma sociedade majoritária. No campo educacional,

promove a ideia de currículo inclusivo, que respeita e acolhe as experiências linguísticas diversas dos estudantes.

Esse modelo de política linguística multiescalar e plural pode servir como inspiração para países fora do continente europeu, como o Brasil, onde o reconhecimento das línguas de imigração ainda enfrenta obstáculos no plano institucional e educacional. Um exemplo significativo é o caso do polonês, que é reconhecido como língua cooficial em algumas cidades da região Sul. A presença polonesa no país remonta ao século XIX, com significativa concentração no estado do Paraná, onde na capital estima-se haver cerca 300 mil descendentes, bem como o único curso de Letras Polonês da América Latina e o Museu do Holocausto.

No entanto, apesar da longa história de imigração, a língua polonesa tem sido gradativamente reduzida a um uso doméstico, com perda intergeracional significativa. Ao articular os princípios do documento europeu com a realidade brasileira, é possível defender a necessidade de políticas públicas que valorizem as línguas de imigrantes como componente da herança cultural nacional, garantindo seu ensino, documentação e circulação em contextos formais e não formais. Assim como a União Europeia reconhece a diversidade como força, o Brasil pode reconhecer que preservar línguas como o polonês é um ato de justiça histórica, cultural e identitária.

### **Considerações finais**

Ser plurilíngue significa possuir a capacidade de mobilizar diferentes línguas ou variedades linguísticas de forma alternada e contextualizada, de acordo com as necessidades comunicativas de cada situação. Diferentemente do conceito tradicional de bilinguismo, o plurilinguismo não exige domínio pleno de todas as línguas envolvidas, mas reconhece os saberes linguísticos como repertórios dinâmicos, que interagem entre si e refletem experiências pessoais, familiares, escolares e sociais. Trata-se de

uma competência que se articula com a identidade, a cultura e o reconhecimento da diversidade linguística.

Nesse sentido, o curso de introdução à língua e cultura polonesa se alinha também a um movimento mais amplo de reivindicação de direitos linguísticos e culturais de comunidades de imigrantes e seus descendentes no Brasil. Ensinar o polonês no IFPR é reconhecer que essas heranças não são apenas passados congelados, mas forças ativas que moldam subjetividades, trajetórias escolares e formas de participação social. É também afirmar que a escola pública pode (e deve) ser um espaço onde a pluralidade de línguas e histórias encontre abrigo, acolhimento e continuidade.

Destaca-se que a experiência de ensino do polonês no IFPR também corrobora para o avanço das discussões acadêmicas no campo da Linguística Aplicada, sobretudo na intersecção entre ensino de línguas não hegemônicas, identidades plurais, narrativa e memória. O curso de Introdução à Língua e à Cultura Polonesa é também um campo de escuta e elaboração teórica, no qual as vozes dos estudantes são fundamentais para o (re)pensar o plurilinguismo. Neste cenário, o polonês no IFPR não é apenas um curso de extensão, é uma prática de cuidado com a memória, uma proposta crítica de formação, uma política linguística. E, sobretudo, é a materialização do direito de cada sujeito a pertencer a mais de uma língua, a mais de uma história, a mais de um lugar.

## Referências

BRINTON, Donna M.; KAGAN, Olga; BAUCKUS, Susan (org.). **Heritage language education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2008.

BUSCH, B. Biographic approaches to research in multilingual settings. Exploring linguistic repertoires. *In*: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (eds.), **Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives**. London/New York/Amsterdam: Routledge, 2017, p. 46-59.

FISHMAN, Joshua A. **Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

GUARDIANO, Cristina; DAL NEGRO, Silvia. Heritage speakers and the languages of the family: towards a semiotic ecology of language transmission. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, London, v. 41, n. 5, p. 413-426, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684920>.

Acesso em: 25 mar. 2025.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende e Márcia Moraes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **Resolução nº 11, de 11 de junho de 2019**. Institui a política linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e fixa as diretrizes, normas e concepções de língua, ensino e aprendizagem de línguas e apoio à internacionalização. Curitiba, PR: IFPR, 2019. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=349406](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=349406). Acesso em: 22 mar. 2025.

LEAVY, P. **Method meets art: arts-based research practice**. New York: The Guilford Press, 2015.

MELO-PFEIFER, S.; CHIK, A. Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing

beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. **International Journal of Multilingualism**, v. 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MELO-PFEIFER, Sílvia; CALVO DEL OLMO, Francisco Javier. A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilíngue. **Revista X**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 357-380, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i2.77506. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77506>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MELO-PFEIFER, Sílvia; FRIEDRICH, Tatyana Sheila; RUANO, Bruna Pupatto; CALVO DEL OLMO, Francisco Javier. Apresentação: Métodos visuais na investigação com públicos plurilíngues – Visões multidisciplinares. **Revista X**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 319-332, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i2.79971. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79971>. Acesso em: 25 mar. 2025.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

POLINSKY, Maria; KAGAN, Olga. Heritage languages: in the “wild” and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, n. 5, p. 368-395, 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>. Acesso em: 13 mar. 2025.

PUH, Milan. **Lições do expresso do oriente: metodologias de ensino de línguas não-hegemônicas no Brasil** [Apresentação]. Iniciação & Formação Docente. Uberaba, MG: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i4.5188>. Acesso em: 13 mar. 2025.

TAYLOR, M. C. Arts-based approaches to inquiry in language education. In: KING, K. A.; HORNBERGER, N. H. (eds.); **Encyclopedia of Language and Education**, 2. ed., v. 10: Research Methods in Language and Education. New York: Springer, 2010. p. 243-254.

UNIÃO EUROPEIA. **Hablar las lenguas europeas: las lenguas en la Unión Europea**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.2775/74018>. Acesso em: 12 mar. 2025.

## **“Minha casa é mineira”: heranças culturais na obra musical de Consuelo de Paula**

*Érica Sarsur*

Trago desenhos nas mãos / canções, ibéricas canções /  
Trago a luta no meu ventre / e o perdão nos meus  
porões / Tenho marcado nos pés / batuques, couros,  
cordões / Tenho um samba no meu colo / e o som de  
outras nações / Carrego flechas nos ombros / canções,  
nativas canções / Trago as rezas dentro d’alma / e a  
festa das multidões / Amor de longe, amor de perto /  
meu coração tem rumo certo

Os versos que abrem este capítulo são da canção “Destino”, de Consuelo de Paula e Rubens Nogueira, faixa 8 do CD “Casa”. Eles foram escolhidos porque assim poderia ser apresentada a cantora e compositora Consuelo de Paula: por meio daquilo que ela traz em suas mãos, ventre, pés e ombros – desenhos, canções ibéricas e nativas, batuques, cordões, sambas, rezas, festas e sons das multidões de sua terra e de muitas nações. Com este capítulo, tenho o objetivo de apresentar o trabalho dessa artista mineira radicada em São Paulo, pelo prisma da cultura que marca profundamente sua obra musical: aquela que ela viveu em sua infância e juventude, em Minas Gerais – e que hoje se manifesta em seu trabalho como herança.

Minha primeira experiência com o trabalho e a pesquisa em línguas e culturas de herança se deu quando entrei em contato com a comunidade ucraniana de Curitiba, mais especificamente quando entrei para a Sociedade Ucraniana do Brasil (Subras), no ano de 2023 (Sarsur, 2023). O trabalho foi realizado em total imersão nessa instituição, em contato constante e próximo com as pessoas que participam de suas atividades e departamentos. Para além de uma instituição, a Subras é uma verdadeira casa e eu fui recebida ali como um membro da família. Mergulhei naquele universo e, aos

poucos, os temas de análise para a pesquisa foram se mostrando espontaneamente aos meus olhos e ouvidos. Deixei que a própria comunidade me guiasse, convicta de que eles “saberiam” me indicar quais aspectos deveriam estar presentes no trabalho. Digo *saberiam*, porque não seria uma atitude consciente, mas, pela própria vivência e pelas atividades que promoveriam naquele período, os elementos que os caracterizam naturalmente emergiriam. Foi a partir dos dizeres e posicionamentos dos membros da Subras que fui compreendendo o que era relevante para aquela comunidade e o que a caracterizava em suas entranhas mais profundas, transpondo, assim, esses elementos para o estudo que estava sendo feito, sobre a preservação da identidade ucraniana em comunidades de imigração no Brasil.

Foi nesse contexto que aprendi o valor de pesquisar *com*, ao invés do pesquisar *sobre*. A comunidade ucraniana foi minha parceira na pesquisa, na medida em que eu não me sentia autorizada a fazer ou declarar nada *sobre* eles *sem* eles. Eu podia ter os recursos e a estrutura acadêmica, mas, sem o conhecimento e a vivência deles, não haveria pesquisa. Assim, unimos as nossas vozes para olhar para aquele universo e sistematizar essas observações em ações científicas e de visibilização da comunidade. Preparamos e ministramos uma oficina sobre línguas eslavas, contando com a expertise de uma professora de dentro da Subras, a partir da presença dela na elaboração e na ministração da atividade. Apresentamos, em conjunto, uma comunicação em um congresso internacional, sobre essa mesma oficina. Escrevemos um ensaio sobre a história da Subras (Sarsur; Voloschen, 2024). Tudo isso foi feito *com*: eu e alguém que representasse a comunidade.

Toda essa experiência científica e humana me mostrou que para trabalhar com línguas e culturas de herança é preciso dar voz aos detentores daquela língua e representantes daquela cultura.

Foi com essa postura que me aproximei da obra da cantora e compositora Consuelo de Paula. Todo o presente capítulo foi elaborado e revisado com ela, a partir de trocas de experiências, de opiniões e a partir de reflexões conjuntas.

Consuelo de Paula é natural de Pratápolis, cidade do sudoeste de Minas Gerais. Em 1988, mudou-se para a cidade de São Paulo e ali começou a construir sua carreira. Seu primeiro disco, “Samba, Seresta e Baião”, foi lançado em 1998, dez anos depois de sua instalação na cidade.

Diferentemente dos outros trabalhos presentes neste livro, que é um retrato das pesquisas atualmente realizadas pelos membros do Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança (NuCLiH), a pesquisa que apresento aqui não trata de grupos étnicos que migraram de outros países para o Brasil, mas, sim, de outro tipo de deslocamento: o interno, entre diferentes regiões do nosso país.

O Brasil, em sua dimensão continental, é espaço de cerca de 250 línguas, entre indígenas, de herança, de imigração, de sinais, de fronteira. Uma dessas línguas é o português, que se apresenta em falares diversos no território nacional, caracterizando as comunidades de falantes das diferentes regiões e estados do país. O mesmo se pode dizer das expressões culturais presentes no nosso território. Ainda que haja tentativas de generalização, com expressões como “a cultura do nordeste” ou “o povo do sul”, é necessário ampliar o olhar e despertar a consciência de que há especificidades dentro de cada região e dentro de cada estado do Brasil.

Nesse sentido, a obra de Consuelo de Paula representa uma expressão cultural marcada por características da sua região de origem, o sudoeste mineiro, em diferentes aspectos: as temáticas abordadas nas letras das canções, os recursos musicais mobilizados para a composição das melodias, a expressão verbal da linguagem, entre outros, que veremos a seguir. Interpreto essas características como uma manifestação de “herança”, uma vez que a artista se encontra fora do “seu lugar” (já usando uma expressão muito presente em suas canções) há algumas décadas, mas se expressa em sua obra com marcas muito claras de suas origens.

Para esclarecer o que entendo como herança no presente trabalho, recorro à definição de “língua de herança”, proposta por Ortale (2016) e atualizada por Ortale e Salvatto (2022):

Língua de Herança é um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada – ou apenas compreendida – por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua. (Ortale; Salvatto, 2022, p. 165)

Para ampliar esse entendimento em direção à noção de “cultura de herança”, recorro à definição de “cozinha de herança”, proposta por Azevedo e Ortale (2019) e revista por Azevedo (2024):

Cozinha de Herança é aquela que desperta memórias, normalmente está relacionada à comida caseira e se articula no presente, abrindo caminhos para se adaptar no futuro. A cozinha de herança reflete a identidade cultural, o sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a aprecia, quer seja por lembranças de infância, convívio familiar, acolhimento ou preferência. (Azevedo, 2024, p. 133)

Tomando, ainda, o conceito de Baccin (2012) para definir a complexa noção de “cultura”, temos que:

**Cultura é um sistema adquirido e compartilhado** de crenças e valores que determinam hábitos, regras, conhecimentos e tudo o **que distingue o modo de vida de um grupo social**. Cultura é, também, a **manifestação** dessas crenças, valores, hábitos, regras e conhecimentos em expressões artísticas que podem compor a “alta cultura” e a “cultura popular”. E por fim, cultura é o **sistema comunicativo** compartilhado entre os integrantes de determinado grupo social. (Baccin, 2012, p. 27) (grifos da autora)

Entendo “cultura de herança” como um conjunto de crenças e valores baseado em conhecimentos e referências socioafetivas, ambientais, sonoras, visuais, espaciais que um indivíduo carrega consigo a partir de um ponto de origem, seja geográfico ou de identificação/afiliação. No meio em que o indivíduo se encontra, esse conjunto de valores e crenças é minoritário e liga o sujeito ao passado, articulando-se no presente pelas suas ações e posicionamentos diante do mundo.

No período de preparação para o 3º Encontro do NuCLiH, em agosto de 2024, tendo realizado reflexões a respeito da cultura de herança na música de Consuelo de Paula, convidamos a artista a participar do evento em uma roda de conversa sobre essas marcas que caracterizam suas canções.

Nos primeiros contatos que tive com sua obra, identifiquei-me com suas músicas, mas não sabia explicar a origem desse sentimento. Aos poucos, atentando-me às letras das canções, encontrei Minas Gerais – que também é a minha terra de origem – naqueles versos. Com mais atenção, percebi a constante presença do tambor, tão marcante do Congado, festejo tradicional em diversas regiões do Estado. Assim, fui percebendo que havia naquele trabalho musical muitas marcas que me eram familiares. Passei a ouvir as músicas da artista sentindo que estava ouvindo uma mineira cantando fora de sua terra.

No entanto, durante o processo de preparação para o evento, desde os primeiros encontros com ela e tendo mergulhado profundamente em seu trabalho, percebi que havia mais do que alguns versos e a presença dos tambores em sua música. Constatei que seu modo de cantar, o trabalho musical e as temáticas remetiam a Minas Gerais, de maneira mais ou menos explícita, ao longo de toda a sua obra.

Quando dos primeiros contatos com a artista, ela me disse que “respira como um congadeiro”. Diante dessa afirmação tão profunda sobre algo tão vital como a respiração, percebi que tinha diante de mim um universo muito mais rico, complexo e profundo do que a minha percepção inicial pôde me mostrar. Um universo que eu ainda não conseguia compreender completamente, mas que talvez fosse possível alcançar, se me colocasse para caminhar ao lado da artista. Então, propus a ela que desenvolvêssemos uma pesquisa que se basearia em um mergulho em sua obra, lida e ouvida através das lentes da herança. Dessa pesquisa, dois resultados são vislumbrados até o presente momento: 1) no aspecto acadêmico, teremos um tijolo a mais colocado na construção do campo de pesquisa das línguas e culturas de herança, com ênfase

na diversidade cultural e linguística do Brasil, fortalecendo as reflexões sobre o plurilinguismo e a interculturalidade no território brasileiro; 2) para a artista, um produto audiovisual de divulgação do seu trabalho, incluindo os elementos de herança identificados na pesquisa. O primeiro aspecto trabalha a favor da visibilização da diversidade linguística e cultural de pessoas oriundas de diferentes regiões do Brasil cujos traços identitários são silenciados, voluntária ou involuntariamente, quando se deslocam para grandes centros, como a cidade de São Paulo. Do segundo aspecto, a proposta é facilitar o estabelecimento de um diálogo maior com o público, por meio da apresentação e/ou explicitação de traços da obra que podem auxiliar as pessoas a melhor apreciar o trabalho musical da artista. Em outras palavras, trata-se de uma proposta de formação de público.

### **“O sol da minha cidade”: a obra de Consuelo de Paula e o caminho da pesquisa**

Nesta seção, proponho-me a fazer uma apresentação geral do trabalho musical de Consuelo de Paula e das categorias que emergiram do levantamento inicial do material de que dispomos até agora: nove CDs, um DVD, um livro de poemas, entrevistas em formato de texto e vídeo, *releases*, material informativo e de crítica musical relacionado a cada um dos trabalhos produzidos pela artista ao longo dos seus 27 anos de carreira discográfica.

Assim como aconteceu no caso do trabalho com a comunidade ucraniana, relatado no início do capítulo, o caminho metodológico percorrido na presente pesquisa foi algo semelhante ao que Magnani (2002) chama de “etnografia urbana”. Em seu trabalho, o autor define duas modalidades para se fazer etnografia urbana:

uma modalidade que caracterizo como *de passagem*: ela consiste em percorrer a cidade e seus meandros observando espaços, equipamentos e personagens típicos com seus hábitos, conflitos e expedientes, deixando-se imbuir pela fragmentação que a sucessão de imagens e situações produz. (Magnani, 2002, p. 18)

Segundo o autor, essa modalidade é marcada pelas escolhas feitas pelo próprio pesquisador, que é quem determina o trajeto a ser percorrido. Para a etnografia urbana que está buscando descrever, ele propõe que,

em vez de um olhar *de passagem*, cujo fio condutor **são as escolhas e o trajeto do próprio pesquisador**, o que se propõe é um olhar *de perto e de dentro*, mas **a partir dos arranjos dos próprios atores sociais**, ou seja, **das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos** [...]. (Magnani, 2002, p. 18, grifo nosso)

No caso deste trabalho, não se trata de um espaço urbano, nem institucional (como aconteceu na Subras), mas o espaço aqui é a vasta obra de Consuelo de Paula, que cria mundos, espaços, seres, cores, sensações e relações com o tempo. A pesquisadora, aqui, tem o papel de observar e encontrar os pontos de confluência dos elementos que emergem dos dados para, então, começar a categorizá-los e analisá-los.

A partir da imersão na obra da artista pela perspectiva etnográfica, deixei os dados nos guiarem e nos levarem às categorias de análise, que apresento a seguir:

1. As cores que guiam a obra;
2. Minas Gerais, Pratápolis e a “casa” como tema das canções;
3. Minas como “ritmo”: musicalidade, sonoridade, “respiração”;
4. O falar mineiro;
5. A presença do cancionero popular.

Até o momento da escrita deste texto (abril de 2025), a obra de Consuelo de Paula é composta por nove CDs, um DVD, um livro de poemas e um CD cujo processo de criação acaba de ser iniciado. Em ordem cronológica, temos:

- CD *Samba, Seresta e Baião* (1998), com releituras de canções de outros compositores. É um CD de intérprete.
- CD *Tambor e Flor* (2002), uma obra organizada em três eixos: releitura de 3 canções de outros compositores; releituras e

adaptações de 3 obras do cancionero popular e 5 canções autorais. Trata-se, pela presença desses três universos, de um CD que faz a ligação entre o primeiro, da intérprete, e o terceiro, da compositora.

- CD *Dança das Rosas* (2004), primeira obra totalmente autoral.
- Livro *A poesia dos descuidos* (2011), produzido em colaboração com Lúcia Arrais Morales e publicado pela Editora Cultura Acadêmica. A partir de objetos encontrados na rua, a artista Lúcia Arrais Morales criou cartões em que o objeto ganhou “novo chão”, feito em cores. A partir dos cartões, Consuelo de Paula escreveu poemas, que são apresentados ao lado de cada imagem, no livro.

- DVD e CD *Negra* (2011), autoral, com letras de Consuelo de Paula e melodias de Rubens Nogueira.

- CD *Casa* (2012), autoral, com letras de Consuelo de Paula e melodias de Rubens Nogueira. O CD foi gravado junto com a Orquestra à Base de Corda, de Curitiba/PR.

- CD *O Tempo e o Branco* (2014), autoral, com letras de Consuelo de Paula e melodias de Rubens Nogueira. O CD é um diálogo com a obra de Cecília Meireles.

- CD *Maryákoré* (2019), autoral, com letras e músicas de Consuelo de Paula.

- CD *Beira de Folha* (2020), em parceria com João Arruda.

- CD *Pássaro Futuro* (2025), em parceria com Regina Machado.

Todos os seus trabalhos foram produzidos de maneira independente. Além de compor, tocar e cantar, Consuelo também dirige seus próprios trabalhos.

Até aqui, Consuelo trabalhou com parceiros diversos e, especialmente em *Dança das Rosas* (2004), *Negra* (2011), *Casa* (2012) e *O Tempo e o Branco* (2014), com o músico Rubens Nogueira, que colocou melodia em suas letras.

Em 2019, nasce o CD *Maryákoré*, com 10 canções autorais, compostas e escritas por Consuelo de Paula.

Em 2020, é lançado o trabalho *Beira de Folha*, um CD inteiramente concebido e gravado em parceria com o cantor e

compositor João Arruda. O CD leva o nome de ambos os artistas na capa e pode ser considerado um trabalho coletivo.

O mesmo se pode afirmar de *Pássaro Futuro* (2025): ele foi inteiramente concebido e composto em parceria com a cantora e compositora Regina Machado. As duas artistas dividem a interpretação das canções e tocam diferentes instrumentos.

Na análise apresentada a seguir, todos os trabalhos serão analisados sem distinção entre produção solo ou em parceria. Nos trabalhos autorais, independentemente da presença de parceiros, Consuelo está presente em todas as canções, seja na letra, na melodia ou em ambos. No que se refere ao seu trabalho de intérprete, presente nos dois primeiros CDs (*Samba, Seresta e Baião* e *Tambor e Flor*), é possível analisar a seleção musical feita pela artista como um retrato do tipo de música que ela deseja regregar e levar para o público através da sua arte. Assim, os elementos de herança que desejamos observar podem ser encontrados nas diferentes canções que compõem seu trabalho.

As análises apresentadas a seguir são fruto de uma primeira etapa de leituras e observações, seguindo as categorias até então levantadas, que retomamos a seguir: 1) As cores que guiam a obra; 2) Minas Gerais, Pratápolis e a “casa” como tema das canções; 3) Minas como “ritmo”: musicalidade, sonoridade, “respiração”; 4) O falar mineiro; 5) A presença do cancionero popular.

## **Percorrendo as canções**

### ***“Voam fitas amarelas / voam fitas multicores”: as cores que guiam a obra***

Os três primeiros CDs, *Samba, Seresta e Baião* (1998), *Tambor e Flor* (2002) e *Dança das Rosas* (2004) são denominados por Consuelo de “Trilogia Amarela”. Sua obra é marcada por cores, e esses três CDs são “guiados” pela cor amarela. Em seus dizeres, o amarelo representa uma série de elementos: as fitas, presentes nas congadas, nas folhas, nas violas, que marcaram sua infância em Pratápolis. O

ipê amarelo, árvore tão presente em sua região, com sua imponência e beleza, que floresce apenas uma vez por ano. E os campos de milho, a cultura mais presente na região sudoeste de Minas Gerais, que depois chega às casas e se transforma em alimentos da cozinha tradicional mineira. O milho também é um elemento importante pois conecta essa geografia local a toda a América Latina, onde este alimento é uma base alimentar tradicional.

Os três trabalhos seguintes são chamados de “Trilogia Autoral”, e têm, cada um, uma cor dominante: *Negra* (2011) é marcado pela cor vermelha, com toda sua força e intensidade. No interior da obra, encontramos canções como “Vestido vermelho”, cujo refrão diz: “Minha rainha negra / mês de maio, pedra de rio / Minha estrela errante / flor de maio, pedra de rio”. Ao lado da cor vermelha, encontramos a cor negra, presente no título do DVD e do CD que, além de ser também uma cor intensa, estabelece, novamente, uma relação com a América Latina: Mercedes Sosa, ícone da música tradicional latino-americana, tinha o apelido de “La Negra”.

O CD seguinte, *Casa* (2012), é guiado pela cor azul, que representa profundidade e mistério. Azul é a cor das águas, muito presentes na obra de Consuelo. Ao mesmo tempo, é a cor da “Borboleta”, que é uma “asa de seda / vazada de azul”. Na canção “Espera”, encontramos uma “orquídea azulada”. Na obra há, ainda, uma canção intitulada “Azul”, que descreve a cor a partir de diferentes perspectivas: o azul “esconde”, “escapa”, “tapa meu olho”, “é a cor que mente”, “é a dor que sente”, “colorido ausente”, “presente no céu”, “não se pode mirar por muito tempo”, “some no mar”, “é sopro, é vento”, “é miragem, é imagem de Deus”.

Por fim, *O Tempo e o Branco* (2014), terceiro CD dessa trilogia, é o único que carrega a cor em seu nome. Essa obra foi produzida a partir de um mergulho da artista no universo de Cecília Meireles. Consuelo escreveu letras que estabelecem diálogos com o que mais a provocou na leitura dos poemas. Não se trata de musicar poemas nem de citá-los nas letras, mas de “conversar” com eles em outra linguagem artística, a música. Apenas o último verso da última canção do CD, “Asa ritmada”, traz literalmente

um verso de Cecília Meireles, tanto no título, quanto no fim da canção: “tem sangue eterno a asa ritmada”, verso do poema “Motivo”, do livro *Viagem*, de 1939.

*Maryákoré* (2019) representa a interação de Consuelo com seu violão, de onde ela retirou sons profundos, em uma relação de “diálogo” e profunda intimidade com o instrumento. Das 10 faixas, 9 são marcadas por uma exploração musical muito peculiar dos sons do violão, que se transformam em percussão, pelas cordas, pela caixa acústica, que cria sons de lamentos, de gritos, de evocações.

*Beira de Folha* (2020), seu último trabalho lançado, é uma obra diferente das demais, marcada pela presença da viola de João Arruda e de uma ligação muito intensa com a natureza, principalmente com as árvores e suas partes estruturantes (raiz, tronco, galhos, folhas). Apesar de ter sido lançada em 2020, essa obra foi composta antes de *Maryákoré*.

### ***“Minha casa é madeira / tronco, galho e raiz”: Minas Gerais, Pratápolis e a “casa” como tema das canções***

Diferentemente do olhar cronológico da seção anterior, a partir de agora a análise será feita a partir de um olhar transversal para a obra de Consuelo de Paula.

Minas Gerais e a cidade de Pratápolis, ainda que não sejam nomeadas, podem ser identificadas em muitas canções. Há locais e espaços presentes nas letras, que nos remetem diretamente para a região rural do interior de Minas Gerais, a “roça”, ou para o espaço do trabalho rural, como os campos de milho que aparecem explicitamente em “Dança do milharal” (CD *Tambor e Flor*, 2002):

a cor do milho cobre o meu olho / verde por fora, fogo por dentro / de palha clara, de palha [...] vento no cabelo, no pé da planta no cabelo / brilha o milho no meu olho / na hora mais bonita de estar só / o sol vai indo embora / a tarde amarela a tarde / mas dentro ainda, um pingo preto / a menina vê o Brasil

A letra de “Arvoredo” será integralmente apresentada a seguir, porque ela foi feita *para* um lugar específico, o sítio Arvoredo, situado em um lugarejo da região sul de Minas Gerais, chamado Pocinhos do Rio Verde, um bairro do município de Caldas:

minha casa é madeira / tronco, galho e raiz / minha casa é cordilheira / fiz pra gente ser feliz / luz que vaza da janela / no quintal tem flor de anis / rosa branca e amarela / manacá e jabutis / arvoredo, arvoredo / fronde, folha e chafariz / arvoredo, arvoredo / o país que eu sempre quis / vou chamar João bá e a rosa dos ventos / eu, minha amada e alguns sacis / vou chamar sabiá, vou tocar barravento eu, minha fada e os kariris/kiriris / xukuru-kariris, rio verde, alik, lui, guaranis bacurau, colibris, rio grande, akili, liu, kanuris / minha casa é aberta / meu lugar de aprendiz / minha casa é floresta / flor do campo, flor-de-lis / minha casa é ribeira / pedra branca, bem-te-vis / minha casa é mineira / arco-íris, um país / xukuru-kariris, rio verde, alik, lui, guaranis / bacurau, colibris, rio grande, akili, liu e os puri (“Arvoredo”, CD *Beira de Folha*)

É possível identificar elementos característicos da vegetação do cerrado mineiro (“tronco, galho e raiz”, “rosa branca e amarela”, “manacá”, “flor-de-lis”). Também há referência à fauna, “jabutis”, e várias aves, “bacurau”, “colibris”, “bem-te-vis”; aos rios Grande e Verde, que correm nas regiões sul e sudoeste do Estado. A letra também evoca nomes de grupos étnicos indígenas, “Xukuru-Kariris”, “Guaranis”, “Puri”, a maioria deles habitantes do sudeste do Brasil.

Outros elementos naturais da fauna, vegetação, relevo e hidrografia mineiros também aparecem em canções do CD *Beira de Folha* (2020), como em “Bailado”: “dancei lá no meio do capim / capim verde, capim dourado”; em “Sete aroeiras”: “tenho saudade do jequitibá / das sete aroeiras, do jacarandá / e da palmeira onde eu fiz meu ninho / da mina de água que me fez jorrar [...] arvoredo é, arvoredo é / a mata de onde eu vim [...] do tronco da paineira e do baobá / da terra inteira onde eu passarinho / e da cachoeira que me fez cantar”; em “Companhia”: “construí uma ponte / até o meio do rio / dá pra ver o horizonte / e os dois braços do rio / a montanha

distante / que da ponte espio / como um viajante / nela me refugio / e bem perto de mim / lambari, matrinchã, tambaqui, aruanã”.

Além dos locais geográficos ou do imaginário de uma vida interiorana, também encontramos elementos de expressões culturais muito típicas do Estado, como a congada e a folia, esta última registrada como patrimônio cultural de Minas Gerais pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA) em 2017<sup>1</sup>. Segundo o IEPHA, “as Folias reúnem em torno de si diversas práticas culturais, saberes, formas de expressão, ritos e celebrações, representando uma parte importante do patrimônio cultural mineiro” (IEPHA, s/d). Essa manifestação cultural aparece explicitamente em canções como “Folia” (CD *Samba, Seresta e Baião*, 1998): “se a sanfona chora, eu canto / canto de coração / quando a folia passa / puxando a multidão [...] é minha folia / minha estrela do oriente / luz da estrada vem e guia / o destino dessa gente”.

Também encontramos essas tradições populares citadas de maneira explícita, como na canção “Rainha”, a primeira composta pela artista em sua carreira: “licença pra entrar na sua casa bonita / e cantar meu verso simples / de congada e de folia / no tom da caixa de fita amarelada” (CD *Tambor e Flor*, 2002). Essa letra reproduz a prática dos congadeiros de visitar as casas e cantar versos para abençoar os moradores do lugar.

Da mesma forma, há “fitas” presentes em diversos momentos da obra de Consuelo de Paula, especialmente as fitas amarelas, que geralmente são amarradas no braço da viola dos tocadores e cantadores de Minas Gerais: “voam fitas amarelas, voam fitas multicores / fitas amarelas levando as nossas dores / fitas amarelas, soam tambores / voam fitas amarelas levando as nossas dores” – aqui as fitas estão colocadas junto com os tambores (ou caixas), instrumento presente nos ternos de congo e nas folias; “levantei o bastão / deixa a fita avoar” (respectivamente trechos de “Fitas” e

---

<sup>1</sup> Cf. <https://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-aco-es/patrimonio-cultural-protegido/bens-registrados/details/2/5/bens-registrados-as-folias-de-minas>. Acesso em: 2 maio 2025.

“Riacho de Areia”, do CD *Tambor e Flor*, 2002); “uma canção me acompanha nos caminhos / cantiga das fitas amarelas / mantém a orquídea azulada / nos fios, nos ventres, nos ninhos” (“Espera”, CD *Casa*, 2012), entre outras.

Aqui chegamos a um elemento central da obra de Consuelo de Paula, que já foi citado no início deste capítulo, quando a artista fala da “respiração”. Em seu site oficial, encontramos uma página inteiramente dedicada à caracterização dos congos (ou moçambiques):

As roupas de marinheiros, brancas, azuis, verdes e amarelas, são decoradas com faixas e fitas. Sobre a cabeça, levam “quepes” ou chapéus, com ou sem longas fitas de cetim. São os congadeiros da minha região, sudoeste de Minas Gerais, São Sebastião do Paraíso, Itamogi, Pratápolis, Itaú de Minas, Fortaleza de Minas, Passos etc., que geralmente trabalham na roça durante o ano todo e, em dezembro, se transformam em capitães, sanfoneiros, violeiros, pandeiristas, dançarinos, congadeiros. Vão compor o seu terno (o conjunto, o grupo).<sup>2</sup> (De Paula, *s.d.*).

A partir do texto também é possível entender quem são os congadeiros e como eles se relacionam com o trabalho no campo, com a “roça”. Essa relação também aparece explicitamente em outro trecho da canção “Folia”, já citada: “mão de pegar enxada / dura como uma pedra / quando pega na sanfona / é rosa amarela / voz que com o gado berra / já criou calo na goela / quando vem cantar folia / vai pintando uma aquarela”.

O texto sobre a caracterização dos congos, citado acima, foi escrito pela própria artista, que termina dizendo: “Contei aqui um pouco do que vi, dentro da perspectiva de uma simples admiradora”, deixando clara a importância dos congos em sua formação humana e musical.

Antes de passar para a próxima seção, destacamos ainda elementos tradicionais da vida interiorana mineira que aparecem nas canções da artista, com alguns exemplos:

---

<sup>2</sup> Para ler o texto completo: [www.consuelodepaula.com.br/congada.htm](http://www.consuelodepaula.com.br/congada.htm). Acesso em: 2 maio 2025.

● “tinha sanfona, tinha viola / crochê, ponto-cruz e bordado [...] tricô, coroa e valseado” (“Bailado”, CD *Beira de Folha*, 2020)

● “da benzedeira com o seu raminho / erva-pimenteira, pé de manacá [...] da curandeira com o seu carinho / clareando a mata com o seu colar” (“Sete Aroeiras”, CD *Beira de Folha*, 2020)

● “receba meu pedaço de pano bordado / desenhei luares nunca vistos / escrevi palavras nunca ditas / receba meu laço de amor e cuidado / o carinho do verso no sorriso meu / a asa da canção em nosso reinado [...] este é seu pedaço de pano encantado / feito à mão, transparências e enfeites” (“Estandarte”, DVD *Negra*, 2011) – em referência aos ternos de congo e os elementos que os caracterizam (o estandarte: “pedaço de pano bordado / encantado”, “feito à mão”; o reinado)

Passemos à análise do aspecto da técnica musical usada por Consuelo de Paula, estreitamente ligada às bases musicais do congo.

### *“Passam rios no meu corpo, na minha voz”: a rítmica, a sonoridade, a respiração*

O trabalho de Consuelo de Paula sempre foi produzido de maneira independente. A artista explica que não faria alterações em suas músicas para atender ao mercado musical, pois isso descaracterizaria sua obra, sua arte e, principalmente, a forma como deseja dizer as coisas para o público. Em entrevista ao Projeto “A Música De”<sup>3</sup>, ela afirma que cumpre seu ofício como acredita, de acordo com aquilo que sente ter o dever de colocar no mundo. Por isso, ainda que isso não represente uma enorme projeção de seu trabalho, ela valoriza “aquele lugarzinho que me cabe expressar ali.

---

<sup>3</sup> Os quatro episódios da série realizada pelo projeto com Consuelo de Paula estão disponíveis em: [https://www.youtube.com/watch?v=t5HFSP-GH1U&list=PLqFigZtxnl\\_yH2eGqIr0Lka7CiqZy7zF4&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=t5HFSP-GH1U&list=PLqFigZtxnl_yH2eGqIr0Lka7CiqZy7zF4&index=1). Acesso em: 2 maio 2025.

Vale as ausências perto da pequena presença verdadeira que é. Especial. Profunda.”. Essa introdução justifica o verso escolhido como título dessa seção: mudar a sua forma de cantar seria interferir no curso do rio. E o rio que corre em seu corpo e em sua voz tem um ritmo, uma respiração, uma musicalidade, que vem de suas raízes mais profundas.

Em entrevista a Fátima Cabral (2010)<sup>4</sup>, a artista afirma que “É muito importante saber profundamente de onde viemos”. E isso fica bastante claro em sua obra – Consuelo sabe clara e profundamente de onde veio. Em diversos vídeos e participações em programas televisivos<sup>5</sup>, invariavelmente ela se refere a Pratápolis, sua cidade natal, no sudoeste mineiro, caracterizando-a como uma cidade com montanhas suaves e com cerca de 10 mil habitantes. Ela fala dos congadeiros que via subindo a rua, quando era pequena e morava na casa de sua avó.

Sua obra apresenta uma diversidade rítmica. Mas a artista conta que “tudo vem da toada de congo binária dos ternos dos marinheiros da minha cidade e do ritmo do moçambique em 6x8 do terno Estrela do Oriente”.

Os exemplos a seguir são canções nas quais a artista se refere à toada de congo e ao moçambique, seja no ritmo, em citações ou na inspiração:

---

<sup>4</sup> Fátima Cabral, professora e pesquisadora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília-SP. A entrevista completa está disponível em: [https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/10\\_IA\\_RA\\_vol\\_3\\_n2\\_Entrevista.pdf](https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/10_IA_RA_vol_3_n2_Entrevista.pdf). Acesso em: 2 maio 2025.

<sup>5</sup> Cf. “Consuelo de Paula – Especial TV Cultura – Canção Presença – Programa Sr. Brasil” (2011): [https://www.youtube.com/watch?v=sT8P\\_f0AbTk](https://www.youtube.com/watch?v=sT8P_f0AbTk); “Balaio | Chico Lobo e Consuelo de Paula | 05/05/2024” <https://www.youtube.com/watch?v=qefsTnT0rKI&t=8s>; “A Música de Consuelo de Paula (parte 01 de 04)” (2024) [https://www.youtube.com/watch?v=t5HFSP-GH1U&list=PLqFigZtxnl\\_yH2eGqIr0Lka7CiqZy7zF4&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=t5HFSP-GH1U&list=PLqFigZtxnl_yH2eGqIr0Lka7CiqZy7zF4&index=1). Acessos em: 2 maio 2025.

CD	Referência à toada de congo	Referência ao moçambique
<i>Samba, Seresta e Baião</i> (1998)	“Riacho de Areia”	“Folia”
<i>Tambor e Flor</i> (2002)	“Cinco estrelas”	“Rainha”
<i>Dança das Rosas</i> (2004)	“Retina”	“Pássaro encantado” (com toque latino)
<i>Casa</i> (2012)	“Espera”	“Estrela”
<i>Negra</i> (2011)	“Visita”	“Folia” (instrumental)
<i>O Tempo e o Branco</i> (2014)	“A flor do arco-íris”	“Luzia”
<i>Maryákoré</i> (2019)	“Remando contra a maré” (terno de marinheiro)	“Caminho de volta”
<i>Beira de Folha</i> (2020)	“Companhia”	“Arvoredo”

Fonte: Elaborado pela autora.

### “Deixa amanhecê, meu sinhô”: o falar mineiro

Além de aspectos temáticos e técnicos da música de Consuelo de Paula, a linguagem escolhida pela artista para se expressar em determinadas canções também retrata seu local de origem.

Oliveira (2012), em sua pesquisa sobre o falar mineiro, analisa os processos de “haplogia, elisão e apócope”, que significa que os falantes “comem o final das palavras” – expressão que Oliveira utiliza no título de seu trabalho. Na obra de Consuelo de Paula é possível identificar uma série de palavras que são pronunciadas segundo esse padrão, em que a última sílaba é reduzida ou “comida”:

- “Um barco eu fiz, um barco em flor / no **mêi** da imensidão” (“Outro lugar”, CD *O Tempo e o Branco*, 2014) – *mêi* por *meio*
- “Um gosto de vinho, um sol **interim**” (“Notícias”, CD *Casa*, 2012) – *interim* por *inteirinho*
- “Deixa **amanhecê** / deixa **amanhecê**, meu **sinhô**” (“O sereno e o sabiá”, DVD *Negra*, 2011) – *amanhecê* por *amanhecer*; *sinhô* por *senhor*

Há outros exemplos que não se referem a reduções na sílaba final, mas a variações linguísticas, como a elisão ou a epêntese (retirada ou acréscimo) de sons no início da palavra. Nos exemplos abaixo, o verbo “voar”, que recebe um “a” no início, e “atravessar”, em que o “a” inicial cai:

- “Minha mão espera seus pássaros / uns pousam, outros passam / outros apenas **avoam**” (“Revoada”, CD *O Tempo e o Branco*, 2014) – *avoam* por *voam*

- “Levantei o bastão / deixa a fita **avoa**r” (“Riacho de Areia”, CD *Tambor e Flor*, 2002) – *avoa*r por *voa*r

- “**Travessei** o mar, **travessei** o mar / eu quebrei o cadeado da corrente / morte não vai me matar” (“Caminho de volta”, CD *Maryákoré*, 2019) – *travessei* por *atravessei*

- E, ainda, é possível encontrar a simplificação da consoante lateral palatal [ʎ] para a semivogal [ɹ]:

- “ê, olê / **vamo recoiê**” (“Fitas”, CD *Samba, Seresta e Baião*, 1998) – *vamo recoiê* por *vamos recolher*

- “Mande um **gái** de alecrim pra mim / mande um cravo roxo e um jasmim” (“Bem-me-quer”, DVD *Negra*, 2011) – *gái* por *galho*. Aqui observam-se, simultaneamente, a simplificação da consoante palatal e a elisão da vogal final.

A pronúncia dessas palavras feita dessa maneira, marcando o regionalismo, o falar mineiro, é uma forma de reafirmar suas origens, pela linguagem. Destaca-se que a ocorrência dessa variação regional não está presente em todas as letras, por isso pode ser interpretada como uma produção intencional em determinadas canções. Uma análise mais aprofundada permitirá uma compreensão mais clara da motivação para a escolha das canções em que tal produção linguística está presente.

### *“O cravo brigou com a rosa...”: a presença do cancionário popular*

Em seu DVD *Negra* (2011), Consuelo de Paula entra no palco cantando “Se essa rua, se essa rua fosse minha / eu mandava, eu

mandava ladrilhar / com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante / só pra ver, só pra ver meu bem passar”, cantiga de roda, de domínio público, que serviu de inspiração para a composição da canção que abre o DVD: “Estandarte”.

Mais adiante, no mesmo DVD, a música “Reencontro” é antecedida por “O cravo brigou com a rosa / debaixo de uma sacada / o cravo saiu ferido / e a rosa, despedaçada”. Foi essa cantiga de roda que serviu de motivo para a composição de “Reencontro”.

Além das cantigas de roda, Consuelo também recorre a outras obras tradicionais do cancioneiro popular, que já foram gravadas por diversos artistas, devido à sua força musical e representatividade da tradição mineira e/ou brasileira. Como exemplo, “Riacho de Areia”, uma importante canção que está em seu primeiro CD: *Samba, Seresta e Baião* (1998). Trata-se de uma canção do Vale do Jequitinhonha (MG), que, segundo Chico Teixeira, foi composta há mais de 200 anos. Em sua releitura, Consuelo acrescentou, no início e no final, versos dos congadeiros de Pratápolis, personalizando e dando seu toque particular ao registro dessa música, que já foi gravada por Milton Nascimento, Dércio Marques, Saulo Laranjeira, Almir Sater e Tavinho Moura, Chico Teixeira, entre outros.

O mesmo se pode dizer da canção “Folia”, de Lourenço Baeta e Xico Chaves, anteriormente gravada pelo conjunto vocal Boca Livre. Em sua releitura, Consuelo de Paula imprime o sentimento de quem conhece de perto esse personagem (“Mão de pegar enxada, dura como uma pedra / quando pega na sanfona, é rosa amarela / Voz que com o gado berra, já criou calo na goela / quando vem cantar folia, vai pintando uma aquarela”). Na gravação dessa faixa, no CD *Samba, Seresta e Baião* (1998), a artista une “Folia” com “Fitas”, uma composição sua em parceria com seu pai, Luiz Gonzaga de Paula. Na gravação, as duas músicas são interpretadas na mesma faixa e, juntas, formam um conjunto harmônico que remete diretamente às raízes interioranas mineiras.

Ainda no segundo CD, *Tambor e Flor* (2002), a artista recorre aos tradicionais versos “lá na rua debaixo / lá no fundo da horta / se a polícia me prende, olerê / a Rainha me solta” e “tá caindo fulô<sup>6</sup> / tá caindo fulô / lá do céu, cá na terra / ê, tá caindo fulô”, respectivamente na abertura e no encerramento de “Rainha”, sua primeira composição. Esses versos de congo também são de domínio público, presentes nas festas populares, e já foram gravados por Rubinho do Vale, Meninas de Sinhá, Coral Vozes das Veredas, entre tantos outros cantores.

### **“Minha casa te espera / desde sempre te espera”: considerações finais**

A partir da análise apresentada, é possível perceber os traços da cultura de herança que permeia o trabalho musical de Consuelo de Paula, artista cuja obra foi focalizada neste capítulo.

Nos materiais relativos a dois de seus trabalhos, encontramos trechos especialmente interessantes para a temática do presente texto, que corroboram as observações apresentadas nas seções anteriores: no release do CD *Tambor e Flor* (2002) lemos que

Consuelo de Paula é uma artista de personalidade marcante, que desenvolve um trabalho totalmente embasado na nossa **herança musical**. Seu trabalho nasce de **várias fontes culturais brasileiras** para desaguar numa estética harmônica realizando uma música universal. A simplicidade e a transparência sonora andam de mãos dadas com uma grande diversidade de sons típicos do Brasil. **A variação rítmica é amplamente explorada, sem jamais cair nos modismos nem nas influências impostas.** *O tratamento que dou às canções não divide o que é e o que não é popular, faço música do Brasil, explica e completa: considero-me uma descendente, uma herdeira.*<sup>7</sup> (Grifos em negrito nossos. Itálico do original)

---

<sup>6</sup> *Fulô* é a pronúncia para a palavra “flor” em algumas regiões de Minas Gerais.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.consuelodepaula.com.br/tamboreflor/> – Aba “Imprensa”. Acesso em: 2 maio 2025.

No trecho aparecem explicitamente os termos “herança musical”, “descendente” e “herdeira”, que dialogam diretamente com os conceitos mobilizados aqui. Isso mostra como o fazer musical de Consuelo de Paula é consciente em todos os aspectos no que se refere às suas referências e formação. Ela não se distancia dessa raiz, ainda que sua arte seja moderna e esteja situada no presente, como ela claramente indica quando comenta sua obra musical como um todo. Seus trabalhos mais recentes, especialmente o CD *Maryákoré* (2019), estão em claro diálogo e têm relação estreita com o momento em que foi lançado, nos aspectos sociais, políticos e ambientais do Brasil e do mundo.

E, confirmando ambos os aspectos mencionados acima, no release do CD *O Tempo e o Branco* (2014), encontramos o seguinte comentário:

Com uma trajetória singular, Consuelo se apresenta como **herdeira da arte musical brasileira** e mantém **compromisso com a contemporaneidade**, compromisso esse expresso na maneira inovadora de interpretar, compor e dirigir sua própria obra.<sup>8</sup> (Grifo nosso)

As análises e considerações apresentadas neste capítulo não refletem a totalidade dos exemplos e trechos da obra da artista que poderiam ser apresentados em relação às diferentes temáticas que orientaram as categorias de análise. Como proposta de continuidade e ampliação, a presente pesquisa segue em curso, com vistas a resultados mais amplos no campo de estudo das línguas e culturas de herança e a uma maior divulgação do trabalho da cantora. Buscar resultados que beneficiem ambas as partes é parte da proposta inicial de trabalho colaborativo entre pesquisadora e artista.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.consuelodepaula.com.br/otempoeobranco/perfil\\_consuelodepaula.pdf](http://www.consuelodepaula.com.br/otempoeobranco/perfil_consuelodepaula.pdf). Acesso em: 2 maio 2025.

## Referências

A MÚSICA de Consuelo de Paula (parte 01 de 04). Publicado pelo canal Projeto A Música De, 2024. (Vídeo). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=t5HFSP-GH1U&list=PLqFigZtxnl\\_yH2eGqIr0Lka7CiqZy7zF4&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=t5HFSP-GH1U&list=PLqFigZtxnl_yH2eGqIr0Lka7CiqZy7zF4&index=2)

Acessado: 2 jun. 2024.

AZEVEDO, Silvana. **Cozinha(s) de herança ítalo-paulistana: sabores e saberes compartilhados e em (re)construção.** 2024. 146 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

BACCIN, Paola Giustina. **O dicionário bilíngue para aprendizes: uma ponte entre duas culturas.** 2012. Tese (livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BALAIIO | Chico Lobo e Consuelo de Paula | 05/05/2024. Publicado pelo canal TV Cultura, 2024 (Vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qefsTnT0rKI&t=8s> Acesso em: 2 de jun. 2024.

CABRAL, Fátima. “Onde mora o Brasil – Entrevista com Consuelo de Paula”. **IARA.** Revista de Moda, Cultura e Arte. v. 3, n. 2, São Paulo, 2010, p. 141-158. Disponível em: [https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/10\\_IARA\\_vol3\\_n2\\_Entrevista.pdf](https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/10_IARA_vol3_n2_Entrevista.pdf).

Acesso em: 28 maio 2024.

CONSUELO de Paula – Especial TV Cultura – Canção Presença – Programa Sr. Brasil. Publicado pelo canal Consuelo de Paula, 2011. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sT8P\\_f0AbTk](https://www.youtube.com/watch?v=sT8P_f0AbTk). Acesso em: 2 jun. 2024.

DE PAULA, Consuelo. Site oficial. [www.consuelodepaula.com.br/](http://www.consuelodepaula.com.br/). Acesso em: 28 maio 2024.

DE PAULA, Consuelo. **Samba, Seresta e Baião.** São Paulo: independente, 1998. (CD).

DE PAULA, Consuelo. **Tambor e Flor.** São Paulo: independente, 2002. (CD).

DE PAULA, Consuelo. **Dança das Rosas**. São Paulo: independente, 2004. (CD).

DE PAULA, Consuelo. **Negra**. São Paulo: independente, 2011. (DVD).

DE PAULA, Consuelo. **Casa**. São Paulo: independente, 2012. (CD).

DE PAULA, Consuelo. **O Tempo e o Branco**. São Paulo: independente, 2014. (CD).

DE PAULA, Consuelo. **Maryákoré**. São Paulo: independente, 2019. (CD).

DE PAULA, Consuelo. ARRUDA, João. **Beira de Folha**. São Paulo: independente, 2019. (CD).

DE PAULA, Consuelo. MACHADO, Regina. **Pássaro Futuro**. São Paulo: independente, 2025. (CD).

DE PAULA, Consuelo. MORALES, Lúcia Arrais. **A poesia dos descuidos**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2011.

IEPHA. Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico. **As Folias de Minas**. Disponível em: <https://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/patrimonio-cultural-protetido/bem-s-registrados/details/2/5/bens-registrados-as-folias-de-minas>. Acesso em: 28 maio 2024.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, Junho, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytj/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2024.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. *Dai nonni ai nipoti*: práticas familiares em língua de herança. **Revista De Italianística**, v. 44, p. 162-176. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/47009>. Acesso em: 28 maio 2024.

OLIVEIRA, Alan Jardel de. **“Comendo o final das palavras”**: análise variacionista da haplologia, elisão e apócope em Itaúna/MG. 2012. 297 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-96THZA>. Acesso em: 28 maio 2024.

SARSUR, Érica. Sociedade Ucraniana do Brasil: espaço de identidade, língua e cultura de herança. CEIA, Valy. (org.). **Vitai lampada**, G. I. Tohăneanu., Timișoara: Editura Universitatea de Vest din Timișoara, 2023.

SARSUR, Érica. VOLOSCHEN, Mirna. A Sociedade Ucraniana do Brasil: um percurso de êxito. *In*: PUH, Milan; PERES, Andréa (orgs.). **Leste Europeu em Movimento**. v. 1, São Paulo: Svalbard Edições, 2024.

# A atuação das comunidades de imigração eslava na preservação de heranças

*Ana Beatriz Nardes Dourado*

## **Introdução**

Como um dos maiores e mais produtivos territórios no continente americano, o Brasil recebeu e ainda recebe um grande contingente de imigrantes. Os esforços nacionais foram uma peça essencial no crescimento desse fluxo migratório, e neste cenário, o Brasil foi se transformando cada vez mais em uma nação plural e diversa, marcada por uma matriz cultural e linguística proveniente de inúmeras fontes. Muitas dessas fontes permanecem ainda longe dos holofotes – é o caso da imigração proveniente dos países do Leste Europeu. Esse movimento migratório foi expressivo sobretudo no final do século XIX, sendo inclusive conhecido, popularmente, como “febre brasileira”. Além disso, a imigração do Leste Europeu já foi constatada como sendo tão numerosa e significativa quanto a dos países do oeste da Europa, como podemos ver em algumas produções científicas como Ramos (2012), Ruseishvili (2016), Smaha (2018), entre outros.

Os movimentos migratórios provenientes do Leste Europeu vêm, por vezes, associados a redefinições constantes de fronteiras, ocasionadas por disputas políticas e invasões. O maior contingente de imigrantes dessa época se instalou na região sul do Brasil, principalmente no Paraná, reconhecido por suas colônias de imigrantes eslavos. Entretanto, devido às instabilidades políticas, era complicado determinar a nacionalidade desses imigrantes, pois grande parte da população dos países do Leste Europeu era formada por minorias étnicas – como judeus, povos romani, entre outros –, além de virem de regiões instáveis politicamente, isto é, regiões que

passavam por domínios de diferentes países em um curto espaço de tempo. Por conseguinte, muitos desses imigrantes foram catalogados no Brasil simplesmente como russos, alemães ou ucranianos.

Devido ao parentesco distante entre as línguas desses países e o português brasileiro, além da distância geográfica, esses imigrantes enfrentaram (e enfrentam) desafios inimagináveis; porém, a adaptação gradual dessa população à cultura e às línguas do Brasil segue sendo um território pouco explorado em pesquisas científicas. Portanto, o reconhecimento da atuação das comunidades de imigrantes eslavos nessa adaptação no país de acolhimento tem o potencial de contribuir especialmente para a valorização de sua própria riqueza linguística e cultural e para a preservação da memória dos imigrantes que trouxeram esse histórico.

### **As raízes do Brasil**

Falar de imigração não é tão linear e simples, embora seja um tópico frequente na vida de brasileiros. É preciso pontuar os diferentes cenários em que a imigração do Leste Europeu para o Brasil ocorreu. Na verdade, é preciso antes situar o Brasil, entendê-lo como um país cujas marcas da colonização ainda persistem. Devido a esse histórico, o Brasil foi marcado por séculos de exploração de diferentes povos, que eram ou escravizados em suas próprias terras, ou trazidos de regiões da África para realizar trabalho forçado. Esta nação já iniciou sua história moderna carregando cicatrizes, e esse processo foi o grande responsável por apagar qualquer traço de conhecimento sobre ancestralidade.

Com esse apagamento, gerações passaram até que os questionamentos sobre identidade passassem a surgir:

Em sociedades pós-coloniais, a redescoberta desta identidade é muitas vezes objecto daquilo que Frantz Fanon descreveu como uma “[...] investigação apaixonada [...] motivada pela secreta esperança de descobrir, para lá da infelicidade de hoje, para lá do desprezo pelo que nos é próprio, da resignação e da retractação, uma era bela e esplendorosa cuja

existência nos reabilitaria, tanto perante nós próprios como perante os outros” (Hall, 2022, p. 22).

Seguindo o pensamento de Fanon, essa “investigação apaixonada” deriva do fato dessas culturas, dessa ancestralidade, terem sido completamente dizimadas pelo projeto de colonização. Porém, o que motiva as “sociedades pós-coloniais” a buscar os traços persistentes ou ocultados de suas origens?

A questão que a observação de Fanon coloca é a de saber qual a natureza desta “investigação profunda” que motiva as novas formas de representação visual e fílmica? Tratar-se-á apenas de pôr a descoberto aquilo que a experiência colonial enterrou e escondeu, iluminando as continuidades escondidas que aquela suprimiu? Ou implicará uma prática bastante diferente – não a redescoberta, mas a produção de identidade. Não uma identidade fundada na arqueologia, mas na renarração do passado? (Hall, 2022, p. 23).

Pensando no Brasil como um país pós-colonial, é de se esperar que a relação dos indivíduos que vivem aqui com suas identidades seja bastante conturbada. Além de considerar todo esse extenso histórico, ainda se faz necessária uma passagem pelos inúmeros fluxos migratórios que passaram por aqui na era pós-escravagista e quais foram as marcas deixadas por esses fluxos, tanto nos indivíduos imigrantes quanto em seus descendentes, que muitas vezes desconhecem suas raízes.

A decisão do governo brasileiro em incentivar a imigração de diversas partes da Europa para o Brasil nos séculos XIX e início do XX, como vimos, parte de um pressuposto político – ou seja, esses imigrantes serviriam para substituir a mão de obra escrava e ainda contribuiriam para o “embranquecimento” da população que, até o momento, estava cada vez mais miscigenada. Sendo assim, não havia de fato grandes preocupações com a reciprocidade dessa relação, visto que muitos desses imigrantes eram submetidos a locais pouco convidativos ou até mesmo hospedarias.

Em seguida, a imigração passou de um trunfo para uma grande preocupação; a política nacional passou a atuar de forma

oposta ao que se conhecia até então. Durante o Estado Novo, nos anos 1930, houve grande repressão da presença de imigrantes no país por parte de Getúlio Vargas, algo que era ainda mais intenso para os imigrantes do Leste Europeu, que:

experimentavam controle especial da polícia, pois eram associados aos portadores de ideologias “alheias” soviéticas. A falta de compreensão da língua, da cultura e das condições migratórias dos povos eslavos, por parte do imaginário coletivo brasileiro, fez com que um “russo” genérico virasse um potencial suspeito de atividades subversivas contra a “nação” brasileira (Ruseishvili, 2016, p. 117).

Em terceiro lugar, foi apenas no final do século XX que a imigração europeia passou a ter alguma distinção de prestígio. Com o processo da globalização e a intensificação dos movimentos migratórios no Brasil (e em todo o mundo), as políticas de acolhimento e respeito à diversidade passaram a ser pautas recorrentes tanto política quanto socialmente. Na mesma proporção, as representações culturais e a formação (e descentração) cultural dos indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado impactou no entendimento das pessoas sobre seu pertencimento ou não a determinado grupo social, isto é, atualmente as características que nos definem como pertencendo a uma determinada nacionalidade já não são mais tão claras. O que é ser brasileiro? Pode um imigrante ser considerado brasileiro? Pode um descendente se considerar parcialmente brasileiro?

Para Stuart Hall, “as sociedades modernas são, [...] por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (Hall, 2022, p. 12), e isto pois, “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra” (Giddens, 1990, p. 6, *apud* Hall, 2022, p. 13). Tal “interconexão” é reflexo de muitos processos (como a imigração forçada ou voluntária), causando uma drástica mudança na forma como pensamos a constituição do indivíduo, de sua identidade em relação a diferentes línguas e culturas, por exemplo.

Esses processos, cada vez mais recorrentes na pós-modernidade, acabam por colocar em xeque a concepção de “cultura nacional”, pois a ideia de uma identidade unificada não mais se sustenta, se é que um dia se sustentou. A identidade passa, então, a ser vista como fragmentária, instável, flexível. Ainda assim,

não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (Hall, 2022, p. 59).

No tocante à situação dos imigrantes, duas reações podem ser constatadas: em um primeiro momento, a proteção da “cultura nacional” por parte da população do país de acolhimento, vendo como ameaça o que consideram “o outro”, “o exótico”; e então, uma união entre os imigrantes em prol da criação de uma versão menor de suas “culturas nacionais” de origem, mas, dessa vez, em uma situação desfavorável, pois estão distantes da segurança de suas origens. A concepção de “cultura nacional”, em ambas as circunstâncias, aparece de forma a negar a diversidade, sendo, portanto, um conceito a ser problematizado.

Mas o que, de fato, podemos entender como sendo pertencente a uma determinada cultura? Quais são as possíveis representações culturais de um local? A princípio, podemos pensar em elementos como a comida, as tradições familiares, a música, a língua, a religião, a literatura. São aspectos pelos quais as “heranças” atravessam gerações e podem permanecer até entre os descendentes mais distantes. Sobre “herança”, tenhamos em mente uma reflexão inicial proposta por Ortale e Salvatto (2022):

Quando pensamos em “herança”, com frequência, nos vêm à mente bens materiais ou a constituição genética da família ou, até mesmo, habilidades transmitidas de uma geração para outra – o dom para música, arte, esporte, culinária etc. Esses tipos de herança, muitas vezes, fazem parte da rotina da família e são reconhecidos como algo precioso, que deve ser transmitido para as gerações futuras (Ortale e Salvatto, 2022, p. 164).

Não obstante, é importante observar que alguns desses elementos, como a comida e a religião, são muito suscetíveis a mudanças e influências de culturas locais, considerando o passar do tempo entre a chegada dos imigrantes e a transmissão desses elementos para os descendentes. A culinária, por exemplo, dificilmente pode ser reproduzida da mesma forma em um país com um clima e vegetação tão diferentes. Daí, surge também o conceito de “cozinha de herança”, na qual memória e afeto se encontram, reavivando as identidades de um indivíduo (Azevedo e Ortale, 2019).

Por isso, o “falso dilema” posto por Hall (2022), que diz: “a identidade, na era da globalização, [está] destinada a acabar num lugar ou noutro: ou retornando a suas ‘raízes’ ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização” (Hall, 2022, p. 52), não consegue se sustentar em um cenário de imigração consolidada. Como um contraponto, em um contexto em que se tem tomado cada vez mais consciência da importância de se preservar as heranças culturais na diáspora, Hall propõe a retomada dos conceitos de “tradução” e “hibridismo”, amplamente discutidos pelo teórico de estudos pós-coloniais Homi K. Bhabha.

Esse conceito [de tradução] descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas [...]. As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas (Hall, 2022, p. 52).

De acordo com Hall, falar sobre “culturas híbridas” na pós-modernidade é muito mais frutífero, pois os diversos movimentos migratórios constituem um ambiente multicultural. Tendo-se em mente os indivíduos, é possível até pensar na formação de uma identidade multicultural, pois estes são marcados por suas ascendências assim como por suas vivências na cultura local.

### **O caso de São Paulo**

Consideremos como um caso desse “hibridismo” a situação da cidade de São Paulo. Conhecida por ser uma cidade cosmopolita e vibrante, São Paulo abriga inúmeras comunidades de imigrantes, tendo até bairros inteiros dedicados às famílias de imigrantes que ali estabeleceram moradia. Dentre esses bairros, estão os localizados no subdistrito da Vila Prudente, como a Vila Zelina e a Vila Alpina, por exemplo, que são regiões muito relevantes para este capítulo, pois contam com muitas comunidades vindas do Leste Europeu, como eslavas e bálticas. A Vila Prudente é um distrito localizado na zona leste da cidade de São Paulo, com uma área de 19,25 km<sup>2</sup> e 246.589 habitantes, segundo dados do Censo de 2010<sup>1</sup>. Na imagem abaixo, está sinalizado pelo número 29:

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis no *site* da Prefeitura de São Paulo: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

Figura 1: Mapa da cidade de São Paulo



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano/Departamento de Produção e Análise de Informação (Prefeitura de São Paulo, s. d.).

Nesta região da cidade, existem diversas iniciativas e ações promovidas pelas comunidades de imigrantes do Leste Europeu e residentes, por exemplo, a AMOVIZA (Associação dos Moradores, Comerciantes, Empresários, Párocos e Profissionais Liberais do Bairro de Vila Zelina e adjacências), uma associação fundada em 2008 com o objetivo de mobilizar a comunidade dos bairros do subdistrito da Vila Prudente e propor projetos que visam ao bem-estar da comunidade e à promoção da diversidade cultural.

No entanto, as atividades das comunidades eslavas presentes em São Paulo não se limitam à região da Vila Prudente. Podemos encontrar diversas associações, grupos e igrejas comprometidas com a difusão das tradições e línguas eslavas localizadas em bairros como Mooca (no mapa, sinalizada com o número 25) e São Caetano do Sul (região do ABC Paulista), curiosamente todos na região da Zona Leste. A seguir, estão elencadas as atividades dessas comunidades em quatro segmentos: a) eventos; b) grupos folclóricos; c) instituições religiosas; d) associações.

#### **a) Eventos**

Uma das iniciativas mais populares da AMOVIZA é a Feira Cultural Leste Europeia, que acontece mensalmente ao lado do Parque Ecológico da Vila Prudente e recebe inúmeros expositores e pequenos produtores do ramo alimentício. Ao longo da rua Aracati Mirim, os membros da comunidade montam suas barracas, colocam seus produtos à venda e decoram o espaço com temas que remetem às culturas e línguas do Leste Europeu (não somente povos eslavos, como russos, ucranianos, poloneses, búlgaros, croatas, mas também nórdicos e romenos). Na feira, é possível adquirir itens artesanais, experimentar pratos de diversos países do Leste Europeu (feitos tanto com ingredientes vindos do estrangeiro, quanto ingredientes brasileiros, resultando em um sincretismo) e também conversar com os expositores. Alguns contam histórias e curiosidades de seus países de origem e expõem imagens, livros e materiais que divulgam suas línguas e culturas.

Ademais, algumas edições da Feira são temáticas, como as que celebram o Dia das Mães, a Páscoa e o Natal. Nessas edições, há oficinas especiais que envolvem desde artesanato e dança até contação de histórias. A Feira recebe, todos os meses, visitantes de diferentes locais da cidade e de outros municípios, contribuindo para o reconhecimento e a divulgação da pluralidade cultural e linguística da cidade de São Paulo. O evento vem se tornando cada vez mais popular nas redes sociais e, conseqüentemente, vem conquistando um espaço maior na vida cultural da população.

A Feira Cultura Leste Europeia funciona como um guarda-chuva: ela é responsável por dar espaço às diversas culturas e línguas do Leste Europeu presentes na cidade de São Paulo e, além disso, promove a divulgação dessa realidade para a população em geral. Muitos grupos como associações e grupos de dança e música, até mesmo os que atuam em outras regiões da cidade, encontram nela um lugar para compartilhar suas experiências e estar próximo de pessoas que são movidas pelos mesmos interesses.

Outros eventos acontecem em São Paulo e possuem objetivos semelhantes à Feira Cultural Leste Europeia, como a Festa do Imigrante, a Jornada do Patrimônio, a Feira Gastronômica da Catedral e o Festival de Danças Folclóricas Internacionais. Esses eventos acontecem todos os anos em diversas regiões da cidade e, em alguns casos, recebem patrocínio da Prefeitura e são amplamente divulgados para a população em geral. Há, principalmente, um papel muito importante das comunidades de imigração na conscientização sobre a diversidade étnica, linguística e cultural de São Paulo, principalmente em relação à divulgação de elementos representativos de suas culturas, como a gastronomia, a música e a dança.

- A Festa do Imigrante acontece anualmente no Museu da Imigração, localizado no complexo da antiga Hospedaria de Imigrantes do Brás. Buscando dar visibilidade às heranças e tradições de diversas comunidades de imigrantes, descendentes e refugiados presentes na cidade de São Paulo, o evento conta com o apoio de alguns grupos de diferentes regiões do Brasil e do mundo

e promove encontros com música, dança, artesanato e gastronomia. Entre outras comunidades, as comunidades de ascendência eslava estiveram presentes em muitas edições do evento. Na edição de 2022, por exemplo, a Festa do Imigrante contou com 54 países e regiões, 68 apresentações artísticas e 100 expositores de gastronomia e artesanato (Museu da Imigração..., *s. d.*).

- A Jornada do Patrimônio, promovida pela Prefeitura Municipal de São Paulo, oferece uma extensa lista de atividades, eventos, oficinas e outros, realizados em inúmeras regiões da cidade. É uma iniciativa instituída pela Lei Municipal Nº 16.546/2016, que tem como finalidade trazer reconhecimento para o patrimônio cultural da cidade. O evento promove a preservação do patrimônio material e imaterial da cidade e convida moradores e visitantes a conhecerem as diversas culturas que constituem a história de São Paulo, por meio de visitas a instituições como associações, museus, casas de cultura, praças, igrejas, entre outros.

A preservação do patrimônio histórico desempenha um papel fundamental na manutenção das memórias coletivas de uma comunidade, de uma cidade. Os locais históricos, monumentos, documentos e tradições culturais são fontes tangíveis e visíveis das experiências passadas e podem ajudar a manter vivas as narrativas que acomodam um grupo de pessoas (São Paulo [SP], 2023, p. 266-275).

- A Feira Gastronômica da Catedral acontece no jardim onde a Catedral Ortodoxa Russa de São Nicolau está localizada. As edições da Feira são temáticas e, nela, os expositores vendem pratos típicos, bebidas e sobremesas de seus países, além de apresentar algumas de suas tradições aos visitantes. Embora a sede seja uma catedral ortodoxa, a Feira reúne muitos países como Alemanha, Hungria, Lituânia, Polônia, Bulgária, Marrocos, Itália e outros, todos em prol da diversidade culinária.

- O Festival de Danças Folclóricas Internacionais, que conta com 50 anos de existência, é um evento promovido pela Comissão de Danças Folclóricas Internacionais. Nele, grupos de diversos países promovem apresentações de dança e música para a

comunidade. A primeira edição do Festival aconteceu em 1972, em comemoração ao Sesquicentenário de Independência do Brasil. Curiosamente, o lema do Festival é “um sonho de harmonia entre os povos”, pois, nesse espaço, culturas de países muitas vezes politicamente opostos encontram-se em comunhão.

Nesses eventos, é possível identificar tanto um desejo de compartilhar as múltiplas culturas trazidas pelos imigrantes, como também um orgulho, por parte dos organizadores, em revelar suas diversas identidades. No caso dos imigrantes, é através de seu contato com a cultura local que podem estabelecer um ambiente de troca e transformação; no caso dos descendentes, são suas vivências como pertencentes a famílias de ascendências múltiplas e a uma comunidade permeada de tradições brasileiras que lhes possibilitam atuar pelo reconhecimento da diversidade cultural.

## **b) Grupos folclóricos**

Os grupos de dança folclórica possuem uma função indispensável na preservação da cultura e da memória dos imigrantes. Através deles, a comunidade local pode conhecer incontáveis tradições de diferentes países e aprender sobre a diversidade cultural de suas próprias cidades. Na cidade de São Paulo, encontramos muitos grupos de dança e música folclórica de países da América do Sul, da Europa, da Ásia e da África. Estes grupos, além de possibilitar o acesso à pluralidade cultural, também dão oportunidades para seus próprios membros conhecerem suas heranças através da arte. Aqui, serão citados alguns grupos de origem russa, ucraniana, polonesa, croata, lituana e tcheca, que têm registros de atividades na cidade de São Paulo, estando ainda ativos ou não.

- Da comunidade russa, temos, como um dos maiores representantes, o Grupo Folclórico Volga, fundado em 1981 a fim de garantir a participação da comunidade russa nos eventos culturais da cidade de São Paulo. Com o nome inspirado no rio Volga, que corre pela Rússia e cuja fama é a de ser o rio mais longo

da Europa, o Grupo foi criado com o objetivo de “[...] manter a cultura, tradições, história de nossos pais e avós que imigraram para o Brasil, através das danças, cantos e exposições de artesanato, culinária e atividades esportivas” (Grupo Volga, *s. d.*). Os membros do grupo geralmente estão presentes na Feira Cultural Leste Europeia, colocando em exposição e vendendo alguns itens tradicionais da cultura russa e artesanatos.

- Representando as tradições ucranianas, há o Grupo de Danças Folclóricas Ucranianas Kyiv, fundado em 1961. O grupo reúne desde descendentes até interessados no geral, comprometendo-se com a transmissão da cultura folclórica de origem ucraniana. É chamado de Kyiv, pois este é o nome da capital da Ucrânia em ucraniano. O grupo é bastante ativo e participa de muitos eventos culturais em São Paulo e em outras regiões. Atualmente, não possui site, mas permanece ativo e pode ser encontrado através de uma página no *Facebook*.

- O Grupo Folclórico Jadran é um grupo de dança que reúne pessoas de ascendência croata ou não, em prol da divulgação da cultura croata. Formado na década de 1950, um “[...] pequeno grupo da segunda geração de croatas provenientes da Dalmácia, cujos pais vieram em sua maioria da ilha de Korčula, [...] decidiram se reunir para preservar as tradições croatas através da dança” (Sociedade Amigos da Dalmácia, *s. d.*). O nome “Jadran” é inspirado no Mar Adriático, que banha a costa dálmata da Croácia. Hoje, o grupo conta com uma grande participação de jovens e leva suas apresentações para diversas regiões do país, chegando inclusive a participar de eventos em outros países.

- Fundado pela comunidade lituana de São Paulo em 1998, o grupo Rambynas se propõe a preservar e divulgar a cultura lituana por meio da dança e da música folclórica provenientes de todas as regiões da Lituânia. Muitos jovens fazem parte do grupo, sejam descendentes ou não, atuando na organização de eventos que visam promover o folclore lituano e integrar cada vez mais toda a comunidade. O grupo Rambynas participa de festivais de dança no Brasil e na Lituânia, como o Festival Mundial da Música Lituana.

Sabemos que a simples existência de um grupo de danças, canto ou qualquer outra atividade folclórica não garante a continuidade da cultura e da tradição. É preciso muito mais: é preciso participar, interagir, transmitir, e receber os costumes.

Desse modo, nossa atuação não se restringe a participar de festivais e programas de TV ou sendo alvo de matérias de jornais e revistas.

Muito mais importante do que tudo isto, com o firme propósito de manter viva a nossa lituanidade e nossa união com a Lituânia temos procurado participar ampla e ativamente dos eventos tradicionais de nossa colônia e até mesmo, fazer renascer algumas tradições esquecidas (Rambynas, *s. d.*)

- O Grupo Folclórico Polonês de Dança e Canto Chabry i Maki atua em São Paulo desde 2012, unindo tradições de dança e música folclórica polonesa. Como uma iniciativa da imigrante polonesa Michalina Staniczek Andrade, o grupo

tem planos de participar de eventos culturais, os quais dão a oportunidade de divulgar para um público mais amplo a cultura da Polônia, e organizar festas populares como Natal, Páscoa e a Noite de Santo André (Chabri i Maki, 2012).

Atualmente, os canais de contato do grupo encontram-se desatualizados, embora suas páginas no *Blogspot* e *Instagram* ainda possam ser acessadas.

- Embora encontrem-se pouquíssimas informações sobre os grupos de folclore tcheco, os Grupos de Dança e Música Folclórica Tcheca Slavia e Pramen existem há mais de trinta anos no Brasil e fazem parte da União Cultural Tcheco Brasileira de São Paulo. Apesar de se apresentarem sempre juntos, o grupo Pramen é voltado para a música, enquanto o grupo Slavia é voltado para a dança. Segundo uma matéria de 2015, no site do Consulado Geral da República Tcheca em São Paulo, o grupo hoje “é composto por brasileiros, descendentes de imigrantes tchecos e simpatizantes da cultura tcheca” (Canções..., 2015). Assim como o grupo Chabry i Maki, suas redes sociais encontram-se desatualizadas.

Os grupos citados anteriormente foram fundados, em sua maioria, por imigrantes que, desejando aproximar suas heranças do contexto brasileiro, investem em trajes, canções e muito conhecimento ancestral para alcançar a comunidade de imigrantes e descendentes e, posteriormente, a comunidade local. Dessa forma, a atuação desses grupos possibilita não somente uma integração entre cultura e comunidade, mas também a continuidade dessas tradições culturais.

### **c) Instituições religiosas**

De forma semelhante aos grupos folclóricos, as instituições religiosas também são grandes responsáveis pela difusão das heranças dos imigrantes e, além disso, foram pensadas como espaços nos quais esses imigrantes poderiam se encontrar e estar em comunhão, falando suas línguas e exercendo suas tradições. Algumas das igrejas apresentadas foram capazes de conservar os ritos tradicionais de seus países de origem, como as rezas e os cantos em suas línguas de origem. Ainda assim, são igualmente receptivas aos falantes de português, não somente aos membros da comunidade externa, mas também aos descendentes desses imigrantes que não preservaram suas línguas de herança na família.

- A Paróquia Ucrânica Imaculada Conceição é uma instituição católica localizada no bairro de Vila Bela. A paróquia está ligada à Arquieparquia Católica Ucrânica São João Batista, em Curitiba, no estado do Paraná. As missas acontecem aos domingos e são realizadas em português e, ocasionalmente, em ucraniano. Associada à Paróquia, há uma escola de língua e cultura ucranianas voltada para descendentes de imigrantes ucranianos, desde crianças até jovens adultos.

- A Igreja Ortodoxa Russa da Santíssima Trindade, localizada na Vila Alpina, foi fundada em 1930 e é uma das primeiras igrejas ortodoxas russas estabelecidas no Brasil. As missas são rezadas em português e/ou russo. Além de ser um espaço no qual imigrantes eslavos de fé ortodoxa compartilhavam suas tradições e exerciam

seu rito, a Igreja passou a abrigar pessoas de fora da comunidade russa, por meio de eventos como a Festa Gastronômica Russa, na qual todos podem participar mediante reserva.

- A Catedral de São Nicolau começou a ser construída em novembro de 1938 e foi consagrada no final do ano de 1939. “Recebeu a denominação de catedral, pois passou a abrigar o bispo D. Theodósio, um dos primeiros bispos da comunidade ortodoxa russa de São Paulo” (Vorobieff, 2006, p. 85). As missas são rezadas em português e/ou russo e os escritos eclesiásticos são lidos em eslavo eclesiástico antigo, uma das primeiras línguas eslavas literárias a usar o alfabeto cirílico, ainda em uma versão arcaica. Assim como as leituras, os cânticos também são conduzidos em eslavo antigo ou russo.

- A Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora, fundada em 1914, no Bom Retiro, é um local onde a Capelania Polonesa celebra missas em polonês no primeiro domingo de cada mês, pensando na integração dos imigrantes poloneses e seus descendentes. A Igreja surgiu quase em concomitância com o Instituto Dom Bosco, um grande espaço que promove festas litúrgicas e atividades culturais, como os diversos eventos organizados pela Sociedade de Cultura Polonesa Józef Piłsudski (Paróquia Nossa Senhora..., *s. d.*).

Considerando a época em que essas instituições foram construídas, é provável que o exercício das tradições desses imigrantes e a preservação de sua língua tenham se tornado um ato de resistência. É possível constatar que a igreja, por exemplo, desempenha uma grande influência nesse aspecto, pois muitas pessoas só se tornaram imigrantes pois foram impedidas de exercer sua religião durante os períodos de instabilidade política em seus países. Assim, a possibilidade de consolidar um espaço para o cultivo de suas tradições no país de acolhimento é muito simbólico, principalmente pelo potencial interesse que essas instituições despertam na comunidade externa.

#### **d) Associações culturais**

As associações culturais exercem um papel fundamental na conservação de dados sobre imigração, de documentos e de produções artísticas e, principalmente, na divulgação desses dados para toda a comunidade. São espaços nos quais muitos projetos e ideias circulam, de forma que a existência dessas associações possibilita a criação de pontes de contato com autoridades como Consulados, prefeituras e até instituições e órgãos estrangeiros.

- A Sociedade Brasileira de Cultura Polonesa Józef Piłsudski, uma ONG sediada na cidade de São Paulo, promove diversas atividades e eventos voltados para a comunidade polonesa de São Paulo e para visitantes. Costumam celebrar datas como a Independência da Polônia, no qual convidam grupos de dança folclórica e comercializam muitos pratos típicos da culinária polonesa. Ademais, a associação realiza palestras e cursos *on-line* sobre diversos tópicos da cultura e língua polonesas, nos quais todos podem participar mediante inscrição.

- A S.U.B. (Sociedade Ucraniana Brasileira) “Unificação” foi fundada a partir de esforços de uma primeira instituição ucraniana já em atividade em São Paulo desde 1930 com imigrantes recém-chegados do período pós-guerra. Foi formada na década de 1950 com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural da comunidade ucraniana de São Paulo e zelar por seus interesses. A Sociedade se instalou no município de São Caetano do Sul, na região sudeste de São Paulo. Através de atividades culturais, como o Grupo de Danças Folclóricas Ucranianas Kyiv, a S.U.B. promove a cultura ucraniana na cidade de São Paulo. Além disso, estabelece uma forte relação com a Paróquia Ucraniana Imaculada Conceição.

- Apesar de ser um grupo de danças e canções folclóricas russas, o Grupo Volga também se denomina como Associação Cultural Grupo Volga, devido à sua enorme contribuição na difusão das tradições russas em São Paulo. Os membros da Associação, para além de organizar eventos e participar de festivais de dança, também promovem conexões importantes com

organizações de diversas regiões do Brasil e da Rússia e participam de reuniões com o Consulado da Rússia em São Paulo (Grupo Volga, *s. d.*).

- Uma das associações mencionadas, a Sociedade Amigos da Dalmácia (SADA), é um importante expoente da promoção da cultura eslava em São Paulo. Fundada em 1959 sob o nome de Sociedade Amigos da Iugoslávia, a instituição foi resultado da união de eslavos do sul que migraram para a cidade de São Paulo desde o final do século XIX, tendo como objetivo a promoção cultural e a união entre esses imigrantes. Com a dissolução da Iugoslávia, a SADA passou a representar principalmente a cultura croata (e a região da Dalmácia). A SADA é uma instituição bastante ativa, realizando e participando de diversas atividades culturais e linguísticas (Sociedade Amigos..., *s. d.*)

- Conhecida como a mais antiga associação croata em São Paulo, a Croatia Sacra Paulistana foi fundada por imigrantes croatas nos anos 50, com o intuito de reunir diversas gerações de imigrantes dessa região presentes na cidade. No início, a associação foi pensada como um projeto para ser um espaço em que os imigrantes poderiam se encontrar e conversar em sua língua. Atualmente, a associação promove alguns eventos como almoços típicos, eventos culturais e também um curso de língua croata, cujo público-alvo são descendentes e todos os interessados (Croatia Sacra Paulistana, *s. d.*).

Essas associações, por vezes, atuam coletivamente para divulgar e promover a diversidade cultural de suas cidades. Há um grande esforço por parte delas em incluir a comunidade externa nas suas atividades; muitos dos eventos mencionados anteriormente, por exemplo, só são possíveis graças aos esforços dos coordenadores e membros dessas associações que, comprometidos com a causa da promoção cultural, investem constantemente em cursos, oficinas, eventos, publicações etc.

## Considerações finais

Em situações de imigração, torna-se importante falar sobre a sobrevivência das tradições dos imigrantes no país de acolhimento, mas o debate não se encerra nesse ponto, afinal, com o passar do tempo, essas tradições passam por muitas transformações, motivadas pelo contato com as culturas locais. Há, portanto, uma diferença entre a cultura do país de origem e a cultura daqueles que emigraram e levaram essa cultura consigo, algo que remete às reflexões sobre “hibridismo” propostas pelo teórico Homi K. Bhabha e retomadas por Stuart Hall (2022). Conforme o teórico, as culturas de imigração, quando em contato, não são simplesmente unificadas, mas sim postas em um contexto de negociação, isto é, fazem um esforço para não se perderem em meio às culturas locais. Assim como qualquer cultura em situação de intercâmbio, elas permanecem com seus traços distintivos em alguma medida, mesmo hibridizando com as tradições do país de acolhimento.

A cultura é viva, múltipla e mutável, pois é um patrimônio que pertence às pessoas. É inegável que há certa preocupação por parte de algumas pessoas com relação à imigração, tendo em vista um falso ideal de proteção à “cultura nacional”, como lembra Hall (2022). Entretanto, unir tradições é uma ação que se torna possível perante os esforços daqueles que reconhecem no fenômeno da globalização uma oportunidade de enriquecimento cultural, enquanto criar novas tradições partindo dessa união é, na mesma medida, uma maneira de entender a si mesmo e ao outro para além do espaço geográfico.

O que delimita a nossa visão sobre cultura, a ponto de prezar por uma “cultura nacional”, são linhas imaginárias, traçadas por tratados políticos e pouco representativos da realidade. Essas linhas são fronteiras opressivas, que ditam regras a quem não vê outra opção senão aceitá-las ou, então, correr o perigo de se rebelar contra elas. Ainda, são fronteiras que incentivam um certo pensamento segundo o qual tudo que está “do lado de fora” é um “outro”, “inferior”, “estranho”:

[...] as fronteiras da diferença estão em constante reposicionamento em relação a diferentes pontos de referência. Perante o Ocidente desenvolvido, somos, em grande medida, "o mesmo". Pertencemos ao marginal, ao subdesenvolvido, à periferia, ao "Outro". Somos a orla exterior, o "bordo" do mundo metropolitano – sempre o Sul para El Norte de alguém (Hall, 2022, p. 26).

Nessa condição de periferia do mundo é que muitos países do Leste Europeu acabam criando certa identificação com as condições do Brasil. Embora tenham trajetórias e influências bastante diferentes, tanto o Brasil como esses países estão longe de serem entendidos como "o Ocidente" e, por isso, encontram na alteridade uma possibilidade de vínculo. Assim, na missão de se adequar como um país de acolhimento, o Brasil não só oferece um espaço onde culturas amplamente diversas se encontram em constante interação, como abarca um grande número de pessoas interessadas em ceder esse espaço para essas novas culturas em trânsito.

Para além das fronteiras, o que vem acontecendo com cada vez mais frequência é uma verdadeira interação entre os patrimônios culturais desses países. Essa é a importância das atividades culturais apresentadas acima; muitos imigrantes, quando decidem deixar – ou são forçados a deixar – suas terras, temem que suas heranças e tradições padeçam no esquecimento e na indiferença das gerações futuras. Embora isso possa realmente acontecer, o papel das comunidades de herança é chamar a atenção dessas gerações e de toda a comunidade externa para a riqueza cultural trazida pelos imigrantes, além de ressaltar a importância da intensa interação entre as diversas culturas presentes no país de acolhimento.

Com este capítulo, espero poder contribuir para o reconhecimento e a promoção da diversidade cultural e linguística da cidade de São Paulo e do intenso e importante trabalho realizado pelas diversas instituições e grupos formados pelos membros das comunidades de imigração. Todas as atividades elencadas aqui são fruto de todo o esforço coletivo dessas comunidades e das pessoas interessadas. Espero também incentivar um olhar mais acolhedor e interessado para as culturas e línguas de herança eslavas presentes na cidade.

## Referências

AZEVEDO, Silvana; ORTALE, Fernanda Landucci. Cozinha de herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado. **Revista de Italianística**, v. 38, p. 88-98, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/168578/160187>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CANÇÕES folclóricas tchecas em São Paulo, as. Consulado Geral da República Tcheca em São Paulo, 2015. Disponível em: [https://mzv.gov.cz/saopaulo/pt/cultura\\_compatriotas\\_e\\_educacao/cultura/foi\\_possivel\\_ouvir\\_as\\_canc\\_es\\_tchecas.html](https://mzv.gov.cz/saopaulo/pt/cultura_compatriotas_e_educacao/cultura/foi_possivel_ouvir_as_canc_es_tchecas.html). Acesso em: 4 jun. 2024.

CHABRY I MAKI. **Página inicial**. Disponível em: <https://br-chabryimaki.blogspot.com/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CROATIA SACRA PAULISTANA. **Seção “Nossa história”**. Disponível em: <https://www.croatiasacra.org.br/historia>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GRUPO VOLGA. **Página inicial**. Disponível em: <http://www.grupovolga.com.br/principal.asp> Acesso em 7 fev. 2023.

HALL, Stuart. Cultural identity and Diaspora. *In*: RUTHERFORD, Jonathan (org.). **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **28ª Festa do Imigrante**. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/festa-do-Imigrante>. Acesso em: 28 ago. 2023.

ORTALE, Fernanda Landucci; SALVATTO, Gabrielle Cristina Baumann. *Dai nonni ai nipoti*: práticas familiares em língua de herança. **Revista de Italianística**, São Paulo, Brasil, n. 44, p. 162–176, 2022. DOI: 10.11606/issn.2238-8281.i44p162-176. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/196943>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA AUXILIADORA. **Seção “A paróquia - história”**. Disponível em: <https://www.auxiliadora.org.br/historico.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras**. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

RAMOS, Odinei Fabiano. **Experiências da colonização eslava no centro-sul do Paraná (Prudentópolis 1895-1995)**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/6ebf3cdf-e9e5-4803-982b-2d1b47cfbde4>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RUSEISHVILI, Svetlana. **Ser russo em São Paulo: Os imigrantes russos e a (re)formulação de identidade após a Revolução Bolchevique de 1917**. 2016. 383 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://lea.vitis.uspnet.usp.br/arquivos/svetlanaruseishvilitesedotorado.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SÃO PAULO (SP). Edital Jornada do Patrimônio 2023 [...]. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**: Editais (Secretaria Municipal de Cultura), São Paulo, SP, ano 68, n. 123, p. 266 a 275, 16 jun. 2023. Disponível em: [https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br/md\\_publica\\_memoria\\_arquivo.php?OZVqhMyv-bQgdu-ijU2M-fjkjbf\\_DamUR6OTE\\_UfW8Q-FYNhIN8ICJuXZ2oo-bMdP5C0NZz6uOaKjAPKIOkHUw](https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br/md_publica_memoria_arquivo.php?OZVqhMyv-bQgdu-ijU2M-fjkjbf_DamUR6OTE_UfW8Q-FYNhIN8ICJuXZ2oo-bMdP5C0NZz6uOaKjAPKIOkHUw). Acesso em: 15 abr. 2025.

SMAHA, Edina. **Crenças e atitudes de jovens descendentes de ucranianos em relação à língua ucraniana e sua manutenção em Prudentópolis**. Dissertação (Mestrado em Letras). 2018. 149 f. Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro, Guarapuava, Paraná, 2018. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspuistream/jspui/1040/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Edina%20Smaha.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOCIEDADE AMIGOS DA DALMÁCIA. **Seção “Grupo Jadran”**. Disponível em: <https://www.croatas.com.br/grupo-jadran/>. Acesso em 4 jun. 2024.

VOROBIEFF, Alexandre. **Identidade e memória da comunidade russa na cidade de São Paulo**. 2006. 258 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18062007-141410/publico/TESE\\_ALEXANDRE\\_VOROBIEFF.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18062007-141410/publico/TESE_ALEXANDRE_VOROBIEFF.pdf). Acesso em: 15 abr. 2025.



**O galego como língua de herança:  
reflexões sobre uma língua (em parte) silenciada.  
Entrevista com Carlos Cernadas Carrera**

*Carlos Cernadas Carrera, Fábio Barbosa de Lima e Karine Marielly  
Rocha da Cunha*

Carlos Cernadas Carrera é professor e pesquisador da Universidade Federal do Pará, com trajetória marcada pela vivência e pelo estudo de línguas de herança em contextos diaspóricos. Nascido na Galícia, região historicamente marcada pela minorização do galego em relação ao espanhol, e filho de mãe brasileira, sua biografia entrelaça deslocamentos, heranças culturais e complexos vínculos afetivos com três línguas: galego, espanhol e português. Tem interesse pelo estudo da *hakitia*, língua falada, em sua maioria, pelos descendentes dos judeus sefarditas. Devido à sua trajetória, Carlos foi convidado a compartilhar suas reflexões sobre identidade, memória e transmissão intergeracional de línguas minoritárias, a partir de sua própria experiência como imigrante. Essa entrevista propõe um olhar sensível e crítico sobre o galego como língua (em parte) silenciada e como patrimônio simbólico de resistência e reconstrução identitária. Falaremos também do projeto de extensão coordenado pelo professor e intitulado “Banco de Mediadores Linguísticos em escolas municipais da cidade de Belém”.

**Carlos, conte um pouco sobre as línguas que passaram pela sua vida**

Eu sou galego, e por ser galego da Espanha convivo com o galego e com o espanhol desde criança. Além destas duas línguas, por minha mãe ser brasileira, sempre tive contato com o português,

mas um contato limitado, como depois esclarecerei. Essa tripla identidade linguística demanda uma reflexão mais aprofundada que entendo deve ir acompanhada de uma explicação sobre meu percurso vital.

Nasci em 1975 em Vigo, a cidade mais populosa da Galícia. No entanto, os meus avós paternos e maternos são de duas localidades do interior. Essa origem dos meus antepassados e a mudança dos meus pais para a cidade se insere em um contexto de êxodo do mundo rural ao urbano que caracterizou a Galícia da segunda metade do século XX.

Cabe mencionar, por sua importância nesta reflexão, que a língua galega tem sido paulatinamente minorizada com relação ao espanhol, derivando em um processo de substituição linguística (Monteagudo, 2017). Assim, o galego passou a estar associado com o âmbito rural e com pessoas que não tinham tido a oportunidade de aceder a uma formação regrada. Essa associação marcou, e ainda marca, a sociedade galega. Também a minha família. Destaco que esta afirmação requer uma explicação pormenorizada, mas acredito que não caiba nesta ocasião.

### **Houve alguma razão específica que levou seus pais a tomarem a decisão de não falar galego em casa?**

Nesse contexto que estou apresentando, quiçá meus pais pensaram que utilizar o espanhol nos proporcionaria mais oportunidades de inclusão no ambiente urbano e, por este motivo, em casa nunca falamos o galego.

Houve um episódio que demonstra a exclusão relacionada ao uso dessa língua em contexto urbano. O meu pai relata que quando ele, durante a adolescência, chegou a Vigo para estudar em um cêntrico colégio sofreu episódios de assédio por ser falante de castrapo, que é uma variedade de espanhol marcada por elementos linguísticos originários do galego. Acredito que esse tipo de vivências pessoais tenha motivado, também, a decisão de não utilizarmos o galego como língua veicular em casa. Eu cresci

acreditando que era afortunado por poder me expressar em espanhol pela possibilidade de conseguir transitar por diferentes espaços sociais que de alguma forma excluem os galegofalantes, mas destaco que nunca houve uma conversa ou uma reflexão formal sobre esta questão no seio familiar, infelizmente.

### **Em que momento você começou a refletir sobre a presença do galego em sua vida?**

Considero importante apontar que as minhas primeiras reflexões relacionadas com a relevância do galego como língua chegaram quando seu estudo foi incluído como obrigatório no sistema escolar na Galícia, a partir do ano 1983. O fato de ter que estudar uma língua a torna relevante, entretanto, como está sendo constatado décadas depois, não é suficiente para que passe a ser utilizada por aqueles que a estudam.

Como acabei de relatar, a minha relação com o espanhol é intensa desde que tenho lembranças. Todas as minhas primeiras memórias são me expressando em espanhol. Acredito que a questão identitária está estreitamente vinculada a questões culturais e linguísticas e, em casa, nossa vinculação era com a Espanha, principalmente. Meu avô paterno lutou na Guerra Civil, de 1936 a 1939, a favor do bando nacional do General Franco, que depois governou os destinos da nação até 1975. Franco desenvolveu um projeto político baseado em uma ferrenha centralização do estado. Nesse processo houve uma clara intenção de homogeneização das diferentes identidades culturais e linguísticas que conformam o atual Estado espanhol. A adesão familiar ao franquismo contribuiu para uma certa folclorização de nossa identidade galega, que transitou nos limites que a identidade espanhola possibilitava, num patamar claramente secundário. Assim, até minha idade adulta, coincidindo com minha segunda mudança ao Brasil, sempre me percebi como espanhol da Galícia, não como galego da Espanha.

Sobre essa transição linguístico-identitária penso que resulta pertinente apontar que, com o transcurso dos anos – principalmente quando prestei o serviço militar fora da Galícia e, posteriormente, quando comecei a ter contato por motivos profissionais com colegas de trabalho de outros lugares da Espanha – passei a perceber, de forma mais clara, que existem diferentes variedades de espanhol peninsular, que meu espanhol era da variedade da Galícia e que como tal era reconhecido fora, como galego.

### **Como foi esse processo de ser visto como galego, reconhecendo-se mais como um espanhol da Galícia?**

Confesso que isso me incomodou durante um bom tempo e que tratava de neutralizar meu sotaque delator. Acredito que esse incômodo por ser percebido como galego contrariava toda essa cultura homogeneizadora que vivenciava no contexto familiar. Com o passar do tempo me formei professor de espanhol, ficando, também desde uma perspectiva profissional, vinculado diretamente a esta língua.

Iniciando a reflexão sobre como se encaixa o português neste quebra-cabeças linguístico-identitário, assinalo que os meus avós maternos condicionaram fortemente a história familiar desde a perspectiva dos processos migratórios e sua complexidade, pois eles deixaram o interior da Galícia para buscar fortuna em Belém do Pará no ano 1950, permanecendo em solo brasileiro por mais de 40 anos, até que, depois de se aposentar, retornaram.

No Brasil, minha mãe – filha única – nasceu e se formou, mas em uma das ocasiões em que visitou a Espanha de férias conheceu o meu pai e, um ano depois, casaram-se. Meus pais decidiram inicialmente morar na Espanha, mas pouco tempo depois resolveram vir para Belém. Foi aqui que eu fui concebido, às margens da baía do Guajará, ouvindo português. Entretanto, a aventura familiar nestas bandas durou pouco, pois meus pais decidiram retornar à Galícia um mês antes de eu nascer.

## **Como foi a relação da sua mãe com as línguas em solo espanhol?**

Sendo minha mãe a única da família que falava português na Espanha, prontamente adotou como única língua o espanhol, cerceando as possibilidades dos seus quatro filhos terem aprendido português como língua primeira. Acredito que essa decisão não foi pensada e que esteve influenciada pelas situações de fragilidade e solidão que enfrentou, pois na Galícia minha mãe era percebida como brasileira. Penso que essa é uma realidade comum a muitos emigrantes e que explica as dificuldades na transmissão das línguas de herança às segundas gerações. Por este motivo, eu só construí minha identidade cultural e linguística brasileira muitos anos depois, resultando em um produto singular pela sua imperfeição, mas do qual me sinto orgulhoso.

Assim sendo, meu contato com o português na infância e na adolescência limitou-se às visitas de familiares e amigos, brasileiros e portugueses, em nossa casa da Espanha. A comunicação com meus avós maternos era epistolar e ocasionalmente telefônica, pois nessa época não existia internet nem outros meios de comunicação menos demorados ou economicamente acessíveis. Eu não percebia que nas visitas que recebíamos se expressavam em português o faziam em outra língua diferente da minha, eu entendia o português como entendia o galego e o espanhol, sem realizar maiores reflexões.

## **Quando você teve oportunidade de conhecer o Brasil, país da sua mãe?**

Quando eu completei dez anos, retornamos pela primeira vez ao Brasil para passar dois meses de férias com os meus avós. Esse tempo em Belém marcou-me fortemente. Lembro do desembarque do avião. Na época não havia *fingers* e era necessário descer pelas escadas. O ar amazônico, quente, úmido e carregado de aromas densos, me arrebatou. Tudo o que senti durante essas semanas me

acompanhou de volta à Galícia, criando em mim um universo identitário maravilhoso e paralelo.

A partir desse momento fui construindo, aos poucos, mas intensamente, minha identidade brasileira, me aproximando por meio da leitura e da música. Eu digo que meus primeiros professores de português foram Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil e a tropa da Música Popular Brasileira. Uma leitura que me marcou especialmente foi *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro.

Com o passar do tempo decidi aprender português de forma regrada cursando estudos na Escola Oficial de Línguas. Entretanto, meus professores ensinavam a variedade de português de Portugal e um deles, inclusive, mostrava seu claro desagrado quando eu fazia questão de me expressar utilizando as particularidades do português do Brasil ou quando apontava alguma informação que evidenciasse que existia outra variedade do além-mar, mas eu fazia questão de não deixar de fazê-lo. Durante esse processo, não senti em casa um estímulo claro a esse interesse meu em explorar a brasilidade. Infelizmente, foi um itinerário que percorri praticamente a sós.

### **Quando você retornou pela segunda vez ao Brasil?**

Depois de alguma breve estadia por motivo de férias, já com 25 anos, impulsionado pela vontade de construir essa identidade, decidi vir morar no Brasil. Ter estudado português não me livrou, poucos dias depois de minha chegada, de sair traumatizado de uma sala de cinema depois de ter assistido *O Auto da Compadecida*. Foi durante esse tempo que comecei a trabalhar como professor de espanhol, o que me permitiu, também, melhorar meu português. Passei em Belém três anos e, depois desse período, retornei a Galícia com a paraense que é o amor da minha vida, para começarmos juntos, com nossa filha, uma história que dura até hoje. Penso que não pude ter encontrado um método mais eficaz de desenvolvimento identitário do que me casar com minha esposa.

## **E, estando na Galícia, que língua você e sua esposa falavam em casa?**

Na Espanha, em casa, decidimos que íamos falar em espanhol, língua que até hoje utilizamos de forma quase exclusiva. Decidimos isso, como tantos emigrantes, porque minha esposa e nossa filha precisaram desenvolver sua expressão nesta língua para agilizar sua inclusão na sociedade receptora. A escolha do galego não foi uma possibilidade, primeiro por todos os motivos que anteriormente relatei relacionados à minorização da língua, segundo porque, como já disse, em minha família não se falava o galego e terceiro porque minha esposa já tinha aprendido espanhol no Brasil e nessa língua tinha-se pautado nossa comunicação de casal desde o início. O português, neste quebra-cabeça linguístico, não deixou de nos acompanhar, pois todos os anos passávamos um mês de férias em Belém, a comunicação telefônica com os meus sogros foi constante e não era infrequente que nossa filha passasse alguns períodos extras com seus avós no Brasil. Isso fez com que a identidade brasileira delas permanecesse relativamente bem preservada e a minha, aprimorada.

## **E quando retornaram ao Brasil?**

Moramos na Galícia por nove anos e retornamos a Belém no ano 2012. Esta volta ao Brasil, já com uma clara consciência de querer ficar aqui, teve como consequência uma evolução identitária em mim. A segunda saída da Galícia foi mais traumática do que a primeira, por saber que seria mais permanente. Nesse momento, a sensação de desarraigo bateu forte, pois quando a gente se afasta do seu contexto se afasta, também, da sua essência. Surgiram questionamentos sobre quem eu era. Na Espanha sou percebido como galego e espanhol. No Brasil não sou percebido como brasileiro em hipótese alguma – apesar dos meus esforços em frisar que estou registrado como brasileiro nato –, senão como espanhol,

inclusive porque trabalho ensinando esta língua. Entretanto, neste momento eu me sinto, no Brasil, principalmente galego.

### **O que faz você se sentir hoje mais galego do que espanhol e brasileiro?**

A saudade da Galícia, do verde dos seus campos, das montanhas gastadas pelas chuvas e do mar profundo e salgado, faz com que eu me enxergue como galego, como galego antes de qualquer outra coisa. Entendo que existe uma superposição de identidades e que essa superposição está marcada, especialmente no caso dos emigrantes, por oposições e complementaridades. Uma prima bem querida, emigrante na Cidade do México, fala que os filhos dos emigrantes são eternos estrangeiros, estrangeiros nos lugares de destino e estrangeiros na terra dos seus antepassados. Certamente, a eterna sensação de incompletude é característica definitiva do ser emigrante, principalmente das primeiras gerações.

Como disse, hoje eu me sinto essencialmente galego, mas também espanhol da Galícia e brasileiro. No entanto, sinto que este processo de conformação identitária ainda não concluiu. Em breve retornaremos à Galícia para passar um longo período e sei que, estando lá, provavelmente sentirei a falta do verde da Amazônia, dos rios que são ruas e do calor. Sentirei que minha identidade brasileira reclamará para não ser esquecida e eu quereirei ouvi-la.

### **Como você se identifica com a língua galega?**

A autoidentificação com a língua galega foi consequência, principalmente, de minha segunda vinda ao Brasil, aos 25 anos. Nesse momento percebi-me mais claramente como galego e questioneei os motivos de ter silenciado essa outra parcela de minha identidade linguística. Com as leituras de postulados teóricos sobre questões identitárias, sobre política linguística e sobre processos de contacto entre línguas, entendi melhor que minha identidade

linguística era resultado de séculos de minorização do galego frente ao espanhol. Entendi que uma língua surge porque existe um grupo humano que precisa expressar, através dela, sua cosmovisão e que negar a língua de um povo implica negar sua visão do universo. Esse momento de questionamento marcou o início de meu percurso de encontro com a língua galega.

### **Como foi esse encontro com a língua galega?**

Primeiro tive que enfrentar um sentimento de vergonha por não ter utilizado o galego e depois tive que aprender a me expressar em galego. Nesse processo de encontro com a língua galega tenho muito que agradecer aos meus primos galegofalantes, que nunca questionaram o motivo de eu começar a falar galego de repente e que nunca me fizeram sentir incômodo.

Como já foi apontado, nem a minha mãe nem as minhas irmãs se expressam atualmente nessa língua. Meu pai só fala galego em ocasiões pontuais. Minha família paterna mais próxima, tios e primos em primeiro grau, falam majoritariamente em espanhol. Apenas os que moram em contexto rural se expressam em galego de forma frequente. São os meus primos em segundo grau os que se expressam habitualmente em galego por sempre terem vivido em ambiente rural. Eles são os que, em grande medida, fizeram possível que eu tivesse com quem conversar em galego e que pudesse passar a senti-lo também como meu.

Atualmente, a presença do galego em meu cotidiano no Brasil é bastante esporádica. Utilizo, principalmente, quando converso em plataformas de comunicação digital. Em casa não consigo me sentir natural conversando com minha esposa e nossa filha nessa língua, do mesmo modo em que acontece com o português. Entretanto, frequentemente converso em galego com minha cadela, em especial em momentos em que quero mostrar carinho. Também faço de forma esporádica solilóquios em galego para treinar a minha expressão oral.

## **E do lado materno, que relação têm seus familiares com o galego?**

Minha família materna está marcada pela emigração. Seis dos meus tios-avós emigraram à Cidade do México, um a Buenos Aires e outro a Belém. Eles, diferentemente da minha família paterna, não eram bilíngues, pois não tiveram a oportunidade de receber uma formação regrada mais sólida. Por isso, alguns deles desenvolveram a sua expressão em língua espanhola nos lugares de acolhida. Alguns retornaram à Espanha quando eu ainda era criança e com eles também tive a oportunidade de aprender galego sempre que os visitava no interior.

A herança linguística recebida dos meus avós maternos foi um tanto singular. O meu avô, órfão de mãe desde bem novo, não teve a possibilidade de ir à escola, pois tinha que trabalhar como pastor nas montanhas. Entretanto, aprendeu a ler e devorava com fruição jornais e revistas tanto em português quanto em espanhol – meu primeiro contato com o português escrito foi com esses exemplares que meu avô trazia quando vinha passar férias na Espanha. Já minha avó materna frequentou a escola e foi alfabetizada em espanhol, apesar de viver em um ambiente galegofalante.

Com este repertório linguístico, posso afirmar que meus avós se expressavam, no Brasil, em um português brasileiro marcado fortemente pelo galego e, na Galícia, em um galego influenciado pelo português brasileiro quando se expressavam em âmbito rural e em um espanhol marcado pelo galego quando se expressavam em âmbito urbano. Um verdadeiro exercício equilibrista de diglossia e bilinguismo digno de estudo, do qual eu fui testemunha.

Em suma, as línguas que os membros da minha família utilizam para se comunicar comigo são: os meus pais, os meus avós e os meus tios paternos, o espanhol; os meus tios avós, alguns o galego e outros o espanhol; os meus primos criados em ambiente urbano, quer na Galícia, quer na Cidade do México, quase sempre o espanhol; e os meus primos criados em ambiente rural, sempre o galego. Esta é uma simplificação, pois não é infrequente que nossas conversas transitem, em momentos pontuais, de uma língua à outra.

## **Como você avalia o seu nível de conhecimento da língua galega?**

Do ponto de vista de compreensão oral, meu nível é alto, pois tenho contato com o galego falado desde sempre. Também não sinto qualquer problema no tocante à compreensão leitora. Com relação à expressão escrita e à produção oral, como neofalante de galego, acredito que minha produção esteja, em parte, caracterizada por elementos advindos do espanhol e do português. Atualmente não percebo entraves de relevância quando me expresso em galego na modalidade oral. Entretanto, na expressão escrita não sinto a mesma segurança que sinto ao escrever em espanhol, percebendo lacunas, principalmente em elementos lexicais no sentido de não dispor de um repertório tão rico em galego. Em outras palavras, se em galego existem duas formas para designar um conceito, uma compartilhada com o espanhol e outra específica menos conhecida, eu costumo utilizar a compartilhada com o espanhol por desconhecimento da outra forma. Além disso, sinto certa insegurança na expressão escrita como consequência de não dominar a norma culta do galego de forma tão consciente quanto domino a do espanhol, mas acredito que isto não seja exclusivo dos neofalantes, dado o processo de minorização que o galego tem sofrido historicamente.

## **Você acha que alguma língua de herança faz parte da sua vida?**

Acredito que responder esta questão não é simples. Na casa dos meus pais não tivemos língua de herança. O entendimento familiar nunca foi promover o uso do galego. Nunca houve uma conversa referente a esta questão e as autorreflexões chegaram, como expliquei, na idade adulta. Também não tivemos o entendimento de que o português era a nossa língua de herança. Como disse, minha mãe não teve, ou não exteriorizou, essa preocupação.

Passando agora a falar sobre a família que criei junto com a minha esposa, a nossa língua de herança quando estamos no Brasil

é claramente o espanhol, que é a língua na qual conversamos e queremos preservar, principalmente se, futuramente, a nossa filha decidir retornar à Espanha. Quando moramos na Galícia a lógica deveria ser a inversa e ser o português a língua de herança familiar, mas até este momento, pelas nossas idas e vindas constantes ao Brasil, não tivemos uma necessidade de entender o português como língua a preservar. Uma questão que desejo salientar, por sua relevância, é que não é igualmente percebido ter sotaque espanhol no Brasil que ter sotaque brasileiro na Espanha, mais ainda com o atual avanço a nível global de posicionamentos xenófobos.

Agora, onde é que fica o galego nesta equação? Nem minha filha nem minha esposa consideram o galego como língua de herança, apesar de sentir um carinho muito grande pela língua e nossa filha tê-la estudado na escola. Todavia, eu acredito atualmente que o galego é minha língua de herança. Até este momento não tenho encontrado o modo de poder transmitir esse sentimento em casa, inclusive porque eu mesmo ainda estou fazendo essa viagem de conexão, mas tenho certeza de que se neste momento tivesse um outro filho quereria transmitir-lhe o galego como língua familiar.

### **A cozinha de herança existe em seu percurso multicultural?**

No tocante à cozinha de herança galega na casa dos meus pais, o vínculo foi forte. Esta afirmação está em parte justificada pela relação profissional de vários dos meus familiares com a gastronomia – uma das minhas irmãs, por exemplo, é formada pelo *Centro Superior de Hostelería de Galicia* e trabalha atualmente como professora de cozinha. Por esse motivo acredito que existe uma tradição familiar de honrar os elementos tradicionais da gastronomia galega. Entretanto, com a valorização da cozinha brasileira não aconteceu o mesmo porque minha mãe não aprendeu a cozinhar no Brasil, chegou à Espanha muito nova e lá não teve contato com a comunidade brasileira. A única lembrança de termos preparado comida brasileira, concretamente coxinhas de frango, foi

na época em que comecei a me aproximar da minha identidade brasileira. Posteriormente se incorporaram, em algumas celebrações familiares, os brigadeiros de chocolate. Mas, infelizmente, o repertório gastronômico não evoluiu mais.

No caso da família que eu criei, tanto minha esposa quanto minha filha claramente sentem a gastronomia galega como parte da sua identidade, mostrando um forte vínculo com ela. Sentimos uma grande saudade quando pensamos nos pratos típicos da Galícia, pois em Belém não temos disponibilidade de produtos para reproduzir, deste lado do mar, as iguarias galegas, mas fazemos questão de postar nas redes sociais as raras vezes que a gente faz uma *empanada* ou um *pulpo à feira*. Também sentimos um vínculo claro com a gastronomia brasileira e especificamente com a amazônica. Nosso sonho, até o momento impossível, é tomar um tacacá no inverno da Galícia. Digo impossível porque já tentamos levar tucupi, jambu, camarão seco e pimenta para a Galícia, mas a Polícia de Segurança Pública portuguesa tem frustrado nossos planos nas fiscalizações aeroportuárias.

### **Por que você se interessou em estudar hakitia?**

O sobrenome familiar de minha avó paterna é Rubín, que tem origem judaica. Lembro que, quando era criança, escutava o meu pai dizendo que tínhamos primos morando na Califórnia cada vez que em algum filme de Hollywood aparecia um produtor com esse sobrenome. Com o passar do tempo conheci a história da expulsão dos judeus da Espanha no ano 1492 e criei, em meu imaginário, uma conexão com esse grupo, refletindo sobre o quanto seu sentimento identitário devia ter sido forte para terem preferido deixar seus pertences e partir para o degredo. Passei a conjecturar que algum dos meus antepassados tinha decidido renunciar à sua identidade para poder permanecer na Espanha e que, ao longo das gerações, a conexão familiar com esse legado proscrito tinha se perdido. Em casa dos meus avós paternos nunca se falou sobre essa ascendência judaica, o que pode ser consequência da já mencionada vinculação

ideológica familiar com o regime fascista do General Franco, pois o fascismo espanhol e o alemão tinham uma opinião similar sobre os judeus. Lembro que em uma ocasião comentei em uma reunião familiar que Rubín era sobrenome judeu e não houve nenhum comentário, só um incômodo silêncio e uma mudança de assunto.

O tempo se passou e tive conhecimento de que um grupo daqueles judeus expulsos da Espanha no século XV tinham chegado à Amazônia para aproveitar o ciclo da produção da borracha e que eles ainda utilizavam a sua língua singular, a *hakitia*, de origem judeu-espanhola. Essa descoberta foi um presente de pesquisa. Admiro o percurso de diáspora que essa comunidade teve, pois da Espanha viajaram para o Marrocos e de lá, no século XIX, para o Brasil. Quiçá se aquele meu antepassado tivesse decidido preservar sua identidade e tivesse chegado ao Marrocos um outro Carlos não galego teria sido gestado em Belém.

### **Qual a origem do nome dessa língua e a história dela?**

Sobre a origem do nome desta língua, conforme Bentes (1981), *hakitia* poderia ser o resultado da junção do verbo árabe *Haka*, que significa conversar, falar, dizer ou narrar, e uma terminação originária da língua espanhola. Conforme o autor, esta comunidade desenvolveu a *hakitia* no Marrocos a partir do judeu-espanhol, que por sua vez foi o resultado do contato entre as diferentes línguas hispânicas faladas pelos judeus sefarditas antes de sua expulsão e dos usos e modismos culturais judaicos. Na África, a comunidade foi eliminando paulatinamente alguns elementos hispânicos de seu sistema linguístico e incorporando contribuições do árabe marroquino, tendo havido, também, empréstimos do berbere e certa influência do português devido à origem lusa de alguns dos sefarditas marroquinos. Começou a haver, também, uma maior presença do hebraico e do aramaico na língua, já que parece ser que no Marrocos os judeus se sentiram menos pressionados e vigiados, podendo professar sua religião com uma maior liberdade. Mais tarde, no contexto dos

protetorados, a hakitia recebeu a influência do francês e entrou em contato com o espanhol moderno. Esta rica contribuição linguística faz dela uma língua singular.

Quando os primeiros sefarditas de origem marroquina chegaram ao Brasil, a hakitia entrou em contato com o português, uma língua dominante, mas em uma sociedade mais aberta, em plena efervescência social e com imigrantes de várias procedências. Neste contexto de maior igualdade, os judeus sefarditas puderam se inserir na sociedade brasileira em condições mais favoráveis. Aos poucos a hakitia descaracterizou-se e foi perdendo alguns de seus traços de identidade. Com a desapareição das gerações mais antigas que falavam efetivamente a hakitia, as novas gerações foram perdendo progressivamente a habilidade de se expressar em sua língua de forma plena, adotando o português como língua de uso habitual.

Atualmente a hakitia é falada pelos descendentes dos judeus sefarditas marroquinos em vários lugares do mundo, principalmente em Marrocos, Israel, EUA, Canadá, Argentina, Venezuela, Espanha, França e Brasil. Por ser a hakitia uma língua historicamente oral está mais exposta a evoluções advindas do contato linguístico nos territórios de acolhida. Por esse motivo existem algumas diferenças entre as variedades de hakitia faladas nos diferentes lugares de destino da comunidade.

### **Em sua opinião, quais são as potencialidades do trabalho com línguas não hegemônicas na universidade?**

O trabalho com línguas não hegemônicas promove a compreensão e o respeito pelas múltiplas culturas que conformam nossas sociedades e estimula a reflexão sobre a necessidade de preservar a diversidade linguística, dado que estas línguas são frequentemente ameaçadas de extinção. Trabalhar desde essa perspectiva na universidade também é uma forma de incluir comunidades marginalizadas, promovendo sua acessibilidade linguística por meio, por exemplo, de projetos de pesquisa e

extensão que incluem tanto a realização de estudos sobre língua e cultura como a elaboração de materiais didáticos que, atendendo às necessidades específicas dessas comunidades, fomentam a aprendizagem dessas línguas singulares e a autoestima de seus falantes.

Com a implementação desse tipo de ações, a universidade está oferecendo oportunidades para que os estudantes tenham contato com línguas que de outro modo não conheceriam, reforçando a formação de profissionais com habilidades em áreas específicas, como a tradução, a interpretação e a educação bilíngue, e ajudando a desenvolver habilidades interculturais, o que resulta especialmente relevante em contextos globalizados nos que a comunicação eficaz em diferentes línguas é crucial. Em suma, o trabalho com línguas não hegemônicas na universidade é fundamental para promover a diversidade linguística e cultural, incluir comunidades marginalizadas e formar profissionais capacitados.

**Para concluir, gostaríamos que você falasse um pouco sobre o projeto de extensão que coordena intitulado “Banco de Mediadores Linguísticos em escolas municipais da cidade de Belém”. Quais são os objetivos do projeto e os impactos para a sociedade e para a formação de professores?**

Em relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur, 2022) é apontado que, a partir de 2017, o Brasil se converteu em um dos principais destinos para migrantes e refugiados na América do Sul. Como consequência desta situação, e com a intenção de proteger juridicamente a estes migrantes e refugiados, o Estado brasileiro tem aprovado uma série de normas específicas que dispõem sobre medidas de emergência para a acolhida de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade como consequência de terem migrado. É importante mencionar que a chegada destes coletivos ao Brasil demanda não só o acesso à documentação civil, mas a moradia,

alimentação, previdência e, também, educação escolar, pois esta última possui uma relevância fundamental no processo de inclusão social dos indivíduos.

Em meio a este complexo contexto, a Coordenadoria de Educação Escolar dos Indígenas Imigrantes e Refugiados da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belém solicitou minha colaboração para implementar um projeto que tivesse como finalidade contribuir a promover a inclusão social dos imigrantes e refugiados mediante a educação bilíngue. A motivação principal desta colaboração é contribuir a garantir a implementação de uma política educativa que defenda a concepção de uma educação que respeite a pluridiversidade étnica, fazendo possível a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos imigrantes e refugiados, contribuindo a preservar suas memórias e favorecendo a reafirmação de sua identidade étnica e a valorização de sua cultura de herança.

A colaboração gira, maioritariamente, em torno a um Banco de Mediadores Linguísticos que favorece a inclusão escolar dos menores imigrantes desde a perspectiva da educação bilíngue. Esta mediação é especialmente necessária neste momento, pois a inclusão linguística dos alunos imigrantes nas escolas de Belém encontra-se com o obstáculo gerado pelas diferenças linguísticas e culturais entre eles e os demais membros da comunidade escolar, situação agravada pelo elevado número de alunos nas salas e a conseqüente falta de tempo do professor para dar a atenção especializada aos menores que o requerem.

Os objetivos do Banco de Mediadores Linguístico, formado por estudantes de Licenciatura em Letras Língua Espanhola, Francesa e Inglesa da Universidade Federal do Pará, são facilitar a comunicação entre os alunos imigrantes e a comunidade escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, tutores, professores e alunos), colaborar com os professores dessas escolas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos imigrantes e contribuir à inclusão desses alunos mediante a realização de atividades de valorização da cultura de seus respectivos países de origem nas

referidas escolas, fomentando a preservação das línguas de herança desses alunos imigrantes e desenvolvendo atitudes linguísticas positivas. Pretende-se promover, mediante a interculturalidade crítica, uma educação integral com dignidade a estes menores, sujeitos de direito.

Considero que a implementação do projeto possa contribuir a desenvolver um entendimento teórico sobre como planificar, acompanhar, orientar e avaliar a atenção aos menores imigrantes e refugiados matriculados nas escolas. Os impactos para a formação de professores estão relacionados com o fortalecimento da qualidade da formação dos licenciandos participantes do Banco, estimulando-os a participar e empreender novas investigações, o que redundará, também, na qualidade de sua futura prática profissional num contexto tão diverso e frágil como o amazônico, contribuindo à incorporação dos estudantes em projetos de extensão para que as reflexões acadêmicas sobre a língua gerem, também, produção de conhecimento e sua posterior divulgação em eventos científicos.

***Graciñas* pelos seus relatos que fecham a primeira obra coletiva do NuCLiH.**

## Referências

- ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). Indígenas venezuelanos no Brasil já somam mais de 7 mil pessoas, abril 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/177988-ind%C3%ADgenas-venezuelanos-o-brasil-j%C3%A1-somam-mais-de-7-mil-pessoas#:~:text=Ind%C3%ADgenas%20venezuelanos%20no%20Brasil%20j%C3%A1%20somam%20mais%20de%207%20mil%20pessoas,19%20abril%202022&text=A%20Ag%C3%A4ncia%20da%20ONU%20para,como%20refugiados%20pelo%20governo%20federal/> Acesso em: 26 maio 2025.
- BENTES, Abraham Ramiro. **Os sefardim e a hakitia**. Belém: Mitograph, 1981.
- MONTEAGUDO, Xosé Henrique. Lingua e sociedade en Galicia. **LaborHistórico**, n. 3.1, p. 14-48, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/view/17105/10395>. Acesso em: 26 maio 2025.



## **Sobre as autoras e os autores**

### **Ana Beatriz Nardes Dourado**

Graduada em Letras – Português/Francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). É membro do NuCLiH e do grupo de estudos Leste Europeu em Movimento (LEEM).

Contato: [beatrizndourado@hotmail.com](mailto:beatrizndourado@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9068834056694237>

### **Ana Luiza Oliveira de Souza**

Docente no Centro Linguístico da Universidade de Pisa. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás, e em Disciplinas Linguísticas e Literárias Estrangeiras pela Universidade de Pisa, e Pós-Doutoranda na Universidade de Évora. Áreas de pesquisa: aquisição, descrição e didática do português como língua adicional; glotopolítica.

Contato: [analuiza.desouza@unipi.it](mailto:analuiza.desouza@unipi.it)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2605547536778445>

### **Carlos Cernadas Carrera**

Doutor em Letras, é professor do PPGL-UFPA e atua na área da Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem de línguas e na formação docente, e na área da Sociolinguística, com foco nas línguas de herança em comunidades diaspóricas.

Contato: [cernadas@ufpa.br](mailto:cernadas@ufpa.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2845269847553868>

### **Cristina Pietraroia**

Professora-doutora e pesquisadora da área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH-USP desde 1993. Desenvolve pesquisas sobre o ensino-

aprendizagem do francês língua estrangeira e é autora dos livros *Percursos de Leitura e Questões de Leitura* (1997 e 2001, respectivamente). Orientou 31 mestrados e doutorados em diversas áreas de estudo ligadas à língua francesa e às culturas francófonas.

Contato: [crispi@usp.br](mailto:crispi@usp.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6671825348873543>

### **Diego Gabardo**

Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisador de imigração italiana, patrimônio e língua talian. É membro de associações culturais italianas de Colombo-PR e presidente da Federação das Associações Vênetas do Paraná.

Contato: [diegogabardo@gmail.com](mailto:diegogabardo@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2327969254497449>

### **Érica Sarsur**

Professora no Departamento de Letras Modernas, Área de Estudos Linguísticos – Intercompreensão, Plurilinguismo e Interculturalidade da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Interesse em língua e cultura de herança e educação plurilíngue.

Contato: [erica.sarsur@usp.br](mailto:erica.sarsur@usp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0987182941401693>

### **Fábio Barbosa de Lima**

Docente efetivo de Metodologia do Ensino de Língua Espanhola na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Espanhol em diferentes contextos e pesquisador no Grupo de Estudos sobre Língua de Herança no Brasil (CNPq). Atuou como coordenador de Políticas Linguísticas do Centro Paula Souza (2019-2022) e foi docente de espanhol na Fatec Itaquaquecetuba, da mesma instituição.

Contato: [fblima@usp.br](mailto:fblima@usp.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242869173169522>

### **Fernanda Landucci Ortale**

Professora Titular de Língua Italiana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atua na área de Linguística Aplicada, com foco na formação docente e no ensino de línguas estrangeiras e de herança. É autora do livro *Introdução ao pós-método no ensino de línguas*.

Contato: ortale@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9502123772294487>

### **Gabrielle Cristina Baumann Salvatto**

Professora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Área de Italiano, da Universidade Federal do Paraná. Atua em Linguística Aplicada com foco em ensino de L2, língua de herança e translanguagem.

Contato: gabrielle.salvatto@ufpr.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5383700005394306>

### **Hellen Christina Gonçalves**

Licenciada em Letras e Pedagogia pela UFPR, onde também fez o mestrado em Educação. Doutoranda no PPG-LETRA (USP). É professora do IFPR – campus Curitiba, membro do NuCLiH, do grupo de estudos Leste Europeu em Movimento e do Grupo de Pesquisa ModIFica - Ensino, Língua e Literatura.

Contato: hellen.goncalves@ifpr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0186331543395872>

### **Isabella Lafratta Amado**

Formada em Letras pela FFLCH-USP e Mestre em Língua Italiana na mesma instituição, com foco em língua de herança. Estudou famílias ítalo-brasileiras e fundou a Comunidade de Prática *Rete dei Bambini*.

Contato: isabellalafratta@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5726967903137775>

### **Karine Marielly Rocha da Cunha**

Professora da Área de Italiano do DELEM/UFPR. Interessa-se por Dialetoologia Italiana, História das Línguas Românicas, Intercompreensão em Línguas Afins e Plurilinguismo. É uma das fundadoras do NuCLiH.

Contato: karinemarielly@ufpr.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3902435726377844>

### **Liz Helena Gouveia Afonso**

Farmacêutica-Bioquímica pela FCF-USP e graduada em Letras pela FFLCH-USP. Mestre na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos pela FFLCH-USP. É membro do NuCLiH, com foco no ensino-aprendizagem do francês.

Contato: lizhafonso@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6874144322411478>

### **Luciana Duarte Baraldi**

Graduada e mestra em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela FFLCH-USP, doutoranda pela mesma instituição e membro do NuCLiH. Tem pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Geografia pela PUC-SP, é docente de italiano e profissional da área de editoração (didáticos e sistemas de ensino).

Contato: lucianabaraldi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1680941432742373>

### **Mara Francieli Motin**

Doutora em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Membro da Associazione Veneti nel Mondo – Colombo e Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia.

Contato: maramotin@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4407320175355628>

**Mona Mohamad Hawi**

Professora Dra. em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Atualmente é docente no DLO e coordena o PPG Letras Estrangeiras e Tradução da FFLCH-USP.

Contato: mhawi@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0405350252914497>

**Rosangela Maria Laurindo Fornasier**

Graduada em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Mestre e Doutora em Língua, Literatura e Cultura Italianas pela Universidade de São Paulo (USP). É membro fundador do NuCLiH. Participa da *Associazione Veneta di Pedrinhas Paulista* e atua como professora de língua italiana.

Contato: romaria.fornasier@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5532802455286928>

**Silvana Azevedo**

Jornalista, mestre e doutora em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela FFLCH-USP e sócia de agência de comunicação. Atua na promoção da cultura gastronômica italiana em São Paulo e na divulgação da *cozinha de herança*, conceito desenvolvido em sua tese de doutorado. É uma das fundadoras do NuCLiH.

Contato: sazevedo.sil@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2537421371045125>

Para saber mais sobre o NuCLiH, acesse [www.nuclih.com.br](http://www.nuclih.com.br)  
E siga o nosso perfil no Instagram: @nuclih

Este livro, que reúne pesquisas do Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança (NuCLiH), convida o leitor a viajar por heranças culturais em que línguas, tradições e emoções se entrelaçam. Cada capítulo é uma paragem única: a São Paulo dos imigrantes eslavos; a escola que cultiva o polonês; a família libanesa que desafia o tempo para manter tradições; o universo infantil de afetos que circulam entre o Brasil e a Itália; a identidade que se constrói entre os ares da Amazônia e da Galícia; o acolhimento de alunos imigrantes que vivem entre-línguas. Além disso, há heranças inscritas no material didático para descendentes de italianos; no talian como patrimônio imaterial reconhecido e mapeado; no vinho como catalisador da italianidade; na música marcada por mineiridades; nas emoções dos alunos diante do crepe da professora de francês; na cozinha dos chefs inspirada nas memórias de mãos femininas. Enfim, são muitas as paragens desta obra que testemunham a transformação do passado em presença, vínculo afetivo e reinvenção.

Fernanda Ortale  
Professora Titular de Língua Italiana do Departamento de  
Letras Modernas da Universidade de São Paulo

